

El reconocimiento de las asimetrías sociales: innovación educativa en la formación de profesores de lengua en México y Colombia

Acknowledging Social Asymmetries: Educational Innovation in Language Teachers' Education in México and Colombia

Andrea Guardia-Hernández*  y Manuel Sánchez-Fernández** 

Resumen: La innovación educativa se ha asociado a la implementación de las tecnologías digitales en espacios escolares, especialmente con fines didácticos. No obstante, los propósitos de este tipo de intervenciones deben apuntar a la transformación de los aprendizajes, favoreciendo un cambio de actitudes y valores en el contexto en el que se enmarcan. De acuerdo con unas categorías derivadas de la literatura en torno a la innovación educativa para la transformación social, y con base en la propuesta metodológica de la sistematización de experiencias, se analizan dos mediaciones pedagógicas: una en México para la enseñanza de la diversidad lingüística y otra en Colombia en torno a la pedagogía de la literatura, ambas en el campo de la formación de docentes de lengua y literatura. Los hallazgos evidencian que las aperturas no hegemónicas del currículo, la colaboración docente y la investigación formativa son estrategias que favorecen escenarios de aprendizaje que hacen visibles las asimetrías sociales del contexto y, en este sentido, aportan a la equidad y la justicia social.

Palabras clave: innovación; pluralismo cultural; formación de profesores; poesía afrofemenina; lengua pa ipai.

Abstract: Innovation in education has been associated with the implementation of digital technologies in classrooms, mostly in teaching methods. However, the objective of innovation must be the transformation of learning, aiming for a change in values and attitudes within the context where the innovation is introduced. Two pedagogical mediations are analyzed based on categories formulated from the literature on social innovation and the methodological approach of systematizing experiences, both in the field of teacher education: one in Mexico on the didactics of linguistic diversity, and the other in Colombia on the didactics of literature. The findings show that incorporating non-hegemonic content into the curriculum, fostering teacher collaboration, and encouraging formative research are strategies that promote learning scenarios that highlight social asymmetries within the context and, consequently, contribute to equity and social justice.

Keywords: innovation; cultural pluralism; teacher education; afrofeminine poetry; pa ipai language.

Artículo de reflexión/Reflection article

Cómo citar este artículo: Guardia-Hernández, A. M., y Sánchez-Fernández, M. A. (2024). El reconocimiento de las asimetrías sociales: innovación educativa en la formación de profesores de lengua en México y Colombia. *Jangwa Pana*, 23(3), 1-14. doi: <https://doi.org/10.21676/16574923.5695>

Recibido: 13/02/2024 | **Aceptado:** 18/06/2024 | **Disponible en línea:** 01/09/2024

1 * Universidad La Gran Colombia, Colombia – Correo: andrea.guardia@ugc.edu.co – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-7496>

** Universidad Autónoma de Baja California, México – Correo: msanchez12@uabc.edu.mx – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5173-0754>

Introducción

El problema de la innovación educativa

En el ámbito educativo actual se favorece el desarrollo de competencias como la transdisciplinariedad, la creatividad y la resolución de problemas (Scott, 2015). En consecuencia, la innovación se ha puesto en el centro de interés como uno de los dínamos que empujan estas habilidades. No obstante, los límites que acotan lo que puede considerarse innovador en el campo de la educación son difusos. En la bibliografía especializada, por ejemplo, el concepto de innovación educativa tiene diversos alcances, y entre los autores se reconoce que no existe una sola manera de describirlo (Barraza, 2005).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) cuenta con la serie de publicaciones *Measuring Innovation in Education*, que tiene como objetivo brindar definiciones, parámetros y criterios para orientar la actuación y evaluación de la innovación educativa. Estos textos retoman, a su vez, la propuesta del *Manual de Oslo* (OCDE/Eurostat, 2018), un documento que busca crear un lenguaje común para medir la innovación. La publicación define dicho concepto como un proceso o un producto, entendido como bien o servicio, implementado por un actor y que difiere del mismo proceso o producto en su versión anterior.

Con base en lo establecido por el *Manual de Oslo*, la edición de 2019 de *Measuring Innovation in Education* (Vincent-Lancrin et al., 2019) tipifica la innovación educativa en tres clases: la pedagógica, que se enfoca en las mediaciones para el aprendizaje; la asociada a la tecnología; y la de desarrollo profesoral, que promueve el trabajo colaborativo. Estas tres áreas se subsumen, en la edición de 2021 (Vincent-Lancrin, 2021), en dos categorías que generalizan la clasificación dentro de este concepto. Por un lado, se encuentra la *innovación de productos*, con la incorporación de las mediaciones pedagógicas y didácticas de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); y por otro lado está la *innovación de procesos*, con el favorecimiento de la cooperación entre docentes.

Las adaptaciones vinculadas al uso de TIC, y en particular aquellas asociadas con la cultura digital, son las que con mayor frecuencia se relacionan con la innovación educativa, lo cual se explica, quizá, porque son las más fáciles de evidenciar. Sin embargo, si bien la tecnología favorece cambios en las prácticas educativas, no es

necesaria para que estos ocurran (Vincent-Lancrin et al., 2019), además de que su implementación puede llevar a la paradoja de la productividad, esto es, que los avances de la tecnología no sean equiparables con una mayor productividad en el aprendizaje (Vincent-Lancrin, 2021). Esta mirada coincide con el diagnóstico de Barraza (2005) cuando afirma que muchas veces el concepto de innovación educativa queda reducido a la innovación tecnológica, aunque esta sea de carácter más cuantitativo que cualitativo.

En este sentido, el siguiente trabajo tiene como objetivo sistematizar dos experiencias de formación docente a partir de una base conceptual que comprende la innovación desde una perspectiva que no involucra tecnologías digitales, con miras a describir los alcances de estas dos propuestas. La problematización de estos casos ofrece la posibilidad de reflexionar en torno a qué características observadas definen la práctica como innovadora y, con esto, delimitar el potencial del concepto de innovación educativa para describir situaciones que no necesariamente se articulan con TIC.

La innovación educativa y la formación docente: fundamentos de una sistematización de experiencias

¿Qué es la innovación educativa?

La intención y la necesidad de generar propuestas innovadoras en educación superior deben partir de una comprensión de la innovación como un proceso que impacta los aprendizajes en diferentes dimensiones, para desde allí generar transformaciones en las interacciones, los currículos, las prácticas y los recursos. En este sentido, cabe mencionar la definición de García-Peñalvo (2015), quien considera la innovación educativa como la generación de cambios en el proceso formativo para mejorar los resultados de aprendizaje. Ahora bien, este autor aclara que, para que estos procesos se consideren innovadores, deben responder a cuatro puntos: atender necesidades delimitadas; ser eficaces y eficientes; ser sostenibles en el tiempo; y que sus resultados puedan transferirse a otro contexto.

De tal suerte, es importante resaltar la relación que toda innovación tiene con el contexto donde surge, pues es allí donde se determina qué tan novedoso es el cambio. Para este fin, el *Manual de Oslo* hace referencia a la

«unidad» (OCDE/Eurostat, 2018), entendiéndola como el actor (sea un individuo, una institución o un sector) que lleva a cabo la innovación. Así, en el caso de la innovación educativa, se habla de unidad académica, la cual «tiene una cultura reconocible y comprende subsistemas, como el aula o la academia, con problemas identificables que se pueden resolver mediante proyectos de innovación» (Ortega et al., 2007, p. 151) e incluye a los diferentes actores vinculados a la escuela y su entorno.

Lo anterior significa que la innovación educativa ocurre en los espacios formativos de diferentes niveles, implica a los múltiples actores que allí participan y está vinculada con el entorno y sus necesidades. Además, toda innovación proyecta cuatro efectos esperados (Vincent-Lancrin et al., 2019): mejorar los resultados de aprendizaje y la calidad educativa; contribuir a la equidad e igualdad; impactar la eficiencia; y actualizar el sistema educativo para estar al ritmo de los cambios sociales y económicos.

No obstante, tanto la definición como los alcances de la innovación educativa desbordan ampliamente la innovación tecnológica digital. Por lo tanto, resulta pertinente la afirmación de Barraza (2005) de que es necesario revisar el concepto para poder «vincularlo a una tendencia crítico-progresista que posibilite el distanciamiento de las visiones tecnocráticas en educación» (p. 20). Este argumento quiere decir que puede haber innovación sin implementación de TIC y, asimismo, es posible una implementación de TIC que no sea innovadora, en especial luego del rápido empuje que provocó la pandemia de COVID-19 para insertar este tipo de prácticas en las aulas.

La búsqueda de la innovación surge de una posición crítica ante una situación original que puede ser cambiada para obtener mejores resultados de aprendizaje frente a las condiciones sociales actuales y conservando una mirada prospectiva (Ortega et al., 2007). En el caso de las unidades académicas, los esfuerzos por innovar toman forma a partir de unos intereses por fortalecer la calidad de la educación, muchas veces con la pobreza e inequidad como telón de fondo, para hacer reformas que consoliden nuevas políticas orientadas a estos fines (Barraza, 2005). En tal medida, el ejercicio situado de los y las docentes, vistos como agentes de cambio, pone los propósitos formativos en la base de toda iniciativa pedagógica, didáctica y de desarrollo profesional que puede desembocar en cambios estructurales. «La innovación,

desde esta perspectiva, requiere de docentes críticos, empeñados en construir innovaciones teóricas, buscando verdades dialogadas en comunidades discursivas y prácticas reflexivas» (Pascual, 2019, p. 10).

El trabajo colaborativo de los equipos de docentes detona la toma de consciencia compartida sobre las mediaciones pedagógicas y, con esto, fomenta la discusión sobre cambios que pueden implementarse y que dan a lugar a prácticas innovadoras, abordando la brecha entre el horizonte de ideales y las formas propias de actuar (Pascual, 2019). En consecuencia, estos actores toman parte de una apuesta que favorece el diálogo entre la escuela y la sociedad con miras a la transformación cultural y social (Margalef & Arenas, 2006).

Innovación educativa para la formación docente

Al comprender la innovación en estos términos, la idea es promoverla en los procesos de formación de profesores a través de la reflexión crítica para crear mediaciones pedagógicas eficaces y pertinentes de cara a los sujetos y los contextos. Esta tarea implica relacionarse con otros educadores e instituciones educativas y con sectores y gremios externos, con el fin de mejorar la gestión docente y directiva y aumentar la disponibilidad de recursos (García-Peñalvo, 2015; Palacios et al., 2021; Vincent-Lancrin et al., 2019). Los diálogos pueden dinamizarse con un eje transversal o integrador, que facilite la conexión de campos del conocimiento y de diferentes contextos a partir de competencias generales centradas en el humanismo y la ciudadanía responsable (García-Peñalvo, 2015; Palacios et al., 2021).

La educación superior moviliza estas tendencias de innovación educativa desde la perspectiva del contexto. Como lo reporta el informe *Horizon 2023* de Educause (2023), en este nivel de formación se ha expandido e intensificado el enfoque en procesos de enseñanza-aprendizaje equitativos e inclusivos, como consecuencia de la fuerza que el reconocimiento de la diversidad y las desigualdades ha tenido en diferentes panoramas a nivel global. Por esta razón, la reflexión en torno a cómo estas tendencias impactan la formación de los docentes, en este caso de lengua española, es un tema cuya discusión debe avanzarse y consolidarse para poder contribuir a las transformaciones deseadas.

Así, el argumento central radica en que la innovación educativa no solo implica proponer e implementar una tecnología novedosa, sino que busca desarrollar prácticas

en contextos en donde no se habían llevado a cabo antes debido a situaciones que abarcan, entre otros casos, la falta de acceso a la tecnología digital, conflictos bélicos, ideológicos, políticos o conceptuales, infraestructura inadecuada y tendencia al centralismo curricular. Estas prácticas educativas novedosas se proponen fortalecer los perfiles formativos de docentes y estudiantes, y contribuir al desarrollo humano, cultural y social de los espacios en donde se insertan a través del uso de TIC como medio opcional pero no como fin (Ortega et al., 2007).

Con el fomento de la reflexión pedagógica colaborativa y el pensamiento crítico en la comunidad académica, es posible abordar con mirada atenta el contexto de ejecución de los currículos. De esta forma se pueden evidenciar las asimetrías sociales como paso para la construcción de la justicia social y la paz. En este sentido, la formación de docentes de lengua debe superar los modelos tradicionales utilizados para la enseñanza, los cuales no siempre hacen visibles dichas disparidades y dificultan el desarrollo de una competencia intercultural desde la perspectiva de la (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2006).

Según Núñez (2016), tres modelos han definido la enseñanza de la lengua: el retórico, que sigue las reglas tradicionales del aprendizaje de lenguas clásicas y que no tiene en cuenta las variedades sociales y geográficas de la lengua; el histórico-positivista, centrado en el conocimiento de la lengua como sistema abstracto, lo que invisibiliza las manifestaciones culturales, y de la literatura como archivo canónico acrítico que favorece las ideologías nacionales burguesas; por último, el comunicativo-institucionista, que se abre a la idea del contexto y de uso funcional de la lengua y se centra en el contenido estrictamente literario de las obras.

Esta investigación concuerda con la postura de Núñez (2016) en el sentido de que, en el contexto contemporáneo, la enseñanza en esta área debe dar paso a un modelo intercultural en la que el hablante no acepta «el patrón unánime de una lengua estándar hablada en una nación homogénea y con una cultura compartida, como si la cultura no fuera también una forma ideológica y, por lo tanto, diversa y plural» (p. 34). En su lugar, es preciso admitir la necesidad de seguir pautas diversas y tener destrezas para adaptar las normas de las lenguas a los diferentes contextos, interiorizando los marcos culturales de estos idiomas.

La mirada intercultural permite hacer visibles los contextos, las jerarquías de poder, los gestos micropolíticos y las identidades individuales y colectivas que se juegan en el uso de la lengua y en sus expresiones, incluyendo la literaria. Algunos procesos de formación de docentes de lengua resultarían innovadores, entonces, cuando se ubican en esta perspectiva de diversidad lingüística.

Sistematización de experiencias: una orientación metodológica

Con este interés de aportar a la transformación de la formación docente, en esta investigación se ha venido dinamizando un proyecto colaborativo que abre la reflexión sobre la diversidad lingüística, con el fin de impactar la formación de futuros profesores de lengua española. Con la oportunidad que brindó un convenio interinstitucional entre la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), en México, y la Universidad La Gran Colombia (UGC), en Colombia, los investigadores pudieron iniciar un diálogo que les permitió contrastar y poner en perspectiva cómo sus intencionalidades formativas y escenarios de aprendizaje contribuían al desarrollo de miradas críticas e interculturales.

En el marco del convenio mencionado, y a través de la propuesta metodológica de la sistematización de experiencias (Barbosa-Chacón et al., 2015), surgió la posibilidad de concertar una fundamentación teórica de los escenarios de aprendizaje examinados y reconstruir las prácticas para, así, poder aportar a la generación y apropiación social del conocimiento que allí había surgido. Como afirma Rodríguez (2018), a través del relato y la descripción de la experiencia y las comprensiones de los sujetos se reconfiguran los «proyectos educativos y quehaceres cotidianos, invitando a sus participantes a observarse, interpretarse y reconocerse como protagonistas de su propio proceso» (p. 17).

En este caso, el diálogo entre los docentes investigadores permitió avanzar prácticas reflexivas (O'Connor, 2007) y constatar, como señala Vincent-Lancrin (2021), que la innovación es un proceso de largo aliento que no ocurre en una intervención jerárquica, en sentido *top-down*. Más bien, los actores del campo educativo «deberían recurrir a las redes informales, donde pueden compartir sus ideas y reflexionar colaborativamente sobre sus prácticas [traducción propia]» (Vincent-Lancrin, 2021, p. 8.).

Siguiendo a Barbosa-Chacón et al. (2015), la sistematización de experiencias es una metodología de investigación social que invita a una reflexión y gestión sobre los conocimientos con el fin de tomar distancia de la práctica y comprender su sentido. Su propósito es objetivar, reconocer y reconstruir la práctica para reinterpretarla y comprenderla. En esa ruta, en este estudio la pregunta por la diversidad lingüística invitó a visibilizar y cuestionar los centros y las periferias en torno a las lenguas hegemónicas y los archivos culturales dominantes que derivan de ellas. El objetivo, en últimas, fue contribuir a la formación de la actitud crítica en los futuros docentes y de su capacidad para identificar estas asimetrías sociales para favorecer, con ello, ejercicios pedagógicos y didácticos más conscientes de la diversidad, la equidad y la inclusión en el campo de la lengua y la literatura.

Con base en lo anterior, se presentan dos experiencias en diálogo: la enseñanza de la diversidad lingüística en la UABC y la estrategia de investigación formativa en torno a la construcción de un archivo literario no canónico en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGC. Para la descripción de estos dos casos se han seguido preguntas orientadoras como (1) ¿cuáles son las condiciones institucionales y de política educativa (institucional, nacional e internacional) que posibilitan o limitan la práctica propuesta?; (2) ¿qué productos y procesos mejoran o son resultado de la práctica propuesta?; (3) ¿qué líneas de investigación alimenta la práctica propuesta?; (4) ¿qué pertinencia tiene la práctica propuesta en el contexto de aplicación y desarrollo?; (5) ¿cuál es la capacidad de transposición de la práctica educativa fuera de su contexto de desarrollo y ejecución?; (7) ¿cuál es el perfil de los creadores e implementadores de la práctica propuesta?; (8) ¿en qué medida la práctica propuesta favorece o refuerza el cambio de valores, actitudes y relaciones interpersonales?

La formación de docentes de lengua española: dos experiencias

Diversidad lingüística y su vulnerabilidad: el caso de las lenguas yumanas de Baja California

En Baja California, México, existe una gran diversidad lingüística. De acuerdo con el Instituto Nacional de

Lenguas Indígenas (Inali), en la región se hablan alrededor de 65 variantes lingüísticas de las 364 que se han registrado en el territorio mexicano (Inali, 2008; Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020). Además, debido a la situación de frontera con Estados Unidos, también se encuentra una diversidad de lenguas extranjeras como el ruso, el creole, el chino o el francés, así como variedades de español de distintas latitudes o en contacto con el inglés (Toledo-Sarracino, 2021).

En la región, además, aún se hablan las lenguas yumanas, un grupo de lenguas que, de acuerdo con trabajos antropológicos y arqueológicos, se han hablado en Baja California (México), California y Nuevo México (Estados Unidos) desde hace por lo menos 3.000 años (Garduño, 1994). En territorio mexicano, las lenguas de esta familia etnolingüística son: pa ipai¹, kumiai, kiliwa, cucapá y ko'alh (Campbell, 2000). Sus hablantes oscilan de 2 a 60 en algunas comunidades de habla, por lo que, de acuerdo con la Unesco, todas las lenguas yumanas se encuentran en grave peligro de desaparecer (Embriz & Zamora, 2012; Moseley, 2010).

La comunidad pa ipai de Santa Catarina es el grupo de habla más vital de dicha lengua. Está habitada por alrededor de 190 personas (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020), aunque solo cuenta con alrededor de 60 hablantes (María Eloisa González, comunicación personal). La gran mayoría son monolingües de español; no existen monolingües de pa ipai; y en algunos casos hay hablantes que tienen otra lengua yumana, el ko'alh, como tercera lengua (Sánchez-Fernández & Rojas-Berscia, 2016). Esta población se encuentra ubicada en el kilómetro 97 de la carretera San Felipe-Ensenada, en una zona rural cerca de la cadena montañosa central de la península de Baja California (Carbajal, 2002).

La situación de vitalidad de la lengua pa ipai es delicada: no solo cuentan con pocos hablantes, sino que la transmisión intergeneracional se ha trastocado. La escuela bilingüe Benito Juárez priorizó la enseñanza del español, y las personas que en este momento dominan la lengua no la transmiten a sus hijos. No existen menores de 20 años que hablen pa ipai, con lo cual se puede

¹ Esta es la ortografía propuesta por María Eloisa González Castro, profesora, hablante y promotora de la lengua pa ipai.

suponer que esta no es la lengua materna de ninguno de ellos (González, 2020).

Esta situación, que no es exclusiva de esta lengua específica, está en la mira de un marco de políticas lingüísticas y de instituciones internacionales y nacionales que buscan promover la protección de la diversidad. Entre las leyes relevantes en la materia se encuentran la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Pueblos Indígenas* (Asamblea General, 2007) y la *Ley General de Derechos Lingüísticos en México* (2003). No obstante, aunque esta legislación favorece la atención a las lenguas indígenas, ha sido difícil el paso a una política local y educativa. Un ejemplo que ilustra esta problemática es el hecho de que la UABC no dispone de mecanismos para reconocer en su estudiantado el dominio de una lengua indígena. Dicha universidad solo reconoce lenguas extranjeras (siendo el inglés el referente común) como segundo idioma (L2) en términos de acreditaciones y preparación académica (Toledo-Sarracino, 2021).

Lo anterior es apenas un vistazo de una política lingüística estatal que no tiene clara la definición de lengua o variante lingüística, por ejemplo. Si bien esto ha

sido problemático para la articulación de acciones que favorezcan el uso de lenguas subrepresentadas, en 2021 se constituyó la Universidad Intercultural de Baja California (Decreto 45/2021), la cual refuerza la iniciativa que ya se había retomado desde la administración federal sobre integrar la interculturalidad al currículo corriente de los niveles básicos y medio superiores (Subsecretaría Educación Media Superior, 2019).

La enseñanza de la diversidad lingüística: producto y proceso

En el marco de un proyecto de maestría (Sánchez-Fernández, 2016), una de las colaboradoras de la comunidad pa ipai solicitó apoyo en la creación de un recurso didáctico para su lengua, una tarea que tenía como reto, entre otros, la falta de un sistema de escritura normalizado dada su transmisión oral. El resultado de la iniciativa fue la Lotería pa ipai, que tomó como base los grafemas del español. Más allá de la problemática que implica enseñar una lengua indígena como L2, el propósito de este juego era acercar los sonidos y el léxico a los profesores de la comunidad rural, con un material para hablar de la lengua.

Figura 1.
Lotería para la enseñanza y difusión de la lengua pa ipai



Nota. El producto consta de 54 tarjetas con piezas léxicas que hacen referencia a naturaleza y objetos de la vida de Santa Catarina, así como algunos verbos

Fuente: archivo propio

Seis años después, varias voluntades se sumaron para imprimir el material creado y llevarlo a diferentes escenarios. Las relaciones de cooperación iniciaron con la que fue la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (ahora Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas), que operó los servicios profesionales

de diseñadores gráficos de la Universidad de Sonora. Posteriormente, el Instituto de Investigaciones Culturales – Museo (IIC-Museo) y la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE), ambas instituciones de UABC, destinaron parte de su presupuesto en la impresión de 300 ejemplares gratuitos, de los cuales 100

son resguardados por el museo; 100, por la FPIE; y 100, por la comunidad de Santa Catarina.

A su vez, la FPIE convocó a una plaza de profesor de tiempo completo en el área de lingüística. De esta manera se articuló la idea de integrar la diversidad lingüística regional y fomentar la reflexión y creación de la línea de investigación sobre la enseñanza de la diversidad lingüística en contextos en donde la mayoría de los participantes no son hablantes de alguna lengua indígena. Con ello, estas instituciones funcionaron como mecenas del proyecto y, a la vez, centinelas de las etapas de difusión e intervención.

La concreción de la lotería dio lugar a varios eventos que resultaron novedosos para la FPIE. En principio, esta fue la primera vez que se financió material didáctico para la enseñanza de una lengua indígena. Además, el tema de las lenguas indígenas se integró de manera tangencial en la formación de los alumnos de la Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura. Esta propuesta encontró algunas resistencias; por ejemplo, por qué destinar tiempo a lenguas minoritarias cuando el español era el foco de atención de la carrera. No obstante, estas inquietudes se atendieron a partir de talleres de capacitación para los estudiantes de la licenciatura, con lo que se ayudó a comprender las razones detrás de un ejercicio de este tipo, en el que ellos mismos podrían dirigir y «cantar» la lotería.

En la primavera del 2022 se capacitó a un equipo de estudiantes de la licenciatura en el transcurso de cuatro talleres de dos horas cada uno. En estos espacios se trataron los siguientes temas: características lingüísticas de la lengua pa ipai; características históricas y culturales de los pa ipai de Santa Catarina y los yumanos; dinámicas teatrales y expresión en voz alta; y estrategias para la pronunciación de la lengua pa ipai.

Luego se realizaron varias intervenciones didácticas con la Lotería pa ipai. La primera se llevó a cabo en la *XXIII Feria Internacional del Libro* en la ciudad de Mexicali, Baja California, del 31 de marzo al 5 de abril del 2022. Parte de la dinámica de este juego consistía en comentar algunas tarjetas que tenían como intención acentuar elementos culturales y naturales de la región. También se llamaba la atención sobre sonidos que solo tiene esta lengua, en contraste con el español, lo cual dio pie para destacar que otros idiomas, como el hindi o el alemán, tenían características similares al pa ipai. Esta actividad se

reprodujo de manera similar en el *Pabellón de la Ciencia del Festival Aeroespacial Mexicali en las Alturas*, llevado a cabo el 31 de abril de 2022, en *Noches de Museo: Loterías* del IIC-Museo el 10 de junio del 2022, y en un taller presentado en la UGC el 4 de octubre del 2022.

Las presentaciones anteriores pusieron a prueba el ejercicio de enseñar la diversidad lingüística desde mestizos a mestizos. No obstante, otro evento es el que se destaca debido a que se llevó a cabo con los mismos miembros de la comunidad indígena pa ipai: la *Feria de las Lenguas Indígenas Nacionales*, organizada por el Inali del 20 al 23 de mayo del 2022 en la ciudad de Tijuana, Baja California. En este encuentro se reunieron algunos integrantes pa ipai de Santa Catarina, que pudieron jugar la lotería bajo la dirección de la profesora Eloísa González Castro, la colaboradora y traductora principal del proyecto. En el espacio se distribuyeron copias del material, pero quedó pendiente la dinámica de intervención en la escuela bilingüe.

Así, la experiencia genera un producto: la Lotería pa ipai; y dos procesos: por un lado, la integración de la enseñanza de la diversidad lingüística en Baja California con personas de diferentes orígenes culturales y étnicos que participan en los talleres y eventos y, por otro lado, la elaboración de estrategias para que los profesores de las comunidades de Santa Catarina puedan utilizar el material. Este último, sin embargo, aún no se ha implementado ya que se requiere una gestión diferente para los recursos del viaje y obtener los viáticos necesarios para realizar los talleres en la comunidad. No obstante, las propias profesoras y colaboradoras iniciales han manifestado su interés en participar en los talleres después de haber visto parte del ejercicio en un evento secundario en Tijuana.

Interseccionalidad y transposición pa ipai

La creación del material descrito sentó las bases conceptuales para construir una materia que tuviera como propósito conducir estas reflexiones interculturales, lo que dinamizó el currículo. En el caso de la FPIE, se planteó incluir, en el plan de estudios de la Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura, la materia «Diversidad Lingüística e Interculturalidad». Esta propuesta se discutió entre distintos docentes de la Academia de Docencia de la Lengua y Literatura y fue aprobada por el Consejo Universitario de la UABC en 2023.

También, esta experiencia integra la reflexión sobre el lugar de la interseccionalidad en los procesos educativos, un tema crucial en el momento de hablar de diversidad, equidad e inclusión. Principalmente, en asuntos como el indígena, es relevante que los estudiantes y aquellos inmersos en actividades de investigación con las comunidades se cuestionen sobre su posición como hombres, mujeres, mestizos, indígenas, bajacalifornianos, clase baja, media o alta, e incluso según su orientación sexual. Esta toma de posición permite ser sensibles a los alcances de las enunciaciones propias, y a su vez reconocer que la diversidad existe en todos lados.

Finalmente, en cuanto a la posibilidad de transponer la práctica de la lotería como producto innovador, resulta complejo pensar en un escenario fuera del bajacaliforniano en donde este material pueda llegar a cubrir su objetivo inicial. No obstante, la colaboración entre los investigadores permitió realizar un taller para presentar el juego a estudiantes de la Licenciatura en Humanidades y Lengua castellana de la UGC, en el marco del VII Congreso Internacional de Innovación Educativa organizado por esta universidad, un evento que permitió comprobar que la sustancia permite abstraer la forma, y descubrir que el valor se encuentra en abrir la imaginación para proyectar otras posibilidades. Tal vez esta transposición no consista en hacer una traducción uno a uno de la Lotería pa ipai a la de una lengua indígena colombiana, sino en integrar y hablar sobre diversidad en espacios académicos hispanocéntricos, como lo son, en particular, los espacios formadores de docentes de lengua y literatura.

Asimetrías sociales y pedagogía de la literatura

El abordaje de obras literarias en la escuela conserva un lugar preponderante en la enseñanza de la lengua, tanto materna como extranjera. La literatura, como arte de la palabra, representa un campo de trabajo frecuente para fortalecer y evaluar en los estudiantes su capacidad de comprensión, interpretación, valoración y producción de textos que se ubican fuera de los márgenes de la comunicación referencial cotidiana.

Ahora bien, en el momento de construir un currículo de Lengua, la decisión de qué textos literarios incluir, con qué objetivo incluirlos y qué aprendizajes privilegiar en torno a ellos se convierte en una decisión siempre

contextual, de manera que la indagación por los currículos establecidos y sus posibilidades de cambio son un campo para la innovación. La pregunta central sería cómo estos currículos responden a los retos contemporáneos que enfrentan estudiantes y docentes en su condición de ciudadanos participantes de una comunidad diversa a niveles local, nacional y global.

Los marcos de referencia para la enseñanza de la literatura en Colombia

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Mineducación) pone a disposición de los equipos pedagógicos de las instituciones educativas una serie de publicaciones que sirven de base para el desarrollo de los currículos en sintonía con el Proyecto Educativo Institucional, el cual es el documento rector de cada establecimiento. Estos textos son: los *Lineamientos curriculares en lengua castellana* (1998), que ofrecen unos marcos epistemológicos para el área; los *Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje* (2006), donde se precisan las metas de formación, las orientaciones pedagógicas y didácticas para los procesos de enseñanza, y los saberes que deben apropiarse en cada grupo de grados de la educación básica y media; finalmente, los *Derechos básicos de aprendizaje: Lenguaje* (2016), que describe los aprendizajes estructurantes y evidencias de aprendizaje esperados en cada grado, acompañados de unos ejemplos.

Para el área de Lenguaje, uno de los ejes de trabajo es la literatura, entendida, primero, como representación de las culturas y el origen de lo estético; segundo, como un espacio de encuentro de las manifestaciones humanas (por ejemplo, la ciencia y las otras artes); y tercero, como testimonio de los momentos históricos (Mineducación, 1998). Por lo tanto, al abordar esta disciplina en la escuela se busca formar estudiantes que lean de manera crítica «su propia cultura, [y sean] creativos y sensibles ante el lenguaje poético, con un amplio conocimiento cultural y con la disposición necesaria para disfrutar la ficción literaria y la libertad expresa de poder leer cuando y como se desee» (Mineducación, 2006, p. 26).

Al revisar los *Estándares* y los *Derechos Básicos*² se encuentra que hay un interés por el texto literario: por un lado, como objeto por comprender en las particularidades de su lenguaje y su contexto; y por otro,

estructura de los *Estándares*, que sí lo incluyen. Al respecto, consultar Guardia (2023).

² Si bien los *Derechos Básicos* no tienen un eje explícito para la literatura, en su lectura se puede confirmar que conservan la misma

como objeto que se produce para estimular la creatividad, el ludismo y la expresión subjetiva de la realidad. La cuestión es, entonces, cómo se concretan estas orientaciones en el trabajo pedagógico y didáctico en las aulas en el marco de la diversidad y el reconocimiento de los contextos.

Los docentes deben reflexionar sobre la manera en que se aborda la cultura nacional e internacional en la selección de textos de trabajo y en las orientaciones de los escritos por producir. También es preciso considerar el lugar que toman los textos canónicos dentro del desarrollo de los planes de estudio, determinando si se tienen en cuenta las tendencias educativas contemporáneas en torno a las voces subrepresentadas y las identidades múltiples (OCDE, 2022).

La formación docente y la noción de canon literario

En esta reflexión están llamadas a tomar parte las En la reflexión anterior están llamadas a tomar parte las facultades de Educación, quienes deben asegurarse de preparar a los docentes de lengua con las herramientas para enfrentar los cuestionamientos contemporáneos a los lugares de poder y las apuestas identitarias en los *corpus* literarios. Sin embargo, es fácil constatar que los programas de formación de profesores de esta área en Colombia tienen como característica común el recorrido histórico o por géneros de la literatura, con listas de autores y obras que se repiten en manuales y antologías. Entonces, si este canon comprende los textos literarios ajustados a la regla estética, que es por principio eurocéntrica, masculina, blanca y cisheterosexual, la cuestión es cómo se diversifica o se fractura este conjunto para dar cabida a otras voces silenciadas, especialmente cuando los educadores encargados de reorganizar y dar perspectiva a este canon son formados en los mismos límites hegemónicos de lo masculino y eurocéntrico.

En definitiva, cabe preguntarse: si el reto es que la escuela acoja lectores y lectoras con actitud crítica y perspectiva intercultural e inclusiva, ¿qué innovación curricular se requiere en la pedagogía de la literatura para generar un cambio que se ajuste a esta necesidad? Desde este marco, en la Licenciatura en Humanidades y Lengua castellana de la UGC surgió la propuesta de diversificar los archivos literarios que se construyen en los espacios académicos con la participación de los estudiantes.

La propuesta se consolidó promoviendo la investigación formativa en torno a textos no canónicos que permitieran

analizar los entrecruzamientos sociales, culturales y semióticos que estas lecturas promueven. Es preciso observar que esta metodología genera espacios curriculares y extracurriculares que fomentan actitudes y aptitudes para que los estudiantes apropien herramientas conceptuales y metodológicas para la construcción de conocimiento (Universidad La Gran Colombia [UGC], 2021), de manera que estos puedan asumir su rol profesional con visión crítica y liderazgo.

En el caso de la formación de docentes, la innovación educativa detona transformaciones para que ellos mismos sean agentes de cambio. Con este ánimo, el semillero de investigación en estudios literarios «Polifonía» surgió en el segundo semestre del 2020 como un espacio extracurricular para desarrollar estos procesos de reflexión en torno al archivo literario que se construye en —y para— la escuela, con el fin de dar visibilidad a textos que se ubican en los márgenes de lo canónico.

Los y las semilleristas proponen y lideran sus proyectos para generar productos de divulgación académica con potencial didáctico, como ha sido el caso de investigaciones en torno a la lectura de ficciones multimodales, el análisis de textos literarios de autores racializados o el acercamiento a las representaciones de lo femenino en narrativas audiovisuales. El semillero de investigación produce una innovación pedagógica en la medida en que favorece la transformación del rol del estudiante, a veces un poco pasivo en la toma de decisiones dentro de su enseñanza-aprendizaje, en el de un investigador que organiza y agencia este proceso desde sus intereses. Además, el espacio promueve la colaboración entre pares para la construcción del conocimiento y produce resultados transformadores para la práctica pedagógica a propósito del archivo literario.

La consolidación de este espacio de formación de futuros docentes permitió la formulación en 2022 de un proyecto de investigación en torno a la mirada interseccional del análisis literario y el abordaje de la poesía afrofemenina colombiana. Como antecedente, es preciso mencionar que en 2010 el Ministerio de Cultura de Colombia presentó la *Biblioteca de literatura afrocolombiana*, una colección de 18 volúmenes de narrativa, poesía y ensayo de autores afrodescendientes. Esta iniciativa es producto resultante de la apertura de la política pública a un enfoque intercultural y reconocedor de las desigualdades que atraviesan la sociedad colombiana, partiendo, para este caso concreto, de la

visibilización de la herencia afro con la Constitución Política de 1991, que reconoce a Colombia como una nación pluriétnica y multicultural; seguida por la Ley 70 de 1993, de reconocimiento a las comunidades negras; y finalmente, con el Decreto 1122 de junio de 1998, la entrada en funcionamiento de una *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* en todas las instituciones educativas, con sus correspondientes lineamientos curriculares.

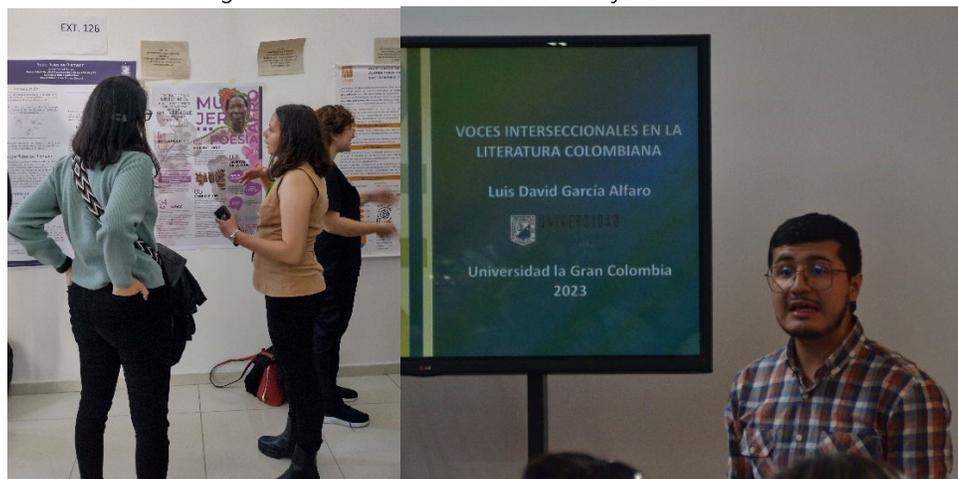
La antología creó una nueva entrada en el archivo literario colombiano centrada en la poesía y en las voces femeninas, particularmente las racializadas, que conforman un *corpus* silenciado en la poesía considerada canónica (Echavarría, 2001). Al mismo tiempo, el hecho de establecerla como una antología gratuita y digital pretendió lograr una mayor difusión que venciera las dificultades que diagnosticaba Mineducación (1998) hacía ya dos décadas sobre la pobreza de las bibliotecas y la ausencia de librerías en muchas zonas del país.

El abordaje de esta antología en procesos de investigación formativa de futuros docentes de lengua se incluye en las acciones para generar procesos de crítica y deconstrucción de las fuerzas que atraviesan al campo literario (Bourdieu, 1990), para con esto determinar qué

voces se conservan en el archivo y qué concepciones de sociedad se construyen sobre este. De esta forma se ha podido advertir que las mujeres, y aún más las racializadas, quedan en los márgenes porque no se las reconoce como agentes culturales y, en este caso, literarios, por lo que quedan excluidas del canon: «El canon es, en cierta manera, el resultado de la acción restrictiva que produce nuestro automodelo de cultura sobre la cultura misma, que discurre separadamente. Ellas forman parte de la cultura, pero no de su automodelo» (López-Navajas & López, 2012, p. 29).

Ahora bien, la asimetría no puede pensarse únicamente desde la condición femenina de las autoras, como ya se ha avanzado en los estudios feministas respecto de la crítica a la neutralidad que esconde la visión hegemónica de la autoridad masculina (Richard, 2013). Tampoco se puede analizar exclusivamente desde las implicaciones sociales y no biológicas de su condición racializada, como ya lo han hecho los estudios poscoloniales del eurocentrismo (Moraña et al., 2008). Se trata, en definitiva, de abordar el entrecruzamiento dinámico y plural del género y la raza, el cual produce unas asimetrías contextuales en las épocas y lugares donde se ubican las autoras.

Figura 2.
Semillero de investigación en Estudios Literarios “Polifonía”



Nota: Participación de los semilleros en el *I Encuentro translocal latinoamericano de semilleros de investigación* organizado por la Universidad de Cundinamarca en el primer semestre del 2023. En la imagen, Alejandra Ramírez presenta su póster “Comparativos entre el bullerengue y la poesía escrita por mujeres afrocolombianas” y David García su ponencia “Voces interseccionales en la literatura colombiana”.

Fuente: archivo propio.

Literatura y reconocimiento de la diversidad

La iniciativa de hacer una labor crítica con el archivo literario es una práctica situada en el contexto urbano,

académico y mestizo de una universidad en la capital del país. Entender el lugar que ocupan los y las estudiantes y docentes respecto de las identidades múltiples que

pretenden abordarse en ese archivo requiere un reconocimiento de las relaciones de poder que los atraviesan en su rol de profesionales de la investigación y como parte de la ciudadanía.

Por lo tanto, hacer explícitos los centros, las periferias y sus relaciones, así como el dinamismo y polimorfismo de las identidades, lleva a pensar constantemente en las condiciones de la comunidad imaginada (Anderson, 2021) que fundamenta una literatura nacional. Reconocerse como nación diversa exige que esa diversidad se aborde críticamente y se represente en el trabajo en torno a la lengua; en este caso, en la literatura. Así, la innovación se da aquí en términos curriculares para la pedagogía de la lengua española al facilitar estas fracturas críticas a nivel conceptual.

Además, la apuesta tiene que ver con un cambio en la manera en que se lee y se representa el mundo social nacional, en línea con los intereses contemporáneos por la diversidad, la equidad y la no discriminación (Naciones Unidas, s. f.; OCDE, 2022) y con base en la agencia de los estudiantes. La innovación educativa se entiende, entonces, desde acciones pedagógicas que apuntan a la sociedad que se quiere construir y, en esta medida, a un cambio de valores y actitudes que debe sustentar estas prácticas, lo que, en consecuencia, exige transformar a los actores y al currículo. La literatura, asumida como un hecho social, recoge las voces plurales del mundo cultural, de manera que la pedagogía de esta área ofrece la posibilidad de recuperar y hacer audibles esa diversidad de perspectivas.

Finalmente, la iniciativa se ha sustentado en la colaboración docente interinstitucional. El diálogo con la UABC ha hecho posible identificar un interés común por potenciar la inclusión y representación de los márgenes en la formación de profesores de lengua castellana. Por ende, se ha aprovechado la oportunidad de generar acciones conjuntas que favorecen la participación estudiantil en actividades con este objetivo. En este sentido, el archivo literario concreto que se construye con los estudiantes de la UGC puede resultar situado y anclado al contexto, lo que hace que su transposición no sea siempre pertinente. No obstante, la colaboración de los investigadores de México y Colombia hace evidente que la apuesta por la diversidad y los modos de incluirla y representarla en los procesos de formación es una meta transversal a los contextos. En consecuencia, las

experiencias compartidas impactan y refuerzan los objetivos individuales de cada estrategia.

Conclusiones

La innovación educativa como apuesta y objetivo se centra en el desarrollo de mediaciones pedagógicas producto de reflexiones de los equipos colaborativos de docentes, instituciones y sectores. El fin es la conexión de campos de conocimiento, contextos y competencias generales para la ciudadanía responsable en la búsqueda de generar mejores resultados de aprendizaje que promuevan la equidad y la justicia social y que respondan a los retos sociales y económicos. Esta aproximación es especialmente innovadora cuando ocurre en contextos que por su historia y condiciones están dominados por las jerarquías de poder que afectan la igualdad de oportunidades, generan precarización y causan o alimentan conflictos sociales.

En las experiencias sistematizadas se observa la necesidad de acercarse al reto del reconocimiento de la diversidad lingüística y literaria, y a lo que ella implica en la formación de docentes de lengua de los contextos latinoamericanos. Las iniciativas de esta índole se hacen posibles por unas políticas públicas que abren los espacios de discusión y orientan el discurso en torno a la diversidad y al lugar de la educación dentro de ella, así como por las condiciones institucionales que favorecen el desarrollo de las propuestas y el intercambio académico entre docentes. Este escenario de colaboración permite determinar que, si bien los productos de las experiencias no son transferibles, la línea de investigación de la diversidad lingüística sí hace que los procesos sean transversales y, en esa medida, consolida la pertinencia de estas intervenciones en su contexto y en el ámbito de la educación.

Las experiencias en torno al desmonte y la reconstrucción de una manera de comprender las lenguas y el archivo literario, con la apertura a la representación de las asimetrías, han permitido a los estudiantes tomar parte de un proceso situado de construcción de conocimiento. Esto favorece su autonomía académica, así como el diálogo productivo con sus pares, lo que facilita que la labor crítica que promueven estas propuestas resulte transformadora de las prácticas de la pedagogía de la lengua y la literatura. La innovación está relacionada, en este punto, con proponer formas de interacción entre los actores del

escenario de aprendizaje que motive la participación, el liderazgo y la conciencia de que el conocimiento es una elaboración social y colaborativa, siempre en contexto.

Declaración de aspectos éticos

Los participantes de estas experiencias, estudiantes, docentes y comunidad externa fueron y son reconocidos en sus conocimientos y aportes a la investigación a partir de un diálogo informado sobre los objetivos, patrocinios, resultados y productos del estudio.

Contribución de los autores

Andrea Milena Guardia Hernández: conceptualización, supervisión, investigación, redacción, revisión y edición.

Manuel Alejandro Sánchez Fernández: conceptualización, investigación y redacción.

Declaración sobre conflictos de interés

Esta investigación cumple con todos los criterios éticos nacionales e internacionales para el desarrollo del trabajo y los autores no tienen ningún tipo de conflicto de intereses.

Agradecimientos

Este artículo es resultado del proyecto de investigación «JGC2022_01 Leer desde las asimetrías: Poesía afrofemenina colombiana» de la Universidad La Gran Colombia en colaboración con la Universidad Autónoma de Baja California.

Referencias

- Anderson, B. (2021). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Asamblea General. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (A/RES/61/295)*. ACNUR. Obtenido de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6030.pdf?view=1>
- Barbosa-Chacón, J. W., Barbosa, J. C., & Rodríguez, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada «desde» y «para» el contexto de la formación universitaria. *Perfiles Educativos*, 37(149), 130-149. doi:<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.149.53128>
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 19-31. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421470003.pdf>
- Bourdieu, P. (1990). El campo literario. Prerrequisitos críticos y principios de método. *Criterios*(25-28), 40-42.
- Campbell, L. (2000). *American Indian Languages: The Historical Linguistics of Native America*. Oxford University Press.
- Carbajal, N. (2002). *Misión de Santa Catarina*. INI, Delegación Baja California; Organización y Capacitación Social.
- Decreto 45/2021. (25 de junio de 2021). Gobierno del Estado de Baja California (México). Periódico Oficial del Estado de Baja California.
- Echavarría, R. (Ed.). (2001). *Antología de la poesía colombiana*. Panamericana Editorial; Ministerio de Cultura; Áncora Editores.
- Educause. (2023). *Educause Horizon Report. Teaching and Learning Edition*. EDUCAUSE. Obtenido de <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2023/4/2023hrteachinglearning.pdf>
- Embriz, A., & Zamora, Ó. (Edits.). (2012). *México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: Variantes lingüísticas por grado de riesgo. 2000*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- García-Peñalvo, F. J. (2015). Mapa de tendencias en Innovación Educativa. *Education in the Knowledge Society*, 16(4), 6-23. doi:<https://doi.org/10.14201/eks2015164623>
- Garduño, E. (1994). *En donde se mete el sol... historia y situación actual de los indígenas montañeses de Baja California*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- González, I. S. (2020). *Propuesta metodológica para la documentación lingüística de la lengua paipai*. Universidad de Sonora.
- Guardia, A. M. (2023). *Instrumento de organización de los Derechos básicos de aprendizaje en Lenguaje [Documento de trabajo]*. Universidad La Gran Colombia. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11396/7586>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali). (14 de enero de 2008). Catálogo de las lenguas indígenas

- nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. *Diario Oficial de la Federación*, 31-112. Obtenido de https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. (13 de marzo de 2003). Diario Oficial de la Federación (México). Obtenido de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLP_I.pdf
- López-Navajas, A., & López, A. (2012). El desconocimiento de la tradición literaria femenina y su repercusión en la falta de autoridad social de las mujeres. *Quaderns De Filologia - Estudis Literaris*, 17, 27-40. Obtenido de <https://turia.uv.es/index.php/qdfed/article/view/3440>
- Margalef, L., & Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*(47), 13-31. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Mineducación). (1998). *Lineamientos curriculares en lengua castellana*. Obtenido de <https://bit.ly/3GUWVwy>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Mineducación). (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Mineducación). (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: Lenguaje*. Obtenido de <https://www.colombiaaprende.edu.co/recursos-coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje-en-todas-las-areas>
- Moraña, M., Dussel, E., & Jaúregui, C. (Edits.). (2008). *Coloniality at large. Latin America and the Postcolonial Debate*. Duke University Press.
- Moseley, C. (Ed.). (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger*. Unesco Publishing. Obtenido de <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>
- Naciones Unidas. (s. f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Núñez, G. (2016). *Historia de la educación lingüística y literaria*. Marcel Pons.
- O'Connor, K. E. (2007). Reflection, interpretation and scholarly roletaking: affirming the self in educational research. *Reflective Practice*, 8(2), 255-268. doi:<https://doi.org/10.1080/14623940701289386>
- OCDE. (2022). *Trends Shaping Education 2022*. Obtenido de https://www.oecd.org/en/publications/trends-shaping-education-2022_6ae8771a-en.html
- OCDE/Eurostat. (2018). *Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation* (4 ed.). The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities; OECD.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2006). *Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural*. UNESCO. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa
- Ortega, P., Ramírez, M. E., Torres, J. L., López, A. E., Servín, C. Y., Suárez, L., & Ruiz, B. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), 145-173. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.1.10.1023>
- Palacios, M., Toribio, A., & Deroncele, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134-145. Obtenido de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2219>
- Pascual, J. (2019). Innovación Educativa: Un proceso construido sobre relaciones de poder. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(2), 9-30. doi:<https://doi.org/10.15366/rep2019.4.2.001>
- Richard, N. (2013). Multiplicar la(s) diferencia(s): género, política, representación y deconstrucción. En A. Grimson, & K. Bidaseca (Edits.), *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (págs. 135-146). Clacso. Obtenido de <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20130513112051/HegemoniaCultural.pdf>
- Rodríguez, E. (2018). La sistematización de experiencias educativas en la pedagogía decolonial. *Nodos y Nudos*, 5(44), 15-34. doi:<https://doi.org/10.17227/nyn.vol5.num44-6759>
- Sánchez-Fernández, M. A. (2016). *Deixis espacial y demostrativas de la lengua paipai*. [Tesis de maestría, Universidad de Sonora]. Academia. Obtenido de https://www.academia.edu/30967758/Deixis_espacial_y_demostrativos_en_la_lengua_paipai
- Sánchez-Fernández, M. A., & Rojas-Berscia, L. M. (2016). Vitalidad lingüística de la lengua paipai de Santa

- Catarina, Baja California. *LIAMES - Línguas Indígenas Americanas*, 16(1), 157–183. doi:<https://doi.org/10.20396/liames.v16i1.8646171>
- Scott, C. L. (2015). *El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y prospectiva en educación: Contribuciones temáticas*. Unesco Biblioteca Digital. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
- Subsecretaría Educación Media Superior. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública. Obtenido de https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM_principios_y_orientación_pedagógica.pdf
- Toledo-Sarracino, D. (2021). La política lingüística en contexto universitario. Reflexiones sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en México. *Verbum Et Lingua: Didáctica, Lengua Y Cultura*(18), 32-49. doi:<https://doi.org/10.32870/vel.vi18.158>
- Universidad La Gran Colombia (UGC). (2021). *Política de investigación, desarrollo tecnológico, innovación y creación artística y cultural*. Obtenido de <https://bit.ly/3L9CtdG>
- Vincent-Lancrin, S. (Ed.). (2021). *How to measure Innovation in Education? Exploring new Approaches in Survey Development and in using Big Data*. OCDE Publishing.
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S., & Jacotin, G. (2019). *Measuring Innovation in Education. What has Changed in the Classroom?* OCDE Publishing. Obtenido de https://www.oecd.org/en/publications/measuring-innovation-in-education-2019_9789264311671-en.html