

Bilingüismo en la Costa Atlántica

¿De dónde vino y a dónde va?

La Zona Especial I

por Susan Norwood G.
y Gerardo Zeledón K.

En realidad hay muchas maneras de ser bilingües. El tipo ideal, la persona que maneja dos idiomas con la misma facilidad en todas las situaciones, es poco frecuente; en general sólo los traductores profesionales pueden considerarse completamente bilingües. Por otro lado, los que hemos estudiado un segundo idioma en la escuela también podemos considerarnos bilingües, aunque nuestros conocimientos de ese idioma sean incompletos y defectuosos.

El tipo de bilingüismo más común, sobre todo en América Latina, es el bilingüismo diglósico. Una persona bilingüe de ese tipo usa habitualmente un idioma en algunas situaciones y otro idioma en otras. Por ejemplo, los hispano-hablantes que viven en los Estados Unidos hablan el español en casa y con sus amigos, sin embargo en la escuela y en el trabajo

La educación bilingüe es ante todo una educación para bilingües. Para saber en qué consiste esta educación, primero hace falta entender qué es ser bilingüe, cuáles son las raíces históricas del bilingüismo en América Latina y en Nicaragua, y cuáles son sus perspectivas para el futuro.

tienen que hablar el inglés. En consecuencia, esas personas tienen dos capacidades lingüísticas muy distintas; frecuentemente son analfabetos o semi-analfabetos en español, aunque sepan leer y escribir bien en inglés, porque nunca han estudiado el español en la escuela.

La misma situación de bilingüismo diglósico se da con las lenguas indígenas de América Latina. Las personas bilingües normalmente hablan su lengua materna con su familia y con sus amigos, sin embargo en las tiendas, en el trabajo y en la escuela hablan el español. Si muchas veces llegan a leer y escribir bien el español, por lo general permanecen analfabetos en el idioma indígena, porque en la escuela estudian formalmente el español. Esto sucede aún cuando el idioma indígena tenga una forma escrita y una larga tradición literaria, como en el caso del quechua

(la lengua de los incas) o el náhuatl (la lengua de los aztecas).

Las raíces del bilingüismo en América Latina

El bilingüismo a nivel general en América Latina llegó con los conquistadores españoles: la primera persona bilingüe de la que tenemos referencia fue la Malinche, amante e intérprete de Hernán Cortés. En los primeros tiempos de la Conquista, el bilingüismo era el producto del mestizaje; los mestizos aprendían primero el idioma de su madre indígena y después el español del padre. Con la expansión y consolidación del dominio español, se creó una nueva casta de mestizos bilingües o a veces monolingües en español, que coexistían con los *criollos*, hijos de españoles, y los indígenas mayormente monolingües. Muchos de estos mestizos

Sigue en la pág. 16



Cortés de Surricea

La Zona Especial II

por Katherine Yih
y Alicia Slate

En Zelaya Sur o Zona Especial II (ZEII) aproximadamente una tercera parte de la población habla una variante del inglés conocido como "inglés creole". Anteriormente los niños de este sector no tenían más alternativa que luchar con las clases impartidas en español o abandonar sus estudios; muchos no continuaban después del primer grado.

En respuesta a sus necesidades este año se iniciará un programa de educación bilingüe-bicultural. El programa comparte los objetivos de la mayoría de otros programas bilingües —bajar el nivel de deserciones, incrementar la tasa de aprendizaje y educar en el idioma nacional. Sin embargo, el

programa también tiene como objetivo que los estudiantes se sientan orgullosos de su idioma y su cultura. Además, ofrece la posibilidad de aprender el inglés estandar. Este doble aspecto ha producido una controversia interesante.

Sin duda, las pláticas sobre la autonomía de la Costa Atlántica ampliarán el espacio político, no sólo para la implementación de la educación bilingüe-bicultural sino también para las discusiones en torno a la cantidad de grados en que este tipo de educación debe darse, los pros y contras de enseñar el inglés estandar y las metas fundamentales que el programa debe perseguir.

Inglés en la Costa Atlántica

Los lugares en donde el inglés es más predominante son Corn

Island, Bluefields y la cuenca de Laguna de Perlas, sitios históricos y actualmente polos administrativos del Atlántico Sur. El grupo étnico que más utiliza una variante dialectal del idioma inglés en la Costa Atlántica es el creole, producto eso de más de tres siglos de mestizaje entre pueblos de ascendencia africana, amerindia y europea. Los caribes negros (o garífonos) y ramas también hablan inglés; su idioma original, garífono y rama respectivamente, hoy en día sólo lo hablan los más viejos.

Los africanos llegaron a la Costa Atlántica en diversas formas. En el siglo XVI, algunos vinieron como marineros de Colón, otros como piratas o bucaneros. En 1631 Inglaterra inició la importación de esclavos africanos para su nueva colonia ubicada en la Isla de Providencia, a poca dis-

Sigue en la pág. 43

La gran disyuntiva de los indígenas: integración implica perder su lengua y cultura, o conservación de su identidad étnica que supone marginación política y económica.



Claudia Gordillo

llegaron a formar parte de la incipiente burguesía colonial, mientras el pueblo indígena monolingüe quedaba marginado política y económicamente. De esa manera se planteó la gran disyuntiva histórica de los indígenas latinoamericanos: o aceptar una integración socioeconómica y política que implicaba perder su lengua y cultura o conservar su identidad étnica que suponía marginarse política y económicamente.

Los movimientos independentistas del siglo XIX estaban compuestos mayormente por mestizos monolingües en español, y era natural que al momento de constituirse las nuevas naciones latinoamericanas, la lengua nacional fuera el español. Pero ese hecho no hizo más que volver a plantear la contradicción, esta vez en términos nacionalistas, entre hispano-parlantes mestizos "integrados" e indígenas "marginados". El hablar español llegó a conceptuarse como un acto de patriotismo frente a las nuevas incursiones colonialistas de los ingleses y, posteriormente, los

norteamericanos. El hablar un idioma indígena significaba ignorancia, atraso y falta de adhesión al proyecto de consolidación nacional. A nadie se le ocurría cuestionar seriamente el uso de una lengua colonial —el español— como símbolo de ese nuevo nacionalismo.

El desarrollo del sistema capitalista, y la consecuente integración de sectores cada vez más grandes de la población en los sistemas de producción nacionales, tuvo como resultado la desaparición de una multitud de lenguas indígenas. Las tribus indígenas del Pacífico de Nicaragua, por ejemplo, fueron víctimas de este desarrollo. Los matagalpas fueron "reclutados" en 1880 para hacer trabajos forzados en la instalación del telégrafo Managua-Matagalpa y la construcción del camino carretero Matagalpa-León. Además, sus tierras comunitarias fueron vendidas a los grandes terratenientes. Miles de indígenas murieron en las rebeliones que siguieron a la introducción del capitalismo moderno en Matagalpa.

Sin embargo el desarrollo desigual del capitalismo latinoamericano ha permitido la conservación de muchas lenguas indígenas dentro de un marco de marginación económica. Muchas comunidades indígenas todavía mantienen un sistema de producción de subsistencia casi completamente al margen del sistema nacional. Tal ha sido el caso de las comunidades sumos de la Costa Atlántica; esas comunidades sólo hablaban el español en sus esporádicos contactos con representantes del gobierno nacional o con las empresas extractivas de materias primas (minerías o madereras).

Otras comunidades se han integrado de manera parcial o temporal. Esa ha sido en general la compleja situación de los miskitos, que merece una exposición más detenida.

El bilingüismo de los miskitos

Los primeros colonizadores de la Costa Atlántica fueron los ingleses, y los miskitos fueron bilingües primero en inglés. Sin embargo no todos los miskitos hablaban ese idioma; los misioneros moravos que hicieron el recorrido de la Costa en 1847 comentaron que sólo algunos dirigentes miskitos sabían hablar en inglés. Esto se debe mayormente a las relaciones económicas que los miskitos tenían con los ingleses a quienes vendían madera, carey u otras materias primas para comprar machete, tela, y otros productos manufacturados o se enrolaban como marineros por cortos períodos. Muy pocos miskitos trabajaban de manera permanente como obreros asalariados o esclavos con los ingleses; los que los hacían indudablemente pasaron a formar parte de la población criolla de habla inglesa.



Claudia Gordillo

Los trabajadores miskitos vivían en campamentos donde aprendían otros idiomas; las mujeres quedaban en las comunidades y criaban a sus hijos en miskito.

Esas relaciones transitorias tuvieron como resultado una situación de bilingüismo diglósico parcial; sólo los hombres tenían contacto con los ingleses y aprendían a hablar inglés; las mujeres y los niños no tenían ese contacto y permanecían monolingües en miskito.

Esa situación cambió poco con la llegada de las compañías norteamericanas. Las empresas madereras, bananeras y mineras establecieron verdaderos enclaves masculinos. Los trabajadores miskitos vivían en campamentos,

aislados de sus familias; las mujeres se quedaban en las comunidades, cuidaban los huertos, y criaban a sus hijos en miskito. Cuando los hombres regresaban a sus comunidades, volvían a hablar miskito.

Un factor importante en el desarrollo del idioma miskito fue la Iglesia Morava. Los moravos llegaron a la Costa Atlántica a mediados del siglo XIX y comenzaron a estudiar el miskito. A finales del siglo una gran parte de la práctica religiosa morava en Zelaya Norte se llevaba a cabo en

miskito. La primera edición del himnario y liturgia en miskito se publicó en 1893 y la traducción al miskito del Nuevo Testamento fue publicada en 1905. Estos libros no sólo fueron una primera codificación del idioma, sino también sirvieron como vehículo para la alfabetización en miskito. No sabemos con exactitud cuántas personas sabían leer y escribir en miskito en estos años, pero no cabe duda que representaban un sector importante de la población.

La reincorporación de la Costa Atlántica a finales del siglo XIX complicó la situación todavía más; si bien la mayor parte de las relaciones económicas seguían en inglés, las relaciones con el gobierno central comenzaban a ser en español. A partir de 1894 todas las escuelas públicas que tenían que dar clases exclusivamente en español. Aquí de nuevo carecemos de cifras exactas, sin embargo, es probable que en los primeros años de este siglo una parte de la población miskita "económicamente activa" —los hombres que trabajaban fuera de sus comunidades— era trilingüe, mientras que las mujeres, niños y ancianos seguían siendo monolingües en miskito.

Por hacerse cada vez menos rentable la explotación de los recursos de la Costa, las compañías se iban a otros lugares más ricos. Como ya había pocas fuentes de trabajo donde predominase el inglés, el idioma español iba cobrando cada vez más influencia, y hoy en día los miskitos bilingües de Zelaya Norte son bilingües en español y no en inglés.

Sin embargo, el cambio de segundo idioma no ha efectuado grandes cambios en la estructura del bilingüismo miskito. La mayor parte de los miskitos hablan miskito con sus familiares y amigos, y asisten a servicios religiosos en miskito, mientras los que

pueden hablar español en sus relaciones económicas y oficiales con el gobierno nacional.

La educación para personas bilingües

Existen tantos tipos de educación bilingüe como tipos de personas bilingües. El más común, sobre todo en América Latina, es el transnacional o "castellanizante". En un sistema transicional, los primeros años escolares se dan casi exclusivamente en la lengua materna de los alumnos; el español se enseña como segundo idioma. Después se va reemplazando la lengua materna con el español, hasta que todas las clases se imparten exclusivamente en español. A veces se da una clase sobre la cultura indígena como materia separada.

Este tipo de educación bilingüe no hace más que reproducir la situación diglósica de la sociedad. El idioma indígena se enseña como lengua "de casa"; se utiliza exclusivamente con los niños pequeños, para acostumarlos a la vida de la escuela, pero las materias académicas se imparten en español, la lengua "prestigiada". No se hace ningún intento por desarrollar la capacidad del alumno en el idioma materno ni tampoco esfuerzo alguno por desarrollar la riqueza intrínseca de la misma lengua de la manera que si se quiere expresar un tema científico o técnico necesariamente tiene que hacerse en español. Posteriormente, si el alumno consigue un trabajo "bueno" que le permita integrarse en la sociedad moderna, tendrá que comunicar la mayor parte de sus experiencias en español, porque simplemente no tiene el vocabulario necesario para expresarse en su lengua materna. En otras palabras, el alumno se "desarrolla" sólo en la lengua oficial, en este caso el español, y su capacidad en su lengua materna queda en un estado de subdesarrollo.

Así, el sistema educativo vuelve a plantearle al estudiante indígena la misma disyuntiva—integración que implica pérdida de su lengua y cultura o la conservación de su identidad étnica y marginación económica—que plantea la sociedad, sólo de una manera más explícita y directa. Muchos alumnos de estos sistemas seguramente optarán por la integración; seguirán estudiando para conseguir un buen trabajo, aún si tienen que desligarse de su identidad étnica. Sin embargo, no debe sorprendernos que otros alumnos prefieran conservar su identidad étnica, faltando a las clases y auto-relegándose a una situación económica de marginación.

En otras palabras, el sistema transicional de educación bilingüe presenta graves problemas, no sólo en cuanto a su capacidad de garantizar una educación adecuada a todos los alumnos por igual, sino también porque obliga a los alumnos a escoger entre su identidad como indígenas y su integración al sistema económico y político de su propio país. Hace

Sería imposible crear regiones indígenas lingüísticamente autónomas, ya que los indígenas normalmente coexisten al lado de otros grupos no indígenas.

falta buscar una forma de educación que sea más justa y más adecuada a la realidad de una sociedad multiétnica y multilingüe.

Existen pocos modelos buenos para una educación bilingüe que no sea transicional (en forma abierta o encubierta). En las sociedades capitalistas, los sistemas que enseñan un bilingüismo "equilibrado", donde los alumnos salen igualmente capacitados en los dos idiomas, se han desarrollado en regiones que tienen una fuerte industrialización y una burguesía regional políticamente poderosa, como en los casos de Cataluña en España ó Quebec en

el Canadá. Estas burguesías normalmente son las impulsoras del uso del idioma regional, con casas editoriales especializadas en el idioma regional, medios de comunicación regionales, y una fuerte presión política a favor de la educación en el idioma regional. En la Unión Soviética, en cambio, se han implementado sistemas de educación bilingüe equilibrada en las repúblicas donde se hablan mayoritariamente idiomas que no sean el ruso. En estos casos, las lenguas de las repúblicas se utilizan en el gobierno y en las funciones oficiales de la república.

Estos modelos se ajustan poco a la realidad latinoamericana. En América Latina los indígenas representan la capa menos poderosa de la población, y tienen pocas posibilidades de ejercer una presión política o económica a favor de su idioma. Por otro lado, los indígenas normalmente forman minorías reducidas donde viven, o bien coexisten al lado de otros grupos no indígenas, y sería imposible crear regiones indígenas lingüísticamente autónomas.

En otras palabras, no existe ninguna fórmula mágica que nos ayude a resolver el problema de diseñar e implementar una educación para personas bilingües que les permita conservar su idioma y su etnicidad y al mismo tiempo participar en igualdad de condiciones en la economía y política de su país. Mucho depende de las decisiones que tomen los mismos indígenas, no sólo sobre la conservación de su identidad sino también sobre el desarrollo de una nueva identidad, indígena pero no marginada. Y también depende de la creatividad y la imaginación de la población no indígena, de su capacidad de in-

tegrarse plenamente a la realidad multiétnica y multilingüe de su país.

Educación bilingüe en miskito

La educación bilingüe en miskito ha sido una de las reivindicaciones básicas de todas las organizaciones miskitas. En 1973 ALPROMISU planteó la educación bilingüe como respuesta al proceso de asimilación lingüística y cultural que imponía el sistema educativo somocista. En ese período era prohibido hablar miskito en la clase; además los estudiantes eran castigados si trataban de comunicarse en su lengua materna. En consecuencia, muchos jóvenes se negaban a hablar miskito al volver de la secundaria. En tal sentido, el miskito seguía el clásico modelo de las lenguas indígenas: mientras más se asimilaban los indígenas, más iban perdiendo su lengua y cultura. ALPROMISU nunca pudo llevar sus reivindicaciones a la práctica; bajo el régimen somocista simplemente no había espacio para las expresiones populares.

Después del triunfo revolucionario, uno de los primeros proyectos del Gobierno de Reconstrucción Nacional fue la Cruzada de Alfabetización y la Cruzada de Alfabetización en Lenguas realizadas en español, miskito, sumu, e inglés. Esa cruzada marcó el comienzo de la discusión a nivel nacional sobre el uso de las lenguas indígenas. Muchos maestros y estudiantes indígenas y creoles querían hacer la alfabetización en las lenguas de las diferentes comunidades. Por otro lado, muchos mestizos querían hacer la alfabetización únicamente en español. Si los indígenas y los creoles veían en la alfabetización una oportunidad de rescatar y reconocer su identidad étnica, reivindicación que el régimen somocista siempre les había

negado, muchos mestizos veían la alfabetización como un instrumento para forjar la unidad nacional, que también había sido negada por el gobierno somocista. Hubo choques entre estas dos concepciones de la Cruzada, que en realidad no eran contradictorias, sino complementarias. Los indígenas interpretaban los planteamientos de los mestizos como otra imposición más de la lengua y cultura dominantes, mientras que los mestizos veían en las reivindicaciones indígenas una expresión de separatismo, que iban en contra de la unidad nacional.

Estas contradicciones se iban agravando durante todo el proceso de la Cruzada. Las inquietu-

lengua materna constituye un hecho básico en la existencia e identidad de un pueblo y es factor decisivo en el proceso de integración y consolidación de la unidad nacional". Este decreto afirma una posición contraria al separatismo de Fagoth por un lado y al "integracionismo" de algunos sectores mestizos por otro. La afirmación de la identidad étnica de un pueblo no lesiona la unidad de la nación sino que al contrario la consolida. Una "unidad" en la que una parte de la población es privada de sus derechos básicos no es unidad sino dominación; pero un separatismo que afirma los derechos de un grupo étnico por encima de todos los demás grupos viene a ser precisamente la misma dominación.

Una "unidad" en la que una parte de la población es privada de sus derechos básicos no es unidad sino dominación; pero un separatismo que afirma los derechos de un grupo étnico por encima de todos los demás grupos viene a ser precisamente la misma dominación.

des de los indígenas eran manejadas y manipuladas por contrarrevolucionarios como Steadman Fagoth, y los mestizos veían esta manipulación una razón más para pensar que las reivindicaciones indígenas eran en el fondo separatistas. Las actividades de Fagoth no se limitaban al plano cultural, sin embargo; tendían cada vez más a la acción militar, y en el momento de la clausura de la Cruzada fué detenido por delitos contra la seguridad del Estado. De esa manera la reivindicación del miskito como idioma y de la educación bilingüe quedó identificada, para muchos mestizos, con el separatismo de Steadman Fagoth y por último con la contrarrevolución.

Coincidiendo con el desarrollo de la Cruzada, el Consejo de Estado aprobó una ley de educación bilingüe. El Decreto 571, aprobado el 3 de diciembre de 1980, plantea que "educar en la

Sin embargo la visión de una unidad nacional multiétnica y multilingüe afirmada por el decreto no encontró una expresión inmediata. Según el segundo artículo del decreto, el Ministerio de Educación hubiera debido comenzar a poner en práctica la educación bilingüe "de acuerdo con los recursos disponibles" a partir del año escolar 1981. Sin embargo, todavía a principios de 1984, el proyecto bilingüe se encontraba en la fase de planificación y proyecto piloto de enseñanza en algunas comunidades específicas.

El atraso se debe en gran parte a la agresión contrarrevolucionaria que pone obstáculos al desarrollo de la región en todas sus áreas, y a la falta de suficientes recursos humanos y materiales para llevar a cabo proyectos a gran escala. Sin embargo, no se puede negar que la falta de apoyo

WANI

Los problemas políticos sólo podrán resolverse cuando los grupos directamente interesados participen en la discusión y en la toma de decisiones.



Acto de inauguración del proyecto bilingüe-bicultural en Puerto Cabezas, junio de 1984.

para la educación bilingüe, a nivel popular y a nivel del sector educativo, también influyó en este atraso. La falta de apoyo llevó a una baja priorización de las múltiples necesidades de un sistema bilingüe —investigación, programación del sistema, preparación de materiales en miskito, capacitación de maestros bilingües, etc.

Por lo tanto, los miskitos que querían impulsar el proyecto bilingüe tenían una doble tarea por delante: definir una educación bilingüe adecuada a la vida y cultura del pueblo miskito, y al mismo tiempo buscar el apoyo del sistema educativo y del gobierno regional. A veces la necesidad de ganar el apoyo de los mestizos les ha llevado a definir el sistema bilingüe como sistema transicional o castellanizante. Por ejemplo, los objetivos del plan experimental de 1984 incluyen el “garantizar al estudiante el dominio de la educación básica en su lengua materna” y el “propiciar el

aprendizaje del idioma oficial que le permita ampliar sus conocimientos”. Aquí se habla sólo de educación básica en miskito, mientras que el desarrollo queda reservado para el español. Por otro lado es necesario enfatizar que siempre ha existido la intención de crear un sistema que desarrollara el miskito como idioma “de cultura”; “esta educación promueve por un lado el aprendizaje del idioma español y por otro lado, el desarrollo de las lenguas indígenas para que puedan ser utilizadas en cualquier área del conocimiento humano, incluso a nivel científico y técnico”. (Documento del taller “Lindolfo Cunningham Patterson”, junio de 1984).

El proyecto bilingüe-bicultural en miskito se inauguró con clases de pre-escolar y primer grado en el asentamiento de Sumubila en marzo de 1984, y se extendió a la comunidad de Lamlaya y el barrio El Cocal en Puerto Cabezas en junio del mismo año. La pri-

mera reacción de muchos padres de familia era de rechazo: decían que sus hijos no tenían que ir a la escuela para aprender miskito, y que además lo que necesitaban era aprender el español para conseguir trabajo. Esta actitud proviene en parte de la idea equivocada de que las clases iban a ser completamente en miskito, pero al mismo tiempo tiene sus raíces en un análisis bastante acertado de la herencia socio-cultural que todavía afecta Nicaragua.

La respuesta del equipo bilingüe fue explicarles a los padres que la mejor forma de aprender el español era por medio de la enseñanza en miskito; es decir, al planteamiento transicionalista de los padres de familia el proyecto bilingüe opuso una respuesta castellanizante. Al equipo bilingüe no se le puede culpar de falta de visión en este sentido, porque en las condiciones actuales la única actitud que puede tener un padre de familia miskito

Claudia Gordillo

que se preocupa por el futuro de sus hijos es a favor del aprendizaje del español. Si un programa bilingüe no le puede asegurar que sus hijos tendrán la misma oportunidad de conseguir trabajo que los hijos de los hispano-parlantes, habría que revisar los planteamientos básicos del programa.

De estos hechos —la oposición de ciertos sectores del sistema educativo al proyecto bilingüe y la reivindicación del español de parte de algunos padres de familia— se podría concluir que el programa bilingüe-bicultural en miskito está condenado a quedar como un programa transicional o castellanizante, a pesar de las buenas intenciones de los miembros del equipo bilingüe.

Hay varias razones porque esta conclusión sería incorrecta. En primer lugar, una sociedad democrática como la Nicaragua sandinista ha creado ya el espacio político para que los diferentes sectores y grupos étnicos puedan plantear sus reivindicaciones y discutir las con otros grupos y con el gobierno. El surgimiento de MISATAN como organización indígena y su decisión de adoptar la educación bilingüe-bicultural como una de sus reivindicaciones han abierto la posibilidad de continuar la discusión sobre la educación bilingüe, de hacer más educación política con los diferentes sectores, y de promover el proyecto bilingüe en todos sus aspectos.

Sin embargo, la existencia de un espacio para la discusión de posiciones reivindicativas no garantiza que estas reivindicaciones serán aceptadas. Muchos nicaragüenses mestizos siguen identificando la educación bilingüe con el separatismo político. Si bien esta identificación no llega a traducirse en un rechazo abierto a la educación bilingüe, por lo menos se hace sentir en

cierta falta de entusiasmo por el proyecto, o en una baja priorización de sus necesidades materiales, humanas y políticas.

Pero en realidad no se puede resolver la problemática política de la educación bilingüe antes de resolver el problema fundamental, a saber: ¿Cuál es el papel de la lengua y cultura miskita en la sociedad nicaragüense? ¿Cuál es el objeto de desarrollar el vocabulario científico y técnico del miskito, si los científicos y técnicos jamás lo van a usar en su trabajo?

No se puede intentar una solución a nivel nacional; pedirle a un campesino de Ometepe o a un técnico de Managua que aprenda el miskito sería absurdo. El problema miskito es un problema de la Costa y como tal tiene que encontrar su solución en la Costa.

Sin embargo, para buscar una solución a nivel regional, hace falta que la región tenga cierta autonomía para poder definir el papel de las diferentes lenguas en la vida de la región. Por un lado, los problemas políticos sólo podrán resolverse cuando los grupos directamente interesados participen en la discusión y en la toma de decisiones. De nada sir-

La autonomía ofrece las condiciones que hacen posible en Nicaragua una verdadera educación bilingüe-bicultural y, con ello, la posibilidad de crear una sociedad multiétnica y multilingüe.

ve que un funcionario hispano-parlante en Managua decida sobre la situación lingüística y educativa de los niños miskitos, cuya lengua y cultura desconoce por completo. Por otro lado, el problema del desarrollo de las lenguas indígenas puede resolverse únicamente con la definición de un papel más amplio para estas lenguas en el gobierno, en el sistema jurídico, en los medios de comunicación, y en todas las áreas de la vida de la

Costa. El sistema educativo obviamente tendría mucha influencia, pero no puede ser el único factor en el desarrollo. El verdadero desarrollo de una lengua se da más en su uso cotidiano que dentro del aula; el vocabulario creado por el sistema educativo sólo cobra vida al extenderse y popularizarse en la comunidad.

Sin embargo, sería ilusorio pensar que todos los problemas de la educación bilingüe se verían resueltos por la creación de un gobierno autónomo en la Costa. La oposición a la educación bilingüe por los mestizos costeños probablemente aumentará en un primer momento, agravada por su temor frente al nuevo papel de los grupos indígenas en la región y la consecuente erosión de su propia influencia. Tampoco los padres de familia que se oponen a la educación bilingüe llegarían a aceptarla simplemente porque un gobierno autónomo la autorice: tendrían que ver los resultados concretos del sistema bilingüe y del nuevo papel del miskito en la vida de la Costa antes de comenzar a creer en el valor social de su idioma. Y el desarrollo de un idioma indígena es un problema que se resuelve a muy largo plazo.

La educación bilingüe-bicultural en miskito ha tenido una historia conflictiva en los últimos cinco años, y es probable que los conflictos continuarán aún dentro del proceso de autonomía. Pero no sería exagerado afirmar que la autonomía ofrece las condiciones que hacen posible en Nicaragua una verdadera educación bilingüe-bicultural y, con ello, la posibilidad de crear una sociedad multiétnica y multilingüe.