



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), marzo-abril 2026,
Volumen 10, Número 2.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2

**CONSTRUCCIÓN DE SABERES
PEDAGÓGICOS EN LA ENSEÑANZA DEL
MIXTECO: ESTUDIO DE CASO DE UNA
DOCENTE HABLANTE NATIVA EXPERTA**

**BUILDING PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN THE
TEACHING OF MIXTEC: A CASE STUDY OF AN EXPERT
NATIVE SPEAKER TEACHER**

Luis Prezas Vera

Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur

Sandra Ramírez López

Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur

Construcción de Saberes Pedagógicos en la Enseñanza del Mixteco: Estudio de Caso de una Docente Hablante Nativa Experta

Luis Prezas Vera¹

lprezas.labnie@normales.mx

<https://orcid.org/0000-0002-0990-0721>

Escuela Normal Superior del Estado de Baja
California Sur

Sandra Ramírez López

ramirezens22@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-1162-9675>

RESUMEN

Este estudio analiza el proceso de construcción de saberes pedagógicos de un docente hablante nativa de lengua mixteca en la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur, “Prof. Enrique Estrada Lucero”, quien enseña sin formación formal en didáctica de lenguas. Mediante un estudio de caso cualitativo basado en entrevista semi-estructurada en profundidad, se documentaron las estrategias metodológicas, fuentes de conocimiento y procesos reflexivos que sustentan su práctica formadora. Los hallazgos revelan que la docente ha construido un sistema sofisticado de saberes pedagógicos mediante la práctica reflexiva constante, priorizando la sensibilización actitudinal sobre el dominio lingüístico, la competencia oral sobre la escrita, y la integración lengua-cultura- identidad como eje transversal. Su conocimiento proviene principalmente de la experiencia vivida, la retroalimentación dialógica con estudiantes y la consulta con su comunidad de hablantes, más que de fuentes académicas formales. El estudio evidencia la primacía del saber experiencial en contextos donde no existen metodologías preestablecidas, y confirma el papel central de la reflexión sobre la práctica como motor de desarrollo profesional docente. Se concluye que los maestros de lenguas indígenas construyen conocimiento pedagógico valioso y situado que merece ser documentado, reconocido y sistematizado para beneficiar a otros docentes en contextos similares. Este trabajo contribuye a la literatura sobre saberes docentes, enseñanza de lenguas minorizadas y formación intercultural, al tiempo que visibiliza prácticas pedagógicas innovadoras desarrolladas desde los márgenes del sistema educativo.

Palabras clave: saberes docentes, lenguas indígenas, práctica reflexiva, formación intercultural, conocimiento experiencial

¹ Autor principal

Correspondencia: lprezas.labnie@normales.mx

Building Pedagogical Knowledge in the Teaching of Mixtec: A Case Study of an Expert Native Speaker Teacher

ABSTRACT

This study analyzes the process of pedagogical knowledge construction by a Mixtec language teacher at the Escuela Normal Superior of Baja California Sur, who teaches without formal training in language didactics. Through a qualitative case study based on an in-depth semi-structured interview, the methodological strategies, knowledge sources, and reflective processes that underpin her teaching practice were documented. Findings reveal that the teacher has constructed a sophisticated system of pedagogical knowledge through constant reflective practice, prioritizing attitudinal sensitization over linguistic mastery, oral over written competence, and language-culture-identity integration as a transversal axis. Her knowledge stems primarily from lived experience, dialogic feedback with students, and consultation with her speaking community, rather than from formal academic sources. The study demonstrates the primacy of experiential knowledge in contexts where no pre-established methodologies exist, and confirms the central role of reflection-on-practice as a driving force for teacher professional development. It is concluded that indigenous language teachers construct valuable and situated pedagogical knowledge that deserves to be documented, recognized, and systematized to benefit other teachers in similar contexts. This work contributes to the literature on teacher knowledge, teaching of minoritized languages, and intercultural education, while making visible innovative pedagogical practices developed from the margins of the educational system.

Keywords: teacher knowledge, indigenous languages, reflective practice, intercultural education, experiential knowledge

*Artículo recibido 28 febrero 2026
Aceptado para publicación: 28 marzo 2026*



INTRODUCCIÓN

México es uno de los países con mayor diversidad lingüística en el mundo, con 68 lenguas indígenas agrupadas en 11 familias lingüísticas y 364 variantes reconocidas por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2008). Sin embargo, según el mismo INALI (2012), todas las lenguas indígenas nacionales presentan algún grado de riesgo de desaparición, clasificadas en cuatro categorías: muy alto, alto, mediano y no inmediato. En este contexto, la educación emerge como uno de los principales espacios para la revitalización lingüística, especialmente a través de las licenciaturas en educación primaria y preescolar interculturales establecidas en el Plan de Estudios 2018 de la SEP, donde docentes como Sandra Ramírez López integran lenguas indígenas en sus prácticas pedagógicas (Secretaría de Educación Pública, 2018).

La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas reconoce a las lenguas indígenas como lenguas nacionales con la misma validez que el español, y establece el derecho de los hablantes a recibir educación en su lengua materna (Congreso de la Unión, 2003). En respuesta, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha implementado licenciaturas en educación preescolar y primaria con enfoque intercultural en las escuelas normales del país (Secretaría de Educación Pública, 2018, 2022). Estos programas buscan formar maestros capaces de trabajar en contextos de diversidad lingüística y cultural, incluyendo la enseñanza de lenguas indígenas como componente curricular fundamental. No obstante, la implementación de estos programas enfrenta desafíos significativos. Uno de los más críticos es la ausencia de metodologías documentadas y sistematizadas para la enseñanza de lenguas indígenas en educación superior. A diferencia de lenguas como el inglés, francés o español como segunda lengua —que cuentan con amplia literatura sobre didáctica, materiales pedagógicos consolidados y programas de formación de profesores—

, las lenguas indígenas carecen de este corpus metodológico. Esta carencia se agudiza cuando se trata de lenguas sin sistema de escritura estandarizado, como es el caso de muchas variantes del mixteco.

El mixteco (tu'un savi, "palabra de la lluvia") pertenece a la familia lingüística mixteca y cuenta con aproximadamente 517,000 hablantes en México (INEGI, 2020), siendo una de las lenguas indígenas con mayor número de hablantes en el país. Sin embargo, esta denominación agrupa una diversidad considerable: se han identificado al menos 81 variantes del mixteco (INALI, 2020; INPI, 2019), algunas



de las cuales presentan diferencias tan marcadas que resultan mutuamente ininteligibles. Una característica central del mixteco es su condición de lengua tonal, donde la altura, contorno y duración del tono pueden modificar completamente el significado de una palabra (INALI, 2022). Esta particularidad representa un desafío específico para su enseñanza a hablantes no nativos, especialmente a estudiantes cuya lengua materna (español) no posee distinción tonal.

Esta situación se complejiza aún más por los procesos de migración interna. Familias mixtecas provenientes principalmente de Oaxaca y Guerrero se han establecido en estados como Baja California, Baja California Sur, Sinaloa y Sonora, buscando oportunidades laborales en la agricultura y otros sectores (Velasco Ortiz, 2002). En Baja California Sur, la presencia de población hablante de lenguas indígenas —particularmente mixteco— ha crecido significativamente en las últimas décadas. Sin embargo, esta migración ocurre frecuentemente en condiciones de discriminación lingüística y cultural, lo que provoca que muchas familias oculten su lengua materna y eviten transmitirla a las nuevas generaciones por temor al rechazo (Velasco Ortiz, 2013).

En este contexto, las escuelas normales que cuentan con licenciaturas con enfoque intercultural enfrentan el reto de formar docentes capaces de trabajar con esta diversidad lingüística. Para ello, se espera que en estos programas participen docentes hablantes de lenguas indígenas que puedan enseñarlas a los futuros docentes. Sin embargo, estos maestros frecuentemente carecen de formación formal en didáctica de lenguas. Se trata de hablantes nativos, competentes en su lengua, pero muchas veces sin preparación específica en metodologías de enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Esta situación plantea una pregunta crucial: ¿cómo construyen su conocimiento pedagógico estos maestros que deben enseñar sin metodologías preestablecidas, sin materiales didácticos desarrollados y sin formación formal en didáctica de lenguas?

La literatura sobre saberes docentes ha documentado extensamente cómo los maestros construyen conocimiento profesional a partir de la práctica (Tardif, 2014; Shulman, 1987; Gauthier et al., 1998). Sin embargo, la mayoría de estos estudios se enfocan en maestros de disciplinas o lenguas con tradiciones pedagógicas consolidadas. Existe un vacío significativo en la investigación sobre cómo los maestros de lenguas indígenas —especialmente aquellos sin formación formal— desarrollan su conocimiento pedagógico. Este vacío es problemático no solo académicamente, sino también en



términos de justicia epistémica: el conocimiento construido por estos maestros permanece invisible, no reconocido y, por tanto, no valorado ni sistematizado para beneficiar a otros docentes en situaciones similares.

El presente estudio aborda esta problemática mediante el análisis de un caso específico: una docente de lengua mixteca en la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur, quien ha enseñado durante cinco años sin formación formal en didáctica de lenguas. Su caso resulta particularmente relevante porque representa una situación cada vez más común en el sistema educativo mexicano: maestros de lenguas indígenas que construyen metodologías de enseñanza desde la práctica reflexiva, enfrentando condiciones de escasos recursos, tiempo limitado y ausencia de modelos pedagógicos preestablecidos.

Pregunta de investigación y objetivos

Dado el contexto descrito, este estudio se orienta por la siguiente pregunta central:

¿Cómo construye sus saberes pedagógicos una docente de lengua mixteca que enseña sin formación formal en didáctica de lenguas?

Esta pregunta general se desglosa en las siguientes preguntas específicas:

1. ¿Cuáles son las estrategias metodológicas que la docente ha desarrollado para la enseñanza del mixteco?
2. ¿De qué fuentes proviene el conocimiento pedagógico que sustenta su práctica?
3. ¿Qué papel juega la práctica reflexiva en la construcción de estos saberes?
4. ¿Qué principios pedagógicos subyacen a las decisiones metodológicas de la docente?

En correspondencia con estas preguntas, el estudio plantea el siguiente objetivo general: Analizar el proceso de construcción de saberes pedagógicos de una docente de lengua mixteca en el contexto de la formación docente intercultural.

Los objetivos específicos son:

1. Documentar y caracterizar las estrategias metodológicas desarrolladas por la docente en su práctica de enseñanza del mixteco.
2. Identificar las fuentes de conocimiento pedagógico que informan su práctica (formales, informales, experienciales, culturales).



3. Examinar el papel de la práctica reflexiva en el desarrollo profesional de la docente.
4. Analizar los principios pedagógicos que fundamentan las decisiones metodológicas de la docente.

Justificación

Este estudio se justifica en tres dimensiones complementarias: académica, práctica y social.

Relevancia académica

Este estudio enriquece la investigación educativa desde múltiples ángulos, atendiendo vacíos que la literatura ha pasado por alto hasta ahora. Por un lado, muestra una manera en la que se forja el conocimiento pedagógico en escenarios donde no hay metodologías establecidas ni formación previa, un terreno poco explorado en comparación con los estudios sobre saberes docentes en áreas tradicionales como inglés o español. La mayoría de esas investigaciones se centra en maestros con trayectorias académicas sólidas o disciplinas con recursos pedagógicos ya consolidados; aquí, en cambio, se documenta el proceso de construcción desde cero, impulsado por ensayo-error y reflexión personal como únicos pilares del desarrollo profesional.

Además, avanza en la didáctica de lenguas indígenas, un campo que apenas emerge frente al vasto corpus sobre inglés, francés o español como segunda lengua. Mientras aquellas disciplinas acumulan décadas de teoría y materiales, las lenguas indígenas — especialmente tonales y sin escritura estandarizada— carecen de herramientas sistemáticas, y este trabajo registra prácticas concretas que empiezan a llenar ese hueco, incorporando incluso el rol de las tecnologías digitales (Ríos Colmenárez, 2020).

En paralelo, arroja luz sobre la formación docente intercultural, revelando los retos reales de las escuelas normales al poner en marcha programas plurilingües. Aunque abundan los análisis de políticas y diseños curriculares, faltan evidencias sobre su ejecución diaria, sobre todo en asignaturas de lenguas indígenas; este caso aporta datos sobre logros, obstáculos y apoyos necesarios para que funcionen en la práctica.

Finalmente, desde una perspectiva epistemológica, cuestiona las jerarquías del conocimiento al validar la producción de maestras nativas históricamente marginadas, alineándose con debates sobre justicia epistémica (Palacio-Hernández y Bolaños, 2024). Al registrar con rigor el saber construido por una docente sin respaldo formal, desafía la supremacía del conocimiento universitario centralizado frente al experiencial y periférico, abriendo camino a una valoración más equitativa de quién genera saber válido.



Relevancia práctica

Desde el punto de vista práctico, este estudio ofrece varios beneficios concretos:

Para otros docentes de lenguas indígenas, el estudio visibiliza estrategias metodológicas que han demostrado ser efectivas en un contexto real. Muchos maestros de lenguas indígenas trabajan en aislamiento, sin redes de apoyo o espacios de intercambio profesional. La documentación rigurosa de las prácticas de una maestra exitosa puede servir como referencia, inspiración y punto de partida para que otros docentes reflexionen sobre sus propias prácticas y las enriquezcan.

Para instituciones formadoras de docentes (escuelas normales, universidades interculturales), el estudio ofrece evidencia sobre qué funciona en la enseñanza de lenguas indígenas en formación inicial docente, qué desafíos enfrentan los maestros, y qué tipo de apoyo institucional necesitan. Esta información es valiosa para el diseño de programas de acompañamiento, la asignación de recursos y la toma de decisiones curriculares.

Para diseñadores de políticas educativas, el estudio ofrece evidencia empírica sobre la implementación real de políticas de educación intercultural. Mientras que las políticas se diseñan a nivel macro (federal o estatal), su éxito depende de lo que ocurre en el nivel micro (el aula). Este estudio ilumina la brecha entre política diseñada y política implementada, señalando áreas donde se requiere intervención, como la capacitación para maestros de lenguas indígenas, provisión de recursos, creación de redes de intercambio.

Para la propia participante, el estudio representa un ejercicio de sistematización de su práctica. La entrevista en profundidad y el proceso de validación de hallazgos le permiten reflexionar sobre su trayectoria, tomar conciencia de los saberes que ha construido y valorar su propio conocimiento profesional. Este reconocimiento puede ser empoderador y contribuir a su desarrollo profesional continuo.

Relevancia social

Desde el punto de vista social, este estudio se inscribe en un proyecto más amplio de revitalización lingüística y justicia cultural. Su relevancia trasciende el ámbito académico para incidir directamente en la preservación del patrimonio cultural inmaterial de México y en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.



Al documentar y validar el trabajo de una maestra de lengua mixteca, el estudio contribuye a visibilizar y valorar las lenguas indígenas en un contexto donde históricamente han sido marginalizadas y estigmatizadas. Esta visibilización es crucial porque la lengua no es solo un sistema de comunicación, sino un repositorio de conocimiento, cosmovisión e identidad cultural. Cada lengua representa una forma única de organizar la experiencia humana, de nombrar el mundo, de transmitir saberes ancestrales. Cuando una lengua desaparece, no solo se pierde un código lingüístico sino todo un universo de significados, prácticas culturales y conocimientos acumulados por generaciones. Su preservación es, por tanto, un imperativo no solo lingüístico sino también cultural, epistemológico y de derechos humanos (UNESCO, 2001; Human Rights Council, 2006). En este sentido, documentar cómo se enseña el mixteco en espacios educativos formales representa un acto de resistencia cultural y un aporte concreto a su revitalización.

El estudio también contribuye indirectamente a la formación de docentes interculturales más competentes y sensibles a la diversidad lingüística. Los futuros maestros de preescolar y primaria que aprenden, aunque sea de manera básica, una lengua indígena durante su formación inicial, no solo adquieren competencias lingüísticas limitadas —dado el tiempo restringido de instrucción—, sino que, aún más importante, desarrollan la sensibilidad hacia la diversidad lingüística que transformará su práctica profesional. Al haber experimentado ellos mismos el proceso de aprender una lengua tonal, de enfrentarse a sonidos nuevos, de sentir la frustración y el asombro ante una forma diferente de estructurar el lenguaje, estos futuros docentes estarán mejor preparados para comprender y apoyar a los niños indígenas en sus aulas. Habrán desarrollado empatía hacia la experiencia de ser hablante de una lengua minorizada, valoración genuina de las lenguas indígenas —no como folklore sino como sistemas lingüísticos complejos y legítimos—, y competencias para crear ambientes escolares inclusivos donde los niños indígenas no tengan que ocultar su lengua materna por miedo al rechazo o la burla.

Esta dimensión adquiere una relevancia especial cuando se considera el contexto de discriminación lingüística que prevalece en México. A pesar de que la Ley General de Derechos Lingüísticos reconoce a las lenguas indígenas como lenguas nacionales con la misma validez que el español, en la práctica cotidiana persisten actitudes de menosprecio, estigmatización y vergüenza asociadas al uso de lenguas indígenas. Muchos niños aprenden desde temprana edad que hablar su lengua materna en espacios



públicos — incluyendo la escuela— puede exponerlos a burlas, discriminación y maltrato. Este contexto de violencia simbólica lleva a que familias enteras tomen la dolorosa decisión de no transmitir la lengua a las nuevas generaciones, contribuyendo así a su desaparición. La formación de maestros que no solo respeten sino que valoren activamente las lenguas indígenas es, por tanto, una estrategia fundamental para romper este ciclo de discriminación y crear condiciones propicias para la revitalización lingüística. Más allá de la dimensión lingüística, el estudio visibiliza una trayectoria de empoderamiento y resistencia que puede inspirar a otros. Al documentar la experiencia de una maestra que ha convertido su propia vivencia de discriminación en motor de transformación social, el estudio ofrece una contra-narrativa a los discursos de victimización que frecuentemente dominan las representaciones de personas indígenas en los medios y el discurso público. No se trata de negar o minimizar la opresión y las injusticias que enfrentan los pueblos indígenas —la historia de Sandra está marcada por experiencias de rechazo y discriminación—, sino de visibilizar también la capacidad de acción, la creatividad, la resiliencia y la capacidad de construcción de alternativas. Sandra no es una víctima pasiva de la discriminación; es una agente de cambio que decidió enseñar precisamente para que otros niños y jóvenes no tengan que vivir lo que ella vivió. Esta narrativa de empoderamiento puede resonar con otros maestros indígenas, con estudiantes que enfrentan discriminación, y con cualquier persona que busca transformar experiencias dolorosas en acción social constructiva.

Desde una perspectiva de justicia epistémica, el estudio hace un aporte significativo al reconocer como valiosos saberes que han sido históricamente deslegitimados. El concepto de justicia epistémica, desarrollado por Fricker (2007), refiere a la necesidad de corregir formas de injusticia que operan específicamente en el ámbito del conocimiento: quién es reconocido como productor legítimo de conocimiento, qué formas de conocimiento son valoradas, qué voces son escuchadas y consideradas creíbles. En el sistema educativo mexicano —y en la academia en general— existe una jerarquía epistémica implícita que privilegia sistemáticamente ciertos tipos de conocimiento sobre otros: el conocimiento producido en universidades de élite sobre el conocimiento construido en instituciones periféricas; el conocimiento de académicos con credenciales formales sobre el conocimiento de prácticos sin títulos avanzados; el conocimiento codificado en publicaciones sobre el conocimiento experiencial; el conocimiento producido por hombres mestizos urbanos sobre el conocimiento de



mujeres indígenas rurales.

Esta jerarquía opera de formas sutiles pero potentes. Cuando un investigador reconocido publica un artículo sobre "metodologías innovadoras para la enseñanza de lenguas", su trabajo es reconocido, citado, valorado —incluso si sus propuestas nunca han sido implementadas en un aula real—. Cuando una maestra indígena desarrolla metodologías efectivas a través de cinco años de práctica reflexiva, su conocimiento permanece invisible, no es documentado, no es reconocido como "conocimiento" sino apenas como "experiencia personal". Esta asimetría no es solamente injusta, sino que representa una pérdida colectiva: conocimiento valioso que podría beneficiar a otros docentes, a estudiantes, al sistema educativo en su conjunto, permanece encapsulado, no circula, no se sistematiza, eventualmente se pierde cuando la maestra se retira o cambia de función.

Al documentar el conocimiento de la maestra Sandra con el mismo rigor metodológico que se aplicaría a cualquier otro objeto de estudio —entrevista en profundidad, análisis sistemático, triangulación, validación con la participante— este estudio hace un gesto político de reconocimiento. Sandra teoriza su práctica: "Considero que tengo uno [método], que poco a poco he ido desarrollando y puliendo... espero que si en algún momento lo comparto les sirva". Este conocimiento merece ser documentado y compartido, porque es efectivo en su contexto y validado por sus estudiantes: "les gusta que porque es dinámico y divertido". Al visibilizarlo, este estudio reconoce el valor del saber experiencial construido desde la práctica (Tardif, 2014).

Finalmente, el estudio se inscribe en un momento histórico particular donde la cuestión indígena en México está siendo redefinida. Después de décadas de políticas asimilacionistas que buscaban "integrar" a los pueblos indígenas a la cultura mestiza dominante —lo que en la práctica significaba su desindianización—, en las últimas dos décadas ha emergido un discurso de interculturalidad y reconocimiento de derechos colectivos. Sin embargo, existe una brecha considerable entre el discurso oficial de respeto a la diversidad cultural y las realidades de marginación, discriminación y desigualdad que enfrentan los pueblos indígenas. Los programas de educación intercultural, incluidas las licenciaturas interculturales en escuelas normales, representan intentos institucionales de construir puentes, de formar profesionales capaces de trabajar en contextos de diversidad cultural y lingüística. Pero estos programas enfrentan múltiples obstáculos: recursos limitados, incomprensión de lo que



significa verdaderamente la interculturalidad, resistencias institucionales, falta de formación de los propios formadores.

En este contexto, documentar lo que ocurre realmente en las aulas de estas instituciones —no lo que dicen los documentos oficiales sino lo que hacen los maestros en la práctica cotidiana— es crucial para evaluar si estas políticas están cumpliendo su promesa o si, por el contrario, corren el riesgo de convertirse en simulacros: interculturalidad en el discurso, asimilación en la práctica. El caso de Sandra, quien a pesar de todas las limitaciones institucionales (tiempo restringido, ausencia de materiales, falta de apoyo) logra no solo enseñar elementos básicos de la lengua mixteca sino, más importante aún, transformar las actitudes de sus estudiantes hacia las lenguas indígenas, ofrece evidencia de que es posible construir interculturalidad real. Pero también revela lo que cuesta: el esfuerzo individual, la creatividad, la resiliencia de una maestra que compensa con compromiso personal lo que el sistema no provee en apoyo institucional. Esta situación es insostenible a largo plazo y señala la necesidad urgente de fortalecer estos programas con recursos, formación y reconocimiento adecuados. De conformidad con todo lo anterior, la relevancia social de este estudio radica en su contribución a la revitalización lingüística, a la formación de docentes interculturalmente competentes, a la justicia epistémica, y a la construcción de una sociedad donde la diversidad cultural y lingüística no sea sólo tolerada sino activamente valorada como riqueza colectiva.

Marco Teórico

La enseñanza y adquisición de segundas lenguas —y particularmente de lenguas indígenas en contextos educativos formales— se sustenta en principios fundamentales que reconocen la interacción dinámica entre input lingüístico, interacción social y desarrollo cognitivo individual. Desde el modelo de *Input + I* propuesto por Krashen (1982), el aprendizaje efectivo requiere exposición comprensible ligeramente por encima del nivel actual del aprendiz, pero este principio adquiere matices particulares cuando el input proviene de lenguas sin tradición escrita ni metodologías estandarizadas, como el mixteco tonal de Baja California Sur, caso de la maestra Sandra.

La Hipótesis de la Interacción de Long (1983) complementa esta visión al enfatizar que el verdadero motor del desarrollo lingüístico reside en las negociaciones significativas durante la conversación auténtica, no en la memorización mecánica de estructuras. En el caso de Sandra, maestra hablante nativa



sin formación formal, estas negociaciones emergen orgánicamente de prácticas culturales orales —canto coral, repetición rítmica, gestualidad contextualizada— que preceden y enriquecen los objetivos curriculares institucionales.

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), el aprendizaje —incluyendo el de lenguas indígenas— no es un proceso individual, sino mediado por la comunidad de práctica. Sandra construye zonas de desarrollo próximo colectivas donde sus estudiantes bilingües (mixteco-español) transitan de la comprensión implícita a la producción oral consciente. Adicionalmente, el enfoque neurodidáctico actual valida estas estrategias intuitivas al documentar cómo las prácticas multisensoriales y rítmicas —canto coral, repetición rítmica, gestualidad contextualizada— activan rutas neurales óptimas para el procesamiento fonológico de lenguas tonales. En el mixteco que habla y enseña Sandra en Baja California Sur, los contornos tonales y la nasalización requieren un procesamiento prosódico especializado que sus estrategias multisensoriales potencian naturalmente, desafiando la dicotomía entre "método científico" y "sabiduría tradicional" (Fernández Cando, 2025).

Este marco teórico integra principios universales de adquisición lingüística con las especificidades del contexto mixteco de Baja California Sur, preparando el análisis de los saberes docentes de Sandra como ejemplo paradigmático de innovación pedagógica situada.

Saberes docentes

La investigación reciente sobre saberes docentes confirma su naturaleza compleja y profundamente contextualizada. Tardif (2014) mantiene vigente su tipología clásica — saberes disciplinares, curriculares, profesionales y experienciales—, aunque estudios posteriores han mostrado que, en contextos de escasez estructural, son precisamente los saberes experienciales los que terminan sosteniendo la práctica cotidiana. Esto es particularmente notorio en la didáctica de lenguas indígenas sin tradición pedagógica escrita, donde el docente construye su quehacer casi desde cero (Cabrera Morales, 2022; Hernández Mendoza, 2023).

El caso de la maestra Sandra ilustra bien esta dinámica. Sin materiales didácticos específicos para el mixteco de Baja California Sur, sin formación universitaria en lingüística indígena y sin una comunidad de práctica consolidada con quien consultar, sus saberes no operan como un complemento marginal a una base teórica externa: son, en los hechos, el núcleo constitutivo de su práctica docente. En ese sentido,



retomando el concepto de Conocimiento Pedagógico del Contenido, Vergara Díaz y Mardones (2014) reafirman la centralidad de ese conocimiento único que permite transformar contenidos complejos — como los contornos tonales y los procesos de nasalización propios del mixteco— en representaciones accesibles para estudiantes plurilingües (Fernández Cando, 2025). Esta transformación no ocurre en el vacío: requiere que el docente negocie permanentemente entre los principios pedagógicos generales y las particularidades de una lengua que, en su variante específica, ningún manual contempla.

Por otro lado, la tensión entre la teoría importada y la práctica situada no es exclusiva del contexto de Sandra, pero sí se vuelve más aguda cuando la lengua de enseñanza carece de metodología propia. Cano Ruíz et al. (2023) documentan cómo docentes rurales e indígenas en México enfrentan sistemáticamente esta brecha, y cómo la respuesta más frecuente es la construcción de un saber propio, artesanal y acumulativo. En la práctica, esto significa que Sandra se convierte en algo así como una investigadora de su propia aula: observa qué funciona para explicar la distinción tonal, ensaya estrategias de representación gráfica, descarta las que confunden, y archiva mentalmente las que producen comprensión en sus estudiantes.

Además, Arias Ortega y Baronnet (2024) muestran que la lengua y la cultura no son simplemente contenidos que el docente indígena transmite, sino los ejes desde los que organiza todo su trabajo pedagógico. En el caso de Sandra, su competencia lingüística nativa en mixteco no es un punto de partida neutral: es el reservorio desde el que emerge un conocimiento pedagógico del contenido situado, construido desde la experiencia cotidiana y ajustado a las condiciones reales de sus estudiantes. En lenguas sin metodología previa, este tipo de conocimiento no tiene sustituto.

Primacía del saber experiencial en contextos de carencia

En ausencia estructural de recursos didácticos —situación característica de la enseñanza del mixteco BCS—, el saber experiencial no viene a compensar carencias externas: es, en los hechos, lo que funda la práctica docente misma. Tardif (2014) identifica en este tipo de saber tres rasgos que lo distinguen de cualquier conocimiento disciplinar importado: se valida pragmáticamente, es decir, su criterio de verdad es "lo que funciona en el aula"; se construye de manera situada, anclado en las condiciones específicas de un contexto que ningún manual anticipa; y tiene una naturaleza holística que integra dimensiones afectivas, relacionales y contextuales que los saberes abstractos, por definición, no contemplan.



El caso de Sandra ilustra estos tres rasgos con nitidez. A lo largo de años de práctica, fue refinando recursos culturales ancestrales —canto coral, repetición rítmica, gestualidad contextualizada— hasta convertirlos en secuencias didácticas planificadas que cumplen simultáneamente los objetivos curriculares institucionales y las necesidades fonológicas específicas del mixteco tonal. No se trata de improvisación: se trata de una sabiduría práctica en el sentido que Shulman (1987) atribuye al conocimiento pedagógico del contenido, es decir, la capacidad de transformar un saber especializado en representaciones accesibles para estudiantes concretos. En el caso del mixteco BCS, eso implica responder a desafíos como los contornos tonales, la nasalización y las secuencias glotales que definen esta variante lingüística, sin más andamiaje teórico que la experiencia acumulada.

Por otro lado, esta elección metodológica no es intuitiva en el sentido ingenuo del término. Castrillo González (2025) documenta que las estrategias multimodales —en particular los gestos manuales y los movimientos kinestésicos que representan el ritmo y la entonación— mejoran de manera significativa la producción oral de rasgos prosódicos en estudiantes hispanohablantes de lengua extranjera con efectos más robustos que los enfoques exclusivamente auditivos. Dicho de otro modo: lo que Sandra construyó desde la práctica converge con lo que la lingüística aplicada está confirmando desde el laboratorio. Esto no valida el saber experiencial por contraste con la teoría, sino que señala algo más interesante: en contextos de escasez estructural, la experiencia docente puede anticiparse a marcos teóricos que aún están en construcción.

Conocimiento pedagógico del contenido específico para la didáctica del mixteco en la ENSBCS

El conocimiento pedagógico del contenido propuesto por Shulman (1987) integra tres dimensiones que, en el contexto de la maestra Sandra, adquieren particularidades difícilmente replicables en otros escenarios de educación indígena.

La primera dimensión se refiere al conocimiento sobre qué enseñar. Ante la ausencia de un corpus normativo para la variante mixteca de Sandra, radicada actualmente en Baja California Sur, ella selecciona y jerarquiza los contenidos fonológicos —contornos tonales, nasalización y secuencias glotales— a partir de su competencia como hablante nativa. Este proceso no es arbitrario: responde a una lógica de pertinencia lingüística que los propios docentes hablantes desarrollan cuando los materiales institucionales no existen o resultan ajenos a la variante local (Montero Gutenberg, 2024). Dicho de otro



modo, la lengua no se reduce aquí a un objeto de enseñanza abstracto, sino que el docente hablante funge simultáneamente como informante lingüístico y agente pedagógico.

La segunda dimensión concierne al conocimiento sobre cómo enseñar. Sandra transforma prácticas comunicativas propias de la tradición oral mixteca —repetición coral, gestualidad expresiva, canto rítmico— en secuencias didácticas orientadas a la sensibilización lingüística de los futuros docentes interculturales. Este proceso no responde a un mandato curricular explícito ya que los programas de estudio de las licenciaturas interculturales observados en la ENSBCS no contemplan de manera literal la enseñanza de una lengua indígena. Sin embargo, ella ha asumido esta tarea por iniciativa propia, convencida de que los docentes en formación necesitan experimentar el valor de las lenguas indígenas para que, en su futura práctica profesional, sean capaces de generar espacios donde los alumnos hablantes no sientan vergüenza de usar su lengua materna y contribuyan así a su revitalización. La gestualidad y el ritmo, lejos de ser recursos decorativos, operan en su práctica como andamios que estructuran la memorización y la comprensión fonológica, en una lógica de enseñanza que articula lengua, cultura e identidad como ejes inseparables (Montero Gutenberg, 2024).

La tercera dimensión aborda el conocimiento sobre los estudiantes. Sandra trabaja con futuros docentes interculturales que, en su mayoría, llegaron al curso sin interés manifiesto por el aprendizaje de una lengua indígena y sin percibir su utilidad profesional inmediata. Ante esta resistencia inicial, no ha recurrido a metodologías preestablecidas —que, por lo demás, no existen para su contexto—, sino que ha desarrollado estrategias didácticas propias mediante un proceso de ensayo, ajuste y reflexión constante sobre los resultados obtenidos en cada grupo. Este ciclo de experimentación pedagógica empírica le ha permitido identificar qué actividades generan mayor involucramiento, qué secuencias facilitan la comprensión fonológica y qué dinámicas logran que los estudiantes transiten de la indiferencia a la valoración activa de la lengua mixteca. Los propios estudiantes reportan, con el avance del curso, una transformación en su percepción: comprenden la relevancia de las lenguas indígenas para su futura labor docente y desarrollan un compromiso genuino con su aprendizaje. Este resultado confirma que el saber experiencial, cuando es movilizado por una práctica reflexiva sistemática, no solo suple la ausencia de metodologías formales, sino que puede generar procesos de sensibilización lingüística más eficaces que los enfoques prescriptivos (Domingo, 2021; Flores-Lueg y Sánchez Novoa, 2023).



En conjunto, el análisis de la práctica pedagógica de Sandra permite conceptualizar lo que puede denominarse como un conocimiento pedagógico del contenido experiencial- lingüístico: una reconfiguración del modelo shulmaniano que surge cuando el docente hablante nativo construye el qué enseñar desde su competencia lingüística vivida, el cómo enseñarlo desde la reflexión sistemática sobre su propia práctica, y el para quién desde el conocimiento directo de sus estudiantes, todo ello en ausencia de referentes curriculares, materiales didácticos y comunidades de práctica institucionalizadas. La denominación experiencial-lingüístico articula las dos fuentes constitutivas de este saber: por un lado, el carácter experiencial que Tardif (2014) identifica como el saber construido en y desde la práctica profesional; por otro, el componente lingüístico que distingue a estos docentes de cualquier otro profesional reflexivo, pues su dominio nativo de la lengua no es solo contexto sino materia prima del acto pedagógico. Este constructo tiene implicaciones en tres planos. En el plano teórico, amplía la noción clásica del conocimiento pedagógico del contenido al incorporar la competencia lingüística vivida y la articulación lengua-cultura-identidad como componentes constitutivos, y no solo contextuales, del saber docente (Montero Gutenberg, 2024). En el plano práctico, los principios didácticos que Sandra ha desarrollado —la prioridad de la oralidad, la sensibilización actitudinal como antesala del aprendizaje formal, la experimentación metodológica empírica— constituyen prototipos que podrían orientar la enseñanza de otras lenguas originarias en condiciones similares de escasez estructural. En el plano de la política educativa, este caso sienta un precedente para repensar la formación docente intercultural en México: no desde la prescripción curricular centralizada, sino desde la sistematización y el reconocimiento de los saberes que ya construyen, cotidianamente, quienes enseñan lenguas indígenas sin respaldo institucional (Schmelkes, 2013; Urrutia de La Torre et al., 2022).

Práctica reflexiva y desarrollo profesional

Conceptualización de la reflexión en el quehacer docente

La noción de reflexión como componente esencial de la práctica profesional tiene raíces filosóficas y pedagógicas que anteceden a su incorporación sistemática en la formación docente. Dewey (1933) sentó las bases al distinguir entre la acción rutinaria —guiada por la tradición, la autoridad externa y las circunstancias inmediatas— y el pensamiento reflexivo, entendido como el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sustentan y de



las conclusiones a las que conduce. Para Dewey, reflexionar no era simplemente pensar sobre lo ocurrido, sino someter la experiencia a un proceso de indagación deliberada que transforma tanto la comprensión del problema como la acción futura del sujeto. Esta distinción resulta fundamental para comprender el caso de Sandra: su práctica no se reduce a la repetición de actividades que funcionaron antes, sino que incorpora un cuestionamiento sistemático de sus propias decisiones pedagógicas ante cada nuevo grupo de estudiantes normalistas. Medio siglo después, Schön (1983) reformuló esta tradición al proponer dos modalidades complementarias de reflexión profesional. La **reflexión en la acción** ocurre durante el desarrollo mismo de la actividad, cuando el profesional ajusta sus estrategias en tiempo real ante situaciones imprevistas; la **reflexión sobre la acción** tiene lugar después del evento, cuando el docente analiza retrospectivamente lo sucedido para decantar aprendizajes que orienten intervenciones futuras. Ambas modalidades operan de manera interdependiente en el quehacer de Sandra: durante la enseñanza del mixteco, ella modifica sobre la marcha una explicación fonológica cuando percibe que los estudiantes no comprenden un contraste tonal, y posteriormente revisa la sesión completa para identificar qué funcionó y qué requiere ajuste. Domingo (2021), al analizar estas ideas en el contexto de Iberoamérica, aclara que la reflexión cotidiana —la que surge de forma natural y espontánea— no es lo mismo que la práctica reflexiva. Esta última es una habilidad que se aprende con el tiempo: es metódica, sistemática y solo se logra a través de un entrenamiento deliberado e intencional. En otras palabras, no basta con pensar casualmente sobre lo que hacemos (como cuando repasamos un día normal); la reflexión profesional en educación requiere práctica guiada y esfuerzo consciente para convertirse en una herramienta efectiva. Esto resuena con enfoques en neurodidáctica, donde el entrenamiento intencional fortalece conexiones cognitivas para una enseñanza más profunda. Zeichner y Liston (1996) añadieron una dimensión adicional al incorporar la reflexión crítica, que trasciende el análisis técnico de la enseñanza para interrogar los supuestos sociales, políticos y culturales que subyacen a las decisiones pedagógicas. En el contexto de la enseñanza de lenguas indígenas, esta dimensión cobra especial relevancia: Sandra no solo reflexiona sobre cómo enseñar mixteco, sino sobre por qué hacerlo y qué implicaciones tiene para la identidad cultural y lingüística de sus estudiantes y de su propia comunidad de hablantes.



La reflexión como motor de desarrollo profesional

Cuando la reflexión se incorpora como hábito profesional, desencadena un ciclo continuo de mejora que diversos autores han modelizado: el docente actúa, reflexiona sobre los resultados de su acción, ajusta sus estrategias a partir de los aprendizajes obtenidos y vuelve a actuar con un repertorio enriquecido. Este ciclo de acción-reflexión-ajuste-acción no es lineal sino espiral, pues cada iteración profundiza la comprensión del docente sobre su propia práctica y amplía su capacidad para enfrentar situaciones pedagógicas cada vez más complejas (Flores-Lueg y Sánchez Novoa, 2023). Perrenoud (2004) vinculó explícitamente este proceso con el desarrollo de competencias profesionales, argumentando que la práctica reflexiva permite al docente construir habilidades de auto- socio-construcción del habitus profesional, del saber hacer y de las representaciones pedagógicas. En esta perspectiva, la reflexión no es un complemento opcional de la formación, sino el mecanismo central que transforma el oficio de enseñar en una verdadera profesión.

Jaramillo Baquerizo y Herrera Pavo (2025), al revisar los modelos de desarrollo profesional docente, subrayan que los enfoques más efectivos no conciben la formación como la asistencia a sesiones puntuales de capacitación, sino como un proceso continuo de reflexión situada que articula la experiencia del aula con la construcción de comunidades de aprendizaje. Esta concepción tiene dos implicaciones relevantes para el presente estudio. En primer lugar, la reflexión sistemática constituye un vehículo privilegiado para la construcción de la identidad docente: a medida que Sandra analiza sus decisiones pedagógicas, no solo mejora su enseñanza, sino que se reconoce y se legitima a sí misma como profesional de la educación lingüística, a pesar de no contar con una credencial formal en didáctica de lenguas. Brevis-Yéber et al. (2022) documentan precisamente este fenómeno al mostrar cómo la práctica docente reflexiva funciona como estrategia para el fomento de innovaciones en contextos donde los profesores operan con escaso apoyo institucional. En segundo lugar, la reflexión es fuente de autonomía profesional: al construir criterios propios de evaluación de su práctica, Sandra deja de depender de prescripciones metodológicas externas y desarrolla la capacidad de tomar decisiones pedagógicas fundamentadas en su experiencia analizada (Agreda y Pérez, 2020). Esta autonomía resulta particularmente significativa en su contexto, donde no existen lineamientos curriculares ni materiales didácticos que regulen la enseñanza del mixteco en la formación normalista.



Reflexión en contextos de ausencia de formación formal

Los apartados anteriores describen la reflexión docente en condiciones donde, al menos teóricamente, existen referentes metodológicos, comunidades de práctica y dispositivos de acompañamiento pedagógico. El caso de Sandra plantea una pregunta distinta: ¿cómo opera la reflexión profesional cuando el docente carece por completo de formación específica en la disciplina que enseña, cuando no existen materiales didácticos ni metodologías validadas, y cuando la comunidad de pares con saberes afines es prácticamente inexistente? En estas condiciones de ausencia estructural, la reflexión no solo se intensifica, sino que asume funciones que en otros contextos cumplen la formación inicial, el currículo prescrito y el acompañamiento institucional.

En primer lugar, el aprendizaje por ensayo, error y ajuste se convierte en la principal estrategia de construcción de conocimiento didáctico. Sandra no dispone de un manual que le indique cómo enseñar los contornos tonales del mixteco a hablantes de español; por lo tanto, diseña una actividad, la implementa, observa los resultados, identifica las dificultades de los estudiantes y reformula su propuesta para la siguiente sesión. Este proceso, que podría interpretarse superficialmente como improvisación, constituye en realidad una forma rigurosa de investigación-acción cotidiana que Domingo (2021) describe como el mecanismo por el cual el docente transforma su práctica diaria en un proceso de investigación más que en un proceso de aplicación. En segundo lugar, la retroalimentación de los estudiantes opera como fuente primaria de conocimiento pedagógico. Ante la ausencia de un formador, un mentor o un par especializado, las reacciones de los estudiantes —sus dificultades, sus logros, sus preguntas, su motivación o desmotivación— se convierten en el principal insumo que alimenta el ciclo reflexivo de Sandra. Agreda y Pérez (2020) han señalado cómo los docentes que reflexionan durante su ejercicio e interacción con los estudiantes desarrollan actividades de análisis y valoración antes, durante y después de sus acciones pedagógicas, lo que les permite mejorar continuamente su rol mediador del aprendizaje.

En tercer lugar, y quizá lo más significativo desde el punto de vista teórico, Sandra ha desarrollado lo que puede denominarse una metacognición pedagógica: la capacidad de pensar sobre su propio pensamiento didáctico, de identificar las razones que subyacen a sus decisiones de enseñanza y de evaluar críticamente la eficacia de sus propias estrategias. Flores-Lueg y Sánchez Novoa (2023), al



estudiar las prácticas reflexivas de docentes en formación, documentan cómo quienes ejercitan la reflexión de manera sostenida transitan desde un ámbito experiencial no sistematizado hacia una reflexión cada vez más intencionada y profunda. En el caso de Sandra, esta metacognición no proviene de un programa formativo que la haya entrenado en prácticas reflexivas, sino que ha emergido como respuesta adaptativa ante la necesidad de enseñar una lengua para la cual no existen guías didácticas. Su competencia lingüística como hablante nativa le proporciona la materia prima, pero es la reflexión constante sobre cómo transformar esa competencia en enseñanza efectiva lo que constituye su verdadero saber profesional (Montero Gutenberg, 2024). En última instancia, el caso de Sandra confirma que la práctica reflexiva, cuando se ejerce con sistematicidad y orientación hacia la mejora, puede generar un desarrollo profesional auténtico aun en ausencia de las condiciones que la literatura considera habitualmente indispensables: formación especializada, acompañamiento institucional y comunidades de práctica establecidas (Domingo, 2021; Brevis-Yéber et al., 2022).

Enseñanza de lenguas indígenas: contexto y desafíos

En México, la diversidad lingüística indígena sigue siendo un tesoro vivo, pero también un reto urgente. Según datos recientes del INEGI (2026), 6 de cada 100 personas de 3 años y más hablan alguna lengua indígena, lo que equivale a cerca de 7.4 millones; de ellos, el 21.2% supera los 60 años, mientras que solo el 34.6% está entre 3 y 29 años. Esto evidencia un riesgo claro de desaparición, con una pérdida generacional del 40% desde 2020, agravada por discriminación y abandono escolar más alto entre indígenas (43% de inasistencia en 3-24 años).

Por otro lado, las políticas lingüísticas han avanzado con la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), pero en la práctica faltan recursos para su implementación real en aulas básicas (IWGIA, 2025). No es raro que los niños pierdan motivación porque los materiales educativos siguen priorizando el español.

El mixteco: riqueza y sus retos tonales

El mixteco, conocido como tu'un savi (palabra de la lluvia), pertenece a la familia mixteca dentro del tronco otomangueano y se habla por 496,038 personas, principalmente en Oaxaca, Guerrero y Puebla (INALI, 2020). Es una lengua tonal con hasta cuatro tonos distintos (alto, medio, bajo descendente, bajo ascendente), lo que complica su enseñanza: una misma sílaba cambia de significado según el tono, como



ñuú (madre) vs. ñùú (nosotros).

Además, cuenta con 81 variantes dialectales, muchas mutuamente ininteligibles, y la estandarización de la escritura sigue en debate desde los años 50 (INALI, 2020; INPI, 2017). En la práctica, esto significa que un texto de Jamiltepec no se entiende en Metlatónoc, y los esfuerzos por unificarlos chocan con resistencias comunitarias legítimas.

Formación docente intercultural: pasos y obstáculos

Las licenciaturas interculturales han ganado terreno con el Plan Nacional de Educación 2018, reforzado en 2022 por la SEP, que prioriza lenguas indígenas y su preservación. Un ejemplo concreto es las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar Intercultural Plurilingüe y Comunitaria impartidas en la ENSBCS, donde la maestra Sandra emplea el mixteco no solo como objeto de estudio, sino como vehículo privilegiado para contenidos culturales, fortaleciendo la identidad de estudiantes y docentes. Sin embargo, los desafíos son concretos: el tiempo de formación es corto (cuatro años insuficientes para dominar variantes tonales), los recursos didácticos escasean (menos del 20% de materiales en mixteco disponibles digitalmente, según CONALITEG, 2022), y falta preparación de formadores, muchos sin competencias nativas en tu'un savi.

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

Esta investigación se fundamenta en el paradigma interpretativo/cualitativo, privilegiando la comprensión de la manera que, en este caso, los actores educativos construyen conocimiento a través de sus propias significaciones en contextos específicos. Se asume que la realidad pedagógica se configura en el encuentro entre el investigador y los sujetos participantes, priorizando la comprensión profunda sobre la generalización estadística.

Se adopta un estudio de caso único instrumental (Stake, 1995) para explorar profundamente la construcción de saberes didácticos en la práctica docente intercultural de la maestra Sandra. Este diseño permite desentrañar sus dinámicas reflexivas y ofrece aprendizajes transferibles a contextos similares.

Participante y contexto

Sandra Ramírez López, de 29 años, es hablante nativa de mixteco (variante de San Sebastián del Monte, Oaxaca) e integrante de la segunda generación de población migrante en Baja California Sur. Posee una



Maestría en Ciencias de la Educación con especialización en Administración Educativa y ha sido catedrática durante cinco años

(2021-2026) en la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur (ENSBCS), donde imparte cursos sobre temáticas lingüísticas e interculturales, incluyendo "Habilidades Lingüísticas en Contexto", "Estrategias de Revitalización Lingüística en Contextos Plurales" y "Propuestas Pedagógicas desde la Diversidad e Interculturalidad". A pesar de su perfil académico y experiencia, carece de formación formal en didáctica de lenguas indígenas, lo que representa tanto un desafío como una oportunidad de desarrollo profesional.

Sandra fue seleccionada para este estudio de caso con base en tres criterios:

1. Su posición como docente de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar Intercultural Plurilingüe y Comunitaria;
2. su práctica reflexiva, documentada mediante reflexiones diarias sobre desafíos lingüísticos y culturales; y
3. accesibilidad, al ser colega en la ENSBCS, lo que permite triangulación continua.

Contexto de la Educación Intercultural Bilingüe

La educación intercultural bilingüe en México enfrenta carencia de especialistas bilingües en administración educativa. La SEP carece de una política pública coherente para la formación de docentes de educación indígena (La Jornada, 2022). Aunque se han impulsado nuevas licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar Intercultural Plurilingüe (SEP, 2022), históricamente la mayoría de docentes indígenas ha recibido formación en educación general sin especialización en los aspectos lingüísticos y pedagógicos de la enseñanza intercultural bilingüe.

Contexto institucional

La maestra Sandra labora desde hace 5 años como docente en la Escuela Superior del Estado de Baja California Sur impartiendo distintas unidades de estudio en los programas académicos de las licenciaturas interculturales, de ambos planes de estudio: 2018 y 2022. algunas de estas unidades son: - Lenguas y lenguajes, usos y funciones en los procesos educativos

A lo largo de su trayectoria docente en la ENSBCS, Sandra ha abordado diversos aspectos relacionados con la interculturalidad: desde los procesos de comunicación oral y escrita hasta estrategias de



revitalización lingüística en contextos plurales. Su experiencia incluye también el trabajo con prácticas socioculturales del lenguaje y el diseño de propuestas pedagógicas que reconocen la diversidad cultural. Esta acumulación de experiencias le ha permitido desarrollar una práctica reflexiva que articula tanto el conocimiento técnico como la sensibilidad hacia la alteridad.

En la actualidad, Sandra imparte la unidad de estudio Estrategias de Revitalización y Fortalecimiento Lingüístico en Contextos Plurales, donde enseña mixteco en su variante local a sus estudiantes. No busca que alcancen un dominio lingüístico profundo — consciente de las limitaciones de tiempo—, sino generar en los futuros maestros una comprensión genuina de la otredad y una disposición hacia el fortalecimiento de las lenguas originarias. En la práctica, privilegia un aprendizaje orgánico donde los estudiantes vayan familiarizándose gradualmente con la lengua. De esta manera, cuando estos docentes en formación se integren a sus comunidades de práctica y eventualmente trabajen en las aulas, llevarán consigo una valoración más consciente de la riqueza lingüística que encontrarán en sus estudiantes.

Recolección de datos

Para acceder a la comprensión de los procesos reflexivos de Sandra en torno a la construcción de saberes pedagógicos en la enseñanza del mixteco, se utilizó la entrevista semi-estructurada en profundidad como técnica principal de recolección de información. Esta modalidad permite, por un lado, mantener una estructura temática que garantiza la comparabilidad de la información, y por otro, ofrece la flexibilidad necesaria para profundizar en aspectos emergentes durante el diálogo.

La entrevista tuvo una duración de 90 minutos y se realizó de manera híbrida, combinando encuentro presencial con mediación virtual, el 9 de febrero de 2026. Esta modalidad resultó particularmente adecuada considerando la disponibilidad de la participante y la necesidad de garantizar un espacio cómodo para la conversación. El diálogo fue grabado en formato de audio y posteriormente transcrito de manera textual, procurando preservar no solo el contenido sino también los matices, pausas y énfasis de la narrativa.

La estructura de la entrevista se organizó en torno a cinco ejes temáticos que permitieron reconstruir el proceso de construcción de saberes didácticos: en primer lugar, se exploró la trayectoria profesional y las motivaciones que llevaron a Sandra a la educación intercultural; en segundo término, se profundizó en sus metodologías y prácticas pedagógicas concretas; en tercero, se indagó sobre las fuentes —tanto formales



como experienciales— de su conocimiento pedagógico; posteriormente, se enfatizó en los procesos de reflexión que caracterizan su práctica docente; finalmente, se abrió el diálogo hacia las perspectivas futuras y los desafíos que identifica en el campo de la educación intercultural bilingüe.

Este enfoque permitió no solo recopilar información, sino generar un espacio de diálogo reflexivo donde Sandra pudiera articular, muchas veces por primera vez de manera explícita, los saberes que construye en su día a día pedagógico.

Análisis de datos

Diseño y Procedimiento del Análisis

Esta investigación adopta un estudio de caso único instrumental (Stake, 1995). A diferencia de los estudios que buscan comprender la particularidad de un fenómeno en sí, el caso instrumental permite que Sandra y su experiencia funcionen como vehículo para acceder a comprensiones más amplias sobre cómo se gestan, refinan y reflexionan los saberes pedagógicos en contextos de diversidad lingüística y cultural. Este diseño resultó particularmente pertinente para explorar cómo ella construye sus saberes didácticos en la práctica cotidiana.

Reconociendo esta orientación instrumental, el análisis se estructuró preservando tanto la integridad narrativa del caso particular como su potencial transferible. Para ello, se adaptó el enfoque temático de Braun y Clarke (2006) hacia una lógica holística y reflexiva, rechazando deliberadamente la codificación segmentada. La razón es simple: los saberes pedagógicos de Sandra no son fragmentos aislados, sino tejidos en una trama coherente de experiencias, reflexiones y prácticas concretas en el aula.

Los seis momentos del análisis

El proceso comenzó con la transcripción textual de la entrevista de 90 minutos, proceso minucioso donde cada pausa, énfasis y giro lingüístico resultaba significativo. Posteriormente, múltiples lecturas del material permitieron una familiarización progresiva sin buscar códigos, sino comprendiendo la lógica interna del discurso de Sandra: sus preocupaciones recurrentes sobre la enseñanza del mixteco, los momentos donde su reflexión se volvía explícita, las tensiones no resueltas que emergían en su narrativa. De estas lecturas emergieron naturalmente narrativas y patrones temáticos: no impuestos desde categorías preestablecidas, sino descubiertos en el flujo mismo de su comunicación. Se identificaron hilos conductores que atravesaban su discurso—lógicas pedagógicas que se repetían en diferentes contextos



de su práctica, preocupaciones sobre cómo motivar a sus estudiantes, la manera en que su condición de hablante nativa le permite una cercanía particular con el mixteco. Estos patrones, aunque relacionados con los ejes temáticos de la entrevista, se reorganizaron según cómo Sandra misma los tejía en su experiencia vivida. El siguiente momento fue el examinar la manera en que los patrones identificados se conectaban entre sí, permitiendo una comprensión más coherente de las maneras en que Sandra reflexiona sobre su práctica. Se buscaban particularmente aquellos significados que se tejían de manera recurrente a lo largo de su narrativa—dinámicas coherentes que emergían del relato mismo. Por otro lado, se definieron los temas narrativos manteniéndolos siempre anclados en su práctica pedagógica concreta: en cómo, sin formación profesional formal en enseñanza de lenguas, ha construido estrategias que funcionan; en su búsqueda continua de alternativas didácticas; en cómo sus decisiones responden a una lógica interna coherente derivada de años de trabajo empírico.

Finalmente, la construcción de la narrativa analítica incorporó una dimensión autoetnográfica, reconociendo que la posición del investigador inevitablemente influye en la interpretación. Esto no constituye una limitación sino una fortaleza: esta reflexividad permitió identificar matices en el relato de Sandra que de otro modo hubieran quedado inadvertidos. Por ejemplo, los momentos donde ella se cuestiona si está haciendo las cosas "bien" no se trataron como debilidades a minimizar, sino como expresiones de una práctica reflexiva genuina que evidencia su competencia pedagógica. De esta manera, se privilegió una aproximación de transparencia reflexiva sobre la pretensión de objetividad imposible. **Transferibilidad sin generalizaciones forzadas**

Simultáneamente al análisis temático, se reflexionó sobre la potencial resonancia de estos temas en otros contextos educativos similares. La razón es que las dinámicas que visibiliza Sandra—la construcción de saberes pedagógicos desde la práctica empírica más que desde la teoría formal, la búsqueda persistente de alternativas didácticas, el papel crucial de ser hablante nativo como recurso pedagógico—probablemente operan también en otros espacios donde docentes sin formación especializada trabajan desde su experiencia y compromiso cultural.

En la práctica, el impacto de Sandra trasciende su aula: sus estudiantes, una vez en sus prácticas profesionales docentes, llevan consigo no solo conocimientos sobre el mixteco, sino una actitud de valoración hacia las lenguas indígenas. Esto les permite crear espacios seguros donde sus propios



alumnos—hablantes de lenguas originarias—puedan sentir confianza al usar su lengua materna. Incluso el hecho de que estos futuros maestros hayan aprendido algo de mixteco se convierte en un gesto simbólico poderoso: demuestra que las lenguas indígenas son dignas de ser aprendidas, practicadas y revitalizadas.

Esta aproximación no busca generalizaciones universales, sino generar un referente comprensivo: un espejo donde otros docentes—particularmente aquellos sin formación formal en educación intercultural—puedan reconocer dinámicas similares en su práctica y reflexionar sobre cómo transformar limitaciones en fortalezas pedagógicas. El objetivo es generar comprensiones situadas que resulten significativas para docentes e investigadores en contextos similares, reconociendo que la transferibilidad del caso reside precisamente en su especificidad: en cómo Sandra, sin formación especializada, construye saberes pedagógicos desde la experiencia, la reflexión y el compromiso cultural.

Criterios de rigor

Considerando la naturaleza interpretativa y narrativa de esta investigación, se implementaron criterios de rigor específicamente diseñados para garantizar la calidad del análisis cualitativo. La credibilidad se aseguró mediante una validación con la maestra Sandra; se le compartieron las interpretaciones preliminares derivadas del análisis de la entrevista. Sandra validó que estas interpretaciones reflejaban genuinamente su experiencia y perspectiva pedagógica, confirmando la coherencia entre su narrativa y las comprensiones derivadas del análisis.

Para la transferibilidad, se proporciona una descripción densa tanto del caso de Sandra como del contexto institucional donde trabaja, permitiendo que otros investigadores y docentes en contextos similares puedan evaluar la relevancia y aplicabilidad de los hallazgos para sus propias prácticas. La confiabilidad se garantiza mediante la documentación explícita del proceso analítico completo en este apartado metodológico, permitiendo que otro investigador pueda rastrear las decisiones, los giros interpretativos y las justificaciones detrás de cada momento del análisis. Finalmente, la confirmabilidad se mantiene a través de una cadena clara de evidencia que vincula las interpretaciones con pasajes específicos del relato de Sandra. Asimismo, la reflexividad del investigador ha sido explicitada, reconociendo cómo la posición y experiencia influyen en la interpretación, sin pretender una neutralidad



ficticia.

Consideraciones éticas

Esta investigación se guió por un conjunto de principios éticos que reconocen la dignidad y autonomía de Sandra como participante y co-productora de conocimiento.

Consentimiento informado y confidencialidad

Antes de la realización de la entrevista, Sandra recibió información clara y completa sobre los propósitos de la investigación: conocer la manera en que genera conocimiento pedagógico en la enseñanza del mixteco de manera empírica, cómo reflexiona sobre su práctica, y cómo su experiencia puede aportar a la comprensión más amplia de la educación intercultural bilingüe. Se le explicaron los procedimientos a seguir y cómo se utilizaría la información recopilada, consecuentemente ella firmó un consentimiento informado mediante el cual ella autorizó explícitamente el uso de su nombre real en la investigación, reconociendo que desea ser identificada por su trabajo y contribución pedagógica. Asimismo, tuvo el derecho de retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Devolución de resultados y co-autoría

Se comprometió que los resultados completos de la investigación serían devueltos a Sandra en marzo de 2026, una vez concluido el trabajo. Más significativamente, Sandra aparece como co-autora del presente trabajo, reconociendo que los saberes presentados aquí no son solo "datos" analizados por el investigador, sino conocimientos co-construidos en el diálogo entre su experiencia y la interpretación reflexiva del análisis.

Reconocimiento de saberes y evitación del extractivismo académico

Esta investigación rechazó explícitamente prácticas extractivistas que históricamente han caracterizado la investigación académica con docentes indígenas o de comunidades originarias: aquellas donde el conocimiento es extraído, analizado desde marcos teóricos externos, y publicado sin que la comunidad o la persona que originó ese saber reciba reconocimiento o beneficio. En su lugar, se privilegió un enfoque donde Sandra fue reconocida desde el inicio como productora legítima de saberes pedagógicos interculturales.

Su co-autoría no es un gesto simbólico, sino un reconocimiento sustantivo de que los saberes sobre cómo se construye conocimiento en la enseñanza empírica del mixteco son saberes suyos, derivados de años



de reflexión y práctica. Estos saberes, además, no son solo individuales: forman parte de una acumulación intergeneracional de conocimientos pedagógicos y lingüísticos que su comunidad ha desarrollado. Al situar a Sandra como co- autora, se honra tanto su trabajo personal como la matriz colectiva de saberes de la que proviene.

RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se organizan en torno a cinco temas principales que emergieron del análisis narrativo del caso de Sandra. Estos temas no fueron predefinidos, sino que surgieron de la lectura comprensiva de su relato, identificando aquellas dinámicas, preocupaciones y prácticas que se tejían de manera recurrente a lo largo de su narrativa. En la presentación de cada tema se privilegia mantener la voz de Sandra presente y audible. Para ello, se incluyen citas textuales de la entrevista en cursivas, permitiendo que sus propias palabras dialoguen con la interpretación analítica del investigador. De esta manera, el lector puede acceder tanto al significado que la docente asigna a su experiencia como a cómo esa experiencia es interpretada en el contexto más amplio de la educación intercultural bilingüe. Esta decisión metodológica responde al compromiso con una ética decolonial: no silenciar la voz de Sandra bajo análisis académico, sino permitir que ella permanezca como interlocutora central en la construcción de conocimiento.

Los cinco temas que organizan esta sección son los siguientes:

Tema 1: La construcción de saberes pedagógicos desde la práctica empírica y la reflexión continua. Este tema ilumina cómo Sandra, sin formación formal en enseñanza de idiomas, ha desarrollado estrategias y conocimientos a partir de su experiencia cotidiana en el aula y su cuestionamiento permanente sobre su propia práctica. La reflexividad es central en su quehacer docente.

Tema 2: La enseñanza del mixteco como acto político y de revitalización: más allá de la transmisión lingüística. Este tema examina cómo Sandra concibe su labor docente no solo como transmisión de vocabulario y pronunciación, sino como un acto orientado a cambiar perspectivas sobre las lenguas indígenas y a empoderar a sus estudiantes—futuros maestros—para que se conviertan en agentes de revitalización lingüística en sus propias comunidades.

Tema 3: Los desafíos específicos de enseñar una lengua sin forma escrita estandarizada: variantes, tonalidad y contexto. Este tema aborda las complejidades técnicas y pedagógicas que Sandra enfrenta



cotidianamente: la naturaleza tonal del mixteco, la existencia de múltiples variantes, la ausencia de una escritura estándar, y cómo ella negocia estas realidades en su enseñanza.

Tema 4: El aislamiento profesional y la necesidad de comunidad de práctica en educación intercultural bilingüe. Este tema explora cómo Sandra trabaja frecuentemente sola, sin colegas con los que compartir experiencias o dudas sobre la enseñanza de lenguas indígenas, y cómo esto ha generado tanto un deseo genuino de conectar con otros docentes en situaciones similares como una reflexión sobre la importancia de comunidades de práctica en este campo.

Tema 5: La cosmovisión mixteca como sustancia pedagógica: la lengua como puerta a otra forma de estar en el mundo. Este tema examina cómo Sandra deliberadamente integra elementos de la cosmovisión mixteca en su enseñanza, reconociendo que una lengua no es solo un conjunto de sonidos y reglas, sino que está profundamente anclada en una forma particular de comprender y relacionarse con el mundo. La enseñanza de la lengua se convierte así en acceso a una visión cosmológica que persiste y merece ser transmitida.

Cada uno de estos temas será desarrollado en las secciones siguientes, manteniendo visible la narrativa de Sandra y permitiendo que sus reflexiones y prácticas concretas iluminen aspectos particulares de cómo se construye, reflexiona y comparte conocimiento pedagógico intercultural en contextos de diversidad lingüística y cultural.

De hablante a maestra: Trayectoria e identidad como fundamento

La comprensión de cómo Sandra construye saberes pedagógicos interculturales requiere situarla primero en su propia trayectoria como hablante migrante de mixteco y como mujer que ha experimentado personalmente las consecuencias de la discriminación lingüística. Su práctica docente no emerge de un vacío teórico, sino de una biografía marcada por circunstancias específicas que moldean todas sus decisiones pedagógicas.

La experiencia de ser hablante nativa en contexto migratorio

Sandra es hablante nativa de mixteco, pero su relación con la lengua está mediada por la migración. Ella misma lo narra directamente: "El mixteco es mi lengua materna, a pesar de haber nacido en este estado de B.C.S. es la primera lengua que aprendí". Sin embargo, esa herencia lingüística lleva consigo las marcas de la distancia respecto a la comunidad originaria. Reconoce que "mi manera de hablarlo ya se



pueda considerar una variante de la variante original", y explica que esto ocurrió porque "no tuve tanta interacción con la comunidad nativa".

Este elemento biográfico es significativo: Sandra no es portadora de una variante "pura" del mixteco, sino de una variante modificada por la experiencia migratoria. Esta realidad genera en ella una inseguridad recurrente—como veremos en los análisis posteriores—pero también una comprensión encarnada de cómo las lenguas viven, cambian y se adaptan en contextos de movilidad.

La discriminación como experiencia formativa

Lo que impulsó a Sandra a convertirse en maestra de mixteco fue, fundamentalmente, una experiencia de dolor familiar. Ella es clara al respecto: "Mi familia y yo vivimos por ese tipo de rechazos y discriminación". Esta no es una afirmación teórica, sino el relato de una vivencia que marcó su decisión de enseñar.

Es en este sentido que la pedagogía de Sandra adquiere una dimensión política. Su objetivo al enseñar mixteco va más allá de la transmisión lingüística: se trata de transformar las perspectivas sobre las lenguas indígenas. Como expresa, su motivación fue "ayudar a cambiar la perspectiva de las familias indígenas migrantes que conservar su lengua materna no es un delito y que tienen tanto valor como cualquier otro idioma". La enseñanza, en este sentido, se configura como un acto de reivindicación: no solo preservar una lengua, sino dignificarla públicamente.

El punto de partida: la carencia como impulso para la reflexión

Cuando Sandra fue invitada a enseñar mixteco en la Escuela Normal Superior de Baja California Sur en 2021—tenía apenas 24 años—enfrentó una paradoja: poseía la lengua, pero carecía de las herramientas formales para enseñarla. Ella lo expresa sin rodeos: "Sinceramente desconocía como enseñar mi lengua, mi única herramienta de trabajo era ella pero no sabía como escribirla".

Esta carencia inicial fue el punto de quiebre que generó su proceso de auto-formación. Sandra no esperó capacitación formal institucional; en su lugar, comenzó una búsqueda activa de recursos: "Inicié a prepararme para conocerla y a guiarme de estrategias de la enseñanza de otros idiomas".

Lo relevante para esta investigación es que Sandra transformó su falta de formación especializada en un impulso permanente hacia la reflexión y la experimentación. Esta actitud—reconocer la carencia y buscar activamente alternativas—se convierte en una característica definidora de su práctica pedagógica,



como se verá desarrollado en los análisis posteriores.

De todo lo anterior se decanta que la trayectoria de Sandra—su identidad como migrante hablante, su experiencia de discriminación, y su conciencia de no tener formación especializada—no es un prólogo a su práctica pedagógica, sino su fundamento mismo. Estos elementos biográficos explican por qué Sandra enseña como enseña, qué la motiva a continuar a pesar de sus dudas, y cómo transforma limitaciones aparentes en oportunidades educativas reales.

Con esta información como fundamento, se presentan a continuación los cinco temas que articulan su práctica docente actual.

Tema 1: La construcción de saberes pedagógicos desde la práctica empírica y la reflexión continua

Lo primero que llama la atención en la narrativa de Sandra es que ella no se detiene. A pesar de no tener formación formal en didáctica de lenguas, a pesar de las inseguridades que la acompañan, ella constantemente se cuestiona su propia práctica y busca hacer las cosas de otra manera. Como ella misma lo dice: "constantemente me cuestiono si lo hago correctamente, y es por eso que procuro siempre hacer algo diferente que pueda funcionar". Este cuestionamiento no es paralizante; es, en realidad, el motor de su aprendizaje. Sandra también solicita retroalimentación a sus estudiantes, pero lo hace de manera inteligente: reconoce que cuando usaba instrumentos formales, los estudiantes no eran honestos. Entonces cambió de estrategia: "opté hacerlo de este modo para que ellos sintieran la confianza de que no es nada personal, que simplemente estoy en busca de mejorar mi práctica". En la práctica, esto significa conversaciones al término de la clase donde pregunta cómo se sintieron, qué funcionó, qué no. Lo interesante es que esta reflexividad no viene de una teoría pedagógica que ella haya estudiado, sino de la necesidad cotidiana de entender qué está pasando en el aula. Sandra adapta estrategias de otros idiomas, lee artículos cuando los encuentra, y principalmente aprende de sus propios errores y aciertos. Como menciona: "Me sirven porque los adapto a mi contexto". Esto revela algo importante sobre cómo se construyen saberes pedagógicos en contextos donde no hay especialización formal: no es un proceso lineal de teoría-a- práctica, sino un tejido constante de experimentación, reflexión y adaptación. Sandra ha desarrollado, lentamente, lo que podría llamarse un método propio. Cuando se le pregunta directamente si considera que tiene un método, responde: "Considero que tengo uno, que poco a poco



he ido desarrollando y puliendo". Ese "poco a poco" es crucial: no fue una iluminación repentina, sino el resultado de años de estar atenta a qué funciona y qué no en su aula.

Tema 2: La enseñanza del mixteco como acto político y de revitalización: más allá de la transmisión lingüística

Sandra no enseña mixteco simplemente para que sus estudiantes aprendan vocabulario o pronunciación. Aunque eso es parte del trabajo, lo que realmente la mueve es algo más profundo: la convicción de que enseñar su lengua es un acto de resistencia contra la invisibilización. Cuando habla sobre cómo se usa a sí misma y su lengua como herramienta en el aula, queda clara esta dimensión política. Les dice a sus estudiantes: "úsenme a mí y a mi lengua como su herramienta práctica en sus jornadas o su momento de planear". Pero esto no es una invitación casual. Sandra explica el propósito detrás: sus estudiantes van a escuelas donde hay niños hablantes de lenguas indígenas que "vienen con miedo a exponer su lengua por miedo a la discriminación y rechazo". Ella quiere que los futuros maestros rompan esa barrera. Como dice: "para romper un poco la barrera que las familias indígenas migrantes se han puesto y se sientan confiados que pueden aquí hablar y conservar su lengua y cultura libremente". Aquí la enseñanza se convierte en un gesto político: no es solo aprender una lengua, es legitimarla públicamente.

Lo notable es que Sandra reconoce que no necesariamente todos sus estudiantes aprenderán mixteco a un nivel avanzado. Ese no es el objetivo principal. Lo que busca es que empaticen con la lengua y, más importante aún, que se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades. Como ella reflexiona sobre lo que evalúa en sus estudiantes: "lograr que mis alumnos empaticen con la lengua, reflexionen y logren diseñar dinámicas para sensibilizar a sus alumnos con las lenguas y comunidades originarias". En otras palabras, Sandra está capacitando a maestros que, aunque no sean hablantes fluidos de mixteco, puedan generar espacios donde las lenguas indígenas sean valoradas. Hay un estudiante de su primer grupo que escribió un cuento en mixteco. Para Sandra, ese momento fue significativo no porque el estudiante haya dominado la lengua, sino porque representa la posibilidad: "Tengo muy presente a mi primer grupo del plan 2018, alumnos que me acompañaron en mis primeras clases y que al final hubo un alumno que logró escribir un cuento en mixteco, así como el deseo de seguir aprendiendo más de la lengua". Ese cuento es, en realidad, un acto de resistencia—pequeño, pero real.

Tema 3: Los desafíos específicos de enseñar una lengua sin forma escrita estandarizada: variantes,



tonalidad y contexto

Enseñar mixteco no es lo mismo que enseñar inglés o español. Sandra lo sabe porque lo vive cada día en el aula. El mixteco es una lengua tonal, lo que significa que el mismo sonido pronunciado de diferentes formas puede significar cosas completamente distintas. Además, no existe una forma escrita estandarizada que todos acepten. Cuando Sandra intenta explicar la complejidad de esto, da un ejemplo que es revelador: "Yo'o, puede significar el pronombre tú, cuerda, aquí. Que complejo no?" Y luego, con una honestidad desarmante, añade: "a veces como hablante nativa me confundo con la pronunciación al hablarlo". Esto es importante porque destaca algo que frecuentemente se oculta en la academia: que ser hablante nativo no te hace automáticamente experto en los aspectos técnicos de tu propia lengua, especialmente cuando esa lengua no tiene una normativa escrita consolidada. Sandra encontró un documento llamado "Normas de escritura del Tu'un Savi (Idioma mixteco)", pero reconoce que "al no ser especialista en la lingüística me parece complejo entenderlo y más aún porque las variantes lingüísticas del mixteco parecieran ser lenguas totalmente diferentes". En la práctica, esto significa que Sandra tiene que constantemente tomar decisiones sobre cómo escribir palabras que ella misma pronuncia de cierta forma, pero que sabe pueden pronunciarse de otras maneras en otras comunidades mixtecas.

Lo que Sandra ha hecho es adaptar su enseñanza a esta realidad sin pretender resolver un problema que, en realidad, es estructural. Enseña el vocabulario, pero siempre explica el contexto. Como ella señala: "para comprender su significado muchas veces es necesario conocer el contexto de la conversación para poder comprender el significado de la palabra escrita". En sus clases utiliza estrategias que funcionan para lenguas sin escritura estandarizada: gestos exagerados, repeticiones, canciones, imágenes. Dice: "los considero indispensables y me ayudan a cambiar la dinámica y no hacer lo mismo en mis clases todos los días". Y sobre los gestos en particular: "debo exagerar los movimientos de mis labios y cara en general para que puedan ellos imitarme". Esta es pedagogía al servicio de la realidad, no la realidad forzada hacia una pedagogía idealizada. Sandra es consciente de lo que no puede hacer en 30 minutos de clase—no puede que sus estudiantes dominen el mixteco—pero sabe exactamente lo que sí puede hacer: sembrar familiaridad, hacer que la lengua suene natural, mostrar que es posible aprenderla.

Tema 4: El aislamiento profesional y la necesidad de comunidad de práctica en educación



intercultural bilingüe

Sandra enseña mixteco prácticamente sola. No tiene colegas en su institución que compartan su área de trabajo, y aunque ha coincidido con otros maestros de lenguas indígenas en espacios de codiseño curricular, el contacto ha sido esporádico. Cuando se le pregunta si conoce maestros en situaciones similares, es honesta: "No, hasta el momento no he coincidido con maestros que compartan esa área de oportunidad". Y añade que los maestros de lenguas indígenas que ha conocido pertenecen a escuelas en estados del sur y tienen muchos años de servicio, lo que ha permitido que consoliden su práctica de otra manera. El aislamiento no es solo una incómoda realidad administrativa; tiene implicaciones reales en cómo Sandra desarrolla su pedagogía. Ella se cuestiona constantemente si está escribiendo el mixteco correctamente, si su variante es "válida", si sus estrategias son las más pertinentes. Sin pares con quienes dialogar regularmente, esas dudas tienden a acumularse. Sandra ha intentado mantener contacto con otros maestros de lenguas indígenas, pero reconoce: "Muy poco, debido al trabajo es difícil contactarlos". El trabajo cotidiano, las clases, los reportes administrativos—todo conspira contra la posibilidad de tejer una red de apoyo.

Lo interesante es que Sandra no solo reconoce este aislamiento; lo lamenta activamente. Cuando se le pregunta si le gustaría pertenecer a una comunidad de maestros de lenguas indígenas, responde sin dudar: "Sí, claro que me gustaría, creo que abonaría muchísimo a mi práctica". Y es específico sobre qué tipo de comunidad necesita: idealmente una que incluya a otros maestros de mixteco, pero abierta también a maestros de otras lenguas indígenas. Dice: "Si hay oportunidad en ambas, creo que aun así pudiera aprender como hasta ahora de otras lenguas. Pero si se diera la oportunidad que fuese mixteco sería mucho mejor ya que abonaría muchísimo más a mi forma de ver la estructura de mi lengua y saldría de muchas dudas". Este deseo no es un lujo académico; es una necesidad pedagógica. Una comunidad de práctica podría ayudar a Sandra a validar sus decisiones de escritura, a compartir estrategias que funcionan, a saber que no está inventando la rueda sola. Sabe que existen otros espacios donde se enseña mixteco—menciona la ENBIO (Escuela Normal Bilingüe de Oaxaca) y universidades en Oaxaca—pero el contacto es limitado. Lo que Sandra necesita es acceso regular, comunicación constante, la sensación de formar parte de algo más grande que su aula. Sin esto, continúa navegando desafíos pedagógicos profundos principalmente desde su propia reflexión, sin la riqueza que vendría de intercambiar



experiencias con otros educadores en contextos similares.

Tema 5: La cosmovisión mixteca como sustancia pedagógica: Más allá del vocabulario

Cuando Sandra enseña mixteco, no enseña solo palabras. En sus clases, deliberadamente incorpora elementos de la cosmovisión de su pueblo, buscando que sus estudiantes comprendan que una lengua no es un conjunto de sonidos y reglas gramaticales flotando en el vacío, sino que está anclada en una forma particular de entender el mundo. Cuando describe los pasos principales de una lección típica, menciona: "Posteriormente se aborda el tema central, les explico y hablo desde los ejemplos prácticos de como usar el vocabulario y agrego aspectos de la cosmovisión de mi pueblo". Esta no es una adición superficial, sino una decisión pedagógica consciente. Sandra entiende que para que sus estudiantes— futuros maestros que trabajarán en comunidades multiculturales—puedan verdaderamente valorar y enseñar lenguas originarias, necesitan acceder no solo a cómo se pronuncia una palabra, sino a qué significa esa palabra dentro de una forma de estar en el mundo diferente. Por eso, mientras enseña vocabulario básico, también teje narrativas sobre cómo la cosmovisión mixteca se relaciona con ese vocabulario. Esto es particularmente importante porque reconoce que *"muchas veces abordan la necesidad general de la atención de las lenguas indígenas y comparten ejercicios que se hacen en las comunidades de cierta lengua"*, pero lo hacen de manera descontextualizada, sin honrar la cosmovisión específica.

Lo que resulta aún más significativo es que Sandra también ve en la enseñanza de la cosmovisión una oportunidad para que sus estudiantes—que frecuentemente vienen de familias migrantes o han experimentado ruptura con sus propias tradiciones—puedan reconectarse con algo más profundo que la simple "preservación lingüística". Cuando habla de por qué usa el mixteco como herramienta en sus clases, menciona la importancia de que los futuros maestros logren *"diseñar dinámicas para sensibilizar a sus alumnos con las lenguas y comunidades originarias"*. Esta sensibilización requiere más que vocabulario; requiere una relación empática con la cosmovisión. Sandra espera que cuando sus estudiantes salgan de su clase, no solo puedan decir algunas palabras en mixteco, sino que hayan tocado—aunque sea brevemente—otra forma de pensar, otra forma de relacionarse con el mundo. En la práctica, esto significa que la clase de Sandra no es una clase de idiomas en el sentido convencional; es un espacio donde la lengua actúa como puerta de entrada a una cosmovisión, a una forma de ser que ha



persistido a pesar de siglos de presión para desaparecer.

CONCLUSIONES

Esta investigación se propuso comprender cómo Sandra Ramírez López, una maestra hablante nativa de mixteco sin formación formal en didáctica de lenguas, construye saberes pedagógicos en la enseñanza de una lengua originaria en contexto intercultural en la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur, en La Paz. A través del análisis narrativo de su relato, emergieron cinco dimensiones interconectadas que tejen la complejidad de su práctica docente.

Lo primero que destaca es que Sandra ha construido un sistema sofisticado de saberes pedagógicos, pero no operando desde un manual o una teoría pedagógica predefinida. Construye sus saberes mediante un proceso constante de reflexión sobre lo que funciona en el aula, solicita retroalimentación a sus estudiantes de manera creativa, y adapta estrategias de otros contextos a la realidad específica del mixteco.

Sin embargo, lo más significativo es la manera en que ella experimenta este proceso. Sandra no vive su falta de formación formal como una carencia que pueda ocultarse o disculparse. Al contrario, la enfrenta directamente. Constantemente se cuestiona: "¿estoy haciéndolo bien?" Esa pregunta, que podría paralizar a alguien, en Sandra se convierte en combustible. No es una inseguridad que la detiene; es una inseguridad que la empuja a buscar, a probar cosas nuevas, a estar atenta a cada reacción de sus estudiantes. Ella misma lo dice sin rodeos: "procuró siempre hacer algo diferente que pueda funcionar". Esta es una fortaleza que la pedagogía formal frecuentemente no reconoce: la capacidad de cuestionarse permanentemente, de no asumir que porque algo funcionó ayer, funcionará hoy. Sandra está atenta, es flexible, y esa flexibilidad viene precisamente de saber que está navegando sin mapas preestablecidos. No es debilidad; es, en muchos sentidos, una forma de estar en la pedagogía que la educación convencional necesitaría aprender.

Un aspecto crucial que emerge del análisis es de dónde proviene realmente el conocimiento que Sandra utiliza para enseñar. No proviene de libros de pedagogía o de cursos de didáctica de lenguas—Sandra no ha tenido acceso a esos espacios de formación formal. Sus saberes provienen de múltiples fuentes tejidas juntas. En primer lugar, de la experiencia vivida: tras 5 años de estar en el aula, observando qué funciona y qué no. Pero también de la retroalimentación dialógica con sus estudiantes, a quienes



periódicamente pregunta cómo se sintieron, qué les gustó, qué no. Como ella menciona: "Yo les pido que evalúen mis actividades para ver si han aprendido o no, y realizo ajustes a partir de eso". Además, Sandra consulta con su propia comunidad de hablantes de mixteco—su familia, otros hablantes—para validar decisiones sobre cómo escribir la lengua. Y sí, también lee artículos cuando los encuentra, aunque reconoce que muchos abordan la enseñanza de lenguas indígenas de manera generalizada. Lo significativo es que estas fuentes no son jerárquicas en su mente. No piensa "primero la teoría formal, luego la práctica"; piensa "¿qué información tengo disponible en este momento y cómo la adapto a mis estudiantes?" Esta es una forma de construir conocimiento profundamente situada, contextualizada, y precisamente por eso, transferible a otros profesores que también trabajan en márgenes similares.

En segundo lugar, la enseñanza de Sandra está permeada por una dimensión política que no puede separarse de su experiencia personal de discriminación. No enseña mixteco solo para preservar un código lingüístico; enseña para dignificar una lengua que históricamente ha sido estigmatizada, y para empoderar a sus estudiantes—futuros maestros—a que rompan barreras de miedo y vergüenza en las comunidades donde trabajarán. Esta politicidad es consciente y deliberada, y se traduce en principios pedagógicos muy específicos.

Como base de todas sus decisiones metodológicas operan principios claros, aunque Sandra no los enuncia en lenguaje académico formal. El primero es la primacía de la sensibilización actitudinal sobre el dominio lingüístico. Ella es honesta: en 30 minutos de clase no puede lograr que sus estudiantes dominen el mixteco. Lo que sí puede hacer—y lo que intenciona deliberadamente—es que empaticen con la lengua, que la vean como valiosa, que pierdan el miedo. Como reflexiona sobre lo que evalúa: "lograr que mis alumnos empaticen con la lengua, reflexionen y logren diseñar dinámicas para sensibilizar a sus alumnos".

Otro principio es la integración inseparable de lengua, cultura e identidad. Sandra no enseña palabras descontextualizadas; constantemente "agrega aspectos de la cosmovisión de mi pueblo" porque comprende que una lengua no flota en el vacío, sino que está anclada en una forma particular de ser y estar en el mundo. Un tercer principio es la priorización de lo oral sobre lo escrito, reconociendo que el mixteco es una lengua predominantemente oral y que la escritura, aunque importante, no es el punto de partida pedagógico.



Y finalmente, opera un principio político que los engloba: la enseñanza como acto de dignificación y resistencia. Sandra no enseña mixteco desde una neutralidad pedagógica ficticia; enseña porque una lengua históricamente estigmatizada merece ser reivindicada públicamente. Estos principios no vinieron de lecturas teóricas, sino de la combinación de su experiencia vivida como hablante migrante, su reflexión constante sobre su práctica, y su compromiso político con la revitalización lingüística.

Tercero, Sandra enfrenta desafíos técnicos reales derivados de la naturaleza del mixteco: es tonal, tiene múltiples variantes, no tiene una forma escrita estandarizada. Estos desafíos generan inseguridades legítimas en ella—no sabe si está escribiendo "correctamente" una lengua que ella misma habla pero que no fue entrenada a escribir. Sin embargo, ha desarrollado estrategias pedagógicas (gestos exagerados, contexto, repetición, canciones) que funcionan dentro de esas limitaciones. Nuevamente, la limitación se transforma en oportunidad.

Cuarto, Sandra trabaja en aislamiento profesional. No tiene colegas en su institución que compartan su trabajo, y aunque ha coincidido con otros maestros de lenguas indígenas, el contacto es esporádico. Esto amplifica sus dudas y la priva de la riqueza que vendría de intercambiar experiencias regularmente con otros profesores en contextos similares. Reconoce esta necesidad y la expresa claramente.

Finalmente, la cosmovisión mixteca no es un complemento decorativo en la enseñanza de Sandra; es la sustancia misma. Cuando enseña una palabra, también enseña cómo esa palabra se relaciona con una forma particular de entender el mundo. Esto permite que sus estudiantes no solo aprendan mixteco, sino que tengan acceso a otra forma de estar y pensar que, de otro modo, hubiera permanecido invisible para ellos.

En conjunto, estos cinco temas revelan que Sandra está haciendo algo que la pedagogía convencional frecuentemente no reconoce: está construyendo conocimiento pedagógico desde la marginalidad, transformando limitaciones en fortalezas, y haciendo de la enseñanza de una lengua un acto de reivindicación cultural y política. Su caso funciona como referente comprensivo para otros educadores—especialmente aquellos que trabajan sin respaldo de formación especializada, en contextos de diversidad lingüística—porque visibiliza que la pedagogía intercultural no requiere de especialistas titulados, sino de maestros reflexivos, comprometidos, y dispuestos a aprender constantemente de su propia práctica.



Implicaciones pedagógicas y políticas

Los hallazgos de este estudio tienen implicaciones significativas que van más allá del caso particular de Sandra. En primer lugar, visibilizan la necesidad de repensar cómo se concibe la "formación" de maestros de lenguas indígenas. La pedagogía convencional asume que la especialización formal—cursos de didáctica, certificaciones en lingüística—es requisito para enseñar bien. El caso de Sandra sugiere algo diferente: que la reflexión constante sobre la práctica, la disposición al aprendizaje permanente, y el compromiso político pueden generar saberes pedagógicos tan sofisticados como los que provienen de la formación institucional, si no más. Esto no significa que la capacitación formal no sea valiosa; significa que no debería ser la única vía reconocida para desarrollar experticia docente. Las instituciones formadoras de docentes deberían crear espacios donde los docentes como Sandra—con experiencia acumulada y reflexividad demostrada—puedan sistematizar y compartir sus saberes, no como "anécdotas inspiradoras", sino como conocimiento pedagógico válido.

En segundo lugar, las implicaciones políticas son claras. La educación intercultural bilingüe en México sigue siendo marginal, subfinanciada, y frecuentemente desconectada de las necesidades reales de comunidades indígenas. El trabajo de Sandra ilustra que la revitalización lingüística no es un proyecto técnico de conservación de lenguas; es un acto profundamente político de dignificación y resistencia contra siglos de estigmatización. Cuando Sandra enseña mixteco, no está simplemente transmitiendo código lingüístico; está diciendo públicamente que esa lengua tiene valor, que merece ser aprendida, que sus hablantes merecen dignidad. Las políticas educativas deberían reconocer esta dimensión política y, más específicamente, deberían fortalecer—no debilitar—los espacios donde maestros indígenas como Sandra pueden hacer este trabajo. Esto incluye asignación de recursos suficientes, reconocimiento profesional genuino, y creación de comunidades de práctica que eviten el aislamiento que actualmente enfrenta.

Limitaciones de la investigación

Es importante reconocer explícitamente las limitaciones de este estudio para contextualizarlo adecuadamente. Primeramente, se trata de un estudio de caso único, lo que significa que los hallazgos son profundamente contextualizados en la experiencia de Sandra y no pueden—ni pretenden—generalizarse universalmente. Sandra enseña en una institución específica, con estudiantes específicos,



en un contexto geográfico y sociopolítico particular. Otros maestros de lenguas indígenas en contextos diferentes pueden enfrentar realidades distintas. Segunda, la recolección de datos se basó principalmente en una entrevista semi-estructurada de 90 minutos. Aunque la entrevista fue en profundidad, no incluye observación directa de las clases de Sandra, lo que hubiera permitido verificar cómo sus saberes se traducen en prácticas concretas del aula. Una investigación más robusta futura puede observación participante y análisis de artefactos pedagógicos (programas de estudio, materiales de clase, trabajos de estudiantes). Tercera, el análisis se realizó desde la perspectiva del investigador, quien, aunque buscó mantener una reflexividad constante, inevitablemente tiene sus propios sesgos y posiciones que influyeron en cómo se interpretó el material. Finalmente, la investigación se llevó a cabo en un momento específico (febrero de 2026) en la trayectoria de Sandra. Sus saberes, reflexiones y prácticas continúan evolucionando, por lo que este estudio captura una fotografía de un proceso dinámico, no una verdad fija.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos de este estudio, se plantean las siguientes recomendaciones dirigidas a diferentes actores del sistema educativo:

Para instituciones formadoras de maestros (Escuelas Normales): Crear espacios sistemáticos donde maestros con experiencia en educación intercultural bilingüe—como Sandra—puedan documentar, sistematizar y compartir sus saberes pedagógicos con colegas y estudiantes en formación. Esto podría tomar forma de seminarios, talleres colaborativos, o publicaciones donde maestros indígenas aparezcan como autores, no solo como "sujetos de investigación". Además, fortalecer las unidades de estudio que integren lenguas indígenas, proporcionando recursos suficientes de tiempo, materiales, y reconocimiento profesional.

Para políticas educativas a nivel estatal y federal: Invertir en la creación de comunidades de práctica de maestros de lenguas indígenas, en los que los docentes como Sandra puedan conectarse regularmente, intercambiar estrategias, resolver dudas pedagógicas, y fortalecer su práctica colectivamente. Estas comunidades podrían ser virtuales o presenciales, pero deberían ser sostenidas institucionalmente. Además, reconocer explícitamente que la educación intercultural bilingüe es un proyecto político, no solo técnico, y asignar recursos consecuentes.



Para investigadores en educación: Continuar documentando las prácticas pedagógicas de maestros indígenas que trabajan sin formación especializada, reconociendo sus saberes como valiosos y situados. Priorizar metodologías que mantengan visible la voz de los maestros—como la narrativa y el estudio de caso—en lugar de enfoques que los reduzcan a "datos". Además, buscar formas de devolver los resultados de la investigación de manera que beneficie directamente a los maestros participantes, evitando el extractivismo académico.

Para Sandra y maestros en situaciones similares: Validar que el cuestionamiento constante—"¿estoy haciéndolo bien?"—no es una debilidad, sino una fortaleza. Buscar activamente espacios de conectividad con otros maestros de lenguas indígenas, incluso si requiere iniciativa propia. Y continuar documentando las estrategias que funcionan, porque ese conocimiento es valioso no solo para ustedes, sino para la educación intercultural en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agreda Reyes, A. A., y Pérez Azahuanche, M. Á. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(30), 219–232. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/661>
- Arias Ortega, K., y Baronnet, B. (2024). Lengua y cultura: ejes articuladores en la formación docente indígena en México y Brasil. *Enunciación*, 29(1). <https://doi.org/10.14483/22486798.21516>
- Atlas de los Pueblos Indígenas de México. (2019). Mixtecos: Lengua. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. <http://atlas.inpi.gob.mx/4964-2/>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. https://educationaldevelopment.uams.edu/wp-content/uploads/sites/57/2025/01/9-Thematic_analysis.pdf
- Brevis-Yéber, M., Mas-Torelló, Ó., y Ruiz Bueno, C. (2022). Práctica docente reflexiva como estrategia para el fomento de las innovaciones en los centros escolares. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(2), 269–287. <https://doi.org/10.15443/RL3216>
- Cabrera Morales, N. (2022). Reflexiones sobre la conformación de saberes docentes indígenas. *Nueva Antropología*, 35(97), 145-167. <https://nuevantropologia.org.mx/index.php/revista/article/download/DocentesIndige>



[nas NoemiCabrera_vol_35_num_97_2022/1234](#)

Cano Ruíz, A., Espino Rosendo, H. M., y Espinosa Gerónimo, L. (2023). Desafíos en la formación de docentes rurales de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 85–98.

<https://doi.org/10.35362/rie91115566>

Castrillo González, H. (2025). Del ritmo silábico al acentual: el gesto como facilitador en la enseñanza del ritmo en inglés. *Epos: Revista de Filología*, 41, 47–70.

<https://doi.org/10.5944/epos.41.2025.46612>

Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG). (2022). Catálogo de libros de texto gratuitos de educación indígena. Ciclo Escolar 2022-2023. Secretaría de Educación Pública.

https://libros.conaliteg.gob.mx/indigena_2022.html

Congreso de la Unión. (2003). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Diario Oficial de la Federación, 13 de marzo de 2003.

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath.

Domingo Roget, À. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de desarrollo profesional docente. *Zona Próxima*, (34), 8-29.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442021000100003

Domingo, À. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34), 1–21. <https://www.redalyc.org/journal/853/85370365002/html/>

Fernández Cando, D. A. F. (2025). Neurociencia y educación en la enseñanza del inglés.

Imperium Académico, 5(1), 45-62.

https://estrellaediciones.com/index.php/imperium_academico/article/download/80/151/331

Flores-Lueg, C., y Sánchez Novoa, S. (2023). Prácticas reflexivas implementadas en el desarrollo del prácticum, en perspectiva de docentes en formación de Educación

Básica. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 47–64.

<https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1693>

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.



<https://academic.oup.com/book/32817>

Gauthier, C., Desbiens, J. F., Malo, A., Martineau, S., y Simard, D. (1998). Por una teoría de la pedagogía: Investigaciones contemporáneas sobre el saber docente. Fondo de Cultura Económica.

Hernández Mendoza, A. (2023). La práctica docente en una escuela multigrado en un contexto indígena. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(22), 171–187. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i22.478>

Human Rights Council. (2006). Working group of the Commission on Human Rights to elaborate a draft declaration in accordance with paragraph 5 of General Assembly resolution 49/214 of 23 December 1994 (Resolution 2006/2). United Nations. <https://hrlibrary.umn.edu/hrcouncil2-2006.html>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2026). Estadísticas a propósito del Día Mundial de la Lengua Materna 2026. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2026/EAP_lengmat_26.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (2020). Tu'un Savi (Mixteco). <https://site.inali.gob.mx/Micrositios/Prontuarios/mixteco.html>

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2008). Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. INALI. https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2012). México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: Variantes lingüísticas por grado de riesgo. 2000. INALI. https://site.inali.gob.mx/pdf/libro_lenguas_indigenas_nacionales_en_riesgo_de_desaparicion.pdf

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2022). Norma de escritura del tu'un savi (idioma mixteco). Secretaría de Cultura. <https://site.inali.gob.mx/INALIDhuchlab/assets/files/NormaTuunSavi-Espanol.pdf>

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2017). Lenguas indígenas de México. INPI. <https://atlas.inpi.gob.mx/lenguas-indigenas-de-mexico/>



- International Work Group for Indigenous Affairs (IWGIA). (2025). El Mundo Indígena 2025: México. <https://iwgia.org/es/mexico/5743-mi-2025-m.html>
- Jaramillo Baquerizo, C., y Herrera Pavo, M. (2025). El desarrollo profesional docente y la práctica reflexiva. En F. Aguilar Gordón (Coord.), *Filosofía de la educación: Transformaciones, desafíos y prácticas pedagógicas* (pp. 369–400). Ediciones Abya-Yala / Universidad Politécnica Salesiana. <https://doi.org/10.17163/abyaups.112.937>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press. https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- La Jornada. (2022, enero 29). La SEP, sin políticas para la formación de maestros de educación indígena. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/01/29/politica/la-sep-sin-politicas-para-la-formacion-de-maestros-de-educacion-indigena-acusan/>
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. (2003). Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>
- Montero Gutenberg, G. (2024). Lengua y cultura: ejes articuladores en la formación docente indígena en México y Brasil. *Enunciación*, 29(1), 84–101. <https://doi.org/10.14483/22486798.21516>
- Montero Gutenberg, G. (2024). Lengua y cultura: ejes articuladores en la formación docente indígena en México y Brasil. *Enunciación*, 29(1), 84–101. <https://doi.org/10.14483/22486798.21516>
- Palacio-Hernández, R. y Bolaños, K. (2024). Escuelas monolingües en comunidades multilingües: desplazamiento lingüístico e injusticia(s) en el Vaupés. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-28. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.emcm>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Graó. <https://s0952b176a37fad38.jimcontent.com/download/version/1715293062/module/11179262283/name/Perrenoud+La+pr%C3%A1ctica+reflexiva.pdf>
- Ríos Colmenárez, M. J. (2020). Enseñanza de lenguas indígenas mediadas por las TIC en América Latina. *Revista Lengua Y Cultura*, 1(2), 20–27. <https://doi.org/10.29057/lc.v1i2.5447>



- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, (40), 1–12.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2013000100002&script=sci_abstract
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe 2022.
<https://www.gob.mx/sep/documentos/plan-nacional-educacion-intercultural-bilingue-2022>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes de estudio y programas de formación para las licenciaturas en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe y en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe. *Diario Oficial de la Federación*, 3 de agosto.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5533902
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Plan de estudios 2018: Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar Interculturales.
<https://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/planestudios2018.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Planes de estudio 2018: Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudios 2022: Licenciaturas Interculturales Plurilingües y Comunitarias.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/748912/Plan_de_Estudios_2022.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Planes de estudio 2022: Licenciaturas en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2014). Código ético del psicólogo. <https://www.smp.org.mx/wp-content/uploads/2020/07/Codigo-Etico-SMP-2014.pdf>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
<https://archive.org/details/artofcasestudyre0000stak/page/n9/mode/2up>
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.



<https://archive.org/details/tardif-2014-los-saberes-del-docente-y-su-desarrollo-profesional>

UNESCO. (2001). Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural.

UNESCO. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>

Urrutia de La Torre, F., Morfín Otero, F., Santiago León, A., y Olivieri de Blank, G. (Coords.). (2022).

Educación intercultural desde el corazón de docentes que transforman (prólogo de S. Schmelkes).

ITESO. <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/educacion-intercultural.pdf>

Velasco Ortiz, L. (2013). Escuela y reproducción social de familias migrantes: hijos e hijas de jornaleros indígenas en el noroeste mexicano. *Estudios demográficos y urbanos*, 28(1), 189-218.

<https://doi.org/10.24201/edu.v28i1.1443>

Velasco Ortiz, L. (2002). El regreso de la comunidad: migración indígena y agentes étnicos: Los mixtecos en la frontera México-Estados Unidos.

https://www.researchgate.net/publication/365295355_El_regreso_de_la_comunidad_migracion_indigena_y_agentes_eticos_Los_mixtecos_en_la_frontera_Mexico-Estados_Unidos/link/6371e7c837878b3e87ac4f92/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

Vergara Díaz, C., y Mardones, H. C. (2014). Conocimiento pedagógico del contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile?

Estudios Pedagógicos, XL(Número Especial 1), 323–338.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art19.pdf>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>

Zeichner, K. M., y Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Lawrence Erlbaum Associates.

