

La enseñanza de la diversidad lingüística: sistematización de experiencias desde la Lotería Pa ipai

Teaching Linguistic Diversity: Systematizing Experiences through the Pa ipai Lottery

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i34.1739>

*Manuel Alejandro Sánchez Fernández**

*Julieta López Zamora***

*Luis Alejandro Acevedo Zapata****

Resumen

La Lotería Pa ipai es un recurso didáctico de diseño colaborativo con integrantes de la comunidad pa ipai de Santa Catarina, Baja California (México). En su propósito inicial, buscó apoyar la enseñanza de vocabulario y estructuras básicas del pa ipai. A partir de su implementación sostenida en 13 intervenciones realizadas entre 2022 y 2024 en espacios escolares, universitarios y culturales, el proyecto experimentó un giro pedagógico: de “enseñar una lengua” en sentido instrumental hacia “enseñar sobre lenguas”, orientado a la sensibilización y la conciencia lingüística en públicos mayoritariamente monolingües de español. Este artículo sistematiza esa trayectoria desde un enfoque de sistematización de experiencias y práctica reflexiva docente, mediante el análisis de un registro de intervenciones, una reconstrucción narrativa del proceso y resultados exploratorios de una encuesta de evaluación aplicada en una sesión pública ($n = 16$). Los hallazgos muestran que el juego funciona como mediación para visibilizar lenguas minorizadas, activar preguntas sobre la presencia indígena local y propiciar disposiciones favorables a nuevos espacios formativos. Se argumenta que la Lotería Pa ipai es replicable como estrategia de formación docente y divulgación crítica, y se plantea la necesidad de incorporar instrumentos más robustos para diagnosticar actitudes lingüísticas en contextos educativos.

Palabras clave: diversidad lingüística, conciencia lingüística, sistematización de experiencias, Pa Ipai, formación docente.

* Doctor en lingüística. SNI Candidato. Líneas de investigación: lingüística de corpus, lingüística descriptivo funcional de lenguas minoritarias y la enseñanza de la diversidad lingüística. Profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Baja California. México. msanchez12@uabc.edu.mx

** Doctora en Ciencias y Humanidades. Especialista en Intervención Educativa, Identidad y Memoria. Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de Baja California. México. julieta_lz@uabc.edu.mx

*** Doctor en Literatura Hispánica. SNI. Líneas de investigación: literatura autobiográfica; innovación educativa en estudios literarios. Profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Baja California. México. luis.acevedo.zapata@uabc.edu.mx

Abstract

The Pa Ipai Lottery is a didactic resource designed collaboratively with members of the Pa Ipai community of Santa Catarina (Baja California). Initially, it sought to support the teaching of vocabulary and basic Pa Ipai linguistic features. Through its sustained implementation in thirteen interventions carried out between 2022 and 2024 in school, university, and cultural settings, the project underwent a pedagogical shift from “teaching a language” in an instrumental sense to “teaching about languages”, aiming to raise awareness and develop a sensitivity to linguistic diversity among predominantly Spanish-monolingual audiences. This article systematizes that trajectory through an approach grounded in the systematization of experiences and reflective teaching practice, by analyzing an intervention log, producing a narrative reconstruction of the process, and presenting exploratory results of an evaluation survey applied during a public session (n = 16). The findings show that the game works as a mediating tool to make minoritized languages visible, to activate questions about local indigenous presence, and to encourage favorable dispositions toward new educational spaces. We argue that the Pa Ipai Lottery is replicable as a strategy for teacher training and critical public outreach, and suggest the necessity of incorporating more robust instruments to diagnose language attitudes in educational contexts.

Key words: linguistic diversity, language awareness, systematization of experiences, Pa Ipai, teacher training.

Introducción

El objetivo de este trabajo es analizar, mediante la sistematización de experiencias, la trayectoria pedagógica de la Lotería Pa ipai, a partir de 13 intervenciones realizadas entre 2022 y 2024, con el fin de comprender el giro de una estrategia centrada en la enseñanza de la lengua hacia una estrategia de sensibilización y conciencia lingüística (“enseñar sobre lenguas”) en públicos no especializados y en formación docente. El caso permite documentar un cambio de propósito que no se definió desde el inicio, sino que se volvió necesario, a partir de condiciones observables en los contextos de aplicación, en especial el desconocimiento social sobre la lengua pa ipai y, en general, sobre las lenguas yumanas en Baja California.

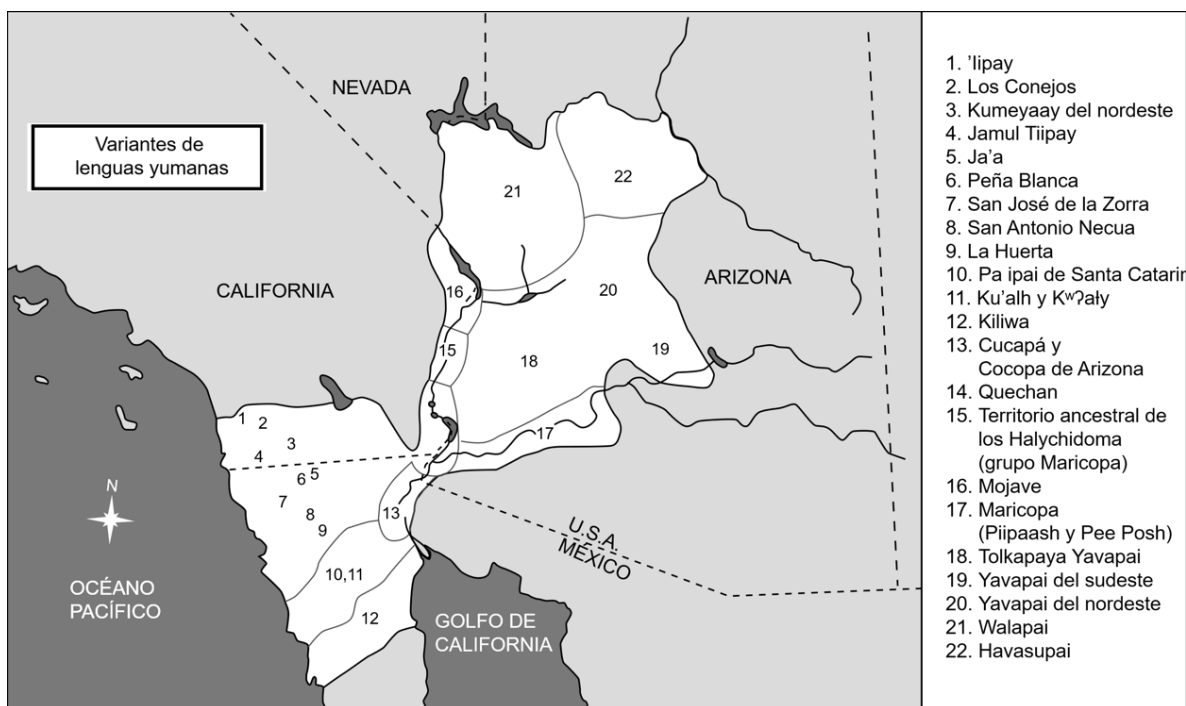
Para cumplir ese objetivo, el artículo se organiza en cinco apartados posteriores a esta introducción. El primer apartado sitúa el contexto de la lengua y cultura pa ipai y delimita las condiciones regionales que vuelven pertinente la intervención educativa sobre diversidad lingüística en Baja California. El segundo apartado reconstruye la génesis de la Lotería Pa ipai como un producto de colaboración comunitaria. Se muestra su anclaje en investigación previa, en la producción de materiales y en acuerdos que sostienen su circulación pública. En el tercer apartado se expone la perspectiva teórica desde la que se interpreta el caso. Se articulan la práctica reflexiva docente, sistematización de experiencias e interculturalidad crítica con conciencia lingüística. Enseguida se desarrolla el encuadre metodológico y la construcción del caso; se organiza el registro de 13 implementaciones y, a partir del contraste entre públicos y escenarios, se identifican las evidencias que marcaron el punto de inflexión y consolidaron el giro hacia el desarrollo de la conciencia lingüística. En el tercer apartado se presentan los resultados a partir

de la construcción del caso y de la trayectoria analítica del proyecto. Se describe el material como dispositivo de mediación, se ordenan las 13 implementaciones y se seleccionan episodios que funcionan como marcadores del giro pedagógico, con contraste entre contextos y públicos. En el cuarto apartado se cierra la interpretación con una síntesis de hallazgos y alcances para la formación docente en Lengua y Literatura, se explicitan las limitaciones del estudio y se proponen líneas de trabajo futuro, entre ellas, fortalecer los registros de implementación y aplicar instrumentos más robustos para documentar recepción y actitudes lingüísticas.

Lengua y cultura pa ipai

Los pa ipai son un pueblo indígena de la familia etnolingüística yumana, cuya distribución histórica se extiende desde el área del lago Mohave en Estados Unidos —atravesando Arizona, Nevada y California— hasta el desierto central de Baja California en México, incluye una franja de Sonora cercana al delta del río Colorado (véase figura 1). En México, esta familia comprende lenguas como la kumiai (con sus variantes), cucapá, kiliwa, ko’alh y pa ipai (Miller, 2018). En Baja California, los pa ipai se asientan principalmente en la Comunidad Indígena de Santa Catarina, Ensenada, ubicada a la altura del kilómetro 95 de la carretera Ensenada-San Felipe (Carbajal, 2002). Su historia reciente ha estado atravesada por procesos sucesivos de colonización y reconfiguración socioeconómica que transformaron sus formas de vida, sin impedir el resurgimiento contemporáneo de prácticas culturales y formas de agencia comunitaria que operan como signos públicos de identidad y legitimación colectiva (Garduño, 2023).

Figura 1. Distribución de las comunidades de habla de lenguas yumanas en México y Estados Unidos



Fuente: Basado en Miller (2018).

En el plano lingüístico, el pa ipai pertenece a la rama Pai de la familia yumana-cochimi (Miller, 2018). Las estimaciones de hablantes suelen ubicarse entre 30 y 50, con concentración en personas mayores, y la transmisión en el hogar ha disminuido (Moseley, 2010; Embriz Osorio, Zamora Alarcón, 2012; Sánchez-Fernández, Rojas-Berscia, 2016; González Castillo, 2020). La documentación existe, pero no cubre necesidades de referencia como una gramática o un diccionario, lo que afecta la producción de materiales para su enseñanza (González Castillo, 2024), que si bien son pocos, no se reportan intervenciones basadas en esos recursos ni evidencia de su incorporación a procesos institucionales de capacitación docente (p.e. González, Sánchez-Fernández, 2018; ver Sánchez-Fernández, 2023). En Santa Catarina opera una primaria bilingüe multigrado, pero no se ha podido consolidar una plaza enfocada a la enseñanza del pa ipai como segunda lengua, que junto con la falta de materiales, son ausencia que se vincula con condiciones de exclusión educativa en la escolarización indígena del estado (González Castillo, 2020; Martínez Zavala, Tinajero Villavicencio, 2020; Romans Fontacaba, 2025).

Génesis del proyecto: colaboración comunitaria y diseño del recurso

La Lotería Pa ipai nace de un proceso previo de investigación lingüística aplicada y de trabajo colaborativo con hablantes pa ipai. Su punto de partida fue la tesis de maestría *Deixis espacial y*

demostrativas de la lengua paipai (Sánchez-Fernández, 2016), desarrollada en diálogo con integrantes de la comunidad pa ipai y orientada tanto a la descripción como a la producción de materiales útiles para la enseñanza y la transmisión de la lengua. En esa misma línea, se generaron materiales didácticos iniciales –por ejemplo, *Números y cielo pa ipai* (González et al., 2016) y *Tñur 1. Lecciones paipái* (González, Sánchez-Fernández, 2018).

En términos operativos, el diseño de la Lotería Pa ipai inició en 2016, en colaboración con la profesora pa ipai María Eloísa González Castro. El apoyo gráfico se realizó mediante un servicio social profesional con Suzette Alejandra Pineda Félix (Universidad de Sonora), gestionado a través de la entonces Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), con el acompañamiento de la delegada Norma Carabajal como enlace institucional. Aunque el material quedó listo para impresión, su circulación se pospuso durante varios años ante la dificultad de asegurar una distribución gratuita y responsable. La impresión y difusión se concretaron hasta 2022 gracias a apoyos institucionales de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE) y del Instituto de Investigaciones Culturales–Museo (IIC-Museo) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Como parte del compromiso con la comunidad, el 3 de febrero de 2023, en Santa Catarina, Baja California, se entregaron 100 loterías a la primaria bilingüe y se realizó una presentación del material con la profesora Eloísa González. De manera parcial, los primeros hallazgos y reflexiones de este recurso se reportaron en Sánchez-Fernández (2022).

Sin embargo, en varias implementaciones fuera de la comunidad, el equipo registró desconocimiento de la existencia actual del pueblo pa ipai y sorpresa ante la presencia de lenguas indígenas en Baja California. La atención a estas respuestas nos llevó a observar una brecha formativa y a concluir que no bastaba con enseñar la lengua pa ipai en la comunidad en un entorno educativo y social que se mantiene en un estado de desconocimiento que habilita prejuicios o indiferencia. De esta manera, la Lotería Pa ipai, que había nacido como un recurso para apoyar la enseñanza de vocabulario y prácticas lingüísticas básicas en el contexto comunitario de Santa Catarina, ayudaba también a hacer emerger la invisibilización social de la lengua pa ipai y, por extensión, de las lenguas yumanas, en públicos regionales mayoritariamente hispanohablantes, incluidos estudiantes en formación docente y asistentes a eventos culturales.

Por lo que la intervención dio un giro. El equipo colaborador asumió el propósito complementario y ético, para quienes no somos parte de la comunidad, de enseñar *sobre* la lengua pa ipai. Este propósito se sostuvo en la premisa básica de que el uso público de la Lotería no “representa” a la comunidad desde fuera, sino que circula como un recurso acordado y respaldado por integrantes de ella. De esta manera, las intervenciones fuera de la comunidad se centraron en abrir la conversación sobre diversidad lingüística y la visibilización de otras lenguas. Pero este giro no ocurrió de manera intempestiva. Se construyó sobre la marcha a partir de ajustes en la práctica y revisiones posteriores de lo ocurrido en cada contexto, es decir, a partir de una práctica docente reflexiva y crítica (Schön, 1983).

Perspectiva teórica

Práctica reflexiva docente y sistematización de experiencias

El giro pedagógico que estructura este artículo se comprende aquí como un aprendizaje profesional producido en y desde la práctica. Para fundamentarlo, se recurre al enfoque de práctica reflexiva docente (Schön, 1983; Kemmis *et al.*, 2014), que entiende el trabajo e intervención educativa como una actividad situada en la incertidumbre, en donde el docente (o el equipo facilitador) toma decisiones en tiempo real, interpreta señales del grupo, modifica procedimientos y, posteriormente, reconstruye la racionalidad de esos ajustes para mejorar su acción futura. En términos de Schön, este tipo de decisiones constituye reflexión-en-la-acción, pensar y ajustar mientras se actúa; y reflexión-sobre-la-acción, reinterpretar lo realizado para producir nuevas reglas de intervención (Schön, 1983, p. 61-62).

Una práctica reflexiva exige un ejercicio crítico sobre supuestos: qué se da por sentado, qué se invisibiliza y qué intereses reproduce una intervención. Brookfield propone que esta crítica se fortalece cuando el profesorado mira su práctica desde “lentes” o fuentes distintas: la autobiografía profesional, las percepciones de estudiantes/participantes, el diálogo con colegas, la literatura especializada (Brookfield, 2017), y para este caso, la sistematización de experiencias.

Cuando el sustrato empírico de un trabajo de investigación está constituido por reconstrucciones reflexivas y selección de episodios particulares, conviene explicitar el procedimiento de análisis y sus límites, y de esta manera mostrar cómo se construyó la interpretación, qué criterios guiaron la selección de lo narrado y hasta dónde pueden sostenerse los hallazgos sin confundirlos con una generalización. Una vez establecidos estos andamiajes, la descripción situada y la reflexión analítica permiten comprender formas de saber pedagógico fundamentado desde la investigación narrativa y la fenomenología de la práctica (Clandinin, Connelly, 2000). Una de estas formas de investigación narrativa es la sistematización de experiencias, que de acuerdo con Jara Holliday (2018) es un proceso de producción de conocimiento que reconstruye críticamente una práctica situada para comprender su trayectoria: por qué ocurrió lo que ocurrió, qué tensiones y decisiones la atravesaron, y qué aprendizajes produce. En términos operativos, consiste en ordenar y documentar lo realizado para pasar de la secuencia de actividades a la interpretación del proceso, con preguntas que permitan explicitar sentidos y criterios pedagógicos que suelen quedar implícitos en la acción.

Interculturalidad crítica y conciencia lingüística

Dado que este estudio se ubica entre divulgación pública, formación docente y lenguas indígenas, se adopta una perspectiva de interculturalidad crítica y una ética de representación. El problema no es solo “hacer visible” una lengua minorizada, sino definir cómo se la hace visible, qué imágenes y relatos se activan, quién toma decisiones y quién controla la circulación del material (Smith, 2021). En educación intercultural, este encuadre se distingue de enfoques fun-

cionales de la interculturalidad en las que se celebra la diversidad, pero se abstiene de intervenir relaciones de poder. Un enfoque crítico permite leer la intervención educativa como un espacio donde se disputan jerarquías lingüísticas y culturales (Viaña *et al.*, 2010; Spitzberg, Changnon, 2009). Aunque los dispositivos pedagógicos pueden ayudar a establecer puentes y espacios de reconocimiento, no son productos culturales neutrales a las asimetrías. Sin este componente crítico que busca la examinación propia de quienes participan en su elaboración, se corre el riesgo de que este tipo de materiales mantengan folclorización, esencialismos o consumo cultural (García Palacios, Hecht, Enriz, 2015).

El giro pedagógico de la Lotería Pa ipai se presenta entonces como un desplazamiento conceptual: de un objetivo centrado en “aprender una lengua” hacia un objetivo orientado a la conciencia lingüística (*language awareness*), entendido como el desarrollo de una competencia intercultural crítica, de atención, sensibilidad y reflexión sobre la lengua, sus variedades y sus condiciones sociales de valoración (Hawkins, 1984; James, Garrett, 2013, p. 14). Desde esta perspectiva, enseñar sobre lenguas no es un sustituto menor de la enseñanza lingüística formal; es una vía legítima –y a menudo necesaria– para intervenir en contextos donde el principal obstáculo puede no ser la falta de clases de gramática, sino la presencia de ideologías lingüísticas que naturalizan jerarquías y sostienen prejuicios contra lenguas (Sánchez-Fernández, Guardia-Hernández, 2025).

El campo de la conciencia lingüística crítica ha mostrado que acercar a estudiantes y públicos generales a la diversidad lingüística puede tener beneficios formativos concretos (James, Garrett, 2013). Entre las ventajas se encuentran: ampliar el repertorio conceptual para hablar de variación, fortalecer la capacidad de reconocer el carácter sistemático de todas las lenguas (incluidas las indígenas y las de señas), y abrir un espacio para discutir cómo se construye socialmente el “prestigio” o el “desprestigio” lingüístico. En formación pedagógica, esta orientación ayuda a desarrollar herramientas analíticas para que el futuro docente identifique sus propios supuestos sobre la lengua, y cuide hasta dónde se reproduce en el aula la lógica de corrección y estandarización que históricamente ha afectado a hablantes indígenas y a comunidades subrepresentadas.

Base de política educativa y derechos lingüísticos

La pertinencia de enseñar diversidad lingüística –y, en particular, de incorporar estrategias de conciencia lingüística en la formación docente– se sostiene en un marco normativo amplio que reconoce el idioma como un eje de no discriminación y como parte de la dignidad humana. La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) prohíbe la discriminación por idioma (ONU, 1948), y en la misma línea, la *Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* reconoce el derecho a revitalizar, usar y transmitir sus lenguas, y exige condiciones estatales para hacerlo posible, en particular en educación y comunicación

pública (ONU, 2007). En el plano educativo, el *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo* (OIT) da continuidad a esta orientación al establecer que, cuando sea viable, la niñez indígena debe recibir educación en su propia lengua, asegurando al mismo tiempo el aprendizaje de la lengua nacional; esto implica que el sistema educativo (y la formación de docentes) requiere competencias para trabajar con diversidad lingüística real y situada, y no como contenido marginal (OIT, 2014). A su vez, el marco de UNESCO reconoce el valor de los patrimonios culturales inmateriales y la diversidad de expresiones culturales, en las que la lengua aparece como componente estructural de transmisión y continuidad cultural (UNESCO, 2005).

En México, este respaldo se articula con la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (CPEUM, 1917), que reconoce el carácter pluricultural de la nación y establece principios educativos asociados al respeto de esa pluralidad (art. 3), vértices que se consolidan en la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (LGDLPI, 2003), la cual reconoce las lenguas indígenas como lenguas nacionales y establece obligaciones del Estado para su preservación, difusión, atención en servicios y educación, y promoción de investigación.

Metodología

Enfoque y diseño

Esta sección presenta el encuadre metodológico del estudio, situado en un enfoque cualitativo-interpretativo orientado a comprender sentidos, decisiones y reorientaciones de una intervención en su trayectoria (Merriam, Tisdell, 2016). En primer lugar, se describen las fuentes y los instrumentos que sostienen la reconstrucción retrospectiva del caso. En segundo lugar, se expone el procedimiento de análisis adoptado desde la sistematización de experiencias, con sus fases de ordenamiento, selección de momentos y control de consistencia en la escritura analítica (Jara Holliday, 2018). Por último, se explicitan los criterios éticos aplicados al tratamiento de personas, datos y circulación del material (Clandinin, Connelly, 2000).

Fuentes e instrumentos de recolección

El estudio se apoya en una reconstrucción retrospectiva sustentada en registros del proyecto y en la comparación interna entre eventos y evidencias disponibles (Jara Holliday, 2018). Para recuperar la trayectoria de implementación y los indicios del giro pedagógico, la construcción empírica se apoyó en las siguientes cuatro fuentes.

- a. *Evidencia documental y construcción del caso*: Se recuperó documentación para sustentar la génesis y el desarrollo del proyecto: antecedentes de producción de materiales vinculados a investigación previa, descripción del diseño colaborativo del recurso y registros institucionales relativos a la impresión y circulación. Esta base permitió distinguir entre diseño/producción e implementación, y es el momento cero al ordenamiento cronológico.

- b. *Registro de intervenciones*: Se elaboró un concentrado de 13 eventos de implementación realizados entre 2022 y 2024. El registro funcionó como instrumento de trazabilidad y comparación, con variables mínimas: fecha, evento, lugar, equipo facilitador y tipo de público. Su finalidad fue documentar la diversidad de contextos (escolares, universitarios y culturales).
- c. *Encuesta exploratoria de evaluación*: El cuestionario se diseñó como un instrumento breve de indagación exploratoria orientado a captar percepciones, representaciones y disposiciones de las y los participantes después de la experiencia con la Lotería Pa ipai. Está compuesto por reactivos de autoreporte (de carácter declarativo) y se organiza alrededor de cuatro núcleos interpretables: (1) saber previo (conocimiento o desconocimiento sobre la existencia de la lengua y/o familiaridad con su sonoridad), (2) percepción de accesibilidad (grado percibido de dificultad para aproximarse a la lengua), (3) valoración de la mediación didáctica (satisfacción o evaluación general de la sesión), y (4) disposición a la continuidad (interés por participar en actividades similares o por seguir aprendiendo). Por su escala y condiciones de aplicación, el cuestionario opera solo como evidencia complementaria. Aporta un rastro explícito de la recepción del público y acompaña la reconstrucción narrativa y el registro de intervenciones, sin aspirar a representatividad estadística.
- d. *Reconstrucción narrativa del proceso*: Se integró una reconstrucción narrativa basada en memoria profesional, entendida como fuente para recuperar decisiones didácticas, problemas emergentes, ajustes y aprendizajes (Clandinin, Connelly, 2000). Esta reconstrucción se acotó por el planteamiento de la investigación y por episodios situados en la trayectoria, y se contrastó con el registro cronológico y la evidencia documental.

2.3 *Procedimiento de análisis*: En la sistematización de experiencias, el análisis se ubica en las “reflexiones de fondo”, después de reconstruir y ordenar lo vivido, con una pregunta guía: por qué pasó lo que pasó (Jara Holliday, 2018, p.151). En el presente estudio, ese recorrido se traduce en tres fases que agrupan operaciones según el tipo de evidencia disponible. En la primera fase se construye el caso y se ordena la trayectoria para contar con una base común de comparación, luego, en la segunda fase, se seleccionan momentos que permitan problematizar el proceso desde la pregunta del giro pedagógico, y finalmente, en la tercera fase, se produce la interpretación en la escritura con contraste de fuentes y control de consistencia, para sostener recurrencias, tensiones y aprendizajes (Jara Holliday, 2018).

Fase 1. Construcción del caso y ordenamiento cronológico: Primero se construyó el caso de estudio “Lotería Pa ipai” mediante una recuperación descriptiva de tres componentes:

(i) el recurso en su configuración formal (plantilla de lotería, número y tipo de cartas, tarjetones y rasgos lingüísticos incorporados en el léxico y la escritura), junto con los acuerdos y revisiones realizadas con la comunidad para sostener su uso público; (ii) la trayectoria empírica del proyecto, a partir del registro de 13 intervenciones; y (iii) los actores y roles involucrados. Con ese recorte, se organizó una matriz de trayectoria que incluyó variables mínimas de comparación: fecha, evento, lugar, equipo facilitador y tipo de público, con el fin de observar continuidad y variación contextual.

Fase 2. Selección de momentos significativos: A partir del ordenamiento cronológico, se seleccionaron episodios que funcionaran como “marcadores” del cambio pedagógico. La selección se guió por dos criterios: (a) su capacidad para evidenciar el desconocimiento social sobre la lengua paipai y la presencia indígena regional; y (b) su relevancia para mostrar ajustes didácticos concretos que reorientaron el objetivo del taller. En esta fase se recuperaron, por ejemplo, implementaciones en la comunidad de Santa Catarina y episodios externos detonantes. Este paso corresponde a la operación de “problematización” de la sistematización: la experiencia se reordena desde una pregunta analítica (Jara Holliday, 2018).

Fase 3. Redacción analítica y control de consistencia: Durante la reconstrucción de los momentos significativos, el análisis se produjo en el mismo acto de escritura. La memoria profesional funcionó como recurso de reconstrucción, pero no como única fuente. Cada episodio se redactó con apoyo en el registro cronológico y en evidencia del proyecto (material impreso, fotografías, invitaciones, programas o reportes institucionales, cuando estuvo disponible). En esta fase se organizaron las recurrencias observadas en la trayectoria como ejes de lectura que orientan el desarrollo del caso: el desplazamiento de la finalidad del taller (enseñar lengua / enseñar sobre lenguas), las mediaciones didácticas que se repiten o se ajustan por público, las respuestas recurrentes del público y las decisiones que sostienen el giro. La encuesta aplicada en el Instituto de Investigaciones Culturales-Museo se incorpora como un apoyo, surgido en una etapa posterior de la trayectoria, para respaldar observaciones que ya aparecían en intervenciones previas.

Consideraciones éticas

Cuando no existieron condiciones para documentar una autorización explícita, o cuando la mención de personas podía implicar riesgo de exposición, se optó por omitir nombres y anonimizar datos que permitieran identificar a participantes, en particular a menores de edad. En consecuencia, la reconstrucción narrativa priorizó el proceso pedagógico y sus aprendizajes,

sin perfilar trayectorias individuales. Asimismo, se reconoció a docentes y colaboradoras pa ipai como agentes del proyecto. Finalmente, la circulación del material se condujo bajo un criterio de responsabilidad –finalidad formativa, distribución cuidada y posibilidad de revisión de contenidos a solicitud de integrantes de la comunidad–, con el fin de que no se pierda la centralidad de la comunidad en el proyecto.

Resultados

Construcción del caso de estudio

Para este estudio, la Lotería Pa ipai se construye como un caso de análisis a partir de tres componentes interdependientes: (i) el material didáctico (juego de lotería y componentes asociados), (ii) su trayectoria de implementación en espacios educativos y culturales, y (iii) la red de actores que hicieron posible tanto el diseño como las intervenciones. Esta delimitación permite tratar el caso como un proceso situado, y no solo como un “recurso” aislado.

En primer lugar, el caso incluye el material didáctico en su configuración concreta: un juego inspirado en la lotería mexicana, con un conjunto de tarjetas ilustradas asociadas a vocabulario en pa ipai. Por lo que, desde su génesis, este material no se consideraba un objeto neutral, sino un dispositivo de mediación que condensaba decisiones culturales y didácticas: qué vocabulario se selecciona, qué se ilustra, qué rasgos se vuelven visibles y qué narrativas quedan implícitas en la representación. En esta etapa se ajustaron los referentes a la región –eliminando “La Chalupa”, por ejemplo, pero integrando “La Biznaga” –. Una vez acordadas las 54 palabras base, se procedió al bocetado. Estas piezas circularon con las colaboradoras para discutir representaciones problemáticas y prevenir estereotipos.

Para la creación de la lotería se utilizó como plantilla la lotería mexicana, la cual consta de 54 tarjetas ilustradas de 3.8 x 2.5 pulgadas y asociadas con una palabra. Además de esto, se armaron 10 tarjetones de 8.5 x 5.5 pulgadas en donde se mostraban 16 tarjetas en una cuadrícula de 4x4, siguiendo el mismo patrón que la versión mexicana (véase figura 2).

Figura 2. Embalaje e impresión de la Lotería Pa ipai



Fuente: Las fotografías fueron tomadas por José Rubén Zarate Patiño.

Además de la adecuación y ajuste regional y cultural, también se reflexionó y operativizó la ortografía de la lengua. Debido a la ausencia de un sistema de escritura plenamente normalizado, el conjunto funcionó también como una propuesta ortográfica elaborada por la profesora Eloísa González. En colaboración, se eligieron sustantivos y verbos que permitieran cubrir el inventario fonológico reportado para la lengua y poner en uso grafemas acordados, vinculados a los fonemas identificados de la lengua (Ibáñez, 2015). Se incluyó, por ejemplo, el grafema *ŕ* para representar /s/ y se incorporó un contraste por par mínimo (*ŕma* 'dormir' / *chma* 'comer') como apoyo didáctico (véase Figura 3).

Figura 3. Ilustraciones de *ŕma* 'dormir' y *chma* 'comer' de la Lotería Pa ipai



Fuente: Ilustraciones tomadas del proyecto de Lotería Pa ipai.

También se integraron verbos para habilitar prácticas de combinación y modelado de oraciones simples acordes con el orden SOV reportado para la lengua (véase figura 4).

Figura 4. Ilustración de la oración come frijoles en pa ipai



Fuente: Ilustraciones tomadas del proyecto de Lotería Pa ipai.

En segundo lugar, el caso se delimita por una trayectoria compuesta por 13 intervenciones realizadas entre el 1 de abril de 2022 y el 14 de marzo de 2024. Esta serie se toma como unidad analítica porque permite comparar variaciones de contexto y, a partir de ellas, identificar las adaptaciones pedagógicas que sostuvieron el giro del proyecto. De esta manera, la intervención educativa se entiende como un ciclo iterativo de acción y reflexión que, al volver sobre lo ocurrido, reorienta la planificación y las decisiones de mediación en implementaciones posteriores (Kemmis *et al.*, 2014).

Tabla 1. Concentrado de intervenciones y presentaciones de la Lotería Pa ipai

Fecha	Evento	Lugar	Equipo	Público
1, 2 y 3 de abril del 2022	Feria del Libro UABC 2022	UABC - Mexicali	Estudiantes y profesores de FPIE. [ANONIMIZADO]	Comunidad infantil y juvenil de Mexicali, madres y padres de familia.
21 de mayo del 2022	Feria de las lenguas indígenas nacionales 2022	CECUT-Tijuana	Estudiantes de LDLL y Asesoría Psicopedagógica. Profesora Eloísa. [ANONIMIZADO].	Comunidad infantil, adulta y joven en Tijuana. Integrantes de comunidades indígenas.
30 de abril del 2022	Pabellón de la ciencia STEAM-UABC	La Salada - Mexicali	Estudiantes de LDLL y Asesoría Psicopedagógica. [ANONIMIZADO].	Público en general.
10 de junio del 2022	Noches de Museo. Loterías.	IIC-Museo -Mexicali	[ANONIMIZADO]	
26 de septiembre del 2022	Semana Cultural FPIE	FPIE-Mexicali	Estudiantes de LDLL.	Comunidad universitaria.
4 de octubre del 2022	VII Congreso Internacional en Innovación Educativa para la Transformación social y la Apropiación del Conocimiento	Universidad de La Gran Colombia. Bogotá, Colombia	[ANONIMIZADO].	Comunidad universitaria de la Universidad de La Gran Colombia.

3 de febrero del 2023	Entrega de loterías pa ipai	Santa Catarina, Baja California	Estudiante de LDLL, colaboradores de FCAYS. [ANONIMIZADO]. Profesora Eloísa.	Estudiantes y docentes de primaria bilingüe "Benito Juárez".
21 de febrero del 2023	Día Internacional de la Lengua Materna	IIC-Museo	[ANONIMIZADO]. Profesora Eloísa.	Público en general.
22 al 27 de marzo del 2023	Feria del Libro UABC 2023	UABC, Mexicali	Estudiantes de LDLL. [ANONIMIZADO].	Estudiantes de secundaria y preparatoria.
28 de marzo del 2023	Conferencia sobre experiencias didácticas	Facultad de Ciencias Humanas, UABC, Mexicali	[ANONIMIZADO].	Estudiantes de Ciencias de la Educación.
22 de junio del 2023	3er Campamento Pedagógico. Normal "Gregorio Torres Quintero"	San Quintín, Baja California	[ANONIMIZADO].	Estudiantes de la escuela normal "Gregorio Torres Quintero".
29 de febrero del 2024	Diálogo y debates: la cuestión indígena en el noroeste mexicano	IIC-Museo, Mexicali	[ANONIMIZADO].	Público en general, integrantes de las comunidades indígenas.
14 de marzo del 2024	XX Foro Internacional de Estudiantes de Lingüística y Literatura	UNISON, Hermosillo	[ANONIMIZADO].	Estudiantes de lingüística y literatura de UNISON.

Nota. MASF = Manuel Alejandro Sánchez Fernández; MEGC = María Eloísa González Castro; LDLL = Licenciatura en Docencia de la Lengua y la Literatura; CECUT = Centro Cultural Tijuana. Elaboración

En la Tabla 1 se concentra el alcance y la diversidad de escenarios en los que el recurso se jugó y se presentó, con un acumulado aproximado de 700 participantes. Los espacios de aplicación se agrupan en tres conjuntos: divulgación cultural (museo, ferias, actividades abiertas), contextos universitarios (facultades, congresos, conferencias) y contextos escolares y comunitarios, incluida la primaria bilingüe de Santa Catarina. Fuera de esta comunidad, la trayectoria documenta una circulación regional y transfronteriza: las presentaciones se concentraron en Baja California (Mexicali, Tijuana, Ensenada/Santa Catarina y San Quintín), con extensiones a Bogotá, Colombia, y a Hermosillo, Sonora, lo que nos habla de públicos heterogéneos y condiciones de mediación distintas.

En tercer lugar, el caso se define por los actores involucrados y sus roles. En el conjunto de intervenciones registradas (tabla 1), los actores del caso se organizan en cuatro perfiles. Primero, un núcleo comunitario pa ipai, integrado por una profesora de la comunidad y una docente de apoyo, así como por profesoras responsables por ciclo escolar en la primaria bilingüe; su participación se concentró en la selección lingüística y cultural, la revisión de referentes y la validación práctica del material para su circulación pública. Segundo, un núcleo universitario de conducción y continuidad, a cargo del responsable del proyecto, que definió el encuadre pedagógico de las sesiones, sostuvo el seguimiento entre eventos y realizó ajustes a partir de lo observado en cada contexto. Ter-

cero, un perfil de futuros docentes de lengua compuesto principalmente por estudiantes de la Licenciatura en Docencia de la Lengua y la Literatura (LDLL) –y, de manera complementaria, por estudiantes de otras áreas–, quienes fungieron como facilitadores: condujeron el juego, orientaron la participación, promovieron conversación guiada y aportaron insumos para reorientar la intervención. Cuarto, un perfil de apoyo universitario y logístico, que agrupa a profesorado y colaboradores universitarios que hicieron posible la impresión, la gestión interinstitucional y la circulación del recurso en sedes culturales, universitarias y escolares.

Trayectoria analítica del proyecto: del diseño comunitario al giro pedagógico

Una vez delimitado el caso y organizado el registro de las 13 intervenciones en la tabla 1, el análisis se concentró en aquellos momentos que, por su posición en la trayectoria y por las regularidades que activan, permiten identificar y describir el giro pedagógico. Con base en el ordenamiento cronológico, se seleccionaron y agruparon episodios que funcionan como marcadores del cambio a partir de recurrencias que sostienen la lectura del caso –finalidad del taller, mediaciones por público, respuestas del público y decisiones de ajuste.

Primer momento: diseño colaborativo y propósito inicial (2016-2022)

El proyecto nace en continuidad con investigación lingüística y producción de materiales didácticos vinculados a la lengua pa ipai. En esa etapa, el propósito fue eminentemente práctico: contar con un recurso atractivo que facilitara el acercamiento a vocabulario y pronunciación, y que pudiera ser útil en escenarios comunitarios y escolares donde la revitalización exige materiales accesibles. Este momento define el punto de partida del caso. La meta era concebir un material para apoyar la transmisión y el aprendizaje, cuya legitimidad dependiera de la colaboración con docentes y hablantes pa ipai.

Segundo momento: salida al espacio público y primeras señales del problema (2022)

Con la impresión y distribución del material (2022), la lotería se presentó en una Feria del Libro como una actividad puntual de divulgación y apoyo a la formación de estudiantes. En esas primeras aplicaciones la estrategia acotada funcionó, pero emergieron señales que no estaban previstas como objetivo principal: preguntas del público –niños y niñas, pero personas adultas también– que evidenciaban desconocimiento, sorpresa e incluso incredulidad ante la existencia del pueblo pa ipai o de su lengua. Este tipo de respuestas apuntaron a que el problema no se trataba solo de “cómo enseñar pa ipai”, sino de que, para una parte importante de la ciudadanía regional, la lengua estaba fuera del mapa mental de lo posible. Este fue el inicio de la reflexión-en-la-acción: se empezó a ajustar la mediación no solo para facilitar el juego, sino para abrir conversación y situar el pa ipai dentro de la diversidad lingüística regional.

Tercer momento: intervención comunitaria emblemática y confirmación del valor didáctico (febrero 2023)

Un antecedente clave de este tramo ocurrió el 21 de mayo de 2022, en la Feria de las Lenguas Indígenas Nacionales realizada en el Centro Cultural Tijuana (CECUT). Aunque fue un espacio urbano y externo a la comunidad, el evento convocó a la población indígena regional: asistieron niñas y niños de Santa Catarina, así como participantes de otras comunidades yumanas, y también personas hablantes de lenguas indígenas migrantes asentadas en Baja California. Ese cruce produjo un contraste metodológicamente fértil. Por un lado, el recurso circuló en un entorno de divulgación abierto y, por otro, se encontró con formas de apropiación situadas, donde el juego podía ser reconocido y activado desde identidades y experiencias comunitarias diversas. Este momento ayudó a ver que la recepción de la lotería no dependería solo del lugar (urbano/rural; externo/interno), sino de los que están presentes y las memorias lingüísticas y políticas que articulan en la mediación.

Ese contraste se volvió más nítido con la implementación del 3 de febrero de 2023 en la primaria bilingüe “Benito Juárez” de Santa Catarina, donde además se entregaron 100 loterías para uso escolar. La intervención se trabajó con un grupo aproximado de 30 estudiantes distribuidos en dos aulas multigrado, organizadas por ciclos: un primer ciclo (1.º-3.º; 6-8 años) y un segundo ciclo (4.º-6.º; 8-11 años). La dinámica inició con una activación breve dirigida por un estudiante de LDLL y continuó en aula mediante el juego, con ajustes por ciclo. En el primer ciclo, las imágenes sostuvieron el reconocimiento y la participación; la mediación se centró en escucha, pronunciación y repetición guiada debido a que este ciclo aún no estaba alfabetizado. Por otro lado, en el segundo ciclo, la alfabetización permitió incorporar la lectura, pero también hizo aparecer dificultades ligadas a grafías del pa ipai no habituales en español, por lo que se añadieron apoyos puntuales para relacionar escritura y sonido. La presencia de la profesora Eloísa González y de las docentes de la comunidad sostuvo el trabajo como una práctica situada, guiada y legitimada. Este momento confirmó el valor didáctico del recurso en su espacio escolar comunitario y, al mismo tiempo, daba pie al contraste con las implementaciones externas que fueron sucediendo.

Cuarto momento: acumulación de implementaciones externas y punto de inflexión (2023-2024)

Entre marzo de 2023 y marzo de 2024, la Lotería Pa ipai se aplicó en una cadena de eventos fuera de Santa Catarina. Hubo ferias del libro en la UABC, sesiones en el Instituto de Investigaciones Culturales–Museo, una conferencia en la Facultad de Ciencias Humanas, un taller en la Normal de San Quintín, un encuentro público en Mexicali, una presentación en el Foro de Estudiantes de Lingüística y Literatura en Hermosillo, y presentaciones en el contexto de movilidad internacional de la Universidad de La Gran Colombia, en Bogotá. Esta repetición generó una base comparativa y

permitió mirar el mismo dispositivo en condiciones de mediación distintas y con públicos que no compartían el mismo marco sociolingüístico.

El contraste dejó ver que la trayectoria sobrepasaba el “interés” o “disfrute” por lo culturalmente desconocido. Se hacía notar en el tipo de preguntas, en umbrales de conocimiento y en usos sociales del mismo juego. Con un público nuclear pa ipai, como en la primaria bilingüe de Santa Catarina, el recurso se leía en continuidad con la revitalización y con la vida escolar comunitaria. Con un público yumano no pa ipai, como el que acudió a la Feria de Lenguas en Tijuana y como el que aparece en espacios públicos de Mexicali, el juego tendía a activar reconocimiento regional y comparación entre otras lenguas indígenas y yumanas. Con públicos regionales externos, mayoritariamente hispanohablantes, como los asistentes a ferias, museo y actividades universitarias en Mexicali, el juego abría un primer umbral de información. Aparecían preguntas recurrentes sobre existencia actual, localización y continuidad, y con ellas se volvía visible un “régimen de desconocimiento” sobre las lenguas yumanas. Con públicos de San Quintín, ese desconocimiento no se expresaba igual. Ahí era más transparente la cercanía cotidiana con lenguas indígenas migrantes como mixteco o zapoteco, pero la referencia a lo yumano aparecía como lejana o mínima. Con el público de Hermosillo, por cercanía regional y por el perfil en formación lingüística, la reacción tendía a ser menos de sorpresa por la existencia y más de curiosidad por rasgos de lengua, escritura y comparación tipológica. Con el público en Colombia, el interés se organizaba desde formación docente y divulgación, pero la referencia territorial y el sentido de intervención regional se debilitaban.

El giro no consistió en abandonar la enseñanza de vocabulario pa ipai ni de negar el propósito comunitario del material dada la variedad de contextos en donde se presentó. Se trató de reconocer que, fuera de la comunidad, la condición que bloqueaba el alcance del recurso no era solo “ignorancia de lo local” sino falta de marcos para que la lengua sea imaginable, nombrable y legítima en el entorno escolar y cultural. Por eso, en varias implementaciones externas, el equipo empezó a incluir momentos breves de contextualización y conversación, con el fin de enseñar sobre lenguas. Ese desplazamiento se volvió más claro cuando el juego permitió que emergieran repertorios no previstos por el diseño. En una sesión con estudiantes de secundaria en Mexicali, por ejemplo, una participante se reconoció como hablante de mixteco; sus compañeras y compañeros, e incluso sus profesoras, parecían no saberlo. Ese hecho reordenó la interacción. La Lotería dejó de ser solo un ejercicio sobre pa ipai y se convirtió en una escena para hablar de lenguas en plural, para hacer visible que también en el aula hay lenguas minorizadas y trayectorias migrantes, y para el reconocimiento entre pares.

Quinto momento: consolidación del giro y articulación con evidencias (2024)

Para 2024, el trabajo ya no se entiende solo como enseñanza de vocabulario en pa ipai dentro de la comunidad. La experiencia acumulada mostró otra función del recurso en contextos externos. La Lotería podía operar como embajadora de la diversidad lingüística y abrir un espacio

de conversación pública sobre lenguas, presencia indígena regional y jerarquías lingüísticas. Ese punto de maduración trajo una exigencia metodológica. Hacía falta documentar lo que ya aparecía de forma reiterada en la trayectoria. En ese marco se levantó un pilotaje de encuesta breve como primer acercamiento para monitorear el proceso y apoyar decisiones futuras de intervención.

El levantamiento se realizó en el evento “Diálogos y debates: la cuestión indígena en el noroeste mexicano”, el 29 de febrero de 2024 en el Instituto de Investigaciones Culturales-Museo de la UABC en Mexicali. El contexto fue útil porque reunió personas hablantes y no hablantes, con presencia de integrantes de distintas comunidades indígenas, incluidas lenguas yumanas más allá del pa ipai. En esa sesión se aplicó esta encuesta exploratoria a 16 participantes. De acuerdo con los ejes expresados en el instrumento, 56.2% reportó conocimiento previo de la existencia del pa ipai y 43.8% no lo conocía. La familiaridad con su sonoridad fue menor. El 75% dijo no haber escuchado antes cómo suena la lengua y el 25% sí. La dificultad percibida para aprenderla se concentró en una zona intermedia. El 43.3% eligió “neutral”, 25% “difícil” y 12.5% “muy difícil”, mientras que 12.5% la percibió “fácil” y 6.3% “muy fácil”. La satisfacción con la sesión fue alta. El 75% se declaró “muy satisfecho”, 12.5% “satisfecho” y 12.5% “muy insatisfecho”. El interés por participar en un taller similar fue de 93.8% y 6.2% respondió que no. Este pilotaje pretende ser un primer paso para reflexión-sobre-la-acción. Se bosqueja como ejercicio para convertir la experiencia acumulada en criterios que ajusten la mediación y ayuden a diseñar, más adelante, instrumentos más robustos para el registro de percepciones y complementar la memoria profesional.

Conclusiones

El objetivo del presente trabajo fue analizar, mediante la sistematización de experiencias, la trayectoria pedagógica de la Lotería Pa ipai a partir de 13 intervenciones realizadas entre 2022 y 2024, para comprender el giro de una estrategia centrada en la enseñanza de lengua hacia una estrategia de sensibilización y conciencia lingüística en públicos no especializados y en formación docente. Este objetivo se cumplió al reconstruir la génesis colaborativa que orientó el diseño del recurso, ordenar cronológicamente las 13 implementaciones y caracterizar sus contextos y públicos, identificar episodios que marcaron el punto de inflexión y redactar la trayectoria con apoyo en evidencias del proyecto y un contraste interno entre eventos, incorporando además una encuesta exploratoria aplicada en una sesión pública para acompañar observaciones ya presentes en la narrativa.

De este recorrido se desprenden los siguientes hallazgos. La Lotería Pa ipai fue implementable en 13 eventos con condiciones de mediación distintas; en Santa Catarina el recurso confirmó pertinencia comunitaria y exigió ajustes por niveles de alfabetización, en las implementaciones externas se repitió el desconocimiento social sobre la existencia del pueblo y la lengua pa ipai. Ese pa-

trón justificó y sostuvo el giro pedagógico hacia “enseñar sobre lenguas” sin abandonar la enseñanza básica de vocabulario. El formato de juego de mesa facilitó repetición oral y conversación guiada sin infraestructura tecnológica –lo que devela que la innovación educativa no necesariamente sucede atada a los avances tecnológicos–. La encuesta exploratoria mostró alta satisfacción e intención de continuidad pese a baja familiaridad previa con la sonoridad del pa ipai y la trayectoria produjo desarrollo de contenidos y criterios de intervención en diversidad lingüística para futuros docentes de Lengua y Literatura.

Una de las principales limitaciones del estudio es que no cae en la esfera de la etnografía ni evaluación estadística; su alcance depende del registro disponible, del carácter retrospectivo de la reconstrucción y de la heterogeneidad de registros por intervención, lo que matiza la comparabilidad sistemática entre eventos y limita la atribución causal de cambios de actitud. En adelante, el trabajo abre tres líneas inmediatas: (a) fortalecer dispositivos de documentación de implementación que sean viables logísticamente (p. ej., bitácora breve, guiones de mediación, fichas de observación); (b) desarrollar un diagnóstico regional de actitudes e ideologías lingüísticas con instrumentos validados y diseños pre/post que permitan líneas base, y (c) ampliar el análisis del giro pedagógico como práctica reflexiva situada para ajustar mediaciones por tipo de público y sostener acuerdos éticos de circulación y participación comunitaria.

Por último, no podemos dejar de apelar a que estos ejercicios son manifestaciones de lo que el artista Francisco Hernández Zamora llama como *Mutua Crianza*. El proyecto ha atravesado y entrelazado las vidas de la profesora Eloísa González, de la comunidad pa ipai y el equipo colaborador. Durante los casi 10 años de trabajo colaborativo, los aprendizajes han sido varios. Van desde los ajustes didácticos, hasta el modo de sostener una iniciativa que ha encontrado resistencias y cuestionamientos sobre su “utilidad”. Pero incluso frente a esos escenarios, las intervenciones nos daban una retroalimentación consistente: las y los bajacalifornianos sí quieren dialogar con sus raíces multiculturales, y el diálogo es posible cuando existe una mediación cuidadosa. La Lotería Pa ipai se sigue jugando. Su continuidad dependerá de mantener la colaboración con las comunidades indígenas, sus integrantes y los actores educativos; pero también de no perder de vista que la meta común sigue siendo contribuir a que la población que habita Baja California se conozca y reconozca a través de su diversidad lingüística.

Referencias

- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. John Wiley & Sons.
- Carbajal, N. (2002). *Misión de Santa Catarina*. Instituto Nacional Indigenista.
- Clandinin, D. J.; Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. (5 de febrero de 1917). *Diario Oficial de la Federación*.
- Embriz Osorio, A.; Zamora Alarcón, Ó. (Coords.) (2012). *México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: Variantes lingüísticas por grado de riesgo*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- García Palacios, M.; Hecht, A. C.; Enriz, N. (2015). Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate contemporáneo. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 12(12), 1-25. <https://doi.org/10.19137/els-2015-121204>
- Garduño, E. (ed.) (2023). *Los pa ipai*. Universidad Autónoma de Baja California.
- González Castillo, I. S. (2020). Paipai (Baja California, Mexico) -Language snapshot. En P. Austin (Ed.). *Language documentation and description*, 17 (pp. 150-157). El Publishing.
- González Castillo, I. S. (2024). Documentación lingüística colaborativa: una metodología ética para la revitalización de la lengua pa ipai. En E. Garduño y A. Velasco (Eds.) *Yumanos: nuevas y diversas miradas sobre los pueblos nativos de Baja California*. Universidad Autónoma de Baja California.
- González, A.; Sánchez-Fernández, M. A. (2018). Tñur 1. *Lecciones paipái*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, A.; Takeuchi, M.; Sánchez, M.; Martínez, N. (2016). Números y cielo paipai = Chríbchu ee myaa paipai. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://diverticiencia.com/archivos/multicultural/numerospaipai.pdf>
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: An introduction*. Cambridge University Press.
- Ibáñez, M. (2015). *Descripción fonológica de la lengua pa'ipay*. Tesis de licenciatura. Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5028330&fecha=14/01/2008
- James, C.; Garrett, P. (Eds.). (2013). *Language Awareness in the Classroom*. Routledge.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.
- Kemmis, S., McTaggart, R.; Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer Singapore.

- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas [LGDLPI]. (2003). Diario Oficial de la Federación, 13 marzo 2003.
- Martínez Zavala, L.; Tinajero Villavicencio, G. (2020). Los retos de la nueva escuela mexicana en las primarias indígenas de San Quintín, Baja California. *Visioni LatinoAmericane*, 23, 66-84. <https://doi.org/10.13137/2035-6633/30783>
- Miller, A. (2018). Phonological Developments in Delta-California Yuman. *International Journal of American Linguistics*, 84(3), 383-433. <https://doi.org/10.1086/697588>
- Merriam, S. B.; Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4.ª ed.). Jossey-Bass.
- Moseley, C. (ed.). (2010). *Atlas of the world's languages in danger* (3rd ed.). UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187026>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2014). *Convenio núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales: Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas* (1.ª ed.). Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Romans Fontacaba, J. (2025). Exclusión educativa, un reto para la diversidad lingüística y cultural: estudio de una escuela en territorio kumiay. En A. M. Guardia-Hernández; M. A. Sánchez-Fernández (eds.), *Otras lenguas y otras literaturas. La enseñanza de la diversidad lingüística desde México y Colombia* (p. 63-82). Instituto de Humanidades y Ciencias de la Conducta - Universidad Autónoma de Baja California. <https://www.doi.org/10.61480/OHEU1244>
- Sánchez-Fernández, M. A. (2016). *Deixis espacial y demostrativas de la lengua paipai. Tesis de maestría. Departamento de Letras y Lingüística, Universidad de Sonora*.
- Sánchez-Fernández, M. A. (2022). Estrategias para la difusión y enseñanza de la diversidad lingüística: el caso de pa ipai de Baja California, México. *Memorias del VII Congreso Internacional en Innovación Educativa para la Transformación Social y la Apropiación del Conocimiento: la formación integral en el siglo XXI*, 1(1), 51-59. <https://ojs.ugc.edu.co/index.php/CongresoInnovaEd/article/download/7/32>
- Sánchez-Fernández, M. A. (2023). Recuento histórico de los estudios sobre la lengua pa ipai. En E. Garduño (ed.), *Los pa ipai* (pp. 117-138). Universidad Autónoma de Baja California.
- Sánchez-Fernández, M. A. y Guardia-Hernández, A. M. (2025). Diversidad e interculturalidad en la formación de docentes de lengua española. En A. M. Guardia-Hernández y M. A. Sánchez-Fernández (eds.), *Otras lenguas y otras literaturas. La enseñanza de la diversidad lingüística desde México y Colombia* (pp. 3-20). Instituto de Humanidades y Ciencias de la Conducta - Universidad Autónoma de Baja California. <https://www.doi.org/10.61480/POYJ5693>

- Sánchez-Fernández, M. A.; Rojas-Berscia, L. M. (2016). Vitalidad lingüística de la lengua paipai de Santa Catarina, Baja California. *LIAMES-Línguas Indígenas Americanas*, 16(1), 157–183. <https://doi.org/10.20396/liames.v16i1.8646171>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Bloomsbury Publishing.
- Spitzberg, B. H.; Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. En D. K. Dearsdorff (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-52). Sage.
- UNESCO (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa
- Viaña, J.; Tapia, L.; Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.