LiminaR. Estudios sociales y humanísticos, vol. XXIV, núm. 1, enero-junio, 2026, e1148, eISSN 2007-8900.

Artículos

Tensiones lingüísticas en la educación preescolar: el caso de una comunidad zoque en Chiapas

Linguistic Tensions in Preschool Education: The Case of a Zoque Community in Chiapas

Mónica Alejandra Astudillo Nañez *
Kathia Núñez Patiño **
Amadeo Hernández Silvano ***

10.29043/liminar.v24i1.1148

Resumen: El presente artículo es una reflexión centrada en las prácticas de alfabetización de un jardín de niñas y niños del municipio de Jitotol, Chiapas. En este espacio educativo los alumnos hablantes de la lengua originaria zoque son alfabetizados en una lengua ajena a la propia, el español. Desde un estudio de caso con enfoque cualitativo, se presenta a la escuela como un espacio de desplazamiento lingüístico, donde las niñas, niños, docentes y familias enfrentan dificultades entre la lengua propia y la lengua escolar. A partir de observaciones en el aula, conversaciones con padres y madres de familia, y un taller de trabajo con enfoque intercultural, se documentaron estrategias de intercambio de conocimientos y resistencias cotidianas que visibilizan el conflicto existente entre una política educativa de interculturalidad, que, en la práctica, sin embargo, refuerza la castellanización. Este trabajo busca una alfabetización que en contextos denominados indígenas no sea reducida a una enseñanza centrada exclusivamente en el español escrito, sino comprendida como un espacio donde existan procesos atravesados por aspectos culturales, políticos, identitarios y lingüísticos.
Palabras clave: lengua zoque, alfabetización, educación preescolar, desplazamiento lingüístico, interculturalidad.

Abstract: This article reflects on literacy practices in a kindergarten in the municipality of Jitotol, Chiapas. In this educational setting, students who speak the Zoque language are taught to read and write Spanish, a foreign language to them. Through a qualitative case study, the school is presented as a space of linguistic displacement, where children, teachers, and families face difficulties navigating the gap between their native language and the language of instruction. Based on classroom observations, conversations with parents, and an intercultural workshop, strategies for knowledge exchange and everyday resistance were documented. These strategies reveal the conflict between an educational policy promoting interculturality and one that, in practice, reinforces the imposition of Spanish. This work seeks to ensure that literacy in so-called indigenous contexts is not reduced to instruction focused exclusively on written Spanish, but rather understood as a space where processes are shaped by cultural, political, identity-related, and linguistic aspects.
Keywords: Zoque language, literacy, preschool education, linguistic shift, interculturality.

* Doctora en Educación. Profesora Investigadora Universidad IEXPRO.
astudillonanez27@gmail.com
0009-0009-3860-3783

** Doctora en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Profesora Investigadora Facultad de Ciencias Sociales C. III, Universidad Autónoma de Chiapas.
kathia.nunez@unach.mx
0000- 0002-0321-9572

*** Doctor en En Estudios Regionales. Profesor Investigador SECIHTI, estancias posdoctorales por México, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Chiapas.
amadeo_356@yahoo.com.mx
0000-0001-5892-7990

Recibido: 2 de abril de 2025
Aprobación: 20 de agosto de 2025
Publicación: 30 de abril de 2026

Revista de investigación científica del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Introducción

La nación Mexicana se constituye como un país plurilingüe; a pesar de ello, es un Estado que históricamente ha negado sus propias lenguas. A pesar de que aproximadamente 7.4 millones de personas hablan una lengua originaria, las políticas educativas se han visto marcadas por la asimilación forzada del español y su aceptación simbólica, así como la discriminación y el abandono. El sector educativo se ha convertido en un mecanismo de control y formación. Lo anterior considerando que, desde la conformación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, esta opera como un dispositivo para imponer el español como la lengua legítima o suprema para acceder a otros tipos de conocimientos. Los diferentes programas de atención a la diversidad, que van desde el modelo asimilacionista hasta el enfoque intercultural planteado a lo largo del siglo XX, han figurado por la inexistencia de materiales que sean acordes a las diferentes lenguas de los diversos grupos indígenas;[1] así también, la ausencia de docentes bilingües ha acrecentado la homogeneidad lingüística.

Al visualizar que la multiculturalidad no respondía a las relaciones de intercambio cultural, la interculturalidad aparece como una posibilidad en el discurso educativo mexicano; sin embargo, este nuevo proyecto academicista / educativo no ha logrado desmantelar el principio de homogeneidad lingüística y cultural. Las reformas y adecuaciones al artículo tercero constitucional (1993, 2001, 2011, 2017 y 2019), así como la consolidación de la Ley General de educación en 2019 y los diferentes programas de estudio (incluido el de la Nueva Escuela Mexicana [NEM] de 2022), han manejado en el discurso el reconocimiento del Otro (en este caso, el indígena), pero sin intervenir en la rígida estructura monolingüe del Sistema Educativo Nacional. Como advierte Cruz (2011):

> Las políticas gubernamentales en torno a la atención a la educación intercultural muestran que desde las décadas posteriores a la revolución mexicana y hasta la actualidad, las políticas gubernamentales se han caracterizado por la buena voluntad para atender las poblaciones indígenas, pero están lejos de concretar los fundamentos de su origen y contrarrestar la hegemonía de la cultura dominante. (Cruz, 2011, p. 32)

La desconexión entre lo que se dice en el discurso y la praxis educativa es también una violencia simbólica y lingüística que se da de manera implícita. Bajo esta perspectiva la escuela no solo actúa como un espacio dador de conocimiento, también deja como única lengua al español, mientras depone como secundarias a otras. A los pueblos que hablan una lengua diferente a la oficial se les reconoce en las normas nacionales, pero se les ignora y no se les otorga un papel importante en el ejercicio educativo. La lengua originaria se convierte en algo local, algo místico o folklórico, que no se emplea para la construcción de conocimiento escolar, ni mucho menos para consolidarse en la sociedad; aprendes a hablar bien español, o quedas fuera.

La imposición del modelo educativo trae efectos en las personas, sobre todo en aquellas que son cultural y lingüísticamente diversas. Alfabetizar es una acción política que permite tener una

[1] Salvo la reforma de 1993.

visión de mundo desde la palabra. Enseñar, pero sobre todo aprender en una lengua que no es la propia, sin una atención adecuada, implica una violencia epistemológica, porque hablar zoque involucra el pensar e imaginar de una manera distinta; por ello, con la imposición del español se prohíbe también una manera de nombrar, pensar e imaginar. Como se observa en distintos contextos indígenas, "algunos docentes interpretan este silencio como una carencia y otros como una estrategia cultural" (Novaro et al., 2008, p. 182).

En los primeros años las niñas y niños hablantes de la lengua zoque viven un proceso de ruptura entre su lengua y la lengua oficial que, de manera indirecta, la escuela impone. Este quiebre repercute no solo en lo que la institución pretende enseñar a los alumnos, sino también en la manera en cómo estos interactúan, participan en clases y se relacionan con nuevos contenidos, pues, como señala Farfán (2018), existen "claras secuelas de inseguridad lingüísticas […] que forman parte de ideologías muchas veces interiorizadas por los propios hablantes, ideologías que están llegando al punto de convertir al español en la lengua principal de muchas de estas comunidades" (Farfán, 2018, p. 24).

Como se ha señalado, el Estado de Chiapas es rico en diversidad lingüística, considerándose a nivel nacional como uno de los que más lenguas originarias albergan en su geografía. Sin embargo, y pese al reconocimiento institucional, varias comunidades no cuentan con docentes que hablen la lengua de la comunidad donde laboran. Es evidente una falta de organización, porque incluso en el Sistema de Educación Indígena profesores que hablan una lengua originaria no están en las regiones correspondientes. Ante la falta de políticas adaptadas, en la escuela la interculturalidad esto sigue siendo un ideal lejano, y el uso del español continúa como una práctica hegemónica.

Bonfil Batalla (1987) escribió:

> Las relaciones entre el México profundo y el México imaginario han sido conflictivas durante los cinco siglos que lleva su confrontación. El proyecto occidental del México imaginario ha sido excluyente y negador de la civilización mesoamericana, no ha habido lugar para una convergencia de civilizaciones. (Bonfil, 1987, p. 10)

En este sentido, la escuela como institución representa un proyecto que no es un espacio neutral de aprendizaje, sino un lugar donde se determina la lengua que permitirá ser parte del plan hegemónico, y cuáles otras serán únicamente parte del discurso folklorista con sentimiento compensatorio. En la práctica, el aislamiento del zoque, así como de otras lenguas originarias en Chiapas y toda la Nación Mexicana, no se ve violentado de forma directa desde el momento en que tiene un reconcimiento oficial; pero basta con nombrarlo e implementarlo en el aula para darse cuenta de que en el currículo no tiene lugar.

Este texto recupera una de tantas voces no reconocidas y escuchadas; la escuela que permite dar cuenta de ello se ubica en una localidad Zoque del municipio de Jitotol, en Chiapas. Desde un enfoque cualitativo, se presta atención en el proceso de alfabetización de un grupo de educación preescolar, donde la lengua materna de los alumnos es distinta al español. Se presenta, a partir de observaciones, entrevistas y un taller con enfoque intercultal, un acercamiento a cómo se desarrolla la cotidianidad en el aula, y con ello se hace visible el desplazamiento lingüístico que opera de manera estructural, silenciosa y persistente.

La intención de este artículo no es ofrecer una visión folklórica, nostálgica o pretender idealizar la diversidad. Por el contrario, es problematizar la forma en cómo el sistema educativo nacional continúa con un enfoque hegemónico y homogenizador, hecho que se representa en la violencia lingüística que no permite al alumno aprender, ser escuchado y existir en la escuela. Desde la perspectiva de que "la educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad" (Walsh, 2010, p. 76).

Hacia la conceptualización del problema

"En la casa hablamos zoque, pero en la escuela es español. Yo le digo a mi hijo que aprenda porque, si no, se va a quedar. Aunque a veces viene triste porque dice que no entiende lo que dice la maestra" (Madre de familia, comunicación personal, 14 de mayo de 2024). La voz de la madre de familia no representa una simple falta de entendimiento u obstáculo lingüístico, ejemplifica una clara afrenta de cómo una escuela con "enfoque intercultural" condiciona a aprender en español; seguir hablando zoque significa estar fuera. Este fragmento no describe un malentendido doméstico, ni un simple obstáculo lingüístico. Expone con claridad la manera en que la escuela condiciona el derecho a aprender a partir del abandono de la lengua materna. No se trata de una exigencia pedagógica, sino de una lógica institucional que subordina una lengua a otra sin siquiera nombrarla como conflicto. La escuela no ofrece traducción, ni mediación, ni acompañamiento; ofrece una consigna en español, y espera respuestas en español, sin importar la lengua que habite en el pensamiento de quien aprende.

En poblados como el ejido Cálido, de Jitotol, esta omisión no es accidental. Forma parte de las políticas que han marcado la pauta en la diversidad lingüística. Que exista una clasificación como "preescolares generales" en geografías con presencia de población indígena no es una anomalía, sino una representación del modelo que no está dispuesto a transformarse. Como ha demostrado López (2009), el Estado se mantiene entre la folklorización y la negación de las lenguas originarias, sin asumirlas como lenguas poseedoras de conocimiento.

Lo que sucede en la localidad de Cálido no es un simple conflicto de comunicación entre docentes y alumnos, sino una desconexión visible entre la lengua del hogar y la lengua que ostenta el poder. Esta falta de entendimiento tiene consecuencias que no se reducen a la práctica pedagógica, sino que afectan la forma en que las niñas y niños asumen su lugar en el mundo escolar. La lengua zoque, al no contar con una espacio de reconocimiento en el aula, se queda sin una función para la construcción del aprendizaje, y su empleabilidad se reduce a lo folklórico desde la parte académica, sin función pública; y su uso se reduce a lo íntimo, familiar y marginal.

Esta desconexión entre lengua local y la escuela no requiere de señalamientos específicos. Se presenta desde el currículo, en las decisiones administrativas, en la falta de políticas de atención a la realidad local. Como advierte Barriga (2018), el sistema educativo mexicano mantiene una política donde la castellanización es el eje central de la educación, y en la cual esta se naturaliza como idioma de la razón, del conocimiento y desde donde se evalúa lo aprendido. La lengua indígena no está prohibida, pero tampoco es reconocida como eje comunicativo y fuente de conocimiento. Esa omisión es la forma actual de exclusión.

> Las políticas lingüísticas y educativas que hasta ahora sólo han reforzado el poder del español […] La interculturalidad, concepto desconocido para la mayoría de los maestros que han de darle vida, se concibe desde la política lingüística oficial de manera unidireccional en la medida en que se planea exclusivamente para las comunidades indígenas, dejando a los otros mexicanos al margen de ella. (Barriga, 2018, pp. 50-51)

Este silenciamiento, desde la misma parte oficial, trae consigo consecuencias simbólicas. La alfabetización (en español), lejos de ser una herramienta de inclusión, se convierte en una práctica donde al alumno se le obliga a desposeerse de sus conocimientos locales. Enseñar a leer y escribir en una lengua que el alumno no domina (cuando no se considera a la lengua que sí domina) implica discriminar sus formas de nombrar el mundo. Freire (1970) lo señaló desde hace décadas: todo proceso de alfabetización es también un acto de poder, una manera de organizar el sentido. En ese acto, la lengua que no se usa es la lengua que no se considera como parte del proceso, por tanto, queda fuera.

Lo que se establece como imposición no solo es un idioma, es una forma unilateral de ver y pensar el mundo. Como advierte Bourdieu (1991), el poder (en este caso representado por la escuela) tiene la capacidad de hacer parecer natural y legítimos ciertos capitales lingüísticos. El español, en este contexto, no se presenta como una alternativa entre otras, sino como la única vía de acceso a lo escolarmente válido: aprendes a hablar español, o quedas fuera. De ese modo, las formas de expresión que no encajan dentro de los canales de comunicación considerados como válidos son vistas como déficit o rezago.

Desde el ámbito educativo, el alumno zoque no se niega a aprender. No obstante, se le fuerza a responder en un lenguaje que no organiza su pensamiento cotidiano. Este tipo de imposición no reconoce la cosmovisión de la comunidad ni el lenguaje local; por tanto, se trata de una doble violencia. El problema del rezago educativo, en términos estadísticos, se vuelve entonces un problema que recae en el alumno y el maestro, nunca sobre el sistema. Como señala Cummins (2000), esta es la lógica del fracaso estructural: una estructura educativa que espera que los sujetos se adapten a ella, sin transformarse en absoluto.

En este sentido, el concepto de "fracaso escolar" en contextos rurales indígenas debe de pensarse a partir de una perspectiva crítica. Cuando la enseñanza se hace desde una lengua extraña, sin considerar la lengua materna, lo que fracasa no es el alumno, sino lo excluyente y opresor del sistema educativo nacional, mismo que se considera desde la NEM como un enfoque humanista e intercultural. Como plantea Skutnabb-Kangas (2000), este tipo de escolarización se acerca peligrosamente a una forma institucional de genocidio lingüístico: una sustitución progresiva, sin prohibición ni violencia explícita, pero con consecuencias devastadoras para las lenguas subordinadas y minorizadas.

Esta sustitución no se presenta de forma rápida. Se da de manera paulatina conforme pasa el tiempo, a partir de actividades diarias y el uso del español como medio único de comunicación. La lengua establecida como oficial no solamente impone contenidos; también la manera en cómo se realizan los cuestionamientos, la forma de evaluar y la manera en cómo se esperan las respuestas se hallan igualmente estructuradas bajo la lógica dominante (en este caso, el español). García (2009) advierte que las pedagogías que no reconocen el bilingüismo como

recurso terminan produciendo un bilingüismo donde la lengua que ostenta el estatus de oficial reemplaza a las subordinadas. En estas condiciones, alfabetizar es desactivar la lengua propia para activar otra.

En el sistema educativo nacional mexicano, las escuelas son espacios de afirmación y aprendizaje forzado del español. No existe una mediación, se da categóricamente una imposición donde la jerarquía de la lengua oficial es la que permite acceder a otros derechos constitucionalmente establecidos. No hay puentes, pero sí fronteras que excluyen a los que no se suman a lo denominado "oficial". La lengua materna se vuelve un estorbo en la maquinaria pedagógica: algo que debe callarse para poder aprender.

La problemática central no es la diferencia lingüística sino la forma en cómo el sistema organiza el aprendizaje dentro del aula. No se trata de enseñar a los niños hablantes de lengua zoque un nuevo idioma, sino de obligarlos a dejar el propio por aprender correctamente el español. Esa violencia encubierta, que se ejerce desde la normalidad del aula, es el verdadero origen del problema. No lo que el niño no sabe, sino lo que la escuela decide no escuchar.

Sobre el proceso metodológico

La investigación se realizó bajo un paradigma cualitativo con enfoque epistemológico interpretativo, centrándose metodológicamente en la etnografía educativa situada. Misma que permite reconocer la existencia de realidades construidas cultural y lingüísticamente diversas. Se tomó la decisión de un caso instrumental (Stake, 2005), ya que el interés no era describir precisamente a la escuela ejemplar. Por el contrario, se trataba de comprender desde la experiencia viva y concreta cómo se producen las tensiones entre la lengua, la alfabetización y la imposición del lenguaje no local en contextos indígenas no reconocidos.

El trabajo de campo se realizó durante el ciclo escolar 2023-2024 en el jardín de niños "Ignacio Manuel Altamirano Basilio", en la comunidad zoque del ejido Cálido. Para la recopilación de información, en consonancia con el enfoque cualitativo se emplearon observaciones participantes, entrevistas abiertas a los diferentes actores educativos y, sobre todo, un taller pedagógico con enfoque intercultural. Desde la visión emancipadora de este enfoque metodológico (Guba y Lincoln, 1994; González Apodaca, 2013), se asume al sujeto como portador de saberes y no solo como fuente de datos. Como señala Sylvia Schmelkes (2006), investigar en contextos indígenas exige cuestionar las estructuras de poder que han definido qué conocimientos son válidos.

En este sentido, el taller permitió realizar una serie de actividades en las que se trabajó con padres, madres y niños de grupo. El trabajo se orientó a recuperar los saberes comunitarios relacionados con la vida diaria de la localidad (como el cultivo del maíz, la elaboración de juguetes y, lo más importante, la narración de historias en lengua zoque). Las diferentes sesiones se desarrollaron en el aula y también en espacios abiertos; los actores antes mencionados participaron de forma activa. El objetivo del taller fue que la lengua zoque fluyera sin corrección ni traducción inmediata, con ello se generaría un ambiente de aprendizaje colaborativo donde los niños pudieran vincular la lectura, la escritura y la oralidad en un propio entorno familiar y cultural. Este espacio funcionó como un dispositivo metodológico para observar cómo la incorporación de la lengua y los saberes locales transforman la relación pedagógica habitual.

El método etnográfico, desde el momento en el que se vive adentro de una comunidad, permite observar las prácticas escolares en su cotidianidad, registrar interacciones, silencios, gestos y formas de adaptación. Las entrevistas, por su parte, permitieron conocer la voz de los familiares y revelaron las tensiones en torno al papel de la lengua zoque en la escuela. Por último, el taller "Mi papá, el otro maestro de la escuela" abrió el espacio donde la lengua y los saberes familiares convergieron temporalmente en el aula.

La triangulación entre los datos empíricos y el análisis entre la teoría y la perspectiva de la investigación permitió crear un diálogo constante entre lo observado en el aula y lo expresado por las familias y las vivencias, que se convirtieron en experiencia pedagógica. Se atendieron tanto los discursos explícitos como los gestos, las repeticiones y los silencios, que revelaron estructuras más profundas. Desde la interculturalidad crítica (Walsh, 2010) y el giro decolonial (Denzin y Lincoln, 2008) se consideró que investigar implica tomar postura frente a las condiciones que producen desigualdad epistémica.

Hablar zoque en la escuela: entre el silencio y la corrección

En el salón del jardín de niñas y niños del ejido Cálido, los gestos, el cuerpo y las expresiones hablan más que sus palabras. Las sílabas se repiten en voz alta, las tareas en el cuaderno sobre lectoescritura se realizan con esfuerzo, y, sin embargo, la participación oral es mínima. La docente atribuyó esto a la timidez del grupo; pero los datos empíricos de la presente investigación permitieron visualizar que lo que en realidad ocurría era una desconexión profunda entre la lengua en la que se enseña y la lengua en la que el alumno habla y piensa. Los niños no son tímidos; no comprenden el español. Como advierte Skutnabb-Kangas (2000), obligar a aprender una lengua no comprendida en los primeros años de escolarización constituye una forma de violencia lingüística que afecta tanto al desarrollo cognitivo como a la autoestima de los alumnos.

Durante las observaciones, se hizo evidente que las instrucciones se emitían exclusivamente en español. En una sesión dedicada a la identificación de vocales, varios alumnos observaban a sus compañeros antes de actuar, intentando adivinar lo que se esperaba. Uno de ellos repitió la letra "e" en voz baja, sin comprender su función en la consigna. Otro escribió trazos sin sentido en su cuaderno mientras la docente recorría los asientos. Nadie pidió aclaraciones. Nadie ofreció traducciones. La lengua zoque, aunque hablada por todos los alumnos, no fue mencionada ni una sola vez durante la jornada (Observación en aula, comunicación personal, mayo de 2024). Esta escena recuerda lo descrito por Margarita Martínez Pérez (2008) en su estudio sobre socialización lingüística infantil entre los tsotsiles de Huixtán, donde niñas y niños aprenden a desplazarse entre registros de habla desiguales, según el espacio social. En contextos escolares semejantes, comenta la autora, el que un niño mantenga silencio no es porque sea tímido, sino porque no comprende los códigos en los cuales se establece la comunicación en el salón. Dicho de otro modo, los alumnos no dejan de hablar por falta de ideas, sino porque la escuela desactiva las formas de decir que pertenecen a su mundo cotidiano.

Una nota de campo recoge una escena reveladora:

> La maestra dicta sílabas y espera respuestas rápidas. Una niña permanece callada, mirando su hoja. La docente le dice: "¡Tienes que apurarte!". La niña baja la mirada. El compañero

> de al lado le sopla la respuesta. Ella la repite. La maestra orienta, el ciclo se repite: quien no comprende debe adivinar, repetir, llamar o copiar. (Nota de campo, comunicación personal, junio de 2024)

Lo planteado en la nota cobra relevancia si consideramos que, a diferencia del español (que cuenta con cinco vocales), el zoque posee una sexta vocal central que modifica la estructura fonológica y semántica de las palabras. Al desarrollarse las actividades áulicas dentro del sistema vocálico del español, los conocimientos de las niñas y niños sobre los sonidos y significados de su lengua materna se ven reducidos o simplemente invalidados. Román de la Cruz Morales (2016), en un estudio sobre los zoques de Ocotepec, encontró que la organización fonológica de la lengua en cuestión no sólo representa un esquema distinto, sino un mundo propio para conceptualizar a través del sonido. De manera similar, Zavala Maldonado (2015) argumenta que las lenguas mixe-zoquean conforman un entramado de relaciones semánticas que vinculan lo lingüístico con lo ritual y lo afectivo. En este sentido, la escuela, al alfabetizar únicamente en español, elimina una estructura lingüística pero también una forma de ver, de pensar, sentir e interpretar el mundo. La pérdida de esa sexta vocal representa la pérdida de una posibilidad epistemológica: la de aprender a nombrar desde otra lógica el mundo.

Desde el momento en el que las vocales se reducen a la estructura del castellano, la escuela no sólo limita la pronunciación correcta según su criterio, sino que desactiva el vínculo entre la lengua, el cuerpo y el territorio. La enseñanza del español es una imposición fonética donde los niños aprenden que su voz tiene que adaptarse a otra lógica para poder ser reconocida. Así, una simple actividad que parece ser sólo un dictado de vocales representa una violencia simbólica muy profunda, ya que sustituye el modo de habitar o pensar el lenguaje del Otro. Por esta razón, los silencios observados en el aula no son la ausencia de participación, sino la imposición que obliga a pensar, pronunciar y responder en una lengua que no pertenece a la estructura mental del niño y la niña zoques.

Cuando se dan correcciones dentro del aula, se hace con una carga normativa profunda: "Así no se dice", "eso está mal", "repítelo bien" (Nota de campo, comunicación personal, junio de 2024), eran expresiones frecuentes por parte de la docente que marcaban el deber ser dentro del aula. No hay una explicación en zoque dentro del aula, ni una forma de validar u otras formas de decir o nombrar. Como señala Cummins (2001), el desplazamiento de la lengua materna en los espacios escolares genera un efecto doble: por un lado, limita el acceso al conocimiento; por otro, produce una deslegitimación de la identidad del alumno, que aprende pronto que su forma de hablar no es la adecuada para el aprendizaje.

La problemática no se centra únicamente en la lengua utilizada, sino en el sentido que se le otorga. El español no sólo organiza el contenido, sino que también regula la interacción, define cuáles son las respuestas correctas y sanciona la pronunciación y la forma correcta de hacerlo. Como plantea Schmelkes (2006), el sistema educativo mexicano ha mantenido una visión folklorica compensatoria de las lenguas indígenas, considerándolas un obstáculo para el desarrollo en lugar de reconocer su potencial epistémico. Esta mirada subyace en cada corrección que no permite nombrar el mundo de acuerdo al zoque, en cada silencio que no se escucha, y en cada palabra que no se traduce.

Es preciso señalar que el zoque no está prohibido en el aula, pero ocupa un lugar que no le corresponde en el proceso enseñanza-aprendizaje. Su silenciamiento no se cuestiona, menciona o debate. Se entiende o se visualiza como algo normal el que la enseñanza sea únicamente en español, y que el alumno no lo comprenda plenamente también se naturaliza. Esa naturalización es precisamente lo que permite que la exclusión funcione como si fuera parte de la pedagogía. Como plantea Bourdieu (1991), la violencia simbólica opera al hacer pasar como legítima una relación desigual, sin necesidad de imposición explícita.

En una actividad en el aula, la docente preguntó:

> "¿Qué letra empieza con la palabra oso?". Un niño levantó la mano y respondió algo en zoque. La maestra lo miró fijamente y dijo: "No hables así, aquí decimos las letras". El niño no volvió a participar durante toda la clase. (Observación en aula, comunicación personal, junio de 2024)

El comentario anterior permite ver que lo que se castiga no es el error, sino la manera distinta de pensar. Hablar zoque en voz alta significa estar fuera de lugar, una agresión al sistema escolar. Aquí se puede decir que se construye el silenciamiento, y no de manera espontánea. Se hace por una práctica pedagógica que no reconoce la lengua materna como válida y que convierte cada intento de expresión en una posible sanción. Aprender rápido sólo es posible si se habla bien, si se dice como se debe; si no, el niño es callado. Esta pedagogía del silencio forma parte de una política más amplia de castellanización encubierta, que no se asume como tal, pero que regula desde el primer día la legitimidad de lo que se debe decir.

Se insiste en que hablar zoque no está prohibido, solo que, en el aula, no es considerado de utilidad. Esa forma de pensar es la que aprenden los alumnos del ejido Cálido en sus primeros años escolares. No se trata de un salón autoritario, ni de una docente intransigente. Se trata de todo un modelo educativo que organiza la exclusión desde los programas de estudio, libros de texto y que, desde una normativa que naturaliza el desplazamiento a partir la rutina, convierte el silencio en una forma de adaptación.

Aprender con otros sistemas de conocimiento: "Mi papá, el otro maestro de la escuela"

Dentro de las tensiones lingüísticas que se dan o viven dentro del aula, la propuesta didáctica emanada de esta investigación rompió momentáneamente con la lógica hegemónica monocultural de la escuela. Esta actividad consistió en invitar a los padres de familia a compartir con las niñas y niños el sistema de conocimiento comunitario en su propia lengua. Actividades como el cultivo de hortalizas, la fabricación de juguetes o la narración oral de historias permitieron que la lengua zoque circulara dentro del aula sin ser corregida ni contenida. Esto permitió que surgieran conocimientos o saberes hasta entonces considerados irrelevantes, y ocuparan un lugar central en el acto pedagógico (Registro de campo, Taller pedagógico, mayo-junio de 2024).

Durante las jornadas, un padre de familia explicó el proceso del cuidado del maíz, desde la siembra hasta la cosecha. Los niños, atraídos al ser una actividad cotidiana y de sustento, es-

cucharon de forma atenta, algunos complementaron fragmentos en zoque y otros agregaban algunas anécdotas familiares (participaban de manera inconsciente). La docente, que no habla la lengua, permitió que los alumnos hicieran traducciones informales. La escuela, por unos momentos, suspendió su gramática hegemónica habitual.

> Don Lucas muestra una mazorca y dice una palabra en zoque que los niños repiten con fuerza. La palabra circula sin que nadie la traduzca. Hay risas, hay eco. La maestra observa, anota en su libreta. Una niña interrumpe: dice que su papá también le enseñó eso. Otro alumno interviene: "Mi abuelo dice que si no cuidas el maíz, la tierra se enoja". Todos miran la mazorca. (Registro de campo, Taller pedagógico, junio de 2024)

Este episodio descrito no es precisamente una actividad cultural, sino una ruptura al orden establecido y casi incuestionable. En este sentido, Walsh (2005) manifiesta que la interculturalidad con sentido crítico no consiste únicamente en agregar contenidos indígenas al currículo occidental, sino en cambiar las formas hegemónicas de producción del conocimiento. Ese día el zoque no fue traducido ni folklorizado: fue la lengua del saber compartido, del gesto, del cuerpo, mente y tierra.

En otro momento del taller, una madre de familia enseñó a hacer un juguete de carrizo. Paso a paso explicó con una didáctica interactiva la forma de realizar juguetes con el carrizo. La explicación fue en zoque, durante las pausas las niñas y niños intervinieron permitiendo que el lenguaje compartido no se adaptara al español, sino que se mantuviera todo tal como se usa en la comunidad. Los alumnos comentaron que ya habían visto a sus padres hacerlo, algunos intentaron contar cómo los construyen en casa. No hubo correcciones. Nadie dijo "así no se dice". Nadie pidió "decirlo bien".

> La señora toma los tubos y empieza a cortar. Dice una palabra en zoque y todos repiten. Algunos niños se ríen, otros observan con atención. Una niña dice que su papá le enseñó a usar un cuchillo para cortar el carrizo. Otro muestra una figura que había hecho en casa. La docente toma fotos, no interrumpe. Los padres se turnan para ayudar a los niños. En el pizarrón, nadie escribe. El aprendizaje ocurre en el suelo, en las manos, en la repetición oral. (Registro de campo, Taller pedagógico, mayo de 2024)

Lo que se realizó por medio del taller no puede ser considerado una innovación metodológica o una estrategia didáctica alternativa. Es una irrupción a la secuencia monolingüe que normalmente se estructura en una jornada escolar. En palabras de Schmelkes (2006), la negación y la exclusión de los saberes indígenas no son problemas de contenido, sino de epistemología: históricamente, se ha construido una escuela donde la experiencia comunitaria no tiene el valor pedagógico correspondiente y donde la lengua originaria es vista como una barrera, más que como un recurso.

El taller también permitió modificar el rol docente. Su autoridad no desapareció, pero sufrió ciertos cambios; la maestra no controló los turnos para hablar, no corrigió los usos lingüísticos y tampoco organizó las respuestas. Observó, registró y escuchó; ese giro, aunque breve, permitió que los alumnos estuvieran como traductores, mediadores y portadores de sentido dentro del

aula. Como advierte Bartolomé (2002), el reconocimiento de otros actores en el acto pedagógico no es una estrategia funcional, sino un acto político que cuestiona la noción misma de quién puede enseñar y con qué saberes.

La escuela dejó de ser un espacio exclusivo del español. Ese día, el zoque no se usó para explicar el español, ni para cantar canciones traducidas, sino para narrar, instruir y conversar. Los alumnos no aprendieron una palabra nueva: reconocieron que la palabra que ya sabían podía ser dicha en la escuela. Ese reconocimiento no produce solo motivación, produce desplazamiento en las jerarquías del saber.

Como bien lo menciona Bourdieu (1991), todo proceso de enseñanza-aprendizaje implica de manera subjetiva la legitimación simbólica: definir qué conocimientos se tienen, quién los puede decir y en qué lengua se tienen que aprender. El taller "Mi papá, el maestro de la escuela" no fue una actividad lúdica, pero sí permitió interrumpir el régimen de legitimidad que opera silenciosamente en el aula. La lengua zoque, al circular libremente, puso en evidencia la arbitrariedad de la exclusión que habitualmente se naturaliza.

Tampoco se puede decir que el taller resolvió las condiciones estructurales. No se dio una continuidad, ni modificación curricular. Pero sirva dicho trabajo como evidencia de que el zoque puede estar en el aula sin mediación institucional, si se abren las puertas mínimas para ello. Para los niños, fue un momento donde su forma de pensar o dialogar en su comunidad no tuvo que esconderse. Para los padres, fue una posibilidad de ingresar sin permiso a un espacio institucional que normalmente les es ajeno. Para la escuela, fue la comprobación de que lo excluido no es incompatible, sino potencialmente significativo.

Reimaginar la alfabetización: prácticas que median entre la exclusión y el reconocimiento

En el salón del jardín de niños de la localidad de Cálido, la alfabetización es impulsada o dada desde una lógica homogénea: el español se presenta como única lengua de enseñanza, sin consideración por las condiciones lingüísticas de los alumnos. La práctica gira en torno a la repetición de sílabas, la copia mecánica y la reproducción fonética. El zoque, aunque es la lengua materna hablada por todas y todos los estudiantes, no es empleada como mediación, ni como recurso en el acto pedagógico. Por esta razón, la alfabetización en el aula y en la escuela en cuestión se visualiza como un proceso técnico, descontextualizado, desligado de las experiencias culturales de los niños. Como advierte Emilia Ferreiro (2001), este enfoque limita la posibilidad de que la escritura se convierta en una herramienta para pensar, crear o narrar el mundo propio.

En las observaciones de la clase, fue posible documentar múltiples momentos en los que los niños realizaban actividades sin comprender el propósito o el contenido. Las frases eran dictadas en español, los trabajos se resolvían en silencio y los "errores" no se explicaban, sino que se corregían. En una de las jornadas, se pidió a los alumnos que escribieran la letra "m" acompañada de vocales. La maestra dictaba las sílabas; los niños copiaban, sin formular preguntas ni hacer comentarios.

Una nota de campo registrada:

> La niña mira el pizarrón y traza lentamente. Después de escribir dos sílabas, deja de mover el lápiz. La docente se acerca y pregunta: "¿Por qué ya no estás escribiendo?" La niña no responde. La docente repite la consigna en español. La niña guarda silencio. La maestra le toma la mano y la guía para terminar la tarea. Luego pasa al siguiente niño. (Nota de campo, comunicación personal, mayo de 2024)

Este silencio no es un gesto aislado ni una actitud personal. Es la expresión de un desfase estructural: los niños no preguntan porque la lengua escolar no les pertenece. Como plantea Cummins (2001), cuando la lengua materna no es reconocida en la escuela, se limita la participación activa del alumno y se debilita la confianza en su propia voz. El español aparece como lengua del deber; el zoque, como lengua del hogar, pero también del silencio.

Las madres entrevistadas señalan esta distancia de manera nítida. Una comentó: "Mi hija sí sabe muchas cosas, pero no sabe decirlas como la maestra quiere. A veces dice algo en zoque y yo la entiendo, pero en la escuela se queda callada" (Madre de familia, comunicación personal, 14 de mayo de 2024). Otra agregó: "Desde que va a la escuela, ya no habla como antes. En la casa casi no cuenta lo que hace, y cuando le pregunto me dice que no sabe cómo decirlo" (Madre de familia, comunicación personal, 28 de mayo de 2024). Estos testimonios revelan que la alfabetización no solo omite la lengua materna, sino que puede inhibir su uso incluso fuera del espacio escolar.

Frente a esta lógica de imposición, el taller "Mi papá, el otro maestro de la escuela" planteó una forma distinta de aproximación a la lectura y la escritura. Durante las sesiones, los padres compartieron relaciones en zoque y desarrollaron actividades y prácticas vinculadas con su entorno. En lugar de dictar desde el pizarrón, se dibujaron objetos, se escribieron palabras significativas y se narraron experiencias cotidianas. La escritura no fue una técnica descontextualizada, sino una forma de expresión vinculada a la vida.

Uno de los registros documenta lo siguiente:

> El niño dibuja un pollito con ayuda de su padre. Luego escribe la palabra "ch'ukunhay" al lado. La maestra se acerca, observa, sonríe. No hay corrección. No hay indicación de "cómo se dice en español". El padre pronuncia la palabra en voz baja, el niño la repite y la escribe de nuevo. La hoja queda con un trazo imperfecto, pero con sentido para ambos. (Registro de campo, Taller pedagógico, junio de 2024)

Este gesto, simple aparentemente, es la imagen de una ruptura de la lógica colectiva existente en el aula. Como se puede percibir, la acción no se centró en enseñar a escribir bien, sino en dar comienzo a un espacio donde la palabra pudiera aparecer sin ser cuestionada o corregida. Como señala Bartolomé (2002), una pedagogía crítica no busca vacíos qué llenar, sino activar sentidos desde el mundo del alumno. En este caso, el trazo fue más que caligrafía: fue afirmación de pertenencia.

Durante el taller, los niños fueron dando nombres a diferentes objetos familiares en zoque, fueron escribiendo con ayuda de sus padres y compartieron lo que sabían sin temor a ser corregidos. Una niña escribió el nombre de su mascota, otro niño dibujó la milpa y agregó palabras

que había escuchado en casa. No se evaluaron ortografías, no se priorizó el español. La escritura se volvió gesto, juego, afirmación. Como advierte Walsh (2010), la ruptura de las jerarquías epistémicas en el aula no se da por decreto, sino en la práctica cotidiana, cuando el aula deja de exigir traducción y comienza a aceptar la pluralidad.

Las actividades desarrolladas no deben visualizarse como experiencias complementarias, sino como formas legítimas de aprendizaje. El taller permitió visualizar que es posible alfabetizar sin negar el contexto sociocultural, sin borrar la lengua familiar. No se trata de enseñar escritura académica en zoque, sino de reconocer que los niños ya poseen formas de narrar, de representar, de significar el mundo. La escuela puede partir de ahí, si se lo permite.

Este apartado ha permitido ver que la alfabetización, cuando se realiza en una sola lengua, produce silencio y desarraigo. Se evidencia que existen experiencias (aunque breves) donde es posible aprender sin renunciar a la lengua, al territorio ni a la memoria. Repensar la alfabetización no significa desplazar el español, sino dejar de exigir que llegue solo. Significa reconocer que el derecho a aprender comienza por poder nombrar desde donde uno está.

Reflexiones finales

La alfabetización en contextos indígenas no se da como un acto neutral o como una simple técnica pedagógica. En localidades como el ejido Cálido, donde la lengua materna es distinta a la lengua de enseñanza, enseñar a leer y escribir implica también qué saberes son válidos y cuáles son exluidos. En el caso analizado, la negación del zoque en el aula no responde a una omisión simple, sino a una estructura educativa que ha definido históricamente al español como la única lengua legítima para aprender. Esta definición no solo orienta el currículo, sino que organiza los silencios, las correcciones y los modos de participación escolar.

Como ha señalado Emilia Ferreiro (2001), la escritura es una forma de representación del mundo, no una simple transcripción de sonidos. Cuando ese mundo no se vincula con las vivencias del niño, ni con su lengua materna, la escritura pierde sentido. En el jardín de niños observado, los niños repiten sílabas, trazan letras, copian del pizarrón, pero lo hacen desde una lengua que no ha sido tomada en cuenta. El aprendizaje se vuelve mecánico, desconectado y obligado. La alfabetización, lejos de fortalecer la participación, produce distancia. Se enseña a leer y escribir, pero no se enseña a nombrar el mundo propio.

La existencia de distancia entre dos lenguas (en este caso español y zoque) tiene efectos profundos, no solo en la parte pedagógica, sino en lo emocional y lo identitario. Como lo ha planteado Cummins (2001), negar la lengua materna en el aula afecta directamente la autoestima y la seguridad del niño como hablante (por ello la poca participación o silenciamiento). Las madres de familia entrevistadas relataron cómo sus hijas e hijos preferían no hablar, evitaban participar o regresaban a casa con expresiones de frustración. El español, más que herramienta de acceso al conocimiento, en apariencia se ha convertido en una herramienta de negación y exclusión. La lengua escolar no facilita el aprendizaje; lo condiciona.

Considerando todo lo planteado, la escuela se presenta como un espacio de desplazamiento lingüístico. Bourdieu (1991) lo explicó con claridad: cuando el sistema educativo valida solo un *habitus* lingüístico, las otras lenguas son visualizadas como deficientes. Pareciera no importar

lo que los niños sepan decir en zoque; si no lo dicen en español y gramaticalmente correcto, no cuenta. La evaluación, los libros de texto, las rúbricas de observación y los cuadernos de tareas responden a una lógica de castellanización que ha sido adaptada, pero no desactivada. La violencia simbólica ya no se expresa en prohibiciones explícitas, sino en formatos impresos, en rutinas inamovibles, en reglas tácitas que nadie cuestiona.

La experiencia del taller "Mi papá, el otro maestro de la escuela" sirvió como ruptura al interior de la lógica colonial. Allí, la lengua zoque no solo estuvo presente, sino que fue parte del proceso pedagógico (explicación, afecto y escritura). Las niñas, que no participaban habitualmente en las actividades, en el taller dibujaron, cantaron y nombraron desde su pensamiento; no se dio corrección y tampoco traducción forzada. La docente, de manera flexible, pudo escuchar; los padres hablaron y los alumnos participaron. Como plantea Bartolomé (2002), una pedagogía intercultural no consiste en incluir contenidos culturales en el currículo, sino en transformar las relaciones de poder que determinan qué voces se escuchan y cuáles se excluyen.

La participación de las familias no fue solo un adorno. Permitió romper con la idea de que el saber escolar se encuentra únicamente en los libros y el docente; también se halla en la comunidad misma. En el taller, el saber del padre, de la madre o del abuelo fueron contenidos pedagógicos válidos. Esta posibilidad evidenció otras formas de hacer y pensar la escritura. Un niño escribió el nombre de su gallina en zoque, otro explicó el color del maíz que sembraba su padre.[2] La lengua escolar se amplió, permitiendo otras formas de hacer y pensar. Como sugiere Walsh (2005), lo intercultural no ocurre en la yuxtaposición de culturas, sino en la ruptura de las jerarquías que las ordenan.

Es muy importante mencionar que el taller permitió una ruptura, pero fue una ruptura parcial, acotada, temporal. El taller terminó, y el lunes siguiente, las clases continuaron como antes, el zoque no volvió a aparecer, los contenidos curriculares siguieron en español y la evaluación siguió su curso desde la visión hegemónica. Sin embargo, esta limitación no nulifica el buen sabor de la experiencia vivida, pero obliga a preguntarse: ¿qué condiciones estructurales sostienen el silenciamiento de las lenguas indígenas en la escuela? ¿Qué políticas permiten que una comunidad plenamente zoque no tenga acceso a una educación bilingüe, ni a materiales, ni a docentes que reconozcan su lengua?

Lo que sucede en el aula del jardín de niñas y niños del ejido Cálido no es un error administrativo ni falta de voluntad docente. Es una política lingüística que, aunque vestida de interculturalidad, aún sostiene la castellanización de manera subjetiva como un proyecto hegemonizador. Como advierte López (2009), la inclusión de la diversidad no puede seguir operando desde un modelo que en la teoría reconoce la diversidad, pero que en la práctica la excluye. Se requiere una transformación del régimen epistémico y político, que permita visualizar a las "otras lenguas" como fuentes de conocimiento.

Por esta razón, más que una conclusión, este trabajo advierte que mientras se siga alfabetizando sin la lengua del alumno, la escuela será un espacio de pérdida. Pérdida de comprensión,

[2] Es común que en las comunidades se tengan diferentes tipos de maíz, algunos son blancos, morados, rojos e incluso pintos.

de identidad, de derecho a aprender desde sí. ¿Se trata de elegir entre el español y la lengua indígena? No, no se trata de ello. Se trata de dejar de considerar que la lengua del otro es un problema a resolver. En contextos como el de ejido Cálido, alfabetizar sin borrar no es una opción pedagógica más: es una responsabilidad política pendiente.

Referencias

Barriga Villanueva, R. (2018). *De Babel a Pentecostés: Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, paradojas y testimonios*. CGEIB-SEP. https://sistemas.colmex.mx/Reportes/Lingmex/16584.pdf.

Bartolomé Pina, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural.* Narcea Ediciones.

Bonfil Batalla, G. (1987). *México profundo: una civilización negada*. Grijalbo.

Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power* (J. B. Thompson, Ed.; G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Harvard University Press.

Cruz Pérez, Ó. (2011). La castellanización y negación de la lengua materna en la escuela intercultural en Chiapas. *LiminaR*, *9*(2), 30-42. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272011000200003.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire.* Multilingual Matters.

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society.* California Association for Bilingual Education.

De la Cruz Morales, R. (2016). *Construcciones con predicados seriales en zoque de Ocotepec, Chiapas: estructura, semántica y gramaticalización* [Tesis de maestría]. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2008). *The landscape of qualitative research.* Sage.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir.* Fondo de Cultura Económica.

Flores Farfán, J. A. (2018). *Lengua y poder: Aspectos teóricos, metodológicos y empíricos de la revitalización lingüística*. Universidad Veracruzana.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective.* Wiley-Blackwell.

González Apodaca, E. E. (2013). Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca: La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes. *Perfiles Educativos, 35*(141), 65-83. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982013000300005&script=sci_abstract&tlng=pt.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage.

López, L. E. (2009). *Reaching the unreached: Indigenous intercultural bilingual education in Latin America* [Documento de trabajo]. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186620.

Martínez Pérez, M. (2008). *Socialización lingüística infantil en tzotzil huixteco: K'ucha'al chich' k'elel, k'oponel, xchi'uk tojobtasel ti mantal ti ololetike* [Tesis de maestría]. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Novaro, G., Borton, L., Diez, M. L., & Hecht, A. C. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 173-201.

Schmelkes, S. (2006). La interculturalidad en la educación básica. *Revista PRELAC*, (3), 120-127. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151592.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Lawrence Erlbaum.

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Sage.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo Y Pensamiento, 24*(46), 39-50. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. https://inclue.unileon.es/wp-content/uploads/2021/03/Interculturalidad-Critica-y-Educacion-Intercultural.pdf.

Zavala Maldonado, R. (2015). Instrumentos y comitativos en las lenguas de la familia mixezoque: Una exploración desde la gramaticalización y la tipología. *Amerindia*, 37(2), 189-228.