



FOTO ZOILA CONNOLI

Alumnos de Haulover, 2004.

La Educación Intercultural-Bilingüe y su Relación con las Prácticas Interétnicas y Plurilingües de la Costa Caribe Nicaragüense

Jane Freeland

Muchos estudios de la interacción étnica en la Costa Caribe, sobre todo los que tratan acerca de la revitalización de sus lenguas y culturas, han enfocado las diferencias lingüísticas y culturales entre las etnias costeñas, y la importancia de respetarlas. Este enfoque ha sido

y sigue siendo necesario para reivindicar políticamente el derecho a la diversidad frente a la tendencia tradicional del Estado nacional a negar y reprimir estas diferencias.

Sin embargo, al fijarse siempre en lo que diferencia y delimita a las etnias, este

enfoque tiende a pasar por alto otro aspecto importante de la región. Esta es la existencia de prácticas seculares interétnicas y multilingües, que también hay que tener en cuenta en el diseño de programas de educación intercultural y plurilingüe apropiados a las realidades costeñas. En regiones como la Costa

Caribe nicaragüense, donde las etnias han coexistido y siguen coexistiendo en contacto bastante estrecho, siempre ha sido necesario desarrollar modos de interacción y comunicación interétnica complejos, repertorios multilingües e identidades dinámicas de muchas facetas. No es por nada que el Estatuto de Autonomía (Ley 28, 1987) tuvo que reconocer esta complejidad y dinamismo, consagrando el derecho de cada costeño a escoger su identidad étnica.

En este artículo, pues, se explorarán algunos aspectos de este tipo de interacción. Aquí es importante enfatizar dos cosas. Primero, ésta es una exploración muy preliminar, que busca sugerir caminos de investigación más que conclusiones precisas; y segundo, que su objetivo es contribuir al debate sobre la interculturalidad y su práctica diaria en esta región interétnica.¹

¿Multilingüe o bilingüe?

Es notable, en la literatura sobre la educación en las sociedades plurilingües, con cuánta frecuencia se encuentra la frase “multilingüismo y educación bilingüe (por ejemplo, Fishman 1991, Calvo Pérez y Godenzzi 1997, y los estudios sobre multilingüismo compilados en el número 7 del *Annual Review of Applied Linguistics* (1997)). Este em-



Desfile en Bluefields 2004.

© KIMMO LEHTONEN

parejamiento aparentemente natural de “multi” con “bi” sugiere una imagen de las sociedades plurilingües como “mosaicos” de grupos tamente separados, y de una educación que busca conectarlos, uno por uno, a la lengua y a la cultura nacional, oficial o dominante. Pero, al reconocer que todas las etnias necesitan tener acceso a aquella lengua y moverse en aquella cultura, se pasa por alto cualquier interrelación ya existente entre las etnias, sus lenguas y sus culturas.. Esta imagen sin duda la hemos heredado de la época cuando la política lingüística de los estados miraba únicamente la asimilación de “minorías étnicas” (sin diferenciar entre indígenas e inmigrantes) a una sociedad

nacional concebida como monolingüe y monocultural.

Está claro que, donde realmente existan tales mosaicos, sería legítimo planificar la educación “multilingüe” en términos de una serie de emparejamientos de lengua minoritaria + lengua nacional. Pero, en una región como la Costa Caribe de Nicaragua es necesario también tener en cuenta las relaciones interétnicas. Como nos advierte Héctor Díaz-Polanco, ésta es una región que “no debe ser entendida como ámbito de relaciones “duales”, sino como espacio abierto por las relaciones de grupos sociales en interacciones económicas, políticas, lingüísticas, (...) por la acumulación de eventos históricos y la acción de procesos sociales que definen relaciones complejas (...)” (Díaz-Polanco 1985: 100).

En años recientes se ha empezado a cuestionar este “modelo-mosaico”, señalando sus orígenes en el patrón europeo del estado nación y en la ideología que lo sostiene. Esta ideología concibe

1 Este artículo está basado en mi contacto con la región como investigadora y profesora desde 1980, específicamente en mi experiencia de impartir en 2000 y 2001 los cursos de Sociolingüística y de Planificación Lingüística, para la Licenciatura en EIB de la URACCAN. A las y los estudiantes de estos cursos les agradezco lo mucho que me enseñaron sobre las prácticas comunicativas multilingües de la Costa, y también su permiso para citar sus autobiografías lingüísticas. He cambiado los nombres para proteger el anonimato, según las convenciones de este tipo de investigación. Agradezco al consorcio Sahwang (Terra Nuova, Ibis, Kepa) por haber patrocinado esta labor, y a URACCAN, y especialmente al Instituto para la Promoción e Investigación de Lenguas y Culturas (IPILC), por su apoyo constante, moral, financiero y logístico. El artículo está traducido, adaptado y actualizado de la versión original en inglés publicada en *Comparative Education*, 39 (2) 2003, pp. 239-260.

a la nación como una entidad unificada y homogeneizada, delimitada por fronteras lingüísticas y culturales en perfecta coincidencia con las fronteras territoriales. Son los intentos de crear este tipo de nación en regiones étnicamente diversas, lo que llevó a la represión histórica de etnias, culturas y lenguas en América Latina y en otras partes del mundo. De ahí también que, al querer reivindicar sus derechos culturales, estas etnias han tenido que recurrir al discurso dominante de la nacionalidad, representándose como entidades igualmente unificadas, homogéneas, y delimitadas lingüística y culturalmente, enfatizando sobre todo sus diferencias.

Sin embargo, la observación etnográfica de las prácticas de comunicación interétnica en las sociedades multiétnicas, pluriculturales y plurilingües nos va revelando que éstas involucran toda una gama de estrategias sutiles y eficaces, mediante las cuales las etnias mantienen identidades mucho más complejas, identidades que operan a varios niveles –comunitario, regional, nacional, o internacional– y mediante varias lenguas (véanse Hill 1996, Le Page & Tabouret-Keller 1985, Rampton 1995, Urciuoli 1998). A raíz de estas observaciones se va reconociendo la necesidad de concebir nuevos modelos de estado que comprendan e incorporen estas prácticas, y modelos de planificación lingüística que sepan tomar en cuenta estas complejidades (Mülhåusler 1996; Kaplan & Baldauf 1997).

En la práctica, sin embargo, esta revisión de esquemas mentales no es fácil. La ideología y las su-

posiciones que acabamos de delinear todavía dominan la concepción de la educación multilingüe, tanto entre profesionales como entre laicos. Como lo manifiesta la colección reciente editada por Cenoz & Genessee (1998a), es difícil ir “más allá del bilingüismo” (el título de la colección), frente a “la falta de evidencia directa sobre la adquisición multilingüe y sobre el multilingüismo como práctica” (Cenoz & Genessee 1998b: 28-29). Esta falta dificulta, por ejemplo, los esfuerzos recientes en Bolivia por realizar su compromiso genuino con la diversidad en la educación, ya que no existen modelos lingüísticos y pedagógicos apropiados a regiones como el Amazonas donde “la gente recurre a más de dos lenguas para satisfacer sus necesidades comunicativas básicas (Hornberger & López 1998: 223).

Una ilustración de esta dificultad se encuentra en la evolución del modelo nicaragüense de educación bilingüe. Esta

empezó con la instauración, en los años ochenta, de “programas de educación bilingüe” (PEB), ejemplos “puros” del modelo mosaico. Bajo presión de las propias etnias costeñas, estos programas empezaron a reconocer la relación entre lengua y cultura, modificándose en PEBB (Programas de Educación Bilingüe-Bicultural). Más tarde se adoptó un modelo que empezaba a tomar en cuenta las relaciones interétnicas PEBI (Programas de Educación Bilingüe Intercultural). Con el modelo actual de PEBI (Programa de Educación Intercultural-Bilingüe) se toma en principio la interculturalidad como punto de partida. Sin embargo, todas estas denominaciones conservan la idea de que la interculturalidad se consigue sobre la base de dos lenguas – una materna y otra nacional. Esto, como veremos, crea anomalías y tensiones entre las intenciones excelentes de la EIB y la realidad interétnica e intercultural de la Costa, tensiones que pueden afectar la respuesta popular a esta forma de educación.²

Profesora Zoila Connoli, directora PEBI-RAAS, en talleres, 2004.



FOTO ALVARO RIVAS

² Paolo Venezia Mauceri (2003) utiliza el concepto de la educación “intercultural plurilingüe”.

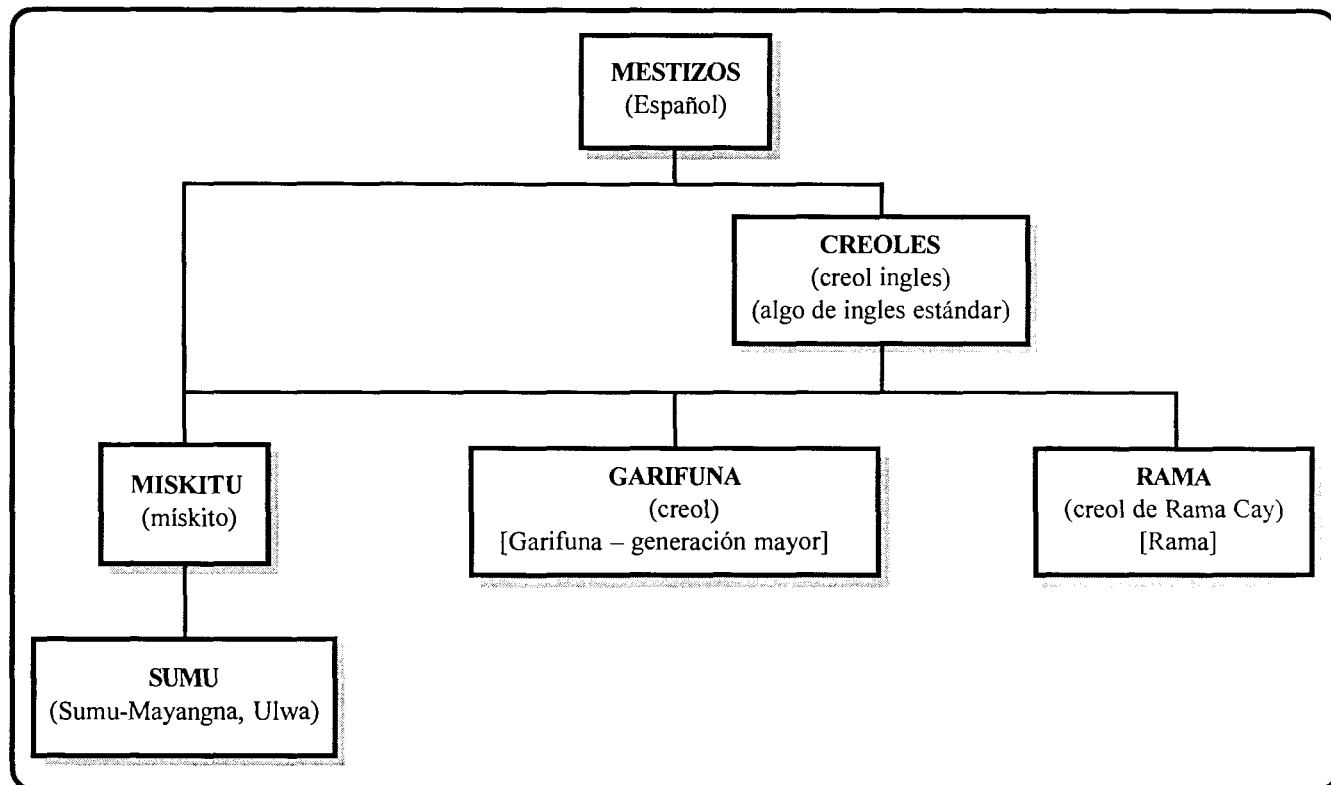
Una región “interétnica”

Las “relaciones complejas en un espacio determinado”, aludidas arriba en la citación de Díaz-Polanco se representan frecuentemente como una jerarquía etnolingüística del tipo ilustrado en la Figura 1. Esta se concibe como el producto de la historia conflictiva de La Costa, sitio estratégico de la competi-

ción anglo-hispana para dominar el Caribe. Según esta construcción, en diferentes períodos de la historia de La Costa, la intervención de varios agentes imperiales y coloniales favoreció a ciertas etnias y facilitó su dominación sobre otras. Estas relaciones de poder no sólo crearon desigualdades económicas y políticas entre las etnias sino que, en su turno, aquellas desigualdades

impactaron sobre el uso y el desarrollo de sus lenguas. Las lenguas de los grupos más poderosos llegaron a desplazar a las de los menos poderosos, excluyéndolas de importantes espacios sociales y funciones comunicativas, e impidiendo por tanto el curso normal de su desarrollo (Holm 1987, Hale 1987, Freeland 1995, McLean Herrera 2001).

FIGURA 1. JERARQUIA ETNOLINGÜÍSTICA DE LA COSTA CARIBE DE NICARAGUA



Nota: *Nombres de las etnias en mayúsculas; nombres de las lenguas habladas a diario entre paréntesis redondas; nombres de las lenguas originales de las etnias, cuando éstas ya no se usan como lengua comunitaria, entre paréntesis cuadradas.*

Esta construcción tiene ciertas ventajas para la planificación de una política de revitalización y mantenimiento de lenguas y culturas. Primero, destaca la re-

lación importante entre desigualdad social y desigualdad lingüística. Segundo, contrarresta la tendencia a creer que las diferencias de desarrollo que hoy se observan entre las lenguas de la Costa indican que son intrínsecamente inferiores o superiores, al revelar cómo éstas han sido producidas por procesos históricos específicos, y por ende, modificables. Finalmente, nos alerta sobre la necesidad de darle a cada lengua un tratamiento diferenciado en el diseño de programas de revitalización.

Sin embargo, como base para la formulación de una política lingüística educativa adecuada a este tipo de región, esta construcción también tiene desventajas importantes.

Sobre todo tiende a tratar a las etnias como bloques monolíticos, homogéneos, netamente separables, en una relación predominantemente competitiva. Del mismo modo, trata a las lenguas como si ya fueran sistemas estandarizados, y por ende distintos,

claramente delimitados y autónomos que corresponden directamente con y definen las identidades culturales. Al enfatizar sólo el aspecto conflictivo de las relaciones interétnicas, esta construcción pasa por alto otros modos de contacto interétnico y las prácticas lingüísticas que los caracterizan. Además, presupone que los miembros de una etnia siempre y necesariamente se movilizarán alrededor de una “lengua étnica” o “lengua materna”. Así se justifica el “modelo-mosaico” del plurilingüismo que acabamos de analizar, y la provisión de una educación *bilingüe* en lengua materna + lengua dominante.

Las identidades y prácticas lingüísticas costeñas son mucho más complejas. Que yo sepa, éstas se han estudiado a fondo solamente en el trabajo antropológico-lingüístico de Jamieson sobre la comunidad bilingüe de Kakabila (Jamieson 1998, 1999, 2000, 2001, 2003), a cuyo trabajo me referiré más adelante con más detalles. Por lo tanto, en este artículo me propongo explorar esta complejidad más allá de aquella comunidad, refiriéndome a una serie de “autobiografías lingüísticas”, todas narradas por estudiantes de los cursos de Sociolingüística y de Planificación Lingüística en la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN) (ver nota 1), menos una que está basada en una fuente publicada.

Al referirnos a estas autobiografías es importante enfatizar que este tipo de testimonio personal tiene ciertas limitaciones. En este caso hay que tener en cuenta que las y los estudiantes narraron sus autobiografías lingüísticas fuera del contexto de sus comunidades de práctica comunicativa, y que, como profesionales comprometidos con los ideales de la EIB, es posible que no constituyan una muestra representativa de la población costeña, ni de los grupos a los cuales pertenecen. Por lo tanto se ofrecerán aquí sólo conclusiones tentativas. Sin

embargo, en su conjunto, y con relación a otros casos, estas narraciones plantean cuestiones interesantes sobre la naturaleza de las relaciones interétnicas y del multilingüismo costeño, y sugieren posibles caminos de investigación futura que vale considerar.

Las autobiografías

Las autobiografías fueron narradas informalmente durante una sesión del curso de sociolingüística donde se exploraban las implicaciones, tanto para el diseño curricular como para la práctica pedagógica, de los repertorios verbales multilingües que muchos individuos y comunidades de La Costa (y de otras regiones parecidas) adquieren y desarrollan en el curso de la vida. Aquí nos concierne solamente el significado sociolingüístico de las narrativas; su significado psicolingüístico para el desarrollo de competencias bi- o multilingües habrá de tratarse en otro lugar.

Se pidió a los estudiantes que contaran cómo adquirieron o aprendieron las lenguas que hablan, con el objetivo original de establecer y examinar la variedad de perfiles lingüísticos que las circunstancias de La Costa pueden producir.³ Se suponía, por lo tanto, que estos repertorios multilingües comprenderían competencias desarrolladas en las varias lenguas para servir diferentes funciones sociales, y por ende, limitadas en mayor o menor grado. Esta es la esencia del concepto del repertorio verbal multilingüe: no se supone una competencia igual en todas las lenguas que lo comprendan. Algunos/as estudiantes optaron por rellenar sus narrativas por escrito, como elemento de una colección de trabajos cortos que contribuirían a la nota final del curso. Esta discusión se refiere igualmente a las versiones orales y escritas.

Las y los estudiantes, ya en el tercero y cuarto año del curso, se conocían bas-

tante bien y parecían muy dispuestos a compartir su experiencia en un ambiente sin tensiones perceptibles. Las autobiografías pertenecen a dos grupos que variaban en edad entre los treinta y los sesenta años. Se contaron en español, por ser ésta la lengua común del curso y la lengua en la cual todos y todas se habían educado. Era la L1, L2 o L3 de las y los estudiantes, y la L3 (en orden de aprendizaje) de la investigadora, además de ser su lengua extranjera más fuerte. De un total de dieciocho autobiografías narradas, por estudiantes de la RAAN y del la RAAS, se refiere aquí a doce. Seis de los narradores provenían de familias monolingües, seis de familias bi- o multilingües; hubo cinco hombres y siete mujeres; cuatro se identificaban como miskitos, tres como creoles, dos como sumo-mayangnas y tres como mestizos. Desafortunadamente, ninguno de los grupos incluía estudiantes de la etnia garífuna, y el único estudiante rama no produjo una autobiografía.

Repertorios multilingües

La construcción de las relaciones etnolingüísticas de la Costa presentada en la Figura 1, nos llevaría a esperar en las narrativas ciertas pautas regulares. En primera instancia, entre un grupo que había logrado esta medida de éxito educacional era de suponer que todos habrían pasado por la experiencia de ser obligados a desarrollar un repertorio bi- o multilingüe según el lugar que su etnia ocupaba en la jerarquía: más baja la posición, más lenguas tendría que aprender (Norwood 1985). Segundo, se su-

3 En esta descripción se observa la distinción entre adquisición (un proceso espontáneo e informal arraigado en el contacto social, sin currículo ni programa previsto) y aprendizaje (un proceso que, aun cuando se utilizan métodos informales y comunicativos, es guiado por una maestra o un maestro, según principios pre-programados). En casi todos estos perfiles predomina la adquisición, seguida a veces por procesos de aprendizaje más deliberados.

pondría una predominancia de historias de asimilación hacia una lengua de rango más “alto” en la jerarquía, como respuesta a las presiones económicas y sociales típicas de tales situaciones, seguida de un regreso posterior a las raíces y a la lengua étnicas, en el contexto del resurgimiento étnico desatado en la década de los 1980.⁴ Dado el énfasis sobre las relaciones competitivas implícito en la representación jerárquica de las relaciones interétnicas (Figura 1), tampoco sería sorprendente encontrar expresiones de *absolutismo étnico*—eso es “la convicción que la etnicidad es la parte más importante de la identidad social, y que ésta se fija durante los años más tempranos de la socialización infantil”—acompañadas de una identificación fuerte con la lengua original de la etnia (Rampton 1995: 328, 340-343). Como veremos, tales rasgos son evidentes en todas estas narrativas, pero forman parte de identidades y actitudes mucho más complejas, dinámicas y de muchas facetas.

Todas y todos los narradores, menos los y las que tenían el español como L1, habían sido obligadas/os a desarrollar competencias bi- o multilingües, por un sistema de educación asimilacionista, en escuelas cuyo medio de instrucción era únicamente el español, y donde además se proscibía y se castigaba el uso de sus lenguas vernáculas. Todas las narrativas contenían anécdotas del sufrimiento psicológico padecido bajo estas condiciones. Varios narradores habían

desarrollado, además, competencias que podríamos llamar “defensivas” en una tercera lengua de rango más alto en la jerarquía. Perla, por ejemplo, como maestra novata con creoles, en su aula de primaria “tenía que hablar suficiente creolecreole como para hacerlos sentirse confortables.⁵ Les diría “tengan cuidado por lo que dicen—les entiendo todo”. Esta, como Perla misma admitió, fue una competencia altamente especializada, y en cierto modo ficticia, pero necesaria para mantener su autoridad magisterial.

Francisco tuvo que recurrir al miskito para hacer un puente entre el español del aula y su L1, el sumo-mayangna: “Cuando comencé a estudiar sólo hablaba el sumo, por eso me costó aprender en la clase, porque tenía que aprender lo que enseñaban y al mismo tiempo tenía que aprender el idioma—esto para mí era una situación grave—, tuve que hacerme amigo de un hijo del pastor que vivía en nuestra comunidad, y con él en la clase hablábamos en miskito”. La estrategia adoptada por Francisco—y castigada por el maestro—revela la baja posición del sumo-mayangna en muchas comunidades, donde la lengua de la iglesia morava fue históricamente, y siguió siendo durante la juventud de Francisco, el miskito. Indicaciones de este tipo recurren oblicuamente en otras autobiografías. Según Laura, “me han requerido hacer talleres de capacitación con líderes sumo-mayangnas, utilizando el miskito”;

y una compañera de trabajo de Amelia tiene que hablar español con sus colegas, porque su lengua sumo-mayangna es la única que ninguno de ellos habla.⁶

Entre las narrativas consideradas aquí se encuentran cuatro instancias de asimilación hacia la lengua dominante, seguida por un regreso a las raíces étnicas. Quizá la trayectoria más dramática sea la de Abanel Lacayo, quien durante su vida desarrolló un repertorio en cinco lenguas sin alejarse mucho de su comunidad de origen, Karawala (RAAS).⁷ Nacido en 1934, en una familia mixta (sumo-mayangna/miskita), en una comunidad también étnicamente mixta, Abanel adquirió el ulwa para poder jugar con los niños ulwa que habitaban otro distrito de Karawala. El español lo aprendería en las condiciones desfavorables de la escuela primaria monolingüe instituida por el Estado, en 1939, y es posible que hubiera aprendido a leer algo en miskito con la misión morava. A los quince años tenía un repertorio de cuatro lenguas o variedades de lengua, que sabía utilizar según las necesidades del contexto y del interlocutor.

Entre 1950 y 1957, cuando Karawala se convirtió en un centro del boom maderero, la afluencia de trabajadores miskitos, creoles y mestizos abrumó demográficamente a la población sumo-mayangna. El miskito llegó a dominar la interacción comunitaria, y con el tiempo las dos variedades del sumo-mayangna quedaron relegados al uso

4 Aquí es importante reiterar lo ya dicho: que las designaciones “alto” y “bajo” no indican ningún juicio sobre la calidad intrínseca de las lenguas, sino solamente su lugar en una jerarquía condicionada por la estratificación social.

5 Para referirnos a esta lengua, hemos seguido la ortografía “Creole” recientemente elaborada y puesta en uso en las partes creole-hablantes de la Costa.

6 Cuando se narraron estas autobiografías, todavía estaba bajo consideración un cambio en la designación de esta etnia, de “sumo” a “mayangna”, que ahora está más establecida. Por lo tanto hemos optado aquí por la designación inclusiva “sumo-mayangna”. Al citar directamente las palabras de los interlocutores hemos respetado su uso individual.

7 Esta descripción está adaptada de Green (1996) y Green & Hale (1998). Esta versión enfoca el desarrollo del repertorio multilingüe. Siguiendo criterios diferentes, Green y Hale describen a Abanel como “un individuo lingüísticamente dotado cuyo dominio perfecto del ulwa es comparable al de un nativo hablante.” (1998: 194). El sumo-mayangna, conocido entre lingüistas como el sumo austral, ahora se habla sólo en la RAAN y en Honduras. En la época a la cual nos referimos aquí, también se hablaba en Karawala. El ulwa, conocido como el sumo meridional, era la lengua dominante en Karawala cuando Abanel era joven (Green 1996: 31). Basándose en la estructura morfológica actual del ulwa y del sumo, y en el hecho de que sus hablantes no se entienden mutuamente, Hale (1991) arguye que son dos lenguas diferentes de la misma familia. El sumo-mayangna, conocido entre lingüistas como el sumo austral, ahora se habla actualmente en la RAAN y en Honduras.

privado y doméstico. Para el trabajo maderero, Abanel adquiriría sin duda cierta competencia en el creole mediante su contacto con gerentes de aquella etnia. Dentro de siete años, cuando la compañía maderera y su mano de obra se retiraron, el desplazamiento del ulwa y del sumo-mayangna por el miskito estaba completado. Cuando se introdujo el programa de educación bilingüe a la comunidad, en 1986, fue en miskito –la L1 de casi todos los niños y las niñas de edad primaria– y español. En 1989, los hablantes del ulwa empezaron a reivindicar su derecho, bajo la Ley de Autonomía, a promover y desarrollar su lengua aborígen. Abanel, a pesar de no ser nativo-hablante, se comprometió con el proyecto de rescate del ulwa y llegó a ser miembro clave del comité de la lengua ulwa (CODIUL/UYUMUBAL) que trabajaba con los lingüistas Hale y Green.

La trayectoria de Pablo ilustra otro camino de regreso a las raíces. Pablo creció en una comunidad miskita, en una familia que había adoptado el español de su madre en preferencia al miskito de su padre. Este desplazamiento hacia el español se afianzó al trasladarse la familia a distintos centros urbanos de la Costa (“los miskitos vivían mayormente en las comunidades – en el centro urbano la gente hablaba sólo el español”), y más tarde, cuando Pablo se formó como maestro en Managua. Volvió a la Costa para participar en el Proyecto Piloto de Educación Fundamental, un programa de castellanización para comunidades indígenas patrocinado por la UNESCO e iniciado en 1960 (ver Freeland 1995). En este contexto renovó su contacto con las comunidades miskitas: “Daba mis clases en español –para eso había estudiado veinte años–, pero en las comunidades tenía problemas de comunicación con la gente. Les hablaba en miskito, pero mal. (...) Trabajé casi tres años en las comunidades, hablando sólo miskito, y lo recuperé bastante –sólo de forma oral, claro, no

aprendí a escribir”. Más tarde, esta experiencia le trajo al equipo técnico del PEBI en miskito, donde “tenía que luchar para dominar y perfeccionarme en mi segunda lengua (el miskito), guiado y ayudado por mis colegas”.

Aun así, el español sigue siendo la lengua familiar de Pablo: “Mi esposa también es miskita, pero (...) aun con mis nietos habla español –porque la madre de ellos es de Managua. A veces hablan en miskito –unas cuantas palabras– pero la lengua de la casa es el español, y sólo hablamos miskito cuando mi esposa y yo estamos solos”. Uno percibe que para Pablo, como para muchos de su generación, no sería natural cambiar los hábitos de toda la vida. A pesar de su compromiso con la educación miskita, no se siente obligado a hablarlo en casa, ni a presionar a sus nietos, de familia mixta, a hacerlo.

Cinco narradores más de los narradores y narradoras nacieron, como Abanel, en familias étnicamente mixtas donde se hablaba varias combinaciones de lenguas. Los casamientos mixtos tienen una larga historia entre los miskitos, los creoles y los mestizos, y van en aumento entre los sumo-mayangnas y los garífunas. Los hijos y las hijas de estas familias, aunque no desarrollaron un “bilingüismo de cuna” han mantenido, extendido o recuperado de varias maneras las otras lenguas de su familia, según las circunstancias y la oportunidad. Lo que más llama la atención es que no lo han hecho sólo para “subir” en la jerarquía, como habría de suponer.

En la casa familiar de Amelia, y también de Irene, predominaba el creole paternal sobre el miskito maternal. El padre de Irene también le enseñó a leer en inglés estándar. El español fue la tercera lengua de ambas mujeres; el miskito, la segunda. Amelia desarrolló su miskito “con mis vecinos del barrio aquí (...) y con los niños miskitos en la escuela”. Irene adquirió el miskito de su madre y

su abuela, contra la voluntad de su padre a quien no le gustaba que “todas las actividades (...) en la casa yo las hiciera (...) en miskito. (...) Una vez me dijo que eso es ‘bird language’. (...) Mi abuelita de parte de mi madre (...) me llevaba [al río Coco] para las vacaciones (...) y mi padre me regañaba (...) porque –decía– cada vez que mi hija viene de [allá] ya ni puede hablar el inglés”. A diferencia de sus hermanas, el miskito es ahora su lengua preferida. Ambas mujeres despliegan capacidades multilingües en su trabajo. Irene utiliza el miskito y el español como miembro del equipo técnico, y en su narración abundan instancias de cambios de código expresivos entre el español y el creole. Durante su día de trabajo, Amelia se encuentra en “un cambio continuo de lenguas”, atendiendo en su lengua a clientes que hablan inglés estándar, español, creole/inglés, y miskito.

En la casa de Sandra se hablaba tres lenguas: su madre había crecido bilingüe, adquiriendo el miskito de la tía que la adoptó, el español de su madrina mestiza, y el inglés necesario para trabajar como mesera en un restaurante. Aunque el español de su padre llegó más tarde a dominar en la casa, Sandra dice que de su madre heredó las tres lenguas. Más tarde pudo mejorar su inglés en un colegio de monjas norteamericanas. Sin embargo, como Irene, se sintió cada vez más atraída hacia el miskito. Al igual que Pablo, reactivó su miskito cuando se desempeñaba como maestra en una comunidad miskita: “Tuve que poner en práctica todo el miskito que aprendí de mi abuela (...)”, y continuó desarrollándolo durante los años en que daba clases en varias comunidades miskitas, aunque sólo oralmente. Ahora lo habla con facilidad, y lo escoge para comunicarse con los miskito-parlantes de su entorno.

Dos trayectorias más de este tipo empezaron en familias mestizas. Pedro nació en una comunidad predominante-

mente mestiza del río Coco que tenía una población numerosa de miskitos. Su lengua materna era el español aunque sus padres “sabían miskito y creole (...) Al querer relacionarme con los miskito-parlantes para tratar de aprender el miskito que era la otra lengua popular del [colegio] (...) no podía hacerlo porque una agrupación de alumnos mestizos mayores (grados superiores) se habían autoerigido en defensores del español y nos prohibían, so pena de sanciones (puntapiés, golpes, palizas), la comunicación con los miskito-parlantes”. Más tarde, cuando sus padres abrieron una pequeña miscelánea se pudo “insertar, formalmente, dentro del contexto miskito-parlante” y fue ampliando sus conocimientos jugando también beisbol con equipos comunitarios. “No aprendí el mejor miskito. Sin embargo soy capaz de comunicarme satisfactoriamente (...) puedo leerlo y escribirlo bastante bien, y me arriesgo un poco a traducir aspectos sencillos”.

Estas últimas competencias las desarrolló a raíz de su convicción, como maestro de primaria, del valor de la educación

en lengua materna. Fue rechazado para el Proyecto Piloto del Río Coco, en los años 60, porque maestros de la localidad no podían ser contratados “si hablábamos las lenguas vernáculas (...) porque podíamos entorpecer ‘la castellanización’”. Sólo fue contratado cuando los maestros mestizos (transportados desde la región del Pacífico en aviones de la Fuerza Aérea) no regresaron después de las vacaciones. Al observar los efectos nocivos del modelo de “submersión” adoptado por el Proyecto para enseñar el español, empezó a experimentar con “un bilingüismo elemental”. Más tarde, su identidad mestiza y sus simpatías hacia los miskito lo capacitaron para jugar un papel útil en los momentos en que se empezó a instituir los primeros programas de educación bilingüe en una época de bastante tensión política.

Laura, una mestiza de la generación más joven, proveniente de una familia mestiza monolingüe, fue la única entre siete hermanas y hermanos en aprender el miskito “a pesar de que íbamos a la misma escuela en que lo aprendí (...) La

mayoría de los niños eran miskitos –yo me comunicaba con ellos siempre en su lengua–; la satisfacción que obtenía con esto era saber que ellos me entendían y tomaban en cuenta dentro de su círculo social (...) En la actualidad, solamente yo hablo el miskito en casa –mi esposo [mestizo] y mis hijos hablan sólo español”. Durante la Cruzada Nacional de Alfabetización en lenguas vernáculas, “me atreví a alfabetizarme en miskito y desde entonces he venido escribiendo”. Ahora utiliza su competencia en miskito como trabajadora social: “Y algo que puedo asegurar es que la gente miskita en las comunidades se siente feliz cuando uno se comunica con ellos en su lengua –te sienten parte de su mundo y confían más en uno”.

A través del período de 66 años abarcado por estas narrativas, las narradoras y los narradores desarrollaron competencias bilingües y multilingües, por motivos muy variados. Los que provenían de familias miskitas, o sumu-mayangnas monolingües, fueron obligados a hacerlo por el sistema educacional. Otros, aun cuando provenían de familias hispano-

hablantes, cultivaron otras lenguas para hacer amistades a través de las divisiones étnicas, o porque el multilingüismo era valorado en sus casas, como fue el caso de Carlos, cuyo padre miskito le animaba a aprender el español y el inglés o creole, porque “el hijo varón tiene que aprender varias lenguas”. Otros, incluso, provenientes de familias bilingües o multilingües, desarrollaron una de las lenguas vernáculas de su casa como respuesta a cambios en su entorno lingüístico: cambios de localidad, exigencias del trabajo y, en las últimas

Profesores de escuelas bilingües en un taller en la RAAS, 2004.



dos décadas, los cambios de estatus social y valor económico que han experimentado estas lenguas a raíz del proceso de autonomía y la instauración de la educación bilingüe. Estos cambios han producido no sólo casos de regreso a las raíces étnicas, sino una valoración positiva de la competencia multilingüe en general.

“Lengua materna” identidad y afiliación

Como ya se ha sugerido, el modelo jerárquico del plurilingüismo costeño (Figura 1) podría llevarnos a esperar signos de *absolutismo étnico* entre este grupo, y una tendencia a suponer una relación sencilla y directa entre lengua e identidad étnica. Es más, tal tendencia sería perfectamente compatible con las competencias multilingües que acabamos de discutir. Aunque esta tendencia es evidente en las narrativas de miembros de ciertas etnias, otras narrativas manifiestan identificaciones étnicas y lingüísticas más complejas. Aquí propongo explorarlos enfocando principalmente el uso, en las narrativas, de la expresión “lengua materna”, puesto que ésta ocurría con notable frecuencia, muchas veces en asociación con referencias a la identidad, directas u oblicuas y, segundo, porque tiene implicaciones importantes para la planificación educacional que exploraremos en otra sección.

En contextos multilingües, la expresión “lengua materna” puede tener varios significados: la L1 adquirida en la familia, la lengua que una persona habla mejor, la lengua que utiliza con más frecuencia, y la lengua de identificación étnica. Para algunos, la expresión siempre se referirá a la misma lengua, para otros no. Incluso podría referirse a diferentes lenguas en el repertorio de una persona en diferentes etapas de su vida (Skutnabb-Kangas 1981: 12-34). Estas narrativas utilizan la noción en todos estos sentidos, y a veces, con matices específicos a la Costa.

Cuando Francisco utiliza la expresión “lengua materna” establece una correlación estrecha entre cultura, identidad y lengua: “En las comunidades sumos *plenamente basadas en nuestra cultura e identidad* siempre hablo *nuestra* lengua materna (...) No uso *mi* lengua materna en el aula o en la oficina excepto si me encuentro con un amigo o conocido de *mi pueblo*” (énfasis de la autora). El sumo-mayangna, pues, es “nuestra” lengua materna, la lengua de identificación de su etnia y el indicador de la autenticidad en comunidades “plenamente” sumo-mayangnas. Se utiliza también para indicar solidaridad con otros hablantes del sumo-mayangna, aun en presencia de personas no pertenecientes a la etnia. Usos parecidos de la expresión se notan con frecuencia entre los sumo-mayangnas comprometidos con la revitalización de su lengua, quienes están muy conscientes del desplazamiento histórico de ésta no sólo por el español sino también por el miskito (ver por ejemplo Frank 2001: 176; Samuel 2001: 98-100). Es común también entre aquellos grupos que intentan rescatar una lengua autóctona casi “perdida”, notablemente los ulwa (ver Knight 1998, James 2001) y los ramas. Para éstos últimos, “lengua materna” significa más bien la lengua de identificación étnica, aun cuando ya no es la L1. Si la muestra de narrativas hubiera incluido a más narradores y narradoras de aquellos grupos, sin duda este uso hubiera ocurrido con más frecuencia. En general se asocia con la necesidad de asumir una posición defensiva de la lengua contra cualquier oposición a su valor, real o percibida.

Por contraste, Gloria, criada en una familia donde se hablaba el inglés (estándar) y el español, no reclamó una “lengua materna” en su narrativa, sino que consideraba las lenguas de su repertorio como la expresión de diferentes aspectos de su identidad: “Me identifico con mis hermanos mestizos ya que

son costeños nicaragüenses (...) En mi opinión, el que no siente como parte de su identidad hablar el español, o es que está acomplejado o no siente que la interculturalidad sea un hecho vivo”. Con el creole, que aprendió con sus compañeros de juego, “me identifico plenamente (...) como negra”. Esta declaración de Gloria es interesantemente dialógica: parece argumentar contra una posición más “absolutista” que percibe en su entorno, aunque no se expresaba entre sus colegas de curso. Carlos se identifica como miskito, pero también asocia diferentes lenguas con diferentes aspectos de su identidad: “Siempre hablé tres lenguas –español, creole y miskito. Aunque no utilizo mucho el creole, cuando me encuentro con *morenos* me siento *moreno* y empiezo a hablarlo”.

Dos de las mujeres, Sandra e Irene, no sólo optaron por cultivar el idioma miskito, el menos poderoso en su familia, sino por identificarse étnicamente como miskitas. Sin embargo, Sandra utiliza la expresión “lengua materna” para referirse a las varias lenguas adquiridas con su madre, enfatizando una herencia multilingüe. Irene utiliza la expresión con dos significados: “Desde que nací, mi lengua materna [=L1] fue –es– el creole (...) pero desde niña (...) no me cayó bien la lengua materna –me cayó bien el miskito (...) [ahora] casi no me meto con mi gente (...) yo me mezclo más con miskitos (...) considero que mi lengua materna [=lengua de identificación, y lengua preferida] es el miskito y mi forma de vivir en casa es miskita (...) Donde yo voy me presento como miskita”.

Es interesante, y quizás no sea casual, que quienes han hecho esta opción sean mujeres, ni que se hayan auto-identificado como miskitas, si recordamos que la sociedad miskita es tradicionalmente matrilocal, y que favorece la exogamia, preferiblemente con un angloparlante

(Helms 1971; Jamieson 1998; 2001: 262-4).⁸ La posibilidad que esta tradición añade nuevos matices a la noción de “lengua materna” se aflora de manera interesante en la narrativa de Amelia. La lengua hablada por su familia era el creole de su padre y ella se declara “del grupo étnico creole”. Luego, empezando a hablar del miskito, dice: “mi lengua materna es ...” y se detiene. En la pausa se oye decir a varias miskitas: “El miskito, sí, sí”, como si la invitaran a identificarse étnicamente a través de la lengua de su madre. Continúa diciendo: “la lengua *de mi madre* es el miskito” (énfasis de la autora). Más tarde, en la versión escrita de su autobiografía explica que no se había identificado como miskita hasta que empezó el curso: “Me siento menos relajada con el miskito (...) siento mucho no poder hablarlo tan fluidamente como quisiera, sobre todo porque es la lengua de mi madre (...) Mis colegas aquí en el curso me ayudan —me hablan en miskito y no me excluyen porque soy creole-hablante; me incluyen como otra miskita y ahora me siento muy identificada con el grupo y con esta lengua”. Este intercambio sugiere que el sentido literal de “lengua materna”, lengua de la madre, tiene connotaciones particulares y un significado más sobresaliente para este grupo. También demuestra la tendencia miskita hacia la inclusividad, y su tolerancia de competencias imperfectas; tendencias todas que facilitan la entrada o regreso a esta etnia, lo cual también emerge de las historias de Sandra y de Pablo.

En su conjunto, estas narraciones pintan un cuadro complejo del multilingüismo de La Costa, y de su relación con la identidad. Las alusiones que los narradores hacen a las actitudes de sus padres, sus compañeros de curso, sus hermanos y hermanas y del colegio, sus propias actitudes hacia su lengua e identidad han sido forjados en un ambiente que incluye la experiencia del conflicto y del prejuicio étnico. Se ve que estas experiencias conflictivas

impactan con más o menos fuerza según la posición que una etnia ocupa en la estructura de poder etnolingüística. Algunos (como Francisco) se definen contra estos prejuicios utilizando la lengua indígena como una señal de resistencia, que marca simbólicamente fronteras étnicas que se perciben como amenazadas, y señala la continuidad y la solidaridad comunitaria. Para éstos es posible que el multilingüismo sea una carga resentida, aunque Francisco enfatizó su importancia para “intercambiar experiencias con otros sectores”. Otros manifiestan una flexibilidad más relajada. Para algunos de éstos, sus lenguas expresan diferentes aspectos de una identidad costeña de varias facetas (Gloria, Carlos), o señalan una voluntad de converger hacia otros grupos, motivada por la solidaridad práctica (Pedro, Laura), por sentir una afinidad creciente (Laura, Amelia), o porque forma la base de una identificación completa (Irene, Sandra).

En tales situaciones, la identidad no puede ser “digital”, una opción clara entre A y B, sino que es “analógica”, compuesta de “un poquito de esto y un poquito de aquello” (Eriksen 1993: 157-8). Emerge de la experiencia y su expresión se modifica en la práctica interactiva. Pero no es por eso es menos “auténtica”, como veremos con más detalle en la sección final de este artículo.

Además sería un error suponer que la fluidez y dinamismo de identidades manifestados en estas narrativas son fenómenos modernos, productos de la intensificación del contacto interétnico en tiempos cercanos. Investigaciones recientes sugieren que esta fluidez interétnica e intercultural tiene antecedentes antiguos y raíces históricas más profundas que el tiempo recordado en

estas autobiografías (Gordon 1998; Jamieson 1998; Offen 1999). La Costa siempre ha sido un “espacio criollo” donde la gente ha desarrollado prácticas inter-étnicas e identidades complejamente facetadas, que tienen mucho que enseñarnos sobre la interculturalidad. Eso dicho, también es importante reconocer que esta fluidez interétnica ha recibido un ímpetu nuevo en las últimas dos décadas, a raíz del reconocimiento de los derechos indígenas y étnicos, del proceso de autonomía, y de la institución de la educación intercultural-bilingüe, y de cursos universitarios sobre el tema.

Como observamos en la introducción, el discurso dominante sobre el plurilingüismo y la pluriculturalidad no se presta con facilidad al manejo de tales complejidades. Por lo tanto, cuando se quiere aplicar a estas realidades un “modelo mosaico” de educación plurilingüe es inevitable que se generen ciertas tensiones y paradojas. Es de éstas que tratará la próxima sección.

Interétnicidad y educación intercultural-bilingüe

En la creación de sus programas de EIB, Nicaragua se ha inspirado en la experiencia latinoamericana de las últimas cuatro o cinco décadas. Sin embargo, esta experiencia “se ha restringido en general a contextos de monolingüismo indígena, o de bilingüismo incipiente, siguiendo la línea de las políticas de educación bilingüe transicional” (Hornberger & López 1998: 232).⁹ Por lo tanto, los programas nicaragüenses de EIB son, de hecho, programas *bilingües*, que emparejan una “lengua materna” (o según la Ley de Lenguas de 1993, “la lengua oficial de la comuni-

8 Es posible que ésta fuera la trayectoria de las madres de Irene y de Amelia, aunque esto no sale de sus narrativas.

9 El “bilingüismo incipiente” ocurre cuando una persona o comunidad adquiere sin instrucción una competencia mínima en una segunda lengua, y por lo tanto, no se pueden clasificar como monolingües.

dad”) con el español, como si se tratara de un “mosaico” de grupos separados cada uno de los cuales que habla una lengua única. Según esta pauta, la “lengua materna” o lengua comunitaria es el medio de instrucción pre-escolar y de primaria, y el español se introduce como lengua extranjera, oralmente desde el segundo grado, y como lengua escrita desde el tercero. Desde entonces se mantienen las dos lenguas en paralelo, en principio hasta sexto grado, y en la práctica hasta donde haya llegado la codificación y elaboración lingüística necesarias para la creación de materiales apropiados.

En cuanto a su carácter intercultural se propone que la EIB debe “sustentarse en una pedagogía basada en la cultura de los educandos, que permita llegar, a lo largo del proceso educativo, a un reencuentro entre la cultura dominante y la cultura dominada con capacidad de diálogo y respetando las diferencias” (McLean 1996: 10).¹⁰ Sin embargo, esta concepción señala un punto de partida en una cultura local única claramente asociada con una sola lengua, y un diálogo intercultural con sólo una cultura dominante, pasando por alto la complejidad plurilingüe y multicultural de los círculos sociales intermedios.

No debería sorprendernos, pues, que en comunidades rurales, mono-étnicas y monolingües o incipientemente bilingües, “el respaldo [al PEBI] es fuerte y claro, pero no incondicional” (Venezia Maucri 2001: 139). Esto se ha observado tanto en las comunidades rurales sumo-mayangna de la RAAN (McLean 1996), como en las comunidades rurales miskitas de la municipalidad de Puerto Cabezas (McLean 2001: 180) y las comunidades creoles alrededor de la Laguna de Perlas (RAAS) (Bonilla et al., 2000). Estos son precisamente los contextos para los cuales se diseñó el modelo latinoamericano. Allí, la lengua de instrucción es “lengua materna” en todos los sentidos que hemos examinado

arriba: la L1 de los educandos y educandas, la lengua que hablan mejor y con más frecuencia, y la lengua de identificación étnica.

En tales comunidades, los programas pueden cumplir simultáneamente la meta cognitivo-lingüística de la educación bilingüe (iniciando el desarrollo intelectual y la alfabetización en la lengua de los/las educandos/as), su meta de revitalización cultural y lingüística (utilizando materiales culturalmente apropiados para enseñar los valores de la etnia en cuestión), y de ahí su meta intercultural. Allí, los PEBI no sólo han dado fin a la tortura de la castellanización mediante la submersión total y el castigo, mejorando dramáticamente la retención y el progreso escolar de niños y niñas (ver, por ejemplo, las evaluaciones de Freeland & McLean Herrera 1994, Venezia 1996, Muñoz Cruz 2001), sino que han fortalecido la identidad étnica, contrarrestando sentimientos anteriores de inferioridad. También han estimulado mucha investigación lingüística y cultural autóctona, sobre todo a medida que se les ha permitido a las etnias mismas un papel mayor en la preparación de los materiales de enseñanza.

En otras comunidades, sin embargo, sobre todo las que se encuentran en zonas urbanas o étnicamente mixtas, se ha notado que el PEBI no es respaldado tan fuertemente, y hasta se rechaza (Daniel 2001, Muñoz Cruz 2001, Venezia 2001). Los evaluadores citados aquí identifican varias causas posibles, casi todas relacionadas con la falta de apoyo financiero por parte de un Estado pre-

sionado a adoptar políticas severas de ajuste económico y con el impacto de esta falta sobre la infraestructura educacional, los salarios y la formación del magisterio.

Todos identifican también un descontento general con la enseñanza del español como segunda lengua.¹¹ Pero todos hacen mención, además, de “actitudes comunitarias” que obstaculizan la aceptación de los programas.

Esta última crítica vale examinarse un poco más de cerca, ya que puede estar vinculada en cierto modo al desarrollo, en tales comunidades, de identidades étnicas concebidas en términos que difieren de los que subyacen el modelo EIB. Como sugieren Mesthrie y Leap (2000: 272-273) desde sus larga experiencia con la educación indígena norteamericana, en comunidades étnicamente mixtas o urbanizadas de este tipo: “si los programas educacionales suponen la presencia de identidades intra- y extra-grupales claramente definidas y actitudes inequívocas hacia ellas por parte de la comunidad, podrán empujar a alumnos y alumnas hacia identidades mucho más restringidas que las que la comunidad está desarrollando”. Las tensiones resultantes pueden conducir al rechazo de los programas, o al menos a cierta ambivalencia hacia ellos. En la Costa, como hemos visto, muchas identidades no son unívocas, ni lo han sido tradicionalmente; pero, como ya subrayamos, no por ello son menos auténticos. Para ilustrar esta problemática será útil examinar tres casos.

10 Aikman (1996, 1997) contiene un análisis muy útil de la evolución, en América Latina, del concepto de EIB, que señala importantes diferencias entre la manera de entender el concepto en América Latina, y en los EE.UU y Europa.

11 Desde que se hicieron estas evaluaciones (en 1996-7), el Programa ha estado recibiendo un apoyo valiosísimo de varios proyectos patrocinados por ONGs europeos y norteamericanos, notablemente del Proyecto FOREIBCA (Fortalecimiento de la EIB de la Costa Atlántica), de “Sahwang” y de Base II. Estos proyectos se han concentrado precisamente en estos puntos flacos: la formación de profesores, la metodología pedagógica, y la enseñanza del español como segunda lengua. Dentro de poco se publicarán los resultados de una nueva evaluación de la educación con metodología participativa, el Diagnóstico Educativo Comunitaria, cuyo informe incluirá información sobre los vínculos escuela comunidad y la aceptación de los programas.

Caso 1

Kakabila es una de tres pequeñas comunidades bilingües (miskito-creole) situadas en la cuenca de Laguna de Perlas (RAAS), una micro-región marcadamente interétnica. La mayoría de la gente de Kakabila se identifica como miskita, y considera que el miskito es su “lengua verdadera” [“proper language”] (Jamieson 2003). Sin embargo están conscientes de las diferencias entre el miskito de Laguna de Perlas (Pearl Lagoon Miskito), o MLP, y lo que ellos llaman “el miskito auténtico gramatical” (Jamieson 1998: 719), denominación que dice mucho de su actitud hacia la variedad que ellos mismos hablan.

Estas comunidades optaron por recibir el PEBI en inglés, porque “los padres y madres de familia (...) sabían que sus hijos, que en su mayoría ya hablaban las dos lenguas con fluidez, al recibir su educación en inglés serían mejor capacitados [para la vida en su localidad] que si la recibieran en miskito” (Jamieson 1998: 728, nota 13). Oyeron con sorpresa que en la oficina del PEBI se temía que su opción condujera a la pérdida de su identidad miskita (Jamieson, comunicación personal). En este caso, la opción por el programa en inglés no señala la “aculturación” de los comunitarios de Kakabila, ni que hayan sucumbido a las estructuras de poder lingüísticas del mundo moderno. Al contrario, está íntimamente vinculada a otros aspectos de la identidad fluida e intercultural que los comunitarios negocian entre su “miskitidad” y su “creolidad”, por así decir.¹² Estas ca-



FOTO ZOLIA CONNOLI

racterísticas se entienden en Kakabila como órdenes morales, relacionales y transaccionales: lo miskito es inclusivo y comunitario, lo creole es más individualista, y su combinación en la práctica interactiva individual, familiar y comunitaria es “relativa y negociable según la intención y el contexto” (Jamieson 2003).

Es más, el lenguaje es un elemento importante del proceso, como lo demuestra el estudio fascinante de Jamieson (1998) que compara las expresiones de parentesco en MLP y en las variedades del miskito habladas en el norte de la región. Según este estudio, las comunidades miskitas de Laguna de Perlas practican, y han practicado desde hace tres siglos y medio, una especie de exogamia lingüística. Los niños y niñas de Kakabila “en la temprana edad hablan predominantemente el inglés

[creole], [pero] tienden a cambiar hacia el miskito cuando se acerca la adolescencia, como para indicar que son disponibles a casarse con novios angloparlantes de otras comunidades” (Jamieson 1998: 272, traducción nuestra, del inglés). El inglés [creole] y el miskito, entonces, sirven como señas de afinidad potencial para los miskitos bilingües de Laguna de Perlas. Paradójicamente, mientras existan potenciales novios angloparlantes, será necesario mantener el miskito.¹³

Entonces podría argumentarse que al optar por el programa de EIB en inglés, los miskitos de Kakabila han negociado, dentro de las posibilidades ofrecidas por el sistema PEBI, el programa que mejor encaje con esta identidad étnica bilingüe y bicultural. Al realizarse la educación básica de los primeros años y la alfabetización en su “lengua

12 Gordon (1998: 262-263) también discute la práctica de negociar identidades miskito-creoles en esta micro-región y cómo varía esta práctica de comunidad en comunidad.

13 Jamieson señala en el mismo estudio que ha sido mucho más difícil mantener esta costumbre en la RAAN, donde hay menos angloparlantes.

materna" (=L1 + "lengua comunitaria"), el creole, se cumplen los objetivos cognitivo-lingüísticos del programa. Esta lengua también expresa la identidad pre-adolescente de los educandos y educandas. Los materiales de enseñanza reflejan los aspectos creoles de la cultura comunitaria, dejando a la comunidad la responsabilidad por los aspectos miskitos de la identidad. Lo que falta es cualquier atención al mantenimiento y revitalización de la lengua y cultura miskitas. Pero por todo lo anterior es evidente que en Kakabila esto no se puede lograr mediante un programa que toma como su punto de partida una sola "lengua materna" (=étnicamente identificadora), para desarrollar en ella una competencia oral y la alfabetización inicial. Sobre este punto volveremos en la sección final.

Caso 2

En El Muelle, un barrio de Bilwi, la capital municipal de Puerto Cabezas, existe una situación comparable en ciertos aspectos a la de Kakabila. Según entrevistas hechas en 1996-1997 para una evaluación del PEIB, "en este barrio hablan y se comunican en inglés creole. Sin embargo son miskitos y consideran que las dos lenguas son dominantes. Pero se identifican más con el miskito, según ellos; aunque hablen más el inglés, no dejan de ser miskitos y por respeto a la lengua materna o paterna de ellos se consideran miskitos. Estos padres consideran muy bueno el programa bilingüe." (McLean 2001: 180). Sin embargo, según un maestro del programa, entrevistado para la misma evaluación, otras familias del barrio sólo registran a sus hijos para la EIB si no pueden conseguirles una plaza en el programa monolingüe destinado a la población mestiza hispanohablante, o porque el PEIB cuesta menos. Estos padres "creen que un niño que sale de la escuela bilingüe tiene desventajas" (Venezia Mauceri 2001: 139-40).

Los padres de familia de El Muelle, pues, podían optar entre el PEIB en miskito y el programa monolingüe en español (no había PEIB en inglés en la RAAN). Dado que ninguna de las dos opciones corresponde plenamente a su práctica lingüística, diferentes familias escogían diferentes programas. En las entrevistas, los padres que favorecían el PEIB relacionaban su opción a una identidad étnica vinculada con la lengua de su madre o padre.¹⁴ Pero a la actitud de los padres que optan por la educación monolingüe se la interpreta en esta evaluación como un efecto de la "aculturación": "la aceptación de la educación intercultural bilingüe varía en proporción inversa con la aculturación, y – en cierta medida – la castellanización" (Venezia 2001: 140). Según la evaluación, estas familias manifiestan, pues, "las dudas y la falta de comprensión" típicas de las zonas urbanas más aculturizadas (Venezia 2001: 139).

En una región interétnica como la Costa, y con referencia a sus zonas étnicamente más mixtas, sin embargo, vale examinar con cuidado la idea de la "aculturación". De otro modo se corre el peligro de aplicar a una realidad complejamente interétnica la noción "digital" de la identidad étnica que examinamos arriba, sin admitir la posibilidad de que las identidades pueden ser algo más complejas sin perder autenticidad. Así se pierde una oportunidad de comprender más a fondo los valores culturales que "forman el campo donde se construyen y se legitiman las decisiones sociales de apoyar o rechazar los proyectos institucionales, casi independientemente de la calidad técnica y los fundamentos científicos de las innovaciones educacionales que se espera implantar" (Muñoz Cruz 2001: 221).

¹⁴ Estas entrevistas se reportan bajo el rubro de "Uso y dominio de la lengua y aceptación del PEIB". En general, las respuestas no se citan textualmente. Algunas de éstas no fueron publicadas hasta 2001.

Esto no quiere decir que los padres siempre tienen razón. Por ejemplo, muchos padres no aprecian la diferencia entre aprender una lengua y utilizarla como medio de instrucción, confusión que motiva a muchos a escoger el currículo monolingüe en aras de mejorar el español de sus hijos. Muñoz Cruz (2001: 201-2) nota también que "critican el uso limitado del castellano en el primer grado y consideran como un atraso la introducción de la lectoescritura en esta lengua en el segundo grado". Obviamente es importante "sensibilizar" a las comunidades sobre los principios pedagógicos de la educación bilingüe (según Daniel 2001 ya se había emprendido este tipo de trabajo). Pero esta sensibilización no debería empezar condenando las actitudes de estos padres de familia, sino investigándolas. Por ejemplo, ¿en qué sentido dicen los padres y madres que el PEIB les deja a sus hijos con "desventajas"? ¿Es ésta una cuestión puramente lingüística, que hace eco al descontento general con las fallas en la enseñanza del español notadas por muchos evaluadores? ¿O podría ser que la noción de identidad étnica proyectada por el PEIB sea demasiado monolítica? Igual que en Kakabila es posible que la identidad de los miskitos de El Muelle no sea "menos miskito" que la de otros, sino que representa una manera de serlo en un contexto interétnico. Por otro lado, ¿qué aspectos del PEIB atraen a los padres que, en el mismo contexto interétnico, lo escogen, y cómo se relaciona la opción que ellos hacen con estas mismas consideraciones lingüísticas y de identidad?

Caso 3

Como ya observamos, las lenguas étnicas originales de los ulwas, ramas y garifunas fueron desplazadas hace mucho tiempo por lenguas más poderosas, y cayeron en desuso. Por lo tanto, al instituirse la educación bilingüe, en 1985, se proveyó en la "lengua materna" (=L1) de la mayoría de los niños y



Niños de Francia Sirpi

las niñas de estas comunidades: el miskito en el caso de los ulwas, y el inglés para los ramas y los garífunas. De esta manera se cumplió el derecho de estos grupos a las ventajas cognitivo-lingüísticas de la educación bilingüe. Sin embargo, a diferencia de otras etnias, no se aseguró su derecho a desarrollar y revitalizar su “lengua materna” (=lengua de identificación étnica), derecho que sería consagrado dos años más tarde en la Ley de Autonomía.

Consciente de esta anomalía, el Ministerio de Cultura sandinista, como parte de su programa de rescate cultural, consiguió la ayuda de lingüistas europeos y norteamericanos para rescatar el rama y más tarde el ulwa antes de que se extinguieran, y de garífunas beliceños y

hondureños para apoyar el rescate cultural garífuna. Colette Craig (ahora Grinevald), quien se encargó del primero de estos proyectos, en lengua rama, atribuye mucho de su éxito al apoyo político del proyecto por parte del gobierno (Craig 1992a: 21-22).¹⁵ Tomando el proyecto rama como modelo, en 1989, los ulwas reivindicaron su derecho bajo la Ley de Autonomía de promover y desarrollar su lengua y cultura, recibiendo un apoyo comparable, aunque menos concentrado, de Ken Hale hasta su muerte y de Tom Green (Green & Hale 1998). Los esfuerzos garífunas se enfocaron, en primera instancia, en otros aspectos de la cultura más que los lingüísticos (Colindres 2001), aunque en años recientes, bajo los auspicios de la Organización

Afrogarífuna Nicaragüense (OAGANIC) se atiende también el desarrollo de la lengua (Obando et al, 1999, OAGANIC 2003).

Esta solución “paralela” representa un primer intento de ajustar el modelo de educación a las necesidades de grupos determinados que no caben dentro de su molde. Tiene ciertas ventajas para etnias como éstas, que han logrado mantener una identidad cultural distintiva, no menos auténtica por haberse desconectado de su lengua aboriginal, y que ahora desean ejercer su derecho a enriquecer aquella identidad recuperando expresiones culturales y lingüísticas perdidas o sumergidas.¹⁶ En cuanto al rescate cultural, este ajuste tiene la ventaja que responde directamente a las expectativas de las comunidades, dejando en sus manos importantes decisiones sobre cómo rescatar y revitalizar su lengua, cuándo utilizarla en la educación y para qué fines. Mientras tanto, el uso de programas bilingües más o menos transicionales asiste al progreso escolar de los niños y las niñas, sin correr el riesgo de asimilarlos totalmente a la cultura asociada con la L1.

Al decir “más o menos” transicionales señalamos la necesidad de asegurar que la educación bilingüe abarque suficientes grados para asegurar que se afiance un bilingüismo aditivo y estable.¹⁷ Pero será importante que el currículo de L1 (y también de L2) incluya materiales de enseñanza que reflejen la cultura e historia del grupo al cual se imparte. En la preparación de los materiales en inglés del PEBI se ha intentado reconocer esta

Al decir “más o menos” transicionales señalamos la necesidad de asegurar que la educación bilingüe abarque suficientes grados para asegurar que se afiance un bilingüismo aditivo y estable.¹⁷ Pero será importante que el currículo de L1 (y también de L2) incluya materiales de enseñanza que reflejen la cultura e historia del grupo al cual se imparte. En la preparación de los materiales en inglés del PEBI se ha intentado reconocer esta

15 Ver el informe actualizado por Grinevald (anteriormente Craig) sobre la trayectoria hasta hoy del proyecto de lengua rama (Grinevald 2003).

16 De esta estrategia, idónea para el rescate de lenguas caídas en desuso existen ejemplos en varias partes del mundo, cuya variedad y flexibilidad describen las colecciones de artículos compiladas por Hornberger (1996) y May (1999). Su éxito depende del grado de control y voluntad comunitarios, de una asesoría técnica sensible a las condiciones, y de un apoyo financiero adecuado y estable.

17 Por bilingüismo aditivo se indica una competencia en dos lenguas que permita al o a la hablante desempeñarse con facilidad en una buena gama de funciones sociales e interactivas en sus dos lenguas. Para lograrlo, es necesario asegurar el desarrollo paralelo de la L1 y la L2 durante por lo menos diez años. Este aspecto de la educación bilingüe está tratado con más detalle en los capítulos relevantes de Venezia Mauceri (2003) y Freeland (2003).

necesidad, pero hasta ahora no se ha logrado en los textos en miskito utilizados por los ulwa, quizás por ser éste un grupo muy pequeño.

Es evidente que todo esto supone niveles de apoyo financiero y técnico apropiados y estables. Desafortunadamente, la elaboración de la estrategia quedó trunca, principalmente a raíz de cambios de gobierno nacional. La Ley de Lenguas de 1993 (Ley N° 162) estipula que “el Estado establecerá programas para preservar, rescatar y promover las culturas miskita, sumo, rama, creole y garífona [sic] (...) estudiando la factibilidad futura de la educación en las lenguas maternas respectivas” (Artículo 6). En la práctica, sin embargo, la responsabilidad por apoyar el rescate de las lenguas más amenazadas la ha tomado principalmente la URACCAN, con ayuda financiera externa. Hoy en día, gracias a este apoyo, y a la dedicación de algunos líderes comunitarios, se imparten informalmente elementos de las lenguas y culturas ulwa, rama, y garífuna, en las escuelas primarias de estas comunidades.¹⁸

Implicaciones y conclusiones

Estos casos no se han analizado con un espíritu de crítica al PEBI. Todo lo contrario. Más bien, el objetivo ha sido utilizarlos para examinar de cerca algunos puntos donde la concepción de la identidad étnica en la cual se fundamentan estos programas está en tensión con la realidad, sobre todo la de las zonas más interétnicas de la región, con posibles consecuencias para su éxito. He querido sugerir que las reacciones al PEBI observables en ciertas comunidades no señalan necesariamente el abandono de la identidad étnica sino más bien un es-



Niños de Rama Cay, 2004.

fuerzo de mantener y desarrollarla en circunstancias complejas, esfuerzo que vale ser investigado con simpatía. Con el tercer caso he querido ilustrar también cómo el molde está empezando a ajustarse a estas realidades.

Muchas de las paradojas que hemos explorado aquí tienen sus raíces en el conflicto clásico entre políticas lingüísticas centrales fundadas en una “cultura lingüística particular y las realidades sociolingüísticas que intentan enfrentar” (Schiffman 1996). En el caso de la Costa, la “cultura lingüística” en cuestión tiene sus orígenes en el nacionalismo lingüístico del Estado europeo que tanto influyó en la formación de los Estados nacionales de América Latina. Ésta concibe a las naciones y a las etnias como entidades monolíticas, cada una definida por una lengua única que expresa su cultura. Durante siglos, este nacionalismo generó políticas de supresión de cualquier desviación de estas normas. Ahora, al intentar avenirse con la diversidad, se ha aplicado esta misma concepción nacionalista a la interpreta-

ción de las reivindicaciones étnicas. De ahí se deriva el concepto de las sociedades plurilingües como “mosaicos” de etnias, identificadas cada una por su lengua y su cultura unificadas, que solo pueden comunicarse mediante una lengua nacional común.

Se han dado grandes avances desde los días cuando los programas bilingües utilizaban las lenguas étnicas sólo para facilitar el paso a la castellanización, hasta el modelo actual de EIB que respeta no sólo lenguas sino también culturas. Sin embargo, este modelo continúa acercándose a las culturas desde una perspectiva predominantemente lingüística, con una lógica según la cual la “lengua materna” es siempre la expresión y la señal de una correspondiente “cultura madre”, por así decir. Como hemos visto, tanto en las autobiografías lingüísticas como en los tres casos es-

¹⁸ Grinevald (2003, y en esta revista) subraya este punto en su descripción del trabajo de Miss Nora Rigby y otras figuras claves del rescate del rama.

tudiados anteriormente, esta relación no siempre es tan sencilla en regiones interétnicas como la Costa, donde el concepto de “lengua materna” no tiene los mismos referentes para todos.

Desde esta perspectiva centrada en la lengua, no es fácil entender a los que tienen o se identifican con más de una lengua materna, o a comunidades cuya cultura es ya intercultural, excepto como “aculturizados”, o de autenticidad algo sospechosa. De aquí surge un dilema difícil de resolver: ¿cómo se puede fomentar la interculturalidad sin arriesgarse a la “aculturación”? Este dilema se vuelve menos agudo si en vez de tomar la lengua como punto de partida hacia la cultura, empezamos desde la práctica cultural en su totalidad, incluyendo la o las lenguas, fijándonos en la práctica viva de la “interculturalidad” costeña (o, en realidad, la práctica viva de cualquier grupo en el mundo que no viva totalmente aislado) y en el papel que juegan las lenguas en este proceso.

Antes de explorar esta perspectiva, sin embargo, es importante evitar el peligro de romantizar la interculturalidad costeña. Como lo demuestran las autobiografías de los y las estudiantes, el contacto interétnico se experimenta de manera muy diferente según el lugar que una etnia ocupe en la estructura de poder étnico y social. Algunos más que otros, pero todos en algún momento o aspecto de su vida, se sienten amenazados o subordinados no sólo por la cultura nacional, “occidental” y oficial, sino también —a veces más— por la de otros grupos algo más dominantes que ellos en la competencia por recursos escasos. Por esto, los discursos de los y las estudiantes manifiestan no sólo flexibilidad y apertura, sino también un “absolutismo étnico” defensivo. Como se ha enfatizado en discusiones recientes sobre la interculturalidad en América Latina, la interculturalidad verdadera ha de ser algo más que “diálogo”, o “coexistencia armoniosa”. En situaciones

donde el poder es asimétrico, éstos serán siempre desiguales y favorecerán la aculturación (Aikman 1997).

Por eso se hace necesario estudiar para mejor comprender cómo en la práctica y en la tradición los costeños negocian y han negociado sus “culturas interculturales” dinámicas; cómo y en qué condiciones se abren hacia otras etnias sin perder las diferencias grupales necesarias. A este tipo de práctica, la “cultura lingüística” occidental está ciega; simplemente no cabe dentro de sus esquemas ideológicos. Pero este tipo de estudio puede ayudarnos a reconocer la diferencia entre la aculturación o negación de culturas, y la apropiación por parte de un grupo cultural de elementos útiles de otra cultura, absorbiéndolas y adaptándolas a sus propias pautas. De este modo ensancharíamos la capacidad, actualmente bastante limitada, de comprender lo que distingue “el cambio saludable del cambio peligroso” de lenguas y culturas bajo determinadas condiciones (Dorian 1994: 490-491). Desde este punto de partida será también más fácil entender los repertorios bi- o multilingües que emergen de la práctica cultural, cómo funcionan en la construcción de identidades interétnicas y, según se espera, realmente interculturales, y cómo se puede tenerlos en cuenta en la educación.

Para ilustrar la diferencia entre estos dos enfoques volvamos a nuestra discusión de la opción practicada en Kakabila por el PEBI en inglés. Interpretada como la expresión de una identidad bilingüe y bicultural, esta opción es perfectamente racional, y demuestra una conciencia aguda, por parte de la comunidad, de los papeles diferentes que juegan el miskito y el inglés en la expresión de aquella identidad. Ciertos aspectos de ella se expresan mediante ciertos estilos orales del miskito, mientras que otros se expresan utilizando determinados estilos del creole, con bastante traslape entre los dos (Jamieson 2000, 2001). En

este repertorio verbal, la alfabetización y el uso de la lengua escrita se han asignado al inglés. Interpretada según los criterios del modelo tradicional, el cual supone una lengua para una nación/etnia, por contraste, la opción tomada por Kakabila se interpreta como el rechazo total a la lengua y cultura de la identidad miskita profesada en Kakabila. Pero el problema no es que Kakabila sea una comunidad “aculturizada”, sino que se la juzgue así desde la cultura lingüística dominante. La opción por el PEBI en inglés constituye una respuesta racional a un dilema creado por el supuesto que la revitalización siempre se logra utilizando una “lengua materna” (supuestamente la L1 y lengua de identificación étnica) como medio de instrucción primaria y de alfabetización inicial.

Si se quisiera darles a los miskitos de Kakabila y de comunidades parecidas la oportunidad de mantener y revitalizar su lengua miskita, sería posible en principio permitir su estudio en otra etapa de la educación. Teniendo en cuenta que muchos hablantes de la variedad del miskito de Laguna de Perlas (MLP) la creen “menos correcta” que el “verdadero miskito gramatical”, podría ser apropiado darles acceso a esta variedad más tarde en el proceso de educación, cuando ya no constituya una amenaza a la vitalidad de su propia variedad. Esta decisión, claro está, la tendría que tomar la comunidad misma.

Al acercarnos a la problemática del plurilingüismo y la interculturalidad en estos términos, se nos plantea la necesidad de reconsiderar ciertos aspectos de la política educacional y de revitalización de lenguas. No es una cuestión simple de añadir o quitar lenguas al modelo actual, sino que supone pensar para cada grupo cuándo, cómo, en qué contextos, para impartir cuáles materiales y realizar cuáles funciones comunicativas se debería utilizar las lenguas costeñas y el español. Incluso supone pensar cuándo sea apropiado rea-

lizar y apoyar el rescate o la revitalización de una lengua desde dentro o desde fuera del sistema de educación. Supone admitir, como vimos en los casos del ulwa, rama y garífuna, que pueden existir circunstancias en las cuales no sólo no es una herejía utilizar programas de tipo transicional en la primera lengua de los educandos y educandas, sino que esto podría ser la estrategia más apropiada, siempre y cuando se utilice esta lengua también como vehículo para enseñar la historia y la cultura que la etnia desea revitalizar, y no simplemente como puente hacia el español y la cultura nacional dominante.

Finalmente, todo esto requiere de una organización de la educación plurilingüe que permita aplicar tratamientos diferen-

ciados a la problemática de distintos grupos. De hecho, ya se ven algunos intentos de lograr esta diferenciación, sobre todo en el desarrollo de los programas para los ulwa, los rama y los garífuna. Sin embargo, su evolución ha sido precaria y *ad hoc*, principalmente, por la falta de apoyo político y financiero estable, y por la excesiva centralización de la EIB. Para avanzar más en esta dirección han de existir ciertas condiciones. La más fundamental es el nivel de autonomía cultural, política, económica y financiera, que permita a las etnias influir en el diseño de su educación según sus propios principios. En Nicaragua ha existido hace tiempo el marco jurídico legal necesario, lo cual se ha aprovechado, dentro de lo posible, para crear la base de una práctica

nueva, sobre todo en la URACCAN y en su colaboración con otras instituciones como los Comités Educativos de los Consejos Autónomos.

Cuando se escribió la versión inglesa de este artículo, todavía faltaba la voluntad política estatal que permitiera avanzar y realizar en la práctica lo que la ley estipulaba. Desde entonces se ha avanzado con la elaboración de la Ley de Autonomía y, en el campo educacional, con la descentralización a través de la instauración del Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR 2001). Esta última medida sobre todo abre en principio nuevas perspectivas de autonomía y un espacio auténtico para una acción educativa apropiadamente diferenciada.

Bibliografía consultada

Aikman, S. 1997. "Interculturality and intercultural education: a challenge for democracy", *International Review of Education— Internationaler Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Revue Internationale de l'Education*, 43 (5), pp. 463–479.

Bonilla, C., Hansaack, J. & Williams, W. 2000. *El programa intercultural bilingüe*. [Trabajo presentado en cumplimiento de la Unidad en Sociolingüística para la Licenciatura en Educación Intercultural-Bilingüe, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua].

Calvo Pérez, J. C. & Godenzzi, J. C. (comp.). 1997. *Multilingüismo y Educación Bilingüe en América y España* (Cuzco Peru, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas).

Cenoz, J. & Genesee, F. (Eds). 1998a. *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (Clevedon, Multilingual Matters).

Cenoz, J. & Genesee, F. (Eds). 1998b. "Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education", in: J. CENOZ, J. & F. GENESSEE (Eds) pp. 16–32, *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (Clevedon, Multilingual Matters).

Colindres, S. 2001. The history of the Garifunas or 'Carib Negroes', in: H. Muñoz Cruz (comp.) *Un futuro desde la autonomía y la diversidad: Experiencias y voces por la educación en contextos interculturales nicaragüenses*, pp. 103–108 (Xalapa México, Universidad Veracruzana).

Craig, C. 1992. "A constitutional response to language endangerment: the case of Nicaragua", *Language* 68 (1), pp. 17–24.

Daniel, P. 2001. "Towards an intercultural curriculum: an example from the Atlantic Coast of Nicaragua", *Journal of Teaching and Learning*, (1) 1, pp.1–16.

Díaz-Polanco, H. 1985. *La cuestión étnico-nacional* (México, Editorial Línea).

Dorian, N. C.(sf). "Purism vs. compromise in language revitalization and language revival", *Language in Society*, 23, pp. 479–494.

Eriksen, T. 1993. *Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspectives* (London, Pluto Press).

Fishman, J. 1991. *Reversing Language Shift* (Clevedon, Multilingual Matters).

- Frank, E. 2001. "Apreciaciones sobre el programa mayangna, pueblo sumo", en: H Muñoz Cruz (comp.) *Un futuro desde la autonomía y la diversidad: experiencias y voces por la educación en contextos interculturales nicaragüenses* pp. 173–178. (Xalapa México, Universidad Veracruzana).
- Freeland, J. 1995. "“Why go to school to learn Miskitu?": changing constructs of bilingualism, education and literacy among the Miskitu of Nicaragua's Atlantic Coast", *International Journal of Educational Development*, 15 (3), pp. 245–262.
- Freeland, J. & McLean Herrera, G. 1994. *Informe final sobre las necesidades lingüísticas del estudiante de la Costa Caribe de Nicaragua, para la elaboración de un curriculum de idiomas*, (Bluefields Nicaragua, Universidad de las Regiones Autónomas de Nicaragua).
- Freeland, J. 2003. *Materiales de Apoyo para la Formación Docente en Educación Intercultural. Tomo 1: Lengua*. Managua: IPLC-URACCAN/Ibis–KEPA–Terranuova.
- Gordon, E. T. 1998. *Disparate Diasporas: Identity and Politics in an African Nicaraguan Community* (Austin, University of Texas Press).
- Green, T. 1996. "Perspectivas demográficas e históricas del idioma y pueblo ulwa", *Wani*, 20, pp. 22–38.
- Green, T. & Hale K. 1998. "Ulwa, the language of Karawala, eastern Nicaragua: its position and its prospects in modern Nicaragua", *International Journal of the Sociology of Language*, 132, pp. 185–201.
- Hale, C. R. 1987. Inter-ethnic relations and class structure in Nicaragua's Atlantic Coast, in: CIDCA (Ed.) *Ethnic Groups and the Nation State: the case of the Atlantic Coast of Nicaragua*, pp. 33–57 (Stockholm/Managua, Stockholm University/CIDCA).
- Hale, K. 1991. "El Ulwa (Sumo meridional) ¿Un idioma distinto?" *Wani*, 11, pp. 27–50.
- Helms, M. 1971. *Asang. Adaptations to Culture Contact in a Miskito Community* (Gainesville, University of Florida Press).
- Hill, J.D. 1996. *History, Power and Identity: Ethnogenesis in the Americas, 1492–1992* (Iowa, University of Iowa Press).
- Holm, J. 1978. *The Creole English of Nicaragua's Miskitu Coast: Its Sociolinguistic History and a Comparative Study of its Lexicon and Syntax*. [Tesis de doctorado sin publicar, University College, London].
- Hornberger, N. H. (Ed). 1996. *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom Up*. (Berlin: Mouton).
- Hornberger, N.H. & López, L. E. 1998. "Policy, possibility and paradox: indigenous multilingualism and education in Peru and Bolivia", in: J. Cenoz & F. Genesee (Eds) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, pp. 206–242, (Clevedon, Avon: Multilingual Matters).
- James, Melvyn. 2001. "La sobrevivencia del idioma ulwa y el mantenimiento de su originalidad", *Revista Universitaria del Caribe* 4 (abril): 73-77.
- Jamieson, M. 1998. "Linguistic innovation and relationship terminology in the Pearl Lagoon Basin of Nicaragua", *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 4 (4), pp. 713–730.
- Jamieson, M. 1999. *El inglés y la variedad miskita en la Cuenca de Pearl Lagoon*, 24, pp. 24–32.
- Jamieson, M. 2000. "Compassion, anger and broken hearts: ontology and the role of language in the Miskitu lament", en: J. Overing & A. Passes (Eds) *The Anthropology of Love and Anger* (London, Routledge).
- Jamieson, M. 2001. "Masks and madness. Ritual expressions of the transition to adulthood among Miskitu adolescents", *Social Anthropology*, 9 (2), pp. 257–272.
- Jamieson, M. 2003. "Miskitu or Creole? Ethnic identity and the moral economy in a Nicaraguan Miskitu village", *Journal of the Royal Anthropological Institute* 9(2), pp. 201-222.
- Kaplan, R.B. & Baldauf, R.B. 1997. *Language Planning from Practice to Theory* (Clevedon, Multilingual Matters).
- Knight, L. 1998. "If our language is lost, we are going to be nothing: an Ulwa language autobiography", *International Journal of the Sociology of Language*, 132: 83–84.
- Le Page, R. B. & Tabouret-Keller, A. 1985. *Acts of Identity: Creole-based Approaches to Language and Ethnicity* (Cambridge, Cambridge University Press).

- May, S. (Ed). 1999. *Indigenous Community-Based Education* (Clevedon, Avon: Multilingual Matters).
- May, S. 2001. *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language* (Harlow, Longman/Pearson Education).
- McLean Herrera, G. 2001. "Apreciación sobre el estado del arte de la EIB en la Costa Caribe Nicaragüense", en: H. Muñoz Cruz (comp.) *Un futuro desde la autonomía y la diversidad: experiencias y voces por la educación en contextos interculturales nicaragüenses*, pp. 121–134 (Xalapa México, Universidad Veracruzana).
- McLean, M. 1996. *La aceptación de los padres de familia sobre el Programa de Educación Bilingüe sumu-mayangna* [Monografía presentada en cumplimiento de la Licenciatura en Trabajo Social, Universidad Centroamericana, Managua, Manuscrito sin publicar].
- McLean, M. 2001. "Investigación evaluativa del PEBI-Miskito, Puerto Cabezas", en: H. Muñoz Cruz (comp.) *Un futuro desde la autonomía y la diversidad: Experiencias y voces por la educación en contextos interculturales nicaragüenses*, pp. 179–194 (Xalapa México, Universidad Veracruzana).
- Mesthrie, R. & Leap, W. L. 2000. "Language contact 1: maintenance, shift and death", en: R. Mesthrie, J. Swann, A. Deumert and W.L. Leap, *Introducing Sociolinguistics*, pp. 248–278 (Edinburgh, Edinburgh University Press).
- Muñoz Cruz, H. 2001. "Opinión sobre la educación bilingüe en las regiones autónomas de Nicaragua", en: H. Muñoz Cruz (comp.) (2001) *Un futuro desde la autonomía y la diversidad: Experiencias y voces por la educación en contextos interculturales nicaragüenses*, pp. 195–231 (Xalapa México, Universidad Veracruzana).
- Norwood, Susan. 1993. "El sumu, lengua oprimida: Habilidades lingüísticas y cambio social, los sumus", *Wani* 14: 53–63.
- OAGANIC (Afro Garífuna Organización of Nicaragua) / NGC (National Garífuna Council. 2003. *Little Garífuna Text / Learn about our Language* (Bluefields: OAGANIC/NGC/URACCAN-IPILC).
- Obando, V., I. Estrada, D. Figueroa, y D. Lapoure. 1999. *Revitalización cultural del pueblo garífuna de la Costa Caribe de Nicaragua*. (Bluefields, RAAAS: URACCAN).
- Offen, K. H. 1999. *Landscape and the Emergence of a Miskitu Ethnic Identity: Northeastern Nicaragua and Honduras, 1600–1800*. [Tesis de doctorado sin publicar, Austin, Texas].
- Pérez, J.C. & J.C. Gozenzi (comp.) 1997. *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*, (Cuzco Peru, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas).
- Rampton, B. 1995. *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents* (Harlow, Longman).
- Samuel, H. 2001. "La EIB en los programas de SUKAWALA", en: H. Muñoz Cruz (comp.) (2001) *Un futuro desde la autonomía y la diversidad: experiencias y voces por la educación en contextos interculturales nicaragüenses*, pp. 97–102 (Xalapa México, Universidad Veracruzana).
- Schiffman, H.E. 1996. *Linguistic Culture and Language Policy* (London, Routledge).
- SEAR (Sistema Educativo Autónomo Regional). 2003. *SEAR: Por la unidad en la diversidad: Costa Caribe nicaragüense*. (Managua:IPILC-URACCAN/MECD)
- Skutnabb-Kangas, T. 1981. *Bilingualism or Not: The education of minorities* (Clevedon, Avon, Multilingual Matters).
- Urciuoli, B. 1998. "Language and borders", *Annual Review of Anthropology*, 24, pp. 525–546.
- Venezia Mauceri, P. 2001. "Los pueblos de la Costa Caribe nicaragüense y su educación: las lecciones que aprendimos" in: H. Muñoz Cruz (comp.) (2001) *Un futuro desde la autonomía y la diversidad: experiencias y voces por la educación en contextos interculturales*, pp. 135–148 (Xalapa México, Universidad Veracruzana).
- Venezia Mauceri, P. 2003. *Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural. Tomo 3: La Educación Intercultural-Plurilingüe*, Managua: IPLC-URACCAN/Ibis – KEPA – Terranuova.

Apéndice

Autobiografías Lingüísticas – Informantes

[Nota – No fue posible establecer un orden claro de adquisición de las lenguas en todos los casos. Por lo tanto, L1...Lⁿ indican un orden aproximado. Las adscripciones étnicas son las dadas por los/las informantes. Las edades son aproximaciones en la mayoría de los casos.]

1. **José (30s): miskito**
L1 miskito: familia monolingüe. *L2 español:* educación primaria monolingüe.
2. **Perla (50+): miskito**
L1 miskito: familia monolingüe; *L2: español:* educación monolingüe; *L3 creole:* adquirido en edad adulta para comunicación (elemental) con sus alumnos/as creoles de escuela primaria.
3. **Amelia (30+?): creol (RAAN). Padre creol, madre miskita**
L1 creole: =lengua familiar; *L2 miskito:* adquirido en el barrio; *L3 español:* educación monolingüe; *L3/4 inglés estándar nicaragüense:* estudiado como segunda lengua en la escuela secundaria, incluye lectura de la Biblia y otra literatura.
4. **Pedro (60): mestizo. Padres hispanohablantes que sabían miskito e inglés.**
L1 español: lengua familiar; *L2 miskito:* adquirido con compañeros de juego en la comunidad.
5. **Sandra (50+): miskita. Madre que hablaba miskito, español y algo de inglés.**
Lenguas familiares: *español* (de la madre y el padrastro) *miskito* (de la madre) algo de inglés (estándar) (de la madre).
Escolaridad: En español, con el inglés como segunda lengua.
6. **Laura (30+?): mestiza**
L1 Español: lengua de la familia original y de la escuela, actualmente lengua de su propia familia; *L2 miskito:* adquirido con vecinos y amigos del barrio, mantenido subsecuentemente en el contexto de la revolución sandinista.
7. **Gloria (40+?): creol (RAAS)**
L1 español (abuelo monolingüe) e *inglés* (estándar) (resto de la familia); *L2/3 creol:* "...lo debo haber aprendido con mis compañeritos de juego en la infancia (...) las veces que intentaba hablar creol en mi casa se me reprendía (...) cuando estaba fuera de mi casa hablaba creole".
8. **Francisco (20+?): sumo/mayangna**
L1 sumo/mayangna: familia monolingüe; *L2 miskito:* adquirido 'con mis compañeros de clase; *L3 español:* educación monolingüe, instrumentalmente importante: 'para conseguir trabajo e intercambiar experiencias con otros sectores'.
9. **Carlos (30+?): miskito**
L1 miskito: L1 de la familia, padre también hablaba español e inglés creol, madre hablaba español 'y me ayudaron mucho'. Padre valoraba el multilingüismo 'Quiero que aprendás tres lenguas (...) los chavalos deberían aprender varias lenguas'; *L2 español:* escuelas monolingües, y con amigos hispanohablantes del barrio; *L3 creole:* adquirido de compañeros de clase creole-hablantes.
10. **Irene (30+?): miskita**
Ls1 creole y miskito: Padre creol-hablante, Madre miskita; *L2: inglés estándar* (aprendió a leer con su padre + educación temprana con maestra privada creol; *L3: Español:* escuela monolingüe desde 3° grado + inglés como segunda lengua.
11. **Pablo (60+?): miskito**
L1 español: Madre mestiza, "en mi familia hablábamos sólo el español", escuela y formación para el magisterio, monolingüe en español; *L2 miskito:* Padre, abuelos, esposa miskitos. Recupera y desarrolla su miskito oral para desempeñarse como maestro en comunidades miskitas, y la lengua escrita para desarrollar materiales para el PEIB; lengua familiar sigue siendo el español, el miskito como la lengua de la comunicación privada y en las comunidades.
12. **Abanel (60++): ulwa?**
L1 bilingüe miskito + sumo/mayangna: posible lectura de la Biblia por la misión morava; *L3 Ulwa:* para comunicar con sus compañeros del distrito ulwa; *L4 español:* escuela monolingüe en español; *L5 creole:* adquirido del trabajo en unacompañía maderera norteamericana.