

Materiales didácticos para la alfabetización inicial bilingüe: entrevista con Pedro Cardona

Educational Materials for Bilingual Early Literacy: An Interview with Pedro Cardona

RESUMEN: La entrevista tiene como propósito recuperar el punto de vista del profesor Cardona Fuentes en torno al diseño e implementación de materiales didácticos que buscan favorecer la alfabetización inicial bilingüe en español y en diversas lenguas indígenas de México, a saber: mephaa (variantes Acatepec y Tlacoapa), ódami, ralámuli (de la baja y alta tarahu-mara), náhuatl (variantes montaña alta y baja), amuzgo, mixteco (variantes costa y montaña) y tseltal; lo anterior, con el fin de documentar y problematizar los criterios pedagógicos, lingüísticos y didácticos que orientan su elaboración. Dichos materiales han sido desarrollados como parte del programa *Literacidad y bilingüismo para niñas y niños indígenas*, impulsado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en colaboración con la Universidad Autónoma de Querétaro. Desde el inicio del proyecto en 2019, hasta la elaboración del presente documento, se han producido 15 libros monolingües (español-lengua indígena) destinados a estudiantes de primero y segundo grado de educación primaria en dos estados de la república: Chihuahua y Guerrero¹. Además, se han elaborado recursos didácticos mediados por dispositivos tecnológicos en el estado de Chiapas, así como un libro para docentes con estrategias para el trabajo con la lengua escrita en el aula. Los materiales se sustentan en el modelo de literacidad y bilingüismo, el cual retoma aportes de la perspectiva constructivista y los vincula con experiencias de aprendizaje en inmersión lingüística.

PALABRAS CLAVE: alfabetización inicial, bilingüismo, lenguas indígenas, materiales didácticos.

Oscar Osvaldo Servín Calvillo
Universidad Autónoma de Querétaro, México
servincalvillooscarosvaldo@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5455-5525

María Teresa Zarza Díaz
Universidad Autónoma de Querétaro, México
teresa.zarza@uaq.edu.mx
ORCID: 0009-0000-6864-2251

<https://doi.org/10.32870/vel.vi28.434>

Recibido: 30/09/2025

Aceptado: 16/01/2026

Publicado: 01/07/2026

Esta obra está bajo una licencia Licencia
Creative Commons Atribución-No-Comer-
cial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 28

JULIO / DICIEMBRE 2026

ISSN 2007-7319

E434

¹ Los libros se encuentran disponibles en el siguiente enlace: <https://www.unicef.org/mexico/historias/lenguasindigenasyni%C3%B1ez>

COMO CITAR: Servín Calvillo, O. O., y Zarza Díaz, M. T. (2026). Materiales didácticos para la alfabetización inicial bilingüe: entrevista con Pedro Cardona. *Verbum et Lingua*, (28), 1-13. <https://doi.org/10.32870/vel.vi28.434>

ABSTRACT: The interview aims to capture Professor Cardona Fuentes' perspective on the design and implementation of educational materials intended to support early bilingual literacy in Spanish and various Indigenous languages of Mexico, namely: mephaa (varieties of Acatepec and Tlacopa), ódami, ralámuli (de la baja y alta tarahumara), náhuatl (variantes montaña alta y baja), amuzgo, mixteco (variantes costa y montaña), and tseltal, in order to document and problematize the pedagogical, linguistic, and didactic criteria that guide their development. These materials have been developed as part of the Indigenous Children's Literacy and Bilingualism program, promoted by the United Nations Children's Fund (UNICEF) in collaboration with the Autonomous University of Querétaro. From the project's inception in 2019 to the preparation of this document, 15 monolingual books (Spanish–Indigenous language) have been produced for first- and second-grade primary students in two Mexican states: Chihuahua and Guerrero. Additionally, digital educational resources have been created for use in Chiapas, along with a teacher's guide containing strategies for working with written language in the classroom. The materials are grounded in the literacy and bilingualism model, which draws on the constructivist perspective and connects it with immersive language learning experiences.

KEYWORDS: Early Literacy, Bilingualism, Indigenous languages, Educational materials.

Pedro David Cardona Fuentes es profesor-investigador en la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro, institución por la que es doctor en Lingüística y maestro en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe. Asimismo, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, de la Red Temática de Investigación de Educación Rural y del Seminario de Lingüística y Educación. Sus principales líneas de investigación se centran en la adquisición inicial de sistemas de escritura, la alfabetización inicial y el desarrollo de materiales didácticos para la educación básica.

Oswaldo Servín: Para iniciar, me gustaría que nos platicara acerca de su trayectoria académica e intereses profesionales.

Pedro Cardona: Yo me he dedicado a trabajar cuestiones relacionadas con las lenguas indígenas de México. El trabajo con dichas lenguas emergió a partir de dos dimensiones. Por un lado, mediante la labor con la lengua zapoteca del Istmo, que es el idioma que se habla en la región donde nací, en el estado de Oaxaca. No fue mi lengua materna; fue una lengua heredada a la que tuve acceso a partir de la socialización en el espacio comunitario, y llegó a mí una vez que tenía asentado el español. Yo no viví todo el tiempo en el Istmo de Tehuantepec, pero cuando inicié una vida migrante hacia otras partes de la república, esta base de componentes identitarios y culturales que me otorgó la etapa temprana de la vida fue muy importante para entenderme como individuo fuera de ese entorno, lo que me llevó a reconectar con esta identidad zapoteca. Esa conexión hacia la cultura del territorio de nacimiento representa una buena parte de estos intereses.

Por otro lado, la lengua escrita ha sido otro de mis focos de interés. A mí me interesaba mucho ser maestro de educación básica; no lo pude ser de manera profesional, pero eso me llevó a construir una vinculación constante y sostenida con los espacios escolares, sobre todo en grados donde tenemos a población infantil que comienza su trayectoria escolar.

Oscar Oswaldo Servín Calvillo / María Teresa Zarza Díaz

Ese periodo podemos situarlo en México entre el preescolar y los primeros dos grados de primaria. En ese trayecto, el desarrollo de la lengua escrita es uno de los aprendizajes fundamentales para esa población.

El cruce de estas dos dimensiones se instaure como un interés central; es decir, articular el trabajo con una lengua y cultura minorizada mexicana y la labor con poblaciones infantiles que inician su trayectoria escolar. Al cruzar esas dos variables, emerge la posibilidad de ahondar en cuestiones asociadas a la alfabetización inicial bilingüe que, como tema, enmarcan mucho del contexto de los materiales de los que vamos a hablar. Estos materiales son un recurso con el cual se opera este proceso amplio, vinculado con la expectativa de que las niñas y niños pertenecientes a minorías lingüísticas tengan la posibilidad de alfabetizarse tanto en su lengua indígena como en español durante ese periodo temprano.

En cuanto a mi formación profesional, estudié un doctorado en Lingüística, hice la maestría en Educación Bilingüe y mi formación inicial fue como ingeniero en Cómputo. Desde esa área trabajaba cuestiones relacionadas con la traducción automática entre lenguas y, particularmente, me interesaba hacerlo con lenguas no hegemónicas. Eso me llevó a entablar mis primeros contactos con el trabajo en lenguas indígenas y a operativizar los procesos de traducción automática del español a las lenguas indígenas y viceversa. Estamos hablando de hace 15 años, cuando muchas de las herramientas automatizadas que hoy conocemos no existían; era también un momento en el que había muy poca visibilización de la diversidad lingüística y cultural, y la tecnología no daba paso a ello. Hoy en día, vemos una cultura digital muy evolucionada donde las minorías lingüísticas hacen un uso funcional y bastante extendido de muchas tecnologías que les permiten construir una cultura digital contemporánea. Aunque todavía faltan muchas cosas para lograr un estado más horizontal para todos los idiomas, al menos creo que sí hay un panorama muy diferente a cuando yo inicié estos trabajos.

Teresa Zarza: Hablando del ámbito escolar específicamente, ¿qué importancia considera que tiene para el estudiantado el aprendizaje formal de las lenguas indígenas?

Pedro Cardona: Yo creo que hay que distinguir una cosa muy elemental en ese foco que mencionas: ¿hablamos de la posibilidad de que la lengua minoritaria se utilice como un medio de instrucción o de que dentro de los currículos se asigne un espacio para ser objeto de estudio? Ambas dimensiones han sido de interés para la educación básica intercultural y, en México, han estado presentes las dos, aunque en menor medida la primera de ellas.

La experiencia de enseñar la lengua indígena como asignatura ha sido más recurrente, pero de poco éxito. En el currículo mexicano existía la materia de lengua indígena para el subsistema de educación indígena; en las escuelas generales, por su parte, existía la asignatura de lengua materna, que muchos años antes se llamaba únicamente español. En cualquiera de esos casos, el enfoque siempre había sido abordar el idioma como un objeto de estudio y no potenciarlo como el medio que permite la construcción de los

conocimientos escolares. Al ver los resultados poco eficientes de la perspectiva asociada a la lengua como objeto de estudio, opté por apostar a que el idioma en cuestión sea el medio de instrucción de los niños y las niñas, así como el recurso a través del cual se edifique el conocimiento escolar.

Eso tiene una repercusión directa en quiénes son nuestros destinatarios. Estos proyectos de los que vamos a hablar están orientados hacia un perfil bastante acotado: el de un niño que ya es hablante nativo de un idioma minorizado de México. Ese es el perfil ideal, y por eso buscamos alfabetizarlo en un contexto bilingüe donde su lengua materna sea tomada en cuenta y se relacione, además, con el segundo idioma con el que probablemente ya tenga algún vínculo. ¿Qué quiere decir esto? Que no son de interés para este tipo de iniciativas los casos, por ejemplo, de los niños que no son hablantes del idioma, porque a ellos sí se les necesitaría enseñar la lengua. En resumen, estas iniciativas no son para enseñar las lenguas; son para complejizar el conocimiento que el estudiantado ya tiene de ellas.

Oswaldo Servín: Para entrar en materia del modelo de literacidad y bilingüismo con el que fueron diseñados los 15 libros monolingües, ¿podría mencionarnos algunos de los principios que lo sustentan?

Pedro Cardona: Una de las cuestiones importantes de mencionar, porque le da identidad a estos principios por los que preguntas, tiene que ver con la base constructivista que el modelo asumió desde el principio, bajo el entendido de que lo que buscábamos era desafiar a los niños a partir de la acumulación de conocimientos que ellos iban adquiriendo. En ese sentido, su conocimiento previo en sus propios idiomas es fundamental, así como la manera en que el profesor se articula a ese saber y los va desafiando para que este se complejice en ambas lenguas. El constructivismo nos interesó como una plataforma para lograr que eso sucediera. Sabemos que ha estado bastante asociado a la enseñanza de la lengua escrita como una perspectiva con relativo éxito en diferentes partes del mundo, sobre todo en América Latina. Evidentemente, no ha logrado el impacto que se esperaba a nivel masivo en los sistemas educativos de todas estas regiones, pero sí tiene un éxito comprobado; es decir, ofrece resultados bastante favorecedores para las infancias y permite la construcción de prácticas de uso de la lengua escrita a un nivel más profundo y sofisticado, algo que ya conocemos en los contextos de habla hispana. Nos interesaba mucho recuperar esas buenas prácticas para trasladarlas a un contexto diferente, como lo es el trabajo con escuelas, niños y profesores bilingües, un tipo de entorno donde se ha carecido de esta perspectiva. No ha existido una orientación específica para guiar las posibilidades de alfabetizar a los niños en más de un idioma ni sobre cómo trabajar la lengua escrita en un contexto bilingüe, lo cual genera un vacío muy amplio porque los docentes no tienen un referente del cual partir.

Por otro lado, existe el desafío de consolidar la cultura escrita dentro de las comunidades. Muchas de estas son fuertemente orales y la lectura y la escritura, en términos generales, no son prácticas presentes en ellas. Este último aspecto se relaciona estrechamente

con la dificultad para definir propuestas de escritura en estos idiomas. Hoy en día, existe un mecanismo de normalización de la escritura en México por parte del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, pero no todas las lenguas del país han sistematizado una propuesta sobre cómo se va a escribir y leer en su idioma, ni cuentan con alfabetos consensuados. Los estatus de desarrollo de la lectura y de la escritura en muchas de estas lenguas no son uniformes; son situaciones muy diversas y eso complejiza mucho más el proceso de lograr que los niños lean y escriban en un idioma minorizado. A pesar de tales complejidades, considero que la lengua escrita puede tener un valor muy significativo para abonar de manera indirecta al fortalecimiento del idioma. Una apuesta por promover que las infancias adquieran ese uso desde una etapa temprana puede contribuir implícitamente a su revitalización. Eso es algo que en este modelo hemos comprendido e incorporado: conocemos el efecto que la apropiación de la lengua escrita puede generar y buscamos que, de forma implícita, los idiomas también se vayan fortaleciendo.

Derivado de lo anterior, hay otras decisiones más ejecutivas que forman parte del modelo, entre ellas, la posibilidad de darles a los niños una experiencia de inmersión lingüística en un contexto bastante controlado. Sabemos que la inmersión lingüística ha tenido éxito a lo largo del mundo para propiciar la enseñanza bilingüe, pero requiere de una serie de componentes que posibiliten que se vuelva una realidad. Por ejemplo, profesores y profesoras que sean bilingües, que lean y escriban en las dos lenguas; contar con un soporte de recursos didácticos que permitan trabajar con un idioma y otro; y poseer terminologías específicas que faculten a las escuelas a construir conocimiento escolar en cualquiera de los dos idiomas de estudio, es decir, enseñar matemáticas, artes o música tanto en una lengua como en otra. En síntesis, hay una serie de recursos que son difíciles de tener en México y, por lo mismo, es complicado hablar de una educación bilingüe que sea sostenida a lo largo de todo el currículo y en la cual los niños tengan esa doble inmersión. Suena bien, pero no es realista en el contexto mexicano.

Una de las premisas que este modelo asumió fue comprender esa realidad y aceptar que era difícil transformar toda la cotidianidad del trabajo en el aula; es decir, que toda la jornada y el ciclo escolar operaran a partir de esas buenas prácticas de la enseñanza bilingüe. Nos dimos cuenta de que podíamos proponer algo más controlado a lo cual denominamos “experiencias de aprendizaje en inmersión lingüística”. Yo no puedo transformar todo tu currículo ni cambiar toda tu jornada laboral, pero lo que sí puedo hacer es construir una especie de burbuja de inmersión lingüística donde, en ese tiempo y situación más delimitados, sí se le ofrezca al niño la posibilidad de estar sumergido en las lenguas. Al hablar de esa burbuja, me refiero a poder trabajar, al menos, una o hasta dos horas diarias con la dinámica que el modelo estipula, donde la inmersión en las lenguas es una prioridad que queremos que suceda. De este modo, el desafío se vuelve más gestionable, sobre todo para los profesores que no hablan las lenguas, lo cual es una realidad muy recurrente en México. Hay profesores que están en el magisterio indígena bilingüe, pero que solo son hablantes del español y tienen que trabajar con niños que sí son bilingües. Tienes que hacer

algo con lo que está ahí, y ese hacer algo va orientado a que estas burbujas de inmersión lingüística se puedan lograr aun con los desafíos del perfil de los docentes.

Otra de las características está asociada a que esa inmersión es complementaria y articulada en los dos idiomas; es decir, ambas lenguas están presentes desde el principio en nuestras intervenciones, pero no en la misma medida, sino que se van configurando dependiendo del perfil lingüístico del salón de clases. Reconocemos que no todos los salones son homogéneos y que no por el hecho de estar dentro del sistema indígena bilingüe todos van a tener como lengua materna la lengua indígena. El modelo anticipa que no son realidades homogéneas y que necesitamos un mecanismo de reconfiguración activa que sea eficiente para los profesores y para los niños según se necesite. ¿Qué repercusión tiene eso? Pues al menos dos que se me ocurren de inmediato: una es el tipo de materiales que va a usar el niño; por ello, hemos producido una colección de libros monolingües en dos idiomas, donde uno de los dos libros está completamente escrito en la lengua indígena y el otro en español (ver Figura 1).

Figura 1

Libros monolingües español-náhuatl (variante montaña baja) (UNICEF, 2024).



Cuando la escuela tiene el español como lengua dominante, se utiliza el libro de español como material principal y el otro libro sirve como complemento para la segunda lengua. Cuando la lengua indígena es la lengua dominante, se utiliza el libro monolingüe de ese idioma y el de español sirve como complemento para la L2.

La otra repercusión está en cómo se planea para poder acompañar al niño en ese proceso; esto implica el espacio que le doy a cada idioma. Al hablar del espacio, me refiero a las actividades que hago con ellos y a cómo uso el idioma en términos de proporciones de tiempo. Lo que el modelo establece es que habrá tres etapas por las cuales los niños y los profesores van a pasar para lograr esa complementariedad entre los idiomas, de tal forma que en la última etapa lo que se logra es el equilibrio. Un equilibrio donde una jornada de esa burbuja que expliqué antes ocurre 50% en la L1 y 50% en la L2. Hay otras dos etapas previas, donde lo que se hace es construir un andamiaje para poder llegar a esa etapa de inmersión doble que expliqué y que es la última.

Teresa Zarza: Quisiera profundizar desde qué perspectiva de la alfabetización inicial se están concibiendo estos materiales. Tienen una base constructivista, como ya lo mencionó, pero dentro de esa base constructivista hay algunos aspectos específicos sobre la alfabetización inicial.

Pedro Cardona: Sí, el constructivismo es la base general sobre la que operan los libros. Nos hubiera gustado ampliar más el alcance que podríamos tener, pero por los problemas que expliqué al inicio era muy complicado extender el horizonte hacia otras perspectivas que también son muy valiosas. Por ejemplo, el trabajo con géneros textuales o el trabajo por proyectos que se ha hecho mucho en Argentina. Cualquiera de estas dos opciones funciona a partir de un contexto en el cual la cultura letrada está presente; se agarran de una realidad donde en el español, al menos, tenemos un conjunto de representaciones escritas en la cotidianidad de los niños. Eso no lo tenemos en la lengua indígena; ahí a lo que nos enfrentamos es a la ausencia de esa cultura escrita.

Ante dicha ausencia, no solamente nos enfrentamos a que el niño desarrolle esas habilidades, sino a que comprenda que va a ir construyendo posibles usos y esto va muy entre comillas porque no es algo que exista hoy, sino que le estamos mostrando que es algo que puede hacer. En ese sentido, cuando preguntas sobre la perspectiva, la verdad es que ha sido muy acotada en dar condiciones básicas; es decir, sí queremos que esta visión constructivista esté y ponemos las condiciones elementales para que opere, pero siendo claros en que opere hasta cierto nivel muy controlado, donde lo que vamos a lograr es una experiencia inicial asociada al desarrollo de la lectura y la escritura. Probablemente, estos textos y materiales que hemos generado serán los únicos con los que entren en contacto porque no habrá más textos a su alrededor, libros u otras oportunidades de ver el idioma escrito. Eso es triste, pero creo que debe ponernos en perspectiva sobre la utilidad de producir los materiales. Por supuesto que necesitan más cosas para complejizar esas destrezas asociadas a leer y a escribir, pero, al menos, nosotros intentamos poner una base inicial a la cual los niños se apeguen y sus profesores intenten impulsar desde esa misma lógica.

Insisto, hay una base constructivista, pero bastante asociada al trabajo con insumos muy específicos. Hablo, por ejemplo, de la exposición a ciertos textos; trabajamos con al

menos tres tipos diferentes de textos en los libros que se generaron. El trabajo funcional con esos textos es algo que está presente y también hay una base bastante sistemática asociada a la reflexión sobre el sistema de escritura. Hay un componente de ejercicios y de materiales recortables que buscan es potenciar en el niño esa reflexión. Esa visión constructivista se sostiene fuertemente en este componente de reflexión sobre el sistema de escritura y en la exposición que se tiene a los textos y a su uso. Esas dos cosas creo que son los componentes más específicos que podríamos señalar en torno a lo constructivista, buscando que en todos estos casos sea el niño quien protagonice la escena, quien genere sus propias hipótesis, sus propias reflexiones, sus intentos de lectura y, eventualmente, actividades de escritura autónoma. Por otro lado, está el componente de fortalecer la lengua oral, pues finalmente ese es el medio por el que entramos, ya sea en español o en la lengua indígena. La oralidad de la L1 es un punto fuerte del cual nos agarramos para poder hacer que lo demás opere a su favor, lo que puede considerarse una acción más específica dentro de esta visión constructivista que ya mencionaba.

Oswaldo Servín: Nos gustaría que nos platicara acerca de las experiencias y desafíos que usted percibe al momento de diseñar e implementar estos materiales. Por ejemplo, ¿cuál ha sido la experiencia de trabajar con expertos en didáctica de la lengua, con el equipo de UNICEF y con los docentes?

Pedro Cardona: Yo creo que, con el paso del tiempo, han sido ejercicios cada vez más virtuosos. Las últimas versiones que tenemos de los libros no tienen nada que ver con los intentos preliminares que tuvimos hace mucho tiempo, cuando ni siquiera eran libros. Hubo una etapa inicial en la que trabajábamos con hojas de trabajo que luego se convirtieron en libros, los cuales fueron evolucionando hasta formas más complejas e integrales de acompañar a los docentes.

Ha sido un ejercicio bastante evolutivo y adaptado a las necesidades que los mismos profesores han ido manifestando. Siempre ha existido un proceso de escucha entre las partes. De hecho, el que hoy existan los libros es una consecuencia directa de la interlocución con los profesores, porque en una etapa muy temprana ni siquiera se contemplaba la generación de materiales, sino únicamente la capacitación a los docentes; sin embargo, una de las exigencias más grandes de ellos mismos fue contar con estos recursos didácticos, y eso llevó a que generáramos, primero, hojas de trabajo y, hoy en día, libros.

La interlocución que se ha dado entre estos actores ha sido valiosa, pero también muy desafiante, sobre todo porque hay una situación en México que tiene que ver con que los puestos de poder no siempre están ocupados por perfiles que posibiliten el cambio en ámbitos como la educación indígena. ¿Por qué digo eso? Porque, como bien menciona, ha sido un equipo interdisciplinario donde hay personas que trabajamos más en la parte didáctica, en la enseñanza bilingüe y en el diseño de materiales, pero nosotros no somos expertos en todas las lenguas a las que llega el proyecto, y tampoco el sistema educativo tiene expertos para todas ellas.

Existen personas que sí conocen esas lenguas, que tienen experiencia leyendo y escribiendo, pero muchas veces esos perfiles son más bien de profesores frente a grupo que no pueden ser apartados de su función para participar en la creación de un libro, de un currículo o de un plan. Eso es una complicación, porque implica tratar de mediar la creación de este tipo de iniciativas dentro de esa realidad. Aun así, las secretarías generaron condiciones para que, en ciertas temporadas, algunos de estos profesores que son especialistas de las lenguas se unieran a las agendas de trabajo que te-níamos; pero las condiciones de ellos también son desafiantes, desde la conectividad hasta la experiencia que tienen usando la tecnología.

Entonces, ser experto en tu idioma no te habilita para ser experto en muchas de las otras cosas que el proceso de creación de estos recursos necesita. Sería muy bueno que estos expertos que existen en las lenguas pudieran constituir también equipos de trabajo en el diseño de materiales en sus regiones. Claro que los necesitamos frente a grupo, pero también los necesitamos para llenar este otro vacío. Eso posibilitaría la instauración de pequeñas células de producción de materiales en los estados.

Teresa Zarza: Hablábamos de los desafíos, pero también de algunos avances, como el hecho de que ya se tienen los materiales en diferentes zonas de la república. Además de contar con estos recursos, ¿qué otros avances significativos considera que se han logrado?

Pedro Cardona: Otro de los avances ha sido potenciar la transferencia del modelo a los actores clave. En Chihuahua y en Guerrero, por ejemplo, se capacita a figuras intermedias que sirven para llevar estos contenidos hacia un número mayor de profesores. El poder transferir esos conocimientos a otros perfiles es un logro sumamente significativo, porque implica un empoderamiento de las figuras locales que pueden posibilitar la capacitación de otros. En algunas regiones ha funcionado más que en otras por factores diversos, como el hecho de que el docente capacite a personas de una zona muy lejana o el rol que juegan quienes capacitan.

No es lo mismo que este rol clave lo desempeñe una autoridad dentro del sistema, como un supervisor o un jefe de sector, a que lo asuma un profesor frente a grupo. Es triste decirlo, pero cuando esas estructuras de poder no se gestionan de forma adecuada, inevitablemente habrá contextos en los que se diga: “esta maestra es profesora como yo, ¿qué autoridad tiene para decirme algo?”. En cambio, cuando lo indica una figura de poder es diferente, porque el resto de la estructura camina alrededor. Eso es complejo e interesante, ya que habla tanto de una subordinación a la jerarquía como de que la autoridad está cumpliendo una función positiva al utilizar su facultad para lograr que todos operen a favor del mismo propósito. En los casos donde esto no está presente, lo que hemos observado es una desarticulación y una especie de descalificación o poca valoración del rol que juega el profesor frente a grupo habilitado como capacitador.

Otra de las ventajas ha sido lograr que los libros o recursos de trabajo lleguen a los niños. Eso ha sido maravilloso porque abre una posibilidad distinta; es decir, el maestro pue-

de intentar empujar procesos de enseñanza de la lengua escrita en el idioma determinado escribiendo en el pizarrón, y eso puede tener cierto efecto, pero en el momento en que los alumnos abren un libro codificado en la lengua que ellos poseen y descubren que este se puede leer en su propio idioma, cambia completamente el panorama. Creo que esto se relaciona directamente con una cuestión de estatus de la lengua: el hecho de que tu idioma se vea escrito y lo tengas en un libro te da una perspectiva de dignidad muy diferente a la de escribir en el pizarrón o en el cuaderno.

En Chiapas, por ejemplo, no tenemos libros, pero sí tuvimos contenidos digitales que llegaron a través de tabletas. La presencia de los dispositivos tecnológicos causa un impacto mayúsculo en comparación con los entornos donde están los libros. Que el dispositivo reproduzca información en la lengua de los niños fue también un factor que impactó de manera muy significativa.

Oswaldo Servín: Con base en el impacto y los avances que se han logrado con estos materiales, ¿qué sugerencias vislumbra para la creación de políticas que fortalezcan la alfabetización bilingüe en comunidades indígenas?

Pedro Cardona: Creo que una de las acciones más importantes que se deben emprender, y que quizás estamos observando de manera paulatina en estos proyectos, es el establecimiento de una política explícita. En torno al fortalecimiento de estos procesos en los estados, uno de los objetivos de UNICEF es transferir estas habilidades, logros y recursos hacia las regiones atendidas, de modo que esto derive en la constitución de políticas públicas a mediano y largo plazo. Diseñamos todo esto no para que se quede en un esfuerzo aislado, sino para transformar de fondo una realidad sostenida en esas regiones.

En ese trayecto, hemos experimentado que cuando las decisiones de política educativa se toman con contundencia, el efecto es notable. Me refiero a que el propio sistema educativo reconozca la valía de lo que se está realizando. Por ejemplo, en Guerrero y en Chihuahua, la implementación del proyecto ha incorporado módulos de reporte de avances; así, cada bimestre o trimestre, el profesor sube las calificaciones y un informe del progreso de los alumnos a un módulo instalado en la plataforma institucional. Esto es interesante porque implica que el docente empieza a observar que la iniciativa cuenta con un respaldo formal y que debe ejecutarla porque responde a una demanda del propio sistema. Cuando eso no existe, lo que ocurre es que cada quien actúa bajo su propio criterio y tiempos.

Cuando estas políticas de seguimiento implican un compromiso de fondo por parte del sistema que alcanza el nivel del profesor, las condiciones cambian, pues hay un entendimiento del valor de la acción y un respaldo visible de la autoridad. El maestro lo percibe y actúa en consecuencia. Cuando no ha habido esa consistencia, observamos que se cumple con la labor mientras el foco está sobre el proyecto, pero eso no es lo que buscamos; nuestra meta es una transformación sostenida. Por ello mencionaba la relevancia de que las figuras de autoridad operen como agentes clave.

En una de las escuelas que nos tocó visitar en Guerrero, presenciábamos cómo esto funcionaba de manera virtuosa gracias a que uno de los profesores ejercía un liderazgo local y verificaba que toda la estructura a su cargo trabajara en torno a la iniciativa. En ese plan-tel, los docentes no solo cubrían la lección 24, sino que incluso hubo maestras que, al agotarse los materiales, produjeron los suyos. Tenían un modelo a seguir y planificaron sus lecciones; en buena medida esto ocurrió porque el poder local, dentro del mismo sistema, impulsó ese logro. Insisto en que hablo de un nivel muy específico — un jefe de sector y su zona—, pero si trasladáramos esto hacia arriba, al departamento de educación indígena de un estado completo, y toda esa estructura ayudara a que los profesores de la región tuvieran mejores condiciones en el aula, a ese escenario es al que quisiéramos llegar. En resumen, necesitamos que las políticas de seguimiento se instauren y sean efectivas.

La segunda sugerencia es que, definitivamente, se requieren decisiones de política educativa y lingüística que permitan consolidar los equipos de trabajo que mencionaba antes. Sin ellos, el panorama es complicado porque se depende únicamente de quien posee el conocimiento y de su disponibilidad; si no puede, el proyecto queda atado de manos, imposibilitando avances eficientes. Parte de este proceso transformador implica comprender que, de la misma manera en que se le otorga importancia a la lengua para crear materiales, es necesario dignificar a los hablantes y a los profesores que la trabajan, lo cual exige un equipo de especialistas.

En el proyecto llegamos al nivel de especificidad de diseñar versiones de los libros dependiendo de las variantes lingüísticas. No tenemos un solo libro en mixteco, sino dos libros para dos variantes distintas; asimismo, contamos con dos libros en náhuatl para dos variantes diferentes, respondiendo con sensibilidad a lo que los niños y los profesores necesitan para actuar con eficiencia. El proyecto ya hizo su labor en ese sentido, pero para que esto se sostenga a largo plazo, el Estado debe tomar en serio esa realidad a través de sus políticas de educación. Creo que UNICEF entendió el mensaje de que no se puede tener un libro homogéneo en una sola lengua si esta presenta variantes; lo comprendió y lo ejecutó. Sin embargo, ¿qué pasa si la estructura educativa no asimila esa función y ni siquiera cuenta con equipos para trabajar con cada lengua y variante? Tal vez sepan que hay profesores que dominan el idioma, pero estos no ocupan puestos que les permitan expandir el impacto que se tendría si dichos equipos existieran. Hay que otorgarle reconocimiento y valor al trabajo con la lengua, y una forma de hacerlo es dignificando a los hablantes y a los docentes expertos en ella. Al hacer esto se generan condiciones óptimas para que surjan más acciones afirmativas. Mientras eso no ocurra, continuaremos aplicando parches que solventan la situación momentáneamente, pero que no solucionan el problema de fondo.

Por último, estas decisiones de política educativa también deben enfocarse en el impulso de las acciones a lo largo del tiempo; es decir, determinar con claridad cómo se va a trabajar la alfabetización. Si ya se cuenta con los materiales, los profesores asignados a estos grados tienen que apropiarse del modelo y ejecutarlo de forma continua por uno

o dos ciclos escolares, garantizando además que en esas aulas se ubiquen docentes que dominen ambos idiomas y que las decisiones de acompañamiento sean congruentes. El sistema debe dar un paso al frente para que los profesores se sientan respaldados. De lo contrario, aunque el docente entienda la necesidad del niño, al notar la apatía de la estructura institucional dirá: “si a ellos no les interesa, a mí menos”. Se requiere una visión transformadora del sistema que dote de condiciones al maestro. Cuando el compromiso institucional y la labor docente se encuentran, las acciones fluyen de manera más efectiva y la responsabilidad deja de recaer únicamente en el profesor. Debe existir una conjunción virtuosa de elementos para posibilitar el éxito de estas iniciativas a largo plazo.

Teresa Zarza: Para ir cerrando, creo que también vale la pena hablar de la investigación. ¿Cuáles considera que son los temas prioritarios que habría que investigar con la finalidad de continuar favoreciendo la alfabetización inicial bilingüe en español y lenguas indígenas de México?

Pedro Cardona: Creo que es fundamental que se siga investigando sobre el mismo proceso de adquisición y desarrollo de la lengua escrita en este perfil de estudiantes. Por ejemplo, cómo construyen el principio alfabético en su idioma, cómo lo desarrollan en paralelo a su instauración en español o cómo lo estructuran en lenguas que difieren sustancialmente de la morfología del castellano. Necesitamos mayor investigación psicolingüística que nos ayude a comprender a fondo esos procesos.

También requerimos más investigación basada en diseño; es decir, estudios que se centren en posibilitar la creación de diversos dispositivos didácticos para estas lenguas y con estos fines, ya sean materiales para el trabajo directo con el niño, secuencias didácticas, proyectos o incluso recursos orientados hacia el maestro. Necesitamos investigación empírica que permita probarlos y arroje información sobre la efectividad de unos u otros.

Además, nos falta información sobre las prácticas docentes, ya que no nos encontramos ante escenarios homogéneos. Las dinámicas de enseñanza que aplican los profesores zapotecos no van a ser las mismas que las de los profesores mixes o tseltales. Hay pautas que de fondo se comparten, pero nos interesa saber cómo esa práctica docente opera sobre ese objeto de conocimiento específico, que es la lengua escrita en esos idiomas. Asimismo, necesitamos documentar los procesos de transformación, partiendo de que estamos en un estado inicial y de que se promoverán acciones de intervención que llevarán a que la práctica pedagógica también cambie.

Aunado a lo anterior, considero que tendría que haber investigación asociada a los casos de las lenguas que no poseen una tradición escrita consolidada. Existen variantes que apenas están definiendo su alfabeto o articulando una posible norma de escritura. En estos escenarios, no podemos esperar hasta que dicha norma o alfabeto esté listo, se generalice y se consolide; tenemos que impulsar la normalización al mismo tiempo que promovemos el uso de la lengua escrita.

Otro de los aspectos cruciales por señalar es que, usualmente, la definición de las normas de escritura en México ha sido una tradición de grupos de élite. Quienes deciden la norma ortográfica suelen ser expertos y hablantes académicos, pero muchas veces estas decisiones se toman casi en un formato de “cónclave”, integrado únicamente por especialistas. Muchos de ellos nunca han alfabetizado a niños en la etapa inicial ni han trabajado promoviendo la lengua escrita en jóvenes. Poseen experiencia como escritores, pero eso no les dota de competencias asociadas a la formación de usuarios funcionales del idioma.

Necesitamos que la experiencia del diseño de normas se cruce también con lo que está ocurriendo directamente en las aulas con los hablantes, de tal manera que esa realidad aporte insumos prácticos para decir: “creo que esta vocal deberíamos marcarla” o “creo que este dígrafo deberíamos incluirlo”. Las decisiones de diseño de las ortografías tendrían que nutrirse de la evidencia empírica en el aula, y ahí se requiere investigación que co-necte ambos mundos. Finalmente, es vital entender que las normas de escritura para este tipo de lenguas se van a tener que ir ajustando con el tiempo; no tienen que ser decretos inmutables. Creo que ese es un campo sumamente interesante, que articula la descripción lingüística, las decisiones ortográficas en torno a su escritura y las prácticas reales de uso.

Oswaldo Servín: Pensando en los potenciales lectores de esta entrevista, ¿habría algo que le gustaría agregar en torno al diseño e implementación de materiales didácticos para la alfabetización inicial bilingüe en comunidades indígenas?

Pedro Cardona: Creo que la invitación es a que piensen en que estas iniciativas tienen que construirse de forma interdisciplinaria. Si tú eres un lingüista descriptivo, experto en la fonología del zapoteco, eso no te hace automáticamente experto en todas las dimensiones de uso de esa lengua. Puedes estar interesado en implementar acciones de fortalecimiento lingüístico, pero tienes que abrirte a las posibilidades de cooperación con otras disciplinas, con lingüistas aplicados, con pedagogos, con profesores, con especialistas en didáctica y con la misma gente de la comunidad. Para que este tipo de iniciativas trasciendan, tienen que desarrollarse bajo un esquema de horizontalidad entre todos los perfiles que pueden sumar para que la propuesta sea exitosa.

Referencias bibliográficas

UNICEF. (2024). Portadas de libros monolingües náhuatl-español [Ilustración].

UNICEF. <https://www.unicef.org/mexico/historias/lenguasindigenasyini%C3%B1ez>