

Artículos científicos

Entre dos mundos: Desafíos del tránsito de lenguas originarias al castellano y su impacto en la práctica educativa en los Altos de Chiapas

Between two worlds: Challenges of transitioning from heritage languages to Spanish and its impact on educational practices in the highlands of Chiapas

Entre dois mundos: Desafios da transição das línguas indígenas para o espanhol e seu impacto na prática educacional no Planalto de Chiapas

María Emelina Santiago García

Universidad de Málaga, España

esantiago@uma.es

<https://orcid.org/0009-0006-1666-6431>

Resumen

El aprendizaje de una segunda lengua es un proceso complejo que presenta una serie de desafíos, especialmente al transitar de una lengua materna indígena al castellano. Existen múltiples factores que limitan el aprendizaje y que disminuyen el aprovechamiento del conocimiento que adquieren los estudiantes en las comunidades indígenas. El bajo nivel de aprendizaje con frecuencia se atribuye a una supuesta falta de capacidad intelectual; sin embargo, en la mayoría de los casos se debe a la falta de comprensión de las instrucciones en el idioma y a la carencia de conocimientos previos correspondientes a los grados escolares anteriores.

Este trabajo examina algunas de las principales barreras y retos que enfrentan los estudiantes al aprender el castellano como segunda lengua, paralelamente con la enseñanza formal. La investigación se fundamenta en estudios previos sobre el tema y en la recopilación de experiencias escolares de un año de estudiantes y profesores de la comunidad *tsotsil* de Lázaro Cárdenas, Chilil, Huixtán, Chiapas.

Palabras clave: acceso a la educación, aprendizaje de lenguas, escuela rural.

Abstract

Learning a second language is a complex process that involves a series of challenges, especially when transitioning from an indigenous language to Spanish. There are numerous factors that limit educational processes and diminish the knowledge acquired by students in indigenous communities. Low learning outcomes are often attributed to a lack of intellectual capacity; however, in the majority of cases, these challenges stem from a limited comprehension of instructions, either due to language barriers or insufficient prior knowledge aligned with the academic expectations of the preceding grade level.

This paper examines some of the main barriers and hurdles that students face when learning Spanish as a second language alongside formal education. It draws on prior research and includes a year-long collection of experiences from students and teachers in the *tsotsil* community of Lázaro Cárdenas, Chilil, Huixtán, Chiapas.

Keywords: access to education, language learning, rural schooling.

Resumo

Aprender uma segunda língua é um processo complexo que apresenta uma série de desafios, especialmente na transição de uma língua materna indígena para o espanhol. Múltiplos fatores limitam a aprendizagem e diminuem o uso do conhecimento adquirido pelos alunos em comunidades indígenas. Os baixos níveis de aprendizagem são frequentemente atribuídos a uma suposta falta de capacidade intelectual; no entanto, na maioria dos casos, são devidos à falta de compreensão das instruções linguísticas e à falta de conhecimento prévio de anos anteriores.

Este artigo examina algumas das principais barreiras e desafios que os alunos enfrentam ao aprender espanhol como segunda língua, paralelamente à educação formal. A pesquisa baseia-se em estudos anteriores sobre o tema e em uma compilação de experiências escolares de um ano de alunos e professores na comunidade *tsotsil* de Lázaro Cárdenas, Chilil, Huixtán, Chiapas.

Palavras-chave: acesso à educação, aprendizagem de línguas, escola rural.

Fecha Recepción: Enero 2025

Fecha Aceptación: Julio 2025

Introducción

El aprendizaje del castellano como segunda lengua enfrenta barreras significativas, particularmente entre los estudiantes indígenas, debido a diferencias estructurales y contextos socioculturales adversos. Según Juárez (2018), las lenguas indígenas poseen sistemas gramaticales y fonológicos distintos al castellano, lo que genera dificultades en la comprensión y producción del idioma. Por ejemplo, mientras algunas lenguas indígenas carecen de género gramatical, el castellano se caracteriza por una marcada distinción de género, lo que puede provocar errores en la concordancia y el uso de pronombres (Cano Ruíz, 2019).

Además de estas diferencias lingüísticas, factores como la discriminación cultural de la sociedad dominante y la falta de recursos adecuados profundizan las desigualdades en el aprendizaje (Esteban Guitart et al., 2011; López, 2009). La estigmatización histórica de las lenguas indígenas y la falta de valoración de la lengua materna impactan negativamente en la autoestima y motivación de los estudiantes (Mignolo, 2000; Schissel et al., 2018; Smith, 2021).

La realidad escolar de los estudiantes indígenas no puede analizarse desde un único ángulo, ya que se configura por una red compleja de factores interrelacionados. Las dificultades de aprendizaje en estos contextos no solo responden a barreras lingüísticas o pedagógicas, sino también a condiciones estructurales como la pobreza, la falta de infraestructura escolar, la discriminación y la distancia cultural entre la escuela y las comunidades. Esta complejidad exige un enfoque integral que permita visibilizar cómo estas dimensiones convergen en la experiencia educativa de los alumnos.

En este marco, el presente trabajo examina estos y otros obstáculos que enfrentan los estudiantes de origen indígena, con base en investigaciones previas y en experiencias educativas en comunidades *tsotsiles* de Chiapas. Se analizan factores sociales, lingüísticos y pedagógicos que limitan el aprendizaje, y se proponen estrategias orientadas hacia un enfoque educativo más contextualizado e inclusivo. Estas condiciones se desarrollarán a lo largo del artículo a partir de los testimonios y trayectorias escolares de los propios estudiantes, cuyas voces permiten comprender de manera más cercana y situada los efectos de estas problemáticas.

Metodología

Es una investigación cualitativa con enfoque etnográfico. Se utilizó la observación directa, entrevistas en profundidad (15 participantes) y el análisis documental. Este último permitió recopilar información de fuentes impresas y electrónicas de circulación regional y nacional sobre las dificultades en la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua, así como los retos particulares que enfrentan los niños y jóvenes de comunidades indígenas, centrándose particularmente en la comunidad de Lázaro de Cárdenas, Chilil, Huixtán, Chiapas.

A partir de este trabajo de campo, se identificaron las principales dificultades que enfrentan los pueblos originarios en el ámbito educativo. En particular, se recopiló la percepción del profesorado del Instituto Bosques Altos, con el objetivo de analizar las convergencias entre los planteamientos teóricos y las experiencias concretas en el aula, en torno a la problemática central abordada en este estudio.

Limitaciones lingüísticas y pedagógicas en la enseñanza del castellano en comunidades indígenas

La enseñanza del castellano en comunidades indígenas demanda un enfoque pedagógico que parta del reconocimiento y fortalecimiento de los saberes locales. Incorporar estos conocimientos en el proceso educativo no solo favorece un aprendizaje más significativo, sino que también permite a los estudiantes establecer vínculos entre el contenido escolar y su realidad cotidiana (Bertely, 2006). Cuando esta conexión se pierde, los estudiantes enfrentan mayores dificultades para comprender, apropiarse y aplicar lo aprendido, lo cual compromete la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje. Por ello, es esencial que la enseñanza esté anclada en las experiencias concretas del estudiantado, a fin de garantizar la pertinencia, la comprensión profunda y la utilidad del conocimiento en su contexto sociocultural.

Con frecuencia, los docentes asignados a comunidades indígenas provienen de entornos urbanos y pueden carecer de familiaridad con la cultura y la lengua local. Incluso cuando los profesores son de origen indígena, en ocasiones reproducen esquemas de enseñanza ajenos a la realidad cotidiana de los estudiantes, ya que replican el mismo modelo con el que fueron formados. Esto perpetúa la desconexión entre el contenido educativo y la experiencia de vida de niñas, niños y jóvenes, dificultando la apropiación del conocimiento. En consecuencia, a medida que los estudiantes indígenas avanzan en su trayectoria escolar,

los aprendizajes adquiridos no siempre logran consolidarse como base para nuevos conocimientos. Aunque se espera que cada ciclo lectivo refuerce el siguiente, en muchos casos, incluso al alcanzar niveles educativos superiores, los estudiantes carecen de una comprensión profunda de temas generales, lo que limita su progreso académico y el desarrollo de aprendizajes significativos.

En consonancia con lo anterior, Ferreiro (1997) señala que, al ignorar la seriedad de este fenómeno en las escuelas, se corre el riesgo de que los estudiantes avancen de un grado escolar a otro sin haber adquirido los conocimientos básicos necesarios. Este déficit, en niveles avanzados, se vuelve casi imposible de remediar.

En esta tesitura, investigaciones como la de López (2009), centrada en América Latina, y la de Kalman y Reyes (2016), en el caso de México, analizan las prácticas de lectura y las estrategias de comprensión desarrolladas por estudiantes indígenas. Estos estudios evidencian la necesidad de replantear las políticas educativas, al mostrar cómo dichas prácticas se articulan con contextos socioculturales específicos y desafían enfoques pedagógicos homogéneos. López (2009) enfatiza la necesidad de adaptar las políticas educativas a las realidades de las comunidades indígenas para mejorar la comprensión lectora y el aprendizaje en general.

Asimismo, May (2014) y Snow (2002) han discutido cómo las diferencias culturales y lingüísticas pueden afectar el rendimiento de los estudiantes en la lectura, destacando la importancia de implementar estrategias pedagógicas que tomen en cuenta estas diferencias para garantizar una comprensión efectiva.

Diversas aportaciones teóricas han explorado la complejidad de los factores que influyen en el aprendizaje en entornos educativos multilingües e indígenas. Aronin y Singleton (2018), en su análisis de contextos multilingües, y Blanco (2019), en su enfoque en entornos indígenas, coinciden en que uno de los elementos más significativos, que no solo obstaculiza el acceso a una educación adecuada, sino que también puede llevar al abandono escolar, es el componente lingüístico.

En adición a lo anterior, en los estudios llevados a cabo por investigadoras como De la Cruz y Heredia (2019), se señala que una de las principales causas de la deserción escolar en estudiantes indígenas es el factor del lenguaje. En contextos educativos donde la instrucción se imparte en un idioma que difiere significativamente del de la comunidad indígena, o en entornos urbanos que no reflejan su identidad cultural, el uso de la lengua materna se ve relegado, desvalorizado o incluso suprimido. Esto dificulta el aprendizaje y, con frecuencia, conduce al abandono escolar.

Es común observar en el nivel medio superior y hasta superior que la forma de leer es pausada en vez de fluida, por la falta de confianza que hay con el idioma, lo que obstaculiza la comprensión y fluidez al interactuar con textos (Del Carpio, 2023). Este enfoque educativo afecta el aprendizaje de los estudiantes de origen indígena durante los 15 años que comprende su vida escolar, y en ocasiones, esta deficiencia es llevada hasta el nivel universitario.

Por otra parte, es importante mencionar que existe una falta de recursos educativos adecuados para el aprendizaje del castellano, lo cual se convierte en un desafío, al ser algo notable en estos contextos. Gracia y Horbath (2019) subrayan que existe una escasez de materiales didácticos y programas de enseñanza diseñados específicamente para estudiantes indígenas, lo que también obstaculiza su desarrollo lingüístico de manera efectiva.

Lo anterior podría estar relacionado con la falta de reconocimiento, como señala Luis Villoro (citado en Tello, 2004), de la necesidad de entender al país como una composición de diversos pueblos que, aunque distintos entre sí, comparten un marco cultural común. Por ello, es fundamental tomar conciencia de este paradigma cultural compartido que los une e identifica frente a otras culturas.

En este contexto, resulta pertinente reflexionar sobre el papel que juega la escuela multigrado en México, la cual ha surgido como una respuesta para atender las necesidades educativas en comunidades donde la precariedad, la escasez de docentes y otras problemáticas son comunes.

Aunque en otras partes del mundo el modelo de escuela multigrado ha demostrado ser prometedor, en México su valor no ha sido plenamente reconocido. Como señalan Grajales y Santiago (2019, p. 1183), las políticas públicas implementadas han servido más para maquillar los problemas educativos del país que para resolverlos, dejando a los profesores sin orientación ni una metodología clara para enseñar. Esto refleja una falta de interés genuino en el aprendizaje de los alumnos, lo que contribuye a que la escuela multigrado sea percibida de manera negativa, debido a las limitaciones que presenta, en lugar de ser vista como una oportunidad para construir conocimiento. En las comunidades indígenas, una proporción significativa de las escuelas funciona bajo el modelo multigrado, particularmente en aquellas localidades más apartadas de las cabeceras municipales o de los centros poblacionales más relevantes.

De acuerdo con un sondeo realizado entre los años 2022 y 2023, a diversos docentes en el nivel medio superior en Chiapas, los jóvenes de comunidad que ingresan al nivel de preparatoria presentan deficiencias en su educación, pero sobre todo manifiestan que no

saben leer y escribir correctamente el castellano, por lo tanto, expresarse en textos escritos es complicado y demerita su aprovechamiento académico.

Esta problemática se evidencia de manera concreta en los resultados del estudio realizado en el bachillerato general, Instituto Bosques Altos, ubicado en Chilil, Huixtán. En el diagnóstico aplicado durante el primer semestre de ingreso, se identificaron diversas dificultades que reflejan los efectos acumulativos de las condiciones previamente descritas. Entre las principales dificultades detectadas se encuentran deficiencias en la comprensión lectora y en la expresión escrita, así como un manejo limitado de conceptos básicos en asignaturas como Lengua y Comunicación, Ciencias Sociales, y Ciencias Naturales y Experimentales.

En el área de matemáticas, los estudiantes mostraron cierta capacidad para identificar formas geométricas y realizar operaciones básicas como sumas y restas. Sin embargo, presentaron dificultades para efectuar multiplicaciones fuera de secuencia y divisiones, lo que evidenció la necesidad de reforzar estos aprendizajes.

A continuación, se presenta un fragmento de la entrevista realizada al director del bachillerato, a casi un año del inicio de labores docentes.

Esperaba ese nivel porque ya había visto en las secundarias de la zona como era la realidad. Esperaba un poco más de alumnos. Mi impacto fue tener pocos alumnos y los obstáculos para la enseñanza, pero poco a poco me fui dando cuenta que está siendo benéfico que tengamos pocos alumnos porque estamos aprendiendo en este caminar. En Lengua y español, así como lectura en público, también me di cuenta de que, con el trabajo que hemos hecho, ya no están tan mal, porque el progreso ha sido mucho, están abriendo perspectivas nuevas hacia futuro. Han escrito y leído mucho para salir adelante. También, han mejorado en ortografía y errores gramaticales. Han trabajado en tecnología con el profe Bernabé y eso ha ayudado mucho. Ayudarse de la tecnología, enseñarles cómo usar la tecnología con áreas de interés. Mi desilusión más grande fue tener tan pocos alumnos, y que la comunidad no haya valorado todo nuestro esfuerzo. Mi ilusión más grande es que lleguen a la escuela, por ejemplo, Manuelita (SIC) (SA, mayo 2024).

En conjunto, estas limitaciones y condiciones pedagógicas no solo restringen el acceso y la permanencia de los estudiantes de origen indígena en el sistema educativo, sino que también comprometen la calidad y la pertinencia de los aprendizajes adquiridos.

En los apartados siguientes se presentan las experiencias de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con énfasis en los obstáculos que enfrentan y en el valor que los estudiantes asignan a la educación. Esta exposición incluye tanto los factores socioculturales que inciden en su aprendizaje como las motivaciones internas y externas que lo condicionan.

Experiencias y Vivencias de profesores en las zonas indígenas de los Altos de Chiapas

La labor educativa en las comunidades indígenas de los Altos de Chiapas implica una serie de complicaciones que hay que superar, así como oportunidades únicas para los profesores que trabajan en estas regiones. Sus experiencias y vivencias ofrecen una visión profunda de la interacción entre la cultura indígena, el sistema educativo y las dinámicas comunitarias, así como de los esfuerzos para promover un aprendizaje significativo en un entorno multicultural y multilingüe. Elementos importantes que se mencionaron en el primer apartado de este trabajo, y que deben estar presentes en la labor formativa de los estudiantes.

A lo largo de los años, se ha observado un progreso en las condiciones de vida de los pueblos indígenas, particularmente en términos de su visibilidad en la sociedad, especialmente después de períodos de conflicto durante el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Los derechos de los indígenas han sido reconocidos en diversos ordenamientos federales y estatales, que obedecen a las disposiciones de la Constitución política. Sin embargo, persiste un vacío que impide la plena materialización de estos derechos en la realidad cotidiana, particularmente en la implementación de políticas públicas efectivas que aborden las necesidades específicas de los pueblos originarios. Este desafío refleja la complejidad de garantizar la inclusión y el bienestar de las comunidades indígenas en el marco de estructuras gubernamentales a menudo insuficientes o inadecuadas para abordar sus realidades particulares (Ruíz y Quiroz, 2014).

Meentzen (2007) subraya, entre otras necesidades, la importancia de que las políticas públicas se ajusten a las necesidades reales de los pueblos indígenas. Destaca como una ventaja inherente a estas comunidades su autonomía y capacidad de articulación comunitaria, lo que ha propiciado avances significativos en su organización a diversos niveles. A través de sus asambleas y comités, estas comunidades buscan el bien común. Consideran a las necesidades desde una perspectiva territorial que valora su propia historia y cultura. Este

enfoque, basado en la autodeterminación de sus saberes, usos y costumbres, les otorga la capacidad de gestionar sus propios asuntos frente al Estado.

Sin embargo, en áreas, como la educación, van más allá de la capacidad de gestión de las comunidades, a pesar de tener un comité que vigila este tema. En este sentido, la falta de atención por parte del Estado a estas necesidades perpetúa desigualdades y omisiones, lo que impide que la educación llegue de manera equitativa a todos los miembros de la comunidad. Por consiguiente, se hace indispensable una intervención gubernamental que garantice oportunidades educativas equitativas, sin importar el origen rural o urbano de los individuos. Al recibir una educación adecuada y adaptada a su realidad y a sus necesidades, los habitantes de los pueblos originarios no se verían forzados a migrar a la ciudad, a otros estados o incluso a otras naciones, en busca de una mejor calidad de vida.

A continuación, se presentan algunas reflexiones basadas en los testimonios de los profesores que laboran en el bachillerato de Lázaro Cárdenas, Chilil, Huixtán. Estos testimonios son a un año de la apertura de la escuela en esta comunidad. La comunidad ya contaba con un preescolar, una primaria y una telesecundaria públicas; pero no el nivel medio superior.

Barreras lingüísticas y educativas

Uno de los aspectos fundamentales que los profesores enfrentan en las comunidades indígenas de los Altos de Chiapas es la necesidad de adaptar los planes de estudio y las estrategias pedagógicas a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes. La diversidad lingüística en la región, como el *tsotsil* y el *tseltal* predominantes, plantea múltiples retos. En mucho de los casos, estrategias de enseñanza innovadoras para abordar la diversidad lingüística y cultural, depende del profesor, pues la Secretaría de Educación Pública (SEP) se compromete en señalar las directrices generales, pero no concreta un seguimiento puntual en la didáctica educativa para las comunidades indígenas.

El bachillerato en comento, auspiciada por una fundación sin fines de lucro, reclutó a profesionales con el perfil académico adecuado para impartir las materias establecidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Sin embargo, la mayoría de estos docentes tenían escasa o nula experiencia en la enseñanza en comunidades indígenas. Conscientes de esta situación, recibieron diversas capacitaciones para familiarizarse con la ideología y las costumbres de la comunidad. Se les instó a enseñar con el único objetivo de que los alumnos adquirieran y retuvieran los conocimientos impartidos.

Aunque las metodologías que se han diseñado para la enseñanza siguen las directrices de la educación media superior, se enfocan en garantizar que los estudiantes realmente

internalicen lo que se les enseña. Además, se incluyen técnicas y estrategias destinadas a mejorar sus habilidades de lectura, comprensión y escritura en castellano.

Como docente esperaba algo diferente, yo iba con otros pensamientos para dar las materias, pensé en cuestiones teóricas avanzadas... pero cambió mi visión, por lo que me encontré. Tuve que bajarme al nivel del grupo para ganarme a los niños. Primero, la confianza de los chavos para poder enseñar algo difícil, para la mayoría, que son las matemáticas. Otros profesores dirían, no está enseñando nada, pero yo quería ganarme la confianza, para inducir a los estudiantes a algo bueno y que aprendieran (SIC) (BER, mayo 2024).

Este profesor nunca había trabajado previamente en un aula con estudiantes de origen comunitario. Al inicio, se sorprendió por las limitaciones en los conocimientos previos que los alumnos tenían en la materia; sin embargo, esta situación se convirtió en una motivación para él, impulsándolo a reforzar los fundamentos básicos de las matemáticas mediante ejemplos cotidianos vinculados a la vida diaria de los estudiantes, con el fin de facilitar su comprensión y aprendizaje.

En el sistema educativo mexicano, se desarrolló un modelo para las escuelas indígenas que incluye un año de enseñanza del español en el preescolar, con la creencia de que esto sería suficiente para que los estudiantes recibieran toda su instrucción en castellano. Sin embargo, investigaciones han demostrado que la adquisición completa de una segunda lengua, especialmente en contextos de desigualdad lingüística y marginación socioeconómica, es un proceso que requiere más tiempo y un enfoque más profundo. Lo anterior, como la realidad que ilustra el caso de estudio de escuelas indígenas de Hidalgo y Michoacán, donde se implementó una pedagogía innovadora que ofrece educación en la lengua de origen durante un periodo prolongado, reforzando gradualmente el aprendizaje del castellano como segunda lengua. Este enfoque contrastó significativamente con el modelo tradicional de las escuelas públicas, evidenciando las deficiencias de este último y demostrando que una pedagogía que respete y fortalezca la lengua materna puede ser mucho más efectiva en el aprendizaje integral de los estudiantes (Hamel et al., 2004).

El modelo de educación mexicana para los territorios indígenas no ha logrado cumplir eficazmente con su objetivo de enseñar la lengua nacional. No obstante, si adoptamos el enfoque propuesto por Cummins (2000), que postula una interdependencia entre las lenguas en los procesos de aprendizaje, podemos comprender que existen dos situaciones teóricas que deben aplicarse durante la enseñanza. La primera se basa en la interacción diaria que surge del contexto inmediato, mientras que la segunda se centra en actividades lingüísticas y

académicas que utilizan el lenguaje con menos apoyo contextual, pero que contribuyen al desarrollo de habilidades como la comprensión lectora, la escritura, las matemáticas, etc. Cada lengua funciona como *icebergs* en el mar, que parecen separados a simple vista, pero comparten una base común en la profundidad, derivada del contexto cotidiano de los estudiantes.

En la situación actual, enseñar una tercera lengua, inglés, podría parecer casi imposible, porque la base es el castellano, un idioma que no es comprendido en su totalidad, pero al ser una materia que está en el currículo, se debe dar la instrucción, por lo que circunstancialmente en el bachillerato se inició a enseñar el inglés a la par de enseñar el castellano.

Yo quería que ellos me enseñaran tsotsil y yo así, enseñarles inglés, pero mi desilusión fue descubrir que ellos no saben escribir en su idioma -primera desilusión-, segunda desilusión, en realidad no conocen la gramática del español, no sabían qué era un sustantivo, un adjetivo, y ese era el idioma base de la instrucción. Entonces, me sentí perdido... Ahora me siento bien por el progreso que han tenido, ha sido poco, pero ya saben presentarse, tienen vocabulario -poco-, números y algunos adjetivos, además de hilar oraciones básicas (SIC) (HUG, mayo 2024).

El profesor de inglés trabajó de manera conjunta con el docente de lengua materna, quien fue incorporado con el propósito de enseñar a los estudiantes a leer y escribir en su lengua originaria. La intención era que comprendieran conceptos gramaticales básicos, como el sustantivo y el adjetivo, y pudieran establecer relaciones entre su lengua materna, el castellano y el inglés, facilitando así un aprendizaje más significativo y contextualizado.

A pesar de que vivimos en un país donde la educación, al menos a nivel escolarizado obligatorio, debería garantizar un entorno seguro para recibir una instrucción adecuada, existen territorios desatendidos o abandonados. Al menos se espera que la educación impartida en las comunidades pudiera ser competitiva con la ofrecida en entornos urbanos de los mismos estados, pero los estudiantes de comunidad están en desventaja para aprobar los exámenes de admisión en las universidades locales, por una deficiencia en su instrucción como consecuencia de variables multifactoriales, pero que al final resulta en la falta de aprendizaje por la falta de comprensión del castellano.

Este desafío es muy grande, y en el caso específico del bachillerato de Chilil, el enfoque va más allá de los conocimientos académicos, se trata también de impulsar a la comunidad hacia adelante.

Ya estaba preparada para esperar ese nivel, porque ya había trabajado en comunidades, y esperaba un nivel deficiente, pero tampoco tan bajo como Nico que no sabía leer, ni escribir, etc. Me sentí desalentada cuando me dijeron que había un niño que no sabía leer, y dije cómo le voy a hacer porque mi materia es lectura y español. Pero él poco a poco iba avanzando y el grado de dificultad era mayor, y eso me llenó de satisfacción, porque empezó a entender mi clase. Eso compensó mi desilusión del principio. Experimenté un sentimiento de culpa, por la situación que vivimos, y pensé que la teníamos que asumir, para sacar adelante el proyecto. Sentía mucha responsabilidad de sacar a los niños adelante (SIC) (ALE, mayo 2024).

Sabía que había un bajo nivel académico, pero no pensé que fuera tan bajo. Me desanimé, pero lo vi como un reto, porque quería hacer un cambio y marcar en la vida de los chicos algo diferente. Me hizo buscar algo en mí, para poder ayudarles y motivarlos. Me he dado a la tarea de buscar mejor material para que ellos puedan aprender, para que puedan desarrollar la lectura y las prácticas. Pero tengo un obstáculo, no tengo material para las prácticas de ciencias naturales, por ejemplo, pero tengo que encontrar la manera de desarrollarlas y que aprendan lo que se les está enseñando. Estoy seguro de que, no tener ese material, les va a ayudar, porque al no tener el material adecuado, tendrán que improvisar, como le hago yo, y eso, les va a ayudar (SIC) (JU, mayo 2024).

Muchos docentes que trabajan en comunidades indígenas en Chiapas carecen de capacitación específica para atender las necesidades educativas de los estudiantes, incluida la enseñanza intercultural. Como ya se comentó existe una vasta diversidad cultural y lingüística, y a pesar del esfuerzo por crear las escuelas Normales Experimentales para docencia en comunidades o las universidades interculturales, no se logra concretar un modelo de efectividad en la instrucción.

Hablar y escribir en otro idioma debiera ser una ventaja, pero no es visto así, porque se piensa en extremo, por una parte, algunas comunidades ante la necesidad de respetar y promover sus costumbres limitan el aprendizaje del castellano; pero, por otra parte, aquellas personas que lo adquieren ya no quieren hablar su lengua de origen por temor a ser discriminados (Bastiani et al., 2012).

Esto último sucede con los docentes indígenas que regresan a sus comunidades a enseñar, porque repiten el mismo modelo de educación que aprendieron. La opción de

trabajar en una comunidad indígena es lamentablemente la menos deseada por los docentes, incluso para aquellos que provienen de esas mismas comunidades. Esto se debe a que los sueldos son más bajos y las vías de comunicación son difíciles. Como resultado, los docentes prefieren las zonas urbanas, lo que impide el progreso educativo en las comunidades indígenas.

Es importante mencionar que, la relación entre los profesores y las comunidades indígenas es un aspecto crucial que influye en el éxito educativo de los estudiantes. Establecer vínculos de confianza y colaboración con las familias y líderes comunitarios es fundamental para crear un entorno de aprendizaje enriquecedor y significativo. Los profesores que trabajan en estas comunidades a menudo se involucran activamente en la vida comunitaria, participando en eventos culturales y actividades sociales para fortalecer los lazos con la comunidad y promover una educación contextualizada y relevante (Juárez Bolaños et al., 2015).

Por otro lado, los profesores que laboran en comunidades indígenas enfrentan importantes desafíos relacionados con la infraestructura educativa y los recursos disponibles. La carencia de materiales didácticos, recursos financieros y condiciones adecuadas en los planteles puede obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y limitar las oportunidades educativas de los estudiantes (Martínez, 2020). Por ello, es fundamental atender estas brechas mediante políticas públicas que promuevan el acceso equitativo a una educación de calidad en contextos indígenas.

Una de las decisiones más importantes del Instituto Bosques Altos, fue buscar y encontrar con suerte a dos colaboradores de origen indígena -una indígena mije de Oaxaca y un indígena *tsotsil* de Chiapas- que tuvieran estudios en lingüística y que fuesen bilingües coordinados, pues era necesario que los jóvenes conocieran la estructura y fonología de su lengua materna y contrastarla con el castellano con la intención de hablar y escribir correctamente ambas lenguas.

Las experiencias y vivencias de los profesores en las comunidades indígenas de los Altos de Chiapas ofrecen una perspectiva valiosa sobre la intersección entre la educación, la cultura y la comunidad. Estudios y prácticas docentes como las mencionadas proporcionan una base sólida para comprender los retos y las oportunidades que enfrentan estos profesionales en su labor educativa en contextos indígenas.

Experiencias y Vivencias de estudiantes en las zonas indígenas de los Altos de Chiapas

Diversos estudios evidencian el panorama educativo en México, destacando tanto las oportunidades como las debilidades del sistema. Resulta sorprendente observar que, a pesar de la lectura de estas diversas aportaciones regionales, los problemas que enfrentan los estudiantes continúan perpetuándose con el paso del tiempo. Aunque se han visibilizado las dificultades en distintas regiones del país, el modelo educativo persiste en operar bajo esquemas similares.

Según Gunther Dietz, en el Seminario de Investigación sobre Educación Intercultural impartido en 2021 en la Universidad Veracruzana, la falta de avances no radica en la ausencia de conocimiento académico sobre las necesidades de los pueblos originarios. Más bien, la carencia de voluntad política para implementar las soluciones propuestas por la academia representa el principal obstáculo.

El constante reemplazo de los titulares de la Secretaría de Educación Pública (SEP) cada seis años dificulta la continuidad de los proyectos educativos. Esta rotación constante dificulta la continuidad de los proyectos educativos, y, aun cuando se producen cambios administrativos dentro de un mismo proyecto, este no logra concretarse durante el periodo gubernamental en funciones. A la fecha, sigue pendiente la formulación de un proyecto político que responda de forma integral y sostenida a las profundas problemáticas del sistema educativo mexicano.

En este contexto, se relatan experiencias de estudiantes de la telesecundaria en Chilil, Huixtán, y de dos jóvenes que decidieron continuar sus estudios en el Instituto Bosques Altos de la Fundación. Las dificultades que enfrentan estos jóvenes convergen en ciertos puntos comunes, aunque los motivos que subyacen a dichas dificultades varían entre ellos. Para algunos, la falta de exposición temprana al castellano representa un obstáculo significativo, mientras que, para otros, la motivación y la autoconfianza se erigen como las principales barreras. Además, se pone de manifiesto la percepción que estos jóvenes tienen sobre la utilidad de la educación, así como las influencias culturales y tradicionales de su comunidad que afectan su estilo de vida, entre otros factores.

Condición económica que limita el acceso a la educación

Al concluir la secundaria, muchos jóvenes indígenas se enfrentan a múltiples obstáculos que dificultan su salida de la comunidad para continuar sus estudios, especialmente si desean trasladarse a la ciudad. Estas dificultades están estrechamente

relacionadas con su identidad indígena y su situación socioeconómica, lo cual repercute en su integración y en su autoestima (Carnoy et al., 2002). La discriminación social, los prejuicios urbanos y las barreras lingüísticas —como el dominio limitado del castellano y la ausencia de una política efectiva de educación bilingüe— acentúan estas limitaciones, generando no solo rezago académico, sino también sentimientos de humillación y exclusión (Carnoy et al., 2002; Juárez, 2018).

Las diferencias educativas entre las comunidades indígenas y las ciudades colocan a los estudiantes indígenas en desventaja. Las limitaciones económicas, con presupuestos ajustados y la necesidad de trabajar, agravan su situación, llevándolos a sentirse sin oportunidades.

En las distintas narrativas se observó que, aquellos estudiantes que tienen la posibilidad de hablar en castellano en su casa tienen mayor confianza ellos mismos, en relación con la escuela y referirse a sus estudios a futuro, pues esto lo ven como una posibilidad y beneficio de cambiar su vida y mejorar su situación económica.

En mi casa hablamos dos tsotsiles diferentes porque mi mamá es de aquí, Chilil, y mi papá es de Aldama, aquí en Chilil el tsotil está más adelantado, más actualizado, y el de mi papá digamos que es más de los antiguos tsotsiles, así que hay palabras que todavía no entiendo en la comunidad de mi papá, y pues aquí el tsotsil como que ya lo combinan con el español. Mi mamá pues me habla en tsotsil, y pues mi papá en español y pues... me adapté más al español (SIC) (AN, marzo, 2023).

Según Santillán Hernández y Vargas Sánchez (2022), la condición de pobreza constituye un factor determinante en las desigualdades del rendimiento académico (p. 126). En este contexto, uno de los principales desafíos consiste en fortalecer el vínculo entre la familia y la escuela, de modo que la educación sea percibida como una vía real de desarrollo. No obstante, la pobreza limita la capacidad de las familias para brindar apoyo a sus hijos en la continuidad de sus estudios, ya que deben priorizar la atención de sus necesidades básicas. Esta exigencia económica, como señalan diversos estudios, genera ambientes con menor apoyo emocional en el hogar, lo cual repercute negativamente en el desempeño escolar de los estudiantes.

Asimismo, para muchas personas, el éxito económico se asocia con abandonar su comunidad, migrar a la ciudad y mejorar su nivel de vida. Sin embargo, enfrentan el obstáculo de que, una vez que se van, a menudo no son bien recibidos al regresar a su comunidad, lo que los lleva a optar por no volver. También, no perciben la utilidad de la educación para el

beneficio y desarrollo de sus propios pueblos. Aún son pocas las comunidades que cuentan con actividades económicas que puedan emplear a la población en trabajos productivos.

Para venir a la escuela mi hermanito y yo pagamos pasaje... pagamos 10 pesos cada uno y a veces no nos alcanza, o también necesitamos útiles, pero no nos alcanza, pero tenemos la beca de Benito Juárez, pero pues la beca, a veces, se retrasa mucho y pues ya no tenemos dinero para estudiar. A veces nos juntan lo que se atrasa de la beca, pero a veces no nos la dan completo... Me gustaría seguir estudiando, la preparatoria, seguir aprendiendo, pero como a veces no hay tanto dinero, pues eso cuesta y es mucho de pasaje, para irme a San Cristóbal son 22 pesos de ida y otros de venida (SIC) (AN, mayo, 2023).

En la actualidad, existen más oportunidades para que los jóvenes continúen sus estudios hasta el nivel preparatorio en sus comunidades de origen o, al menos, en las cabeceras municipales más cercanas. Sin embargo, si la familia no cuenta con los recursos económicos para mantener a sus hijos en la escuela, estos jóvenes se ven obligados a trasladarse a la ciudad y trabajar. En este nuevo contexto, las condiciones de estudio se vuelven más difíciles, y muchos abandonan sus estudios en el camino. Aquellos que logran superar estos obstáculos y finalizar su educación se enfrentan, como ya se mencionó, a la difícil decisión de no regresar a sus comunidades. El siguiente testimonio es de un joven que decidió dejar su pueblo natal para hacer un estudio técnico, en el CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica), pero que luchó para volver a su casa, si no de manera permanente, al menos en visitas, logrando ser aceptado nuevamente.

Nosotros en la comunidad nuestros papás como son de bajos recursos, la primaria, antes pues... no se obligaba lo que es el nivel preescolar. Yo no estudié preescolar, me fui a la primaria en español... me gradué... de ahí los jóvenes pues vamos a pastorear y a cuidar animalitos, y con una plática con amigos, dijimos: vamos a buscar trabajo a San Cristóbal, de sirvientes o de muchacho... y decidimos venir a San Cristóbal para seguir estudiando, así que encontramos un empleo de planta porque no teníamos casa y teníamos que dormir ahí, con la condición de que no nos pagaban, solo la comida y el hospedaje y a estudiar. Así terminé mi secundaria, y de ahí pues, cambié de trabajo... y luego, encontré otro trabajo con un contador que me dijo que me iba a dar de comer y pues me puse bien alegre.

En cada nivel, en cada institución, pues las diferencias... hay gente mestiza, hay gente pobre que dicen: no, ese es de San Cristóbal, es chamula, ósea me confundían con chamula, me molestaban mucho, un compañero, me tiraba mi mochila, me hacía

bullying, pero yo nunca me desanimé, seguí adelante. ...Es algo triste, no tienes tu familia, no tienes tus hermanos. Le contaba al patrón, y él me decía: tienes que echarle ganas, así termine la secundaria. Luego dije, voy a sacar mi ficha en Conalep, si paso bien, sino pues seré albañil, de la carrera de salud comunitaria y no quería muy pasar, pero dije pues este es mi momento, y me convertí en un buen alumno y tenía un buen promedio... Terminé mi carrera y ahora soy enfermero (SIC) (Fer, feb, 2023).

Por otra parte, en ocasiones la relación política y social entre las comunidades determina cuáles son los parajes aledaños que pueden asistir a las escuelas. Las escuelas públicas rurales se construyen con la intención de atender a cierto número de poblados cercados, pero, por ejemplo, durante algunos años no hubo relación entre las comunidades de Los Llanos, San Cristóbal de Las Casas y la de Chilil, Huixtan, a pesar de que su distancia geográfica es de 5 o 10 minutos caminando, y en consecuencia los niños no asistían a la escuela cercana de Chilil.

Esta situación, que se repite con frecuencia, es lamentable, ya que muchos jóvenes se ven desmotivados por las dificultades económicas que enfrentan o por las complejidades asociadas con el traslado a otras localidades que les queda lejos.

Mis papás ya fallecieron, vivo con mis hermanos. Mi mamá tiene 3 años que falleció por enfermedad. Mi papá 2 años, tomaba mucho, entonces, por alcohol, entonces, mi hermana se encarga de mí. Mis hermanos, los que viven fuera, nos mandan dinero para que estudiemos. A mí me gustaría hacer una carrera, por eso le estoy echando muchas ganas, me gustaría estudiar en la prepa del estado, ahí en San Cristóbal. No me quiero quedar en Chilil, porque como no es mi comunidad, soy de Vochilté, siento que critican más y me gustaría que no hubiera violencia, porque no te respetan y critican por otra comunidad (SIC) (ROS MIC, mayo, 2023).

Este testimonio ilustra cómo las tensiones intercomunitarias, sumadas a la precariedad económica y a la falta de pertenencia territorial, impactan directamente en la continuidad educativa de los jóvenes indígenas. La distancia física entre comunidades puede ser mínima, pero las divisiones sociales, políticas o culturales generan barreras simbólicas (Bourdieu, 1991) que restringen el acceso a la escuela más cercana. Estas condiciones, lejos de ser excepcionales, forman parte de una realidad estructural que condiciona las trayectorias escolares y refuerza la exclusión, afectando no solo el derecho a la educación, sino también el sentido de seguridad, pertenencia y dignidad de los estudiantes.

Influencia de las comunidades y el contexto sociocultural

Como se ha podido observar a lo largo de las narrativas, no existe un único factor que dificulte los procesos de enseñanza y aprendizaje en las comunidades indígenas. Por el contrario, se trata de un entramado de elementos interrelacionados que operan en distintos niveles: estructural, institucional, cultural y familiar. Muchos de estos obstáculos responden a condiciones estructurales profundamente arraigadas, como la pobreza, la marginación geográfica, la precariedad de los servicios educativos y la falta de recursos pedagógicos adecuados, que históricamente han limitado el acceso a una educación de calidad. A ello se suma la influencia determinante de los usos y costumbres locales, que guían las decisiones familiares en torno a la participación escolar de niñas, niños y jóvenes. Estas prácticas, lejos de ser simples tradiciones, configuran una lógica social en la que el trabajo comunitario, las responsabilidades domésticas o el matrimonio temprano son vistos como caminos legítimos y, en ocasiones, prioritarios frente a la continuidad educativa. En este contexto, las trayectorias escolares se ven interrumpidas o condicionadas por factores que escapan al ámbito escolar, lo que exige pensar en estrategias educativas culturalmente pertinentes y sensibles a la realidad cotidiana de estas comunidades.

Me vine con la maestra porque yo quería hablar español. Era la imagen de lo que era la ciudad, de lo que era San Cristóbal. Decidí irme de la comunidad por el medio de los usos y costumbres para poder continuar mi vida, tuve que valorar el trabajo que tenía en la ciudad y defenderme sola “Yo quería vivir una vida de respeto” porque en Chilil “a un hombre lo apoyan, pero a una mujer no, solo debes recibir órdenes y callarte” “Siento que en la ciudad te valoran mucho”, porque en mi comunidad lo que critican, si te vas: “solo vas a buscar marido”, por eso, para ser escuchadas hay que hablar el español, y en mi comunidad se burlaban porque yo quería aprender el español (SIC) (CARM, mar, 2024).

Este último desafío ha sido particularmente significativo para el Instituto Bosques Altos, donde en un solo año se han registrado dos deserciones: un joven para trabajar y una joven debido a un matrimonio temprano. En general, las niñas y mujeres en estas comunidades a menudo enfrentan barreras adicionales, como ya se mencionó, la pobreza, la necesidad de trabajar en el hogar y la falta de recursos educativos, lo que resulta en una menor escolarización y mayores tasas de deserción escolar. Además, los currículos escolares suelen no ser inclusivos ni reflejan adecuadamente las realidades y necesidades de las mujeres indígenas, perpetuando así la desigualdad de género en el ámbito educativo.

Aunado a lo anterior, como consecuencia del prolongado impacto de la pandemia, muchos jóvenes optaron por trabajar, y en algunas comunidades, algunos de ellos fueron

captados para realizar trabajos ilícitos. Al regresar a la escuela, esta situación tuvo un efecto notable. Durante las entrevistas realizadas en la telesecundaria para determinar quiénes continuarían con sus estudios en el Instituto, se observó que muchos estudiantes habían perdido el deseo de seguir estudiando. Además, percibían una salida rápida para ganar dinero, lo que reforzaba su decisión de abandonar la escuela en favor de oportunidades laborales inmediatas, aunque estas fueran riesgosas.

“...Mmm no me gusta mucho la escuela, no estoy convencido de seguir estudiando, quiero ser taxista. Ya más o menos lo hago. Ahorita que más o menos trabajo, ahí saco mi dinero. Me gusta las fiestas que hacen en la comunidad, los deportes, monto toros, y pues, lo hacen una vez cada dos meses” (SIC) (JSAL, mar, 2023).

Finalmente, otro de los retos que enfrenta el bachillerato es enseñar el uso adecuado de las tecnologías. Aunque el acceso a los teléfonos móviles puede ser beneficioso, la falta de educación sobre el manejo responsable del contenido expone a los estudiantes a una amplia gama de información, incluyendo la circulación de memes negativos en sus lenguas de origen. Inicialmente, esta exposición es vista como una vía para alcanzar el éxito, mejorar su calidad de vida, destacarse, vivir en zonas urbanas y, sobre todo, obtener dinero. Sin embargo, también se convierte en un referente aspiracional para alcanzar un estatus económico más alto y migrar a las ciudades, lo que reduce el interés de permanecer en sus comunidades.

Ante esta situación, se busca inspirar a los jóvenes a desarrollar proyectos productivos dentro de sus propias comunidades, para que no vean la migración como la única opción para alcanzar el éxito o ser felices. Es crucial insistir en el respeto a los derechos individuales, especialmente los derechos de las mujeres, y en la educación para una empatía cultural que reconozca y valore las diversas culturas que coexisten.

Discusión

El presente estudio pone de manifiesto las complejidades del aprendizaje del castellano como segunda lengua en las comunidades indígenas de los Altos de Chiapas. Existen barreras lingüísticas, pedagógicas y socioculturales que no solo dificultan la adquisición del castellano, sino que también impactan la identidad y el bienestar de los estudiantes indígenas.

Un hallazgo clave es la discrepancia estructural entre lenguas indígenas, como el *tsotsil*, y el castellano. Este desafío, ya documentado en estudios previos (Juárez, 2018; Cano Ruíz, 2019) subraya la necesidad de enfoques pedagógicos más contextualizados.

En contraste, las experiencias desarrolladas en los estados de Hidalgo y Michoacán, donde se priorizó el uso de la lengua materna durante las etapas iniciales de la escolarización antes de introducir de manera gradual el castellano, han demostrado resultados pedagógicos más favorables (Hammel et al., 2004). Estos hallazgos indican que la implementación de un enfoque similar podría resultar altamente beneficioso para las comunidades indígenas de los Altos de Chiapas, al favorecer una transición lingüística más coherente con su contexto sociocultural.

Aunque este estudio se centra en un contexto específico, aporta evidencia que podría guiar la adaptación de políticas educativas más inclusivas y culturalmente sensibles, particularmente en regiones con alta diversidad lingüística.

La comparación entre estos diferentes enfoques pedagógicos subraya las limitaciones del modelo educativo tradicional, que a menudo no se adapta a las necesidades específicas de los estudiantes indígenas. A pesar de los esfuerzos realizados en el bachillerato estudiado para mejorar el rendimiento académico, es evidente que un enfoque más holístico, como el implementado en las escuelas de Hidalgo y Michoacán, podría ofrecer mejores resultados.

Finalmente, los resultados obtenidos invitan a reconsiderar las estrategias actuales y a explorar enfoques que permitan una mayor integración de las lenguas y culturas indígenas en el currículo escolar. Al hacerlo, no solo se mejorarían los resultados académicos, sino que también se contribuiría a la preservación de las ricas tradiciones culturales de estos pueblos.

Conclusiones

El tránsito del aprendizaje de las lenguas indígenas al castellano en las comunidades de los Altos de Chiapas es un proceso complejo que va más allá de la simple adaptación lingüística, afectando profundamente las dinámicas socioculturales, educativas y económicas. Hamel et al. (2004) sostienen que existen múltiples factores que inciden en la formación de los niños y de las niñas estudiantes. En esta línea, el presente estudio ha demostrado que la enseñanza del castellano como segunda lengua enfrenta retos significativos que no solo afectan el rendimiento académico de los estudiantes indígenas, sino que también repercute en su identidad y bienestar general.

Esto subraya la necesidad de enfoques pedagógicos que enseñen el castellano y lo adapten al contexto lingüístico de los estudiantes.

Las dificultades que enfrentan los estudiantes indígenas para aprender el castellano no deben ser interpretadas como deficiencias intelectuales. En cambio, estas dificultades reflejan las carencias de un sistema educativo que no se ha adaptado adecuadamente a las necesidades de estos estudiantes. La subvaloración de las lenguas y culturas indígenas en el sistema educativo perpetúa un ciclo de exclusión y marginación que afecta tanto el rendimiento académico como la autoestima de los estudiantes.

El análisis respecto a lo que está viviendo el Instituto de los Altos, Chilil, Huixtán, también pone de relieve los desafíos que enfrentan los docentes al intentar vincular los contenidos educativos con la realidad cotidiana de sus estudiantes. Sin una formación específica en interculturalidad y sin un enfoque pedagógico que valore los saberes locales, el proceso de enseñanza-aprendizaje puede convertirse en una imposición cultural que no respeta ni reconoce la identidad de los estudiantes.

Otro aspecto crucial identificado es el impacto del contexto sociocultural en la continuidad de los estudios. Factores como la pobreza, la necesidad de migrar en busca de mejores oportunidades y la influencia de los usos y costumbres tradicionales son determinantes en la decisión de abandonar la escuela. En este sentido, es fundamental desarrollar proyectos productivos locales que ofrezcan alternativas de desarrollo a los jóvenes dentro de sus propias comunidades, evitando la migración y fortaleciendo el tejido social.

Este estudio se centró en un contexto específico de los Altos de Chiapas, lo que limita la generalización de los resultados a otras regiones o grupos indígenas con diferentes contextos lingüísticos y socioculturales. Además, la investigación se enfocó en un nivel educativo particular, lo que restringe la comparación directa con modelos aplicados en niveles educativos inferiores.

A pesar de estas limitaciones, el estudio contribuye al campo de la educación indígena al destacar la necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas y políticas educativas para ser más inclusivas y respetuosas de las lenguas y culturas originarias. Los hallazgos sugieren que el éxito en la enseñanza del castellano como segunda lengua depende en gran medida de un enfoque educativo que integre y valore la lengua materna de los estudiantes.

Finalmente, es imperativo que las políticas educativas en México reconozcan y respeten la diversidad lingüística y cultural de sus pueblos originarios. La implementación de un modelo educativo verdaderamente inclusivo y adaptado a las realidades indígenas no

solo es una cuestión de justicia social, sino una condición necesaria para garantizar el derecho a la educación de todos. Solo así se podrá avanzar hacia un sistema educativo que no solo enseñe, sino que también respete y celebre la individualidad de cada persona.

Futuras Líneas de Investigación

Este estudio ha identificado varias áreas que merecen una mayor atención en futuras investigaciones. Primero, es importante explorar cómo los enfoques pedagógicos que priorizan la lengua materna podrían adaptarse y aplicarse en diferentes contextos lingüísticos y culturales en México. Además, sería valioso realizar estudios longitudinales que evalúen el impacto a largo plazo de las metodologías biculturales en la educación indígena, tanto en términos de rendimiento académico como en la preservación de la identidad cultural de los estudiantes.

El ejemplo de un posible estudio es el diseño e implementación de un modelo de alfabetización inicial en *tsotsil* para estudiantes de primaria baja en las escuelas multigrado de los Altos de Chiapas, a través de la Elaboración de materiales didácticos en lengua materna, capacitación docente en pedagogía intercultural, y acompañamiento del proceso de lectoescritura.

Finalmente, investigaciones que examinen el desarrollo de proyectos productivos locales y su efecto en la retención escolar y la reducción de la migración juvenil serían cruciales para orientar políticas educativas más efectivas.

Referencias

- Aronin, L. y Singleton, I. D. (2018). *Multilingualism in Society and Education*.
- Bastiani G., José, Ruiz-Montoya, L., Estrada Lugo, E., Cruz Salazar, T., y Aparicio Q., J. A. (2012). Política educativa indígena: Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas. *Perfiles educativos*, 34(135), 8-25.
- Bertely Busquets, M. (Coord.). (2006). *Historia, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. CIESAS.
- Blanco, E. (2019). Análisis de la brecha de aprendizaje entre indígenas y no indígenas en la enseñanza primaria en México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, e16.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press.
- Cano Ruiz, A. (2019). Dificultades de escritura en estudiantes de telesecundaria de una comunidad indígena. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (28), 183-206.
- Carnoy, M., Santibañez, L., Maldonado, A., y Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 32(3), 9-43.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy*, Clevedon: Multilingual Matters
- De la Cruz Orozco, I. D. L. y Heredia Rubio, B. (2019). Asistencia y deserción escolar de la juventud indígena en Secundaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, e24.
- Del Carpio, K. (2023). *Educación intercultural bilingüe: el pueblo tsotsil en Chiapas, México*. Sinergias diálogos educativos para la transformación social, (15), 83–108.
- Esteban Guitart, M., Damián, R., Jane, M., y Pérez Daniel, M. R. (2011). Identidad étnica y autoestima en jóvenes indígenas y mestizos de San Cristóbal de las Casas (Chiapas, México). *Acta Colombiana de Psicología*, 14(1), 99-108.
- Ferreiro, E. (1997). "Alfabetización: Teoría y práctica". México: Siglo XXI Editores.
- Gracia, M. A., y Horbath, J. E. (2019). Procesos de enseñanza-aprendizaje en escuelas comunitarias e indígenas del sureste mexicano. *anuario antropológico*, 44(2), 205-226.
- Grajales, M. y Santiago R. (2019). La educación multigrado y la diversidad cultural en la zona escolar 117 del estado de Chiapas. En Villa et al. (Coords), *Las ciencias sociales*

- y la agenda -nacional. *Reflexiones y propuestas desde las ciencias sociales* (pp. 1177-1198). COMECOSO: México.
- Hamel, R. E., Brumm, M., Avelar, A. C., Loncon, E., Nieto, R. and Castellón, E. S. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(20), 83-107.
- Juárez, M., E. (2018). El bilingüismo en la educación indígena. Prácticas y retos en contextos escolares diferentes (Tesis de maestría inédita). Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México.
- Juárez Bolaños, D., Vargas Vencis, P., y Vera Noriega, J. Á. (2015). Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México.
- Kalman, J. y Reyes, I. (2016). On literacy, reading, and learning to read in Mexico. *Prospects* 46, 407–421.
- López, L. E. (2009). Reaching the unreached: Indigenous intercultural bilingual education in Latin America. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2010, Reaching the Marginalized. UNESCO.
- Martínez, C. (2020). Desafíos de la infraestructura educativa en comunidades indígenas de los Altos de Chiapas. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 25(1), 110-125.
- May, S. (Ed.). (2014). The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education. Routledge.
- Meentzen, A. (2007). Políticas públicas para los pueblos indígenas en América Latina. Fundación Konrad Adenauer.
- Mignolo, W. D. (2000). *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton University Press.
- Ruiz L., A., y Quiroz L., E. (2014). Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca–México. *Polis. Revista Latinoamericana*, (38).
- Santillán Hernández, A. S., y Vargas Sánchez, J. R. (2022). Descomposición de la desigualdad del rendimiento escolar por condición de pobreza en estudiantes mexicanos. *Análisis Económico*, 37(95), 125–141.
- <https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/ae/2022v37n95/Santillan>
- Schissel, J. L., De Korne, H. y López-Gopar, M. (2018). Grappling with translanguaging for teaching and assessment in culturally and linguistically diverse contexts: teacher

- perspectives from Oaxaca, Mexico. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(3), 340-356.
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples* (3rd ed.). Bloomsbury Publishing.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Tello, J. (2004). Chiapas: la guerra y la paz 1994-2004. Enrique Krauze: México Nuevo Siglo. [video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DgPtbaIxLYQ>