



Foto: Mario Rizo

**“Didn't you say you were not going
to dig us until we were all fit?»**

El Reto de la Educación Intercultural en Nicaragua

por Paolo Venezia

Un día la conversación se tornó más clara y yo hablé: si el Myky quiere yo puedo enseñar a él. Así es bueno. Luego unas de las mujeres respondió: Así no. Tú hablas de enseñar al Myky. Eso no es nada bueno. El Myky te va a enseñar, vos va a enseñar al Myky, así está bien. Quedó clara la conciencia que ellos tenían un intercambio de igual a igual de conocimiento y habilidades.

Myky, relatorio de 1982¹

¹Citado: en Bartolomeu Meliá, *A conquista da escrita - Encontro de Educação Indígena*. OPAN, 1989.

Con este artículo queremos contribuir al debate sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Nicaragua, a partir de la experiencia del Proyecto «Fortalecimiento y Desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural en la Costa Atlántica». Este Proyecto, que se empezó a ejecutar en 1992 en el marco de un convenio entre el Ministerio de Educación, el Centro de Investigaciones y Documentación de la Costa Atlántica (CIDCA) y la ONG italiana Terra Nuova, está culminando sus actividades con la edición de los textos escolares en miskitu, mayangna, inglés² y castellano como segunda lengua, para el cuarto grado de primaria. Entre marzo y abril se ejecutará en las tres zonas lingüísticas una investigación evaluativa dirigida por el profesor Héctor Muñoz Cruz³ de la Universidad Autónoma Metropolitana de México, Unidad Izta-palapa.

La producción y difusión de textos escolares, junto con la capacitación de los metodólogos que integran los tres equipos técnicos en el diseño y elaboración de estos materiales, ha representado la actividad central de este proyecto⁴. Es por esto que la investigación evaluativa se centrará en el impacto en la práctica pedagógica y en la comunidad de materiales didácticos producidos por el PEBI en 12 de las 120 escuelas bilingües y comunidades atendidas hasta el momento.

Los resultados preliminares de esta investigación han sido presentados en el «Simposio Internacional sobre Perspectivas de la EIB en la Costa Caribe Nicaragüense», que se realizó en Bluefields del 25 al 27 de abril. Estamos seguros de que las experien-

cias, inquietudes y expectativas de las comunidades donde en los últimos años niños, padres de familia y maestros han vivido un concreto cambios en la práctica pedagógica como es la utilización de textos escolares en lengua vernácula y para la enseñanza del castellano como segunda lengua— ayudará a todos los responsables de la planificación educativa en su nueva tarea.

La realización de este simposio, organizado por el Gobierno de la Región Autónoma Atlántico Sur, FADCANIC, URACCAN y Terra Nuova, fue solicitada por algunos sectores de la sociedad creole, con el fin de apoyar el proceso de consolidación de la EIB, ya que se ha comprobado cómo todavía existe patente en la región una cierta desconfianza en cuanto a su aplicación. Se analizaron las perspectivas futuras de la EIB en las dos regiones autónomas aprovechando las experiencias de otros países, en particular aquellas que se llevan acabo en un contexto de autonomía administrativa. En este encuentro también se discutió la propuesta de Declaración Universal de Derechos Lingüísticos que fue aprobada en la Conferencia Mundial que se realizó en Barcelona en junio de este año.

La Educación Bilingüe tiene más de diez años de aplicación en la Costa Caribe de Nicaragua: es oportuno entonces que tanto las personas como las instituciones que tienen interés en valorar esta experiencia empiecen una reflexión en pos de su sistematización y proyección futura. También es importante comenzar a hablar de la educación intercultural en Nicaragua, para que se establezca, en-

tre las culturas que enriquecen el país, un verdadero diálogo: como decía la mujer myky, aprender el uno del otro, eso es bueno.

Algo más sobre la situación actual

En el país, la educación intercultural bilingüe, patrimonio de los pueblos indígenas y criollos de la Costa Caribe, es casi totalmente ignorada fuera de este ámbito geográfico. Hasta la actualidad, también importantes sectores de la sociedad costeña siguen teniendo de ella un conocimiento muy superficial y en algunos casos se difunden y alimentan prejuicios. Por diferentes razones que trataremos de delinear, en ninguna de las dos regiones autónomas la EBI ha logrado un nivel de consenso que le permita un desarrollo armónico en cada uno de los ámbitos en los cuales interviene.

A las dificultades originadas por los conflictos políticos que repercuten en las instituciones costeñas hay que añadir, en el caso del PEBI, una serie de dificultades en la gestión y una cierta debilidad en su administración. En el estudio *Empirismo y educación bilingüe* (1993), realizado en 10 escuelas rurales de la RAAN, se evidenciaban algunos problemas:

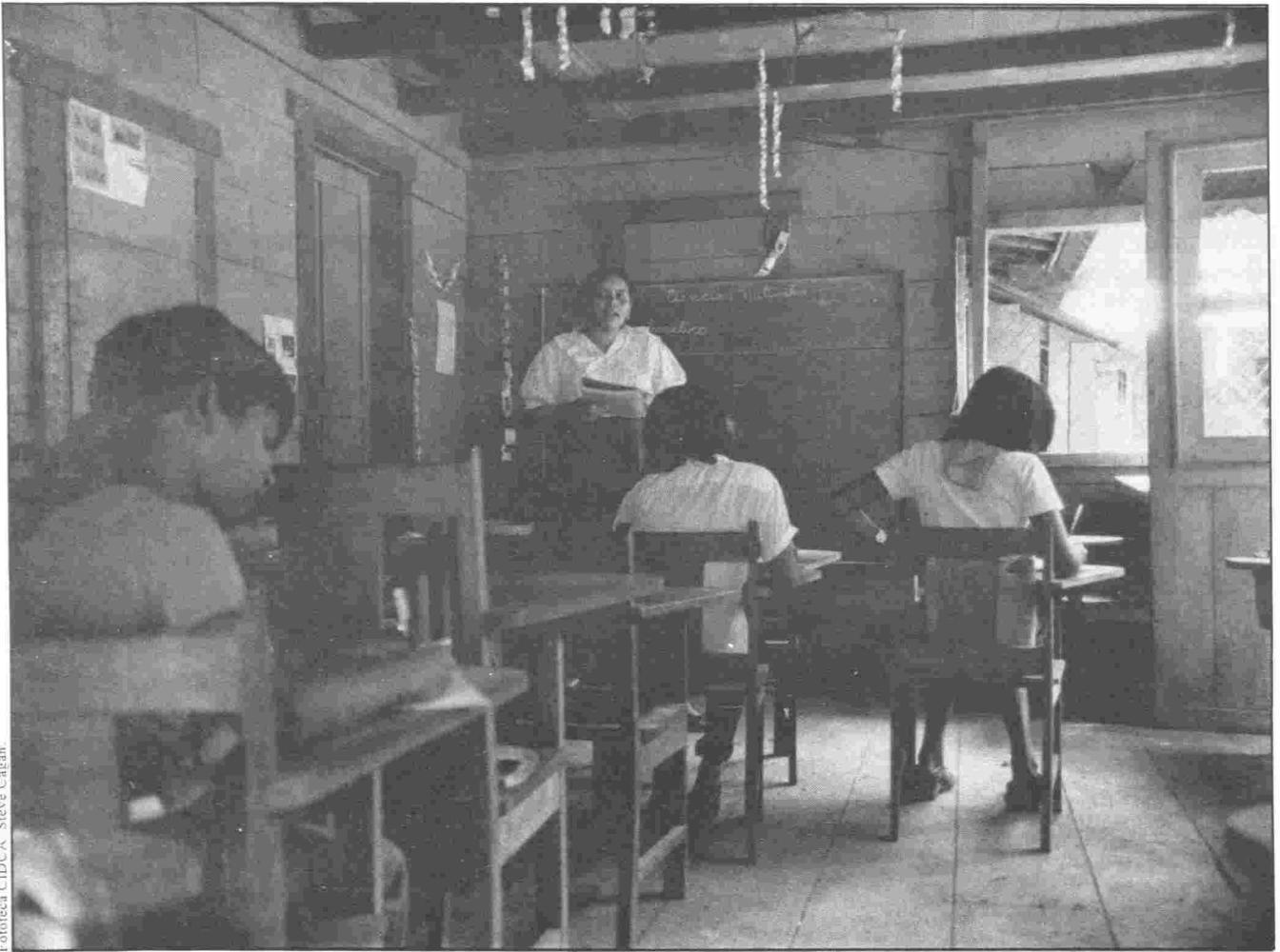
1. Hay un alto porcentaje de empirismo entre los maestros.
2. No existe ningún programa de formación de docentes bilingües.
3. Existe un alto grado de inestabilidad y discontinuación del personal docente.
4. El programa ha sido desarrollado y ejecutado por técnicos empíricos.
5. El programa ha sido poco divulgado en la región.

Para superar estos problemas, el proyecto realizó seis talleres de capacitación interna cuyo objetivo específico fue mejorar el desempeño de los

² Los textos escolares para los niños creoles se publican en inglés.

³ Héctor Muñoz ha dirigido las evaluaciones de diversos proyectos de EIB, el Proyecto Experimental de Educación de Puno - Perú y el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe de Bolivia entre otros.

⁴ Sobre este tema véase el trabajo de L. E. López «Learning by doing...», 1996.



Fototeca CIDCA. Steve Cagan.

Niños y profesora en aula de clase en Rosita.

metodólogos en las múltiples tareas a realizar. En octubre de 1995, seis de ellos tuvieron la oportunidad de visitar algunas experiencias de educación bilingüe en Guatemala. El coordinador del equipo mayagna y el funcionario ministerial responsable del PEBI integraron la delegación oficial nicaragüense en el Congreso de EIB América Indígena de Antigua, Guatemala.

Pero recientemente, tres de los metodólogos del equipo técnico miskito han sido reubicados. Se trata de los dos autores de los textos escolares en miskito, de primero a cuarto grado, y de la responsable del texto de castellano como segunda lengua. De esta manera se hace más difícil la tarea de

completar el paquete de materiales didácticos para la atención de los niños miskitos en su lengua y con un currículo intercultural por lo menos hasta el sexto grado de primaria.

En la zona miskita, la consolidación de un modelo de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo parece seguir dependiendo de la coyuntura. La falta de un asesoramiento técnico a los centros educativos y las deficiencias en las acciones de capacitación han afectado el desarrollo del programa en lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje del castellano. Por otra parte se registra un constante deterioro en las relaciones con los educadores no involucrados en la EIB, debido a que

nunca se emprendieron aquellas actividades de información y promoción necesarias también para hacer frente a una situación tan poco favorable. Ahora, mientras se vive un momento de incertidumbre, la EIB en la región corre el riesgo de replegarse a un modelo de transición.

¿Porqué está ocurriendo esto? Tal vez hay que considerar esta situación como una de las implicaciones de la discriminación lingüística en el Caribe nicaragüense. La persistencia de diglosia en la realidad cotidiana —sobre la cual muy poco han influido las leyes, ordenamientos y recomendaciones— puede volver inútiles los esfuerzos de un proyecto. A nuestra manera de ver,

todavía no se está cumpliendo con la decisión necesaria, aquellos pasos que permitirían superar la separación funcional institucionalizada en donde el castellano monopoliza el ámbito de prestigio de la sociedad costeña.

El Programa ya había experimentado en otra oportunidad la desarticulación de un equipo técnico: en 1992, cuatro metodólogas creoles —entre ellas la coordinadora del equipo del MED en Bluefields— habían sido alejadas de sus responsabilidades. Por suerte, en 1994, el Coordinador del Consejo Regional tomó la decisión acertada de rescatar estas personas y crear un equipo de apoyo que actualmente trabaja en la RAAS cumpliendo diferentes actividades. Si en un primer momento factores externos obstaculizaron las relaciones entre los dos equipos, ahora se ha logrado una buena coordinación y el mismo taller de abril se organizó conjuntamente.

En el Atlántico Sur, como en la RAAN, la situación sociolingüística también es bastante compleja, debido a la presencia de minorías étnicas como los ramas y garífunas⁵. Algunos sectores hispanohablantes parecen ver en la enseñanza del inglés creole (además por ser el inglés la lengua de mayor prestigio a nivel internacional), una amenaza al control que mantienen sobre la sociedad costeña, hasta el punto que la ampliación de la EIB es vivida como un peligro por el *status quo*.

Los «ataques» a las escuelas bilingües han causado un repliegue del Programa y actualmente en la ciudad de Bluefields sólo la Escuela Dinamarca atiende alumnos con esta modalidad.

Una investigación comparativa sobre los resultados académicos en la secundaria de ex alumnos del PEBI y alumnos de otros colegios demostró que no existían problemas de rendimiento entre los egresados de escuelas bilingües⁶. Sin embargo, en un importante colegio de la ciudad de Bluefields, donde se sigue prohibiendo a los estudiantes que hablen en creole incluso fuera de las clases, los egresados del bilingüe son discriminados con el pretexto de que no hablarían suficientemente bien el castellano.

Por otra parte, en la región se observan algunas importantes iniciativas de rescate cultural. En 1995, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN), inició el Programa Educativo Integral para la Cuenca de Laguna de Perlas. Uno de los componentes de este proyecto prevé el rescate de la lengua y cultura garífuna y la puesta en marcha de un Programa de Educación Intercultural Bilingüe Garífuna⁷.

En la zona mayangna, el mayor problema, como veremos, es la falta de personal, infraestructura y recursos. El equipo de Rosita cuenta con un pequeño grupo de cuatro metodólogos encargados, además de la elaboración de los textos, de la capacitación docente, la supervisión y el seguimiento del Programa. Sin embargo es aquí donde la educación bilingüe ha logrado un mayor nivel de aceptación en las comunidades, y la reciente reconstitución de la organización indígena SUKAWALA⁸ hace esperar que los mayangnas en breve es-

tarán en condición de comenzar la ampliación de la cobertura, sin duda la tarea más urgente.

La educación que no existe

Cuando se analiza la situación específica de la EIB es oportuno notar cómo ésta ha intervenido en un contexto de por sí muy difícil. El alto grado de empirismo y, consecuentemente, el bajo nivel de formación de los maestros, sobre todo en lo que atañe a su manejo del castellano, no ha permitido la implementación de una pedagogía intercultural bilingüe. A esto se añade la falta de coherencia entre el programa de formación docente en las escuelas normales y los contextos sociolingüísticos y culturales en los cuales deberán trabajar los nuevos maestros.

Un documento del «Foro Debate Autonomía para el Desarrollo», de diciembre de 1995, nos ofrece algunos datos referidos a la RAAN, que pueden constituir un importante elemento de reflexión: 124 comunidades no tienen escuela; sólo el 5 por ciento de los niños entre cuatro y seis años asiste a clases; en 97 centros de estudios rurales solamente se imparte hasta segundo grado y en 30 hasta cuarto grado.

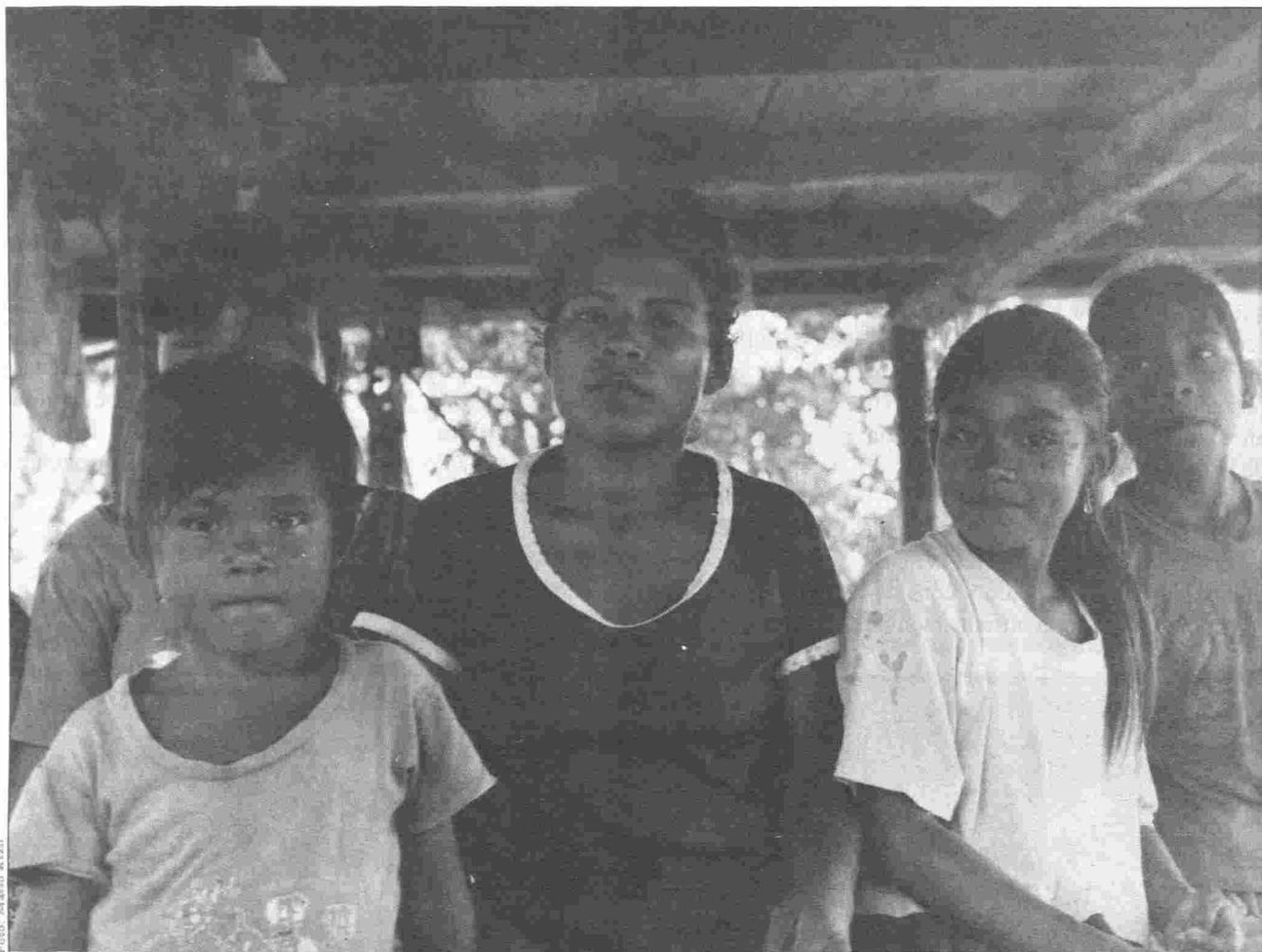
En el municipio de Siuna, sólo una cuarta parte de la población en edad escolar tiene acceso a la educación: el MED tiene capacidad para atender sólo 50 de las 131 comunidades. En Rosita, el analfabetismo es del 25 por ciento y solamente el 29 por ciento de la población escolar asiste regularmente a clase. En el área rural de Bonanza hay 16 escuelas de primaria en locales inadecuados: en el documento se afirma también que «la actual situación económica de las familias hace que los jóvenes abandonen sus estudios para trabajar».

⁵ Véase el trabajo de Jane Freeland «I am Creole, so I speak english»: Cultural ambiguity and the «english»/spanish bilingual-bicultural Programme of Nicaragua's Atlantic Coast.

⁶ En Corn Island, según el delegado, el PEBI obtuvo los primeros lugares y los alumnos salieron muy bien en la primaria y en la secundaria. El mejor alumno de la isla que se está graduando en contaduría es un ex alumno del PEBI.

⁷ Actualmente, los garífunas son atendidos por el PEBI creole.

⁸ La asamblea constitutiva de SUKAWALA se reunió los días 5-6-7 de diciembre de 1995 en Colombiano y eligió una nueva junta directiva.



En la zona mayangna, el mayor problema de la EIB es la falta de personal, infraestructura y recursos. Fruta de Pan, RAAN.

En toda la zona de las Minas, donde se concentran las comunidades mayangnas, la falta de escuelas, aulas y maestros constituye el problema más grave. Ya en 1993 pudimos constatar cómo «en las pequeñas comunidades sólo pocos alumnos pueden acceder al tercer grado y nadie va más allá del cuarto, así que la mayor parte de los niños tiene una vida escolar muy breve, durante la cual es imposible afianzar las habilidades relativas a la lecto/escritura, al cálculo o la práctica de la segunda lengua».

En el municipio de Waspam, donde la gran mayoría de la población es miskita, «el MED atiende a 67 comunidades, quedando 17 sin atención».

Además, «la mayor parte de las comunidades no cuentan con locales escolares, faltan pizarrones y pupitres» y «en el curso escolar 1994 se quedaron sin estudiar 1,632 jóvenes en todo el municipio». Así como en las Minas, «en la mayoría de las comunidades sólo se atienden uno o dos grados; sólo en ocho comunidades la primaria es completa, y en una de ellas, tres maestros dirigen los seis grados con una matrícula de 500 alumnos».

En la parte que se refiere a Puerto Cabezas, los autores del documento, después de indicar que en el área rural la deserción estudiantil es del 20 por ciento anotan: «La mayor parte de los maestros son Miskitu y no todos hablan bien

el español. Algunos padres de familia quieren que sus hijos reciban las clases en español y no en miskitu. Esto ha generado problemas con algunos educadores que imparten sus clases en Miskitu».

Es interesante notar cómo el documento logra ignorar por completo la existencia de la educación bilingüe no sólo en Puerto Cabezas sino en toda la RAAN: en este caso, la enseñanza en miskito parece ser solamente una consecuencia de la incapacidad de algunos maestros de hablar bien el español. Sabemos que han existido y siguen existiendo «problemas con algunos educadores que imparten sus clases en miskitu», solo que estos problemas

generalmente nacen de un desconocimiento de los planes y programas e incluso de los materiales del PEBI, y es triste notar cómo documentos como éste no hacen más que reforzar los prejuicios hacia el uso de las lenguas indígenas y criolla en las escuelas.

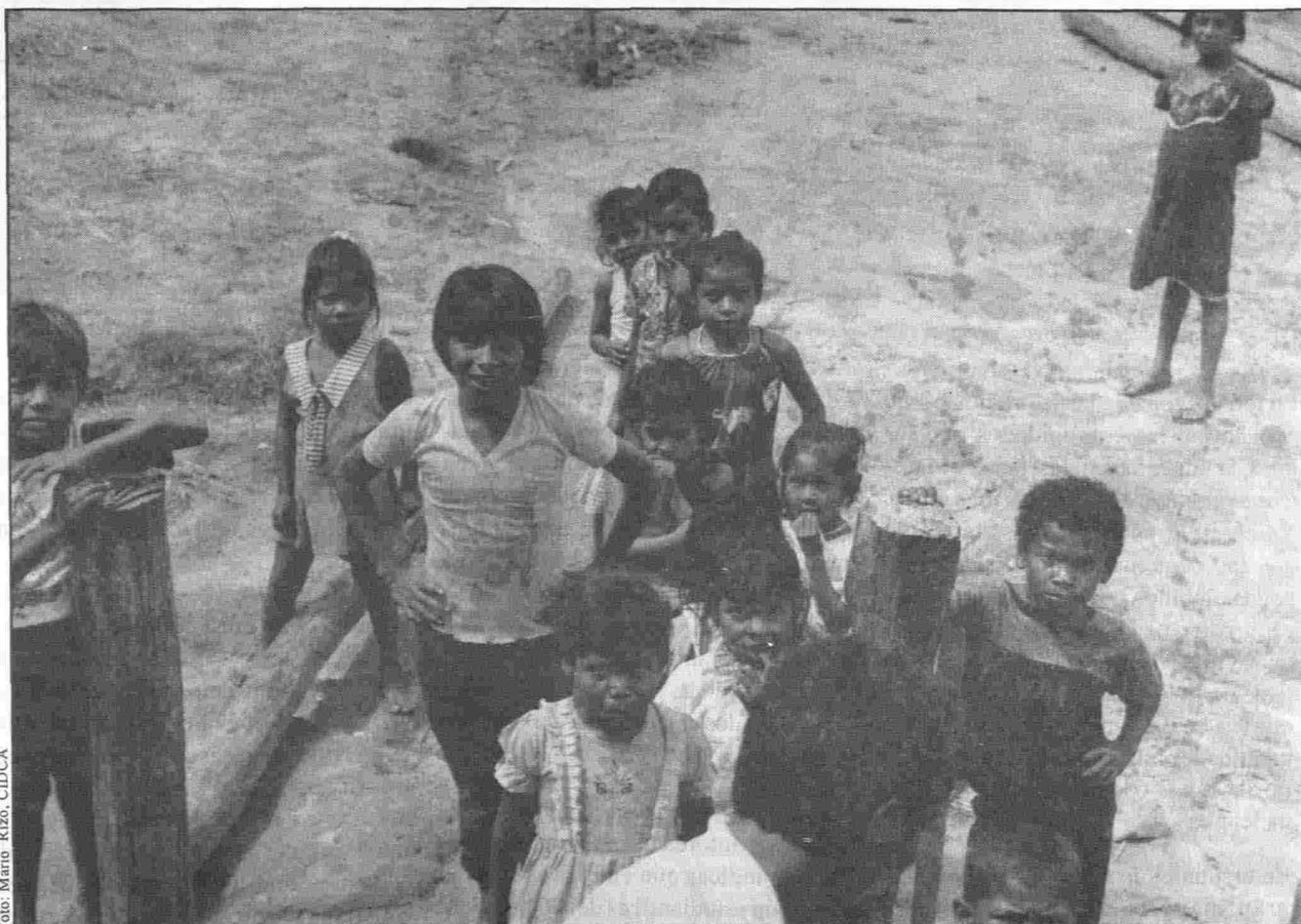
Una de las principales tareas para los que quieran seguir trabajando en EIB será la difusión y promoción de los objetivos del Programa que, todavía, no obstante hayan transcurrido más de 10 años desde su inicio, la gran mayoría de la población costeña desconoce.

Los padres de familia observan con preocupación el uso limitado del castellano en el primer grado y consideran como un atraso la introducción de

la lecto-escritura en esta lengua sólo en el segundo grado. No podemos ignorar las deficiencias de los maestros miskitos en lo que se refiere al manejo del español, y que en algunos casos se ha comprobado cómo los mismos profesores desconocen los objetivos de la educación intercultural bilingüe. Sin embargo, estos maestros han sido formados para una enseñanza monolingüe en castellano y su metodología de enseñanza no tiene nada que ver con la educación bilingüe. Tenemos que reconocer también que el equipo miskito no ha estado presente con regularidad, ni en las comunidades ni en los barrios, para explicar a los padres de familia cómo se desarrolla el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas en la escuela bilingüe.

En 1993 pudimos comprobar cómo algunos de ellos seguían identificando «educación bilingüe» con «educación en miskito». Esto se debe a las dificultades que tienen los profesores, formados para una escuela monolingüe, para enseñar el castellano con una metodología de segunda lengua: los niños no los entienden, entonces los profesores vuelven al miskito. Sin embargo, es el mismo PEBI el que ha realizado los mayores esfuerzos para superar estas dificultades, capacitando a estos maestros y mejorando sensiblemente su desempeño en la enseñanza del castellano.

Sobre los resultados del aprendizaje del castellano es interesante volver a leer el producto de la investigación realizada en diez escuelas rurales de la RAAN:



En las comunidades de los mayangnas de la zona de las Minas, la mayor parte de los niños y niñas tiene una escolaridad muy breve. Fruta de Pan, RAAN.

En la comparación entre escuelas «parejas» (bilingües-monolingües) en las mismas zonas, los datos no nos indican variantes significativas en el manejo del español de los alumnos. Entre los entrevistados, los alumnos de las escuelas bilingües muestran un mejor manejo del español (con excepción de Yulu) respecto a los alumnos que oficialmente reciben su educación sólo en español.⁹

Es necesario mejorar el desempeño de los educadores costeños en la enseñanza del castellano como segunda lengua, y por esto se deberán prever cursos presenciales y un apoyo técnico calificado. Pero esto no significa empezar en los centros escolares bilingües aquella «castellanización compulsiva» que, como anota Factor Muñoz, «tampoco logra los objetivos lingüísticos y formativos esperados», sino asegurar la aplicación de una metodología adecuada. «A nadie —escribe Luis Enrique López—¹⁰ se le ocurriría cerrar las escuelas porque, como de echo lo sabemos, la educación en general adolece de muchos defectos y no logra responder a las necesidades de aprendizaje de los niños para quienes fueron pensadas. Para que la educación intercultural bilingüe avance es menester continuar con ella, reforzar sus prácticas y consolidarla como alternativa educacional».

Es importante que el esfuerzo para mejorar los resultados del aprendizaje del castellano no afecte o desincentive el uso de las lenguas indígenas y del creole, lenguas que todavía, fuera de la comunicación oral, tienen un espacio limitado en la sociedad costeña. Margarita Antonio, en un estudio sobre comunicación en las comunidades indígenas, recomienda fortalecer la experiencia de comunicación oral promo-

viendo una mayor participación en los programas radiales. En el campo editorial, donde hay que señalar el periódico *Autonomía*, Margarita Antonio sugiere «hacer uso efectivo de los derechos que permite el Estatuto de Autonomía, promoviendo nuevos espacios y potenciando las pequeñas publicaciones que circulan como un esfuerzo para documentar nuestra realidad».

El futuro de la EIB en la Costa Caribe

El futuro de la EIB en el Caribe nicaragüense, hoy está en las manos de las autoridades regionales: depende fundamentalmente de ellas si este proceso podrá seguir su desarrollo o quedará estancado. Esperamos que el Simposio de Bluefields contribuya a la formulación de un plan que garantice la asunción por parte de las Regiones Autónomas de las importantes responsabilidades que tienen en la Educación.

Esto no quiere decir que el Ministerio no siga teniendo un rol clave, en particular en la difusión de la educación intercultural en el país. Es de esperar que las autoridades del MED den pasos concretos que favorezcan el desarrollo de una nueva actitud hacia las diferentes culturas que conviven en Nicaragua, incluyendo naturalmente aquellas que actualmente no se expresan a través de un idioma diferente al castellano. De esta manera, los educandos que están estudiando en programas bilingües evitarán el riesgo de ser discriminados en su carrera escolar. Se trata de reconocer y valorizar la multiculturalidad existente en el país y dejar atrás definitivamente las tentaciones homogeneizadoras. Con esto podremos decir que el futuro de la EIB en

la Costa Caribe está también ligado a la adopción de una perspectiva intercultural a nivel nacional: los que pretenden enseñar también tienen que aprender.

El MED ha destinado importantes recursos financieros a la publicación y distribución de los textos escolares del Programa Bilingüe: sólo en 1995 se imprimieron 38,300 libros nuevos en total, sin contar las reimpresiones. También se han destinado fondos, aunque insuficientes, a la capacitación docente y a la supervisión de los centros educativos del PEBI. Es necesario ahora que la coordinación del Programa en Managua sea puesta en condición de realizar un trabajo más efectivo, tal vez a través de su transformación en una Dirección que le confiera un nivel adecuado dentro de la estructura del MED. Al mismo tiempo se deberían prever actividades de sensibilización de las autoridades a nivel nacional.

La ley 162 indica en su artículo siete que la educación primaria deberá garantizar que los niños aprendan «a utilizar de manera apropiada el idioma español y la lengua oficial propia de su comunidad» y establece la ampliación del «Programa Educativo Bilingüe Intercultural hasta completar la primaria». Más adelante, el mismo artículo dispone la introducción de las lenguas indígenas y del creole como asignatura en la secundaria. También se especifica que «los estudiantes, en las escuelas normales en las Regiones Autónomas, recibirán una formación bilingüe intercultural». Finalmente, el párrafo cinco indica que «los programas de educación bilingüe intercultural se ampliarán hacia los programas de educación de adultos».

«Pero además del compromiso social y político —escribe Luis Enrique López— está ante nosotros la responsabilidad que tenemos frente al avance del conocimiento sobre la pluralidad

⁹ Cit. de *Empirismo y Educación Bilingüe*. Estas observaciones coinciden con los resultados de evaluaciones de otros programas de EIB donde generalmente en el aprendizaje del español se tienen mejores resultados en las escuelas bilingües respecto a escuelas monolingües.

¹⁰ En «La diversidad étnica...», (1995).



Fotó: Hans Peter Buvoillen, Archivo CIDCA

Niños sumos recibiendo clases en Mukuswás.

lingüístico-cultural y el comportamiento humano en contextos de diversidad en general así como sobre las relaciones entre lengua, cultura y conocimiento.»

Como se ha dicho anteriormente, la EIB en la Costa Caribe cuenta hoy con un paquete de materiales escolares de pre-escolar hasta cuarto grado y un pequeño grupo de metodólogos.

Es nuestra intención formular en un próximo trabajo algunas recomendaciones para el próximo período de implementación de la EIB en la Costa Caribe; en este momento, sólo queremos recordar las actividades que se deberán prever:

- El completamiento de los materiales didácticos hasta cubrir el sexto grado de primaria.

- La formación de personal técnico.
- Actividades de capacitación más incisivas.
- Las condiciones que hagan posible una supervisión constante a los centros educativos.
- La ampliación de la cobertura.
- La formación de maestros para la EIB.
- La producción de materiales de apoyo.
- La difusión y promoción del Programa.
- La creación de instancias de participación comunitaria.

También se deberá garantizar el intercambio de experiencias con otros países y el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los equipos técnicos. Sobre estas propuestas esperamos el pronunciamiento de los planificadores, de los dirigentes indígenas y criollos, de los educadores costeños y de todas las personas interesadas en el mejoramiento de la calidad de la educación.

«The unfit casava»

El título de este artículo ha sido tomado de una lectura que aparece en el libro *Collection of Regional Stories*. Este libro recoge algunas historias tradicionales recopiladas por maestros y metodólogos del PEBI, que originalmente debían aparecer en los textos escolares. Sin embargo, en Managua, alguien consideró que estas historias eran «supersticiones» y «brujería» y las lecturas fueron descartadas¹¹. Sólo recientemente, el libro ha podido ser editado por el equipo de apoyo a la EIB, gracias a la cooperación de algunas ONG. Creemos que este cuento, al igual que muchos datos, puede ser muy útil para reflexionar sobre la situación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en la Costa Atlántica de Nicaragua.

En esta historia, las plantas de yuca, frente a un acto desconsiderado de un campesino, hacen oír su voz para amonestarle. Las plantas reclaman el respeto del orden natural: solamente de esta manera se garantiza el ciclo vital y todos, plantas, animales y hombres, pueden beneficiarse.

La lectura tiene por título «The Unfit Casava» y cuenta la historia un campesino que tenía un campo de yuca. El campesino había prometido a las plantas no cortarlas antes de que estas hubiesen logrado la medida adecuada. Pero un día, el campesino, que se encontraba en circunstancias difíciles, llegó al campo con la intención de cortar las plantas no obstante éstas fueran todavía pequeñas, olvidando así su promesa. Al primer machetazo se oye una voz: «¿No habías prometido no cortar nos antes de que fuéramos suficientemente grandes?» El campesino, asustado, mira a su alrededor pero no ve a nadie. Entonces otra vez comienza a cortar la planta, y nuevamente la planta le habla: «Estoy hablando contigo, campesino. ¿No habías dicho que no nos ibas a cortar antes de que nosotros hubiéramos crecido lo suficiente?» Aterrorizado el campesino huye, dejando el campo de yuca. Este es el relato como aparece en el libro:

He looked around to see which was the biggest root even though not one was fit. When he saw the one he wanted to dig, he went and began to dig it. As he made the first dig he heard someone says «Didn't you promise no to dig us until we werw all fit?». He looked around to see who was talking. When he didn't see anybody he began to dig again. Jusi then the voice called again: «I am talking to you, Mr. farmer. Didn't you say you were not going to dig us until we were all fit?» The farmer

almost fainted. He dropped the pick and began to run.

El final de la historia es muy divertido:

While running he met a man with a bundle of wood on his shoulder. The wood-man said to him: «What are you

running for?» The farmer answered saying «The casava talked to me!». The wood-man said:«Ah, and that is what you are running for?» and the wood said to the man: «And if was you, you wouldn't run?».The wood-man dropped the wood and both he and the farmer began running, passing their homes and went straight into town.

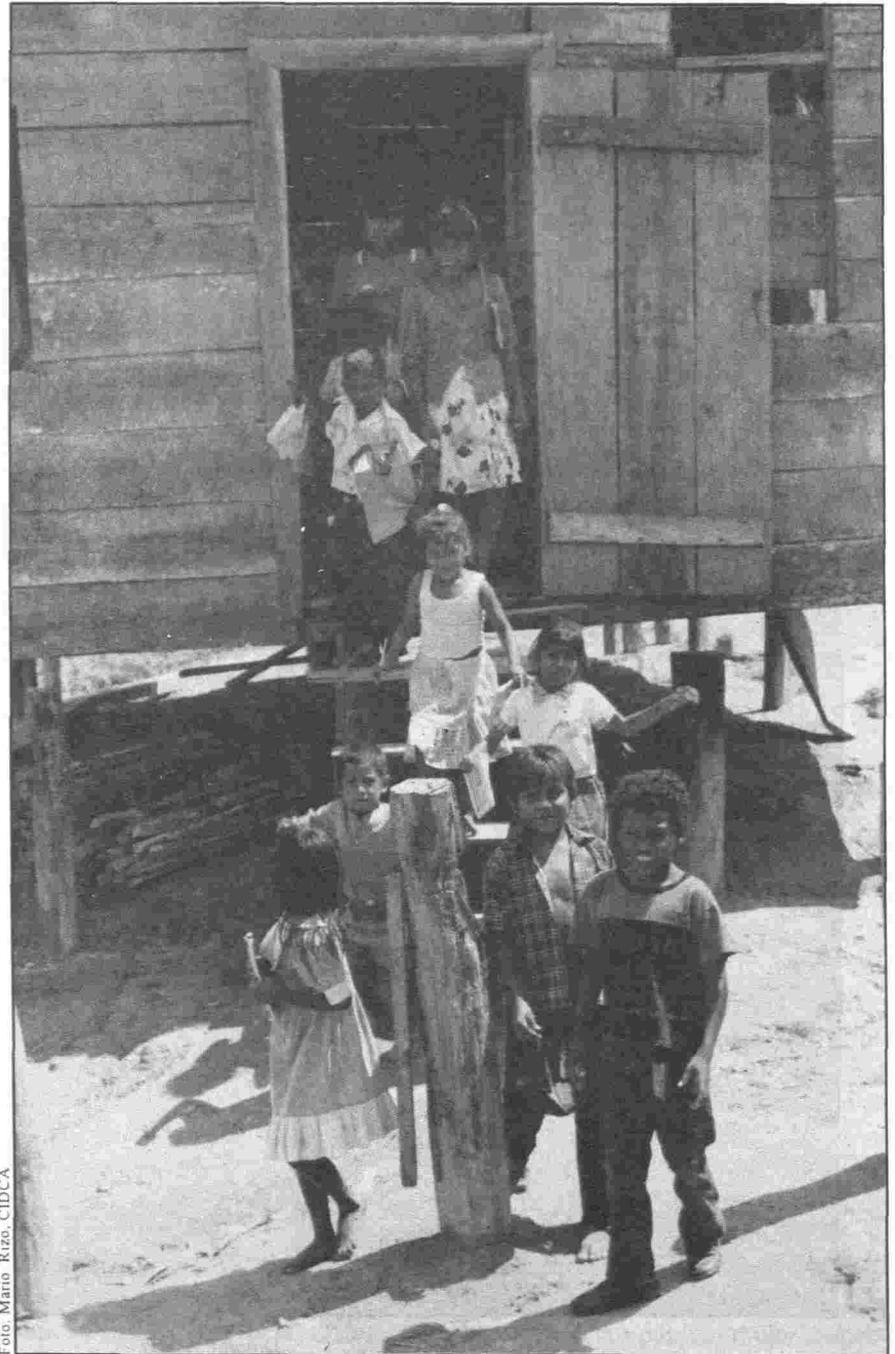


Foto. Mario Rizo, CIDCA

¹¹ Una de las lecturas que más suscitó escándalo fue «Wallagallo en Orinoco» donde se describe una ceremonia tradicional garifuna de curación.

BIBLIOGRAFIA

- Antonio, Margarita (1995). «La comunicación en las comunidades indígenas del Atlántico nicaragüense» *El cólera llegó al Wangki, Fundación Wangki Lupia*.
- *Collection of Regional Stories* (1995). Bluefields.
- Gurdíán, Galio y Salamanca, Danilo (1991). «Autonomía y Educación Bilingüe» *Wani* 9, enero-abril.
- Erants, Martín (1995). «La práctica docente en el contexto indígena sumu durante el gobierno sandinista, 1980-90: El caso de la comunidad de Musawas». Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional. México.
- López, Luis Enrique: «Learning by doing: A means to empower Nicaraguan bilingual educators through a text-book writing experience», 1996 (en curso de publicación).
- López, Luis Enrique (1995). «La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere» en *Nuevas formas de aprender y enseñar: Demandas a la formación inicial de docentes de educación básica*. UNESCO-OREALC, UNICEF «Education for All, Making it Work», CIDE. Santiago.
- Programa Educativo Bilingüe RAAN. (1993). *Empirismo y Educación Bilingüe, Un estudio de 10 escuelas rurales en la RAAN*. Bilwi.
- Rizo, Mario (1996). «Interculturalidad bilingüe en Nicaragua. Logros y perspectivas» *Wani* n. 18, enero-abril.
- «Síntesis de la caracterización de la RAAN», Documento del Foro Debate *Autonomía base para el Desarrollo*, OPHDESCA, Diciembre 1995.
- Venezia, Paolo (1993). *Apreciación del Proyecto «Fortalecimiento y Desarrollo de la EIB en la Costa Atlántica de Nicaragua»*, Bilwi-Rosita-Bluefields.



Dibahil, Rosita