

# 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 nahuatl (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



Cortesía de Surinco

## 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 marinos 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 pag. 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 acostumbrarlos 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; tenían 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

*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

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-

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 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

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.



# Kusra Bîla walra smalkanka ba

## Ani wina balan bara anira auia?

Susan Norwood G. wihki Gerardo Zeledón K. wal ulbanka

Bila walra smalkanka ba sika bila wal aisi uplika nanira smalkanka. Naha smalkanka na pain tanka briaia sa kaka, pas taura tanka briaia sa bila wal aisi ba dia ba; blasi pua wina American Latina wihki Nicaraguara hila wal aisanka ha nahki bal diman ba, bara wan kainara aisanka ba nahki kai ha.



Cortesia de Avancos

### Kus Yahbrika

Pain aisabia sa kaka bila wal aisasara kaia ba tanka sat sat sa. Rait pali bila wal aisi uplika ba; upla kum isi pali pua banira bila wal yus muni ba, yawan pua banira kaikras; upla bila kum wina walara lalakra nani ba baman sip-sa baku kulkaia. Sait walara, yawan ya ya uplika nani bila wala stadi muni banghwan ba sim sip-sa wan kulkaia bila wal aisasara

baku, baha bila aisi ba tanka kasak briras kabia sim. America Latina palira, bila wal aisanka kau bara ba sika "diglosico" bila aisanka maki na. Baha sat bile wal aisi uplika ba pua kumra bila satka kum aisisa bara pua walara ba wala. Tanka baku, Stets kunkrikara ispail nani ba ai watlara ai bila ba aisisa ai uplika nani aiku-ki, sakuna skul apia kaka ai warkkara ba inglis bila ba aisaisa. Baha taka mita, bah'nan uplika nani ba ai bila satka aisi lukan-

ka ba sat sat sa; aihkika ba ispail bila ba ulbi tanka briras, apia kaka wiria tanka brisa, dia sat inglis bila ba aisi bara ulbi tanka bri kabia sim, kan pua kumisin ispail bila skulka briras ba mita.

Sim sat "diglosico" aisankara tawi sa indian bila nani America Latinara. Bila wal aisi uplika nani ba ai taya wihki ai panika nani aikuki ai yapti bila kat aisi banghwi, sakuna kamasiri nanira, warkra bara skulra lika ispail bilara. Pyua kum kumra ispail bila ba pain ulbi lantaki banghuia sa kaka, aihkika ba lika indian bilaba ulbras, kan skulra ba ispail bila baman stadi muni ba mita. Bara pua aihkika ba ispail bila ba aisi bara ulbi pain lantaki banghuia sa kaka, indian bila ba lika ban ulbi bara aisi tanka nuapu sa, kan skulra ba ispail bila ba la kat stadi muni banghwi ba mita. Naha na takisa dia sat indian bila aisanka ba ai ulbaika tanka pat bri kabia sim, bamna blasi wina ulbi banghwi kabia sim, quechua (inca nani bila) baku, apia kaka nahuatl (azteca nani bila) baku.

### America Latinara bila wal aisanka wakia nani

America Latinara bila wal aisanka ba bal takan ispail pura lalura nani lurup wina baldiman ninkara: bila wal aisasara pas yawan tanka bri ba nina sika "Ma-

Wahia 24 ra lus

# Bilingualism on the Atlantic Coast

## Where did it come from and where is it going?

By Katherine Yih and Alice Slate



Concepción de Sumitran

**Bilingual education is, above all, education for bilinguals. To understand what this is, it is first necessary to understand what it means to be bilingual, what were the roots of bilingualism in Latin America and in Nicaragua, and what its perspectives are for the future.**

### Special Zone II

In South Zelaya or Special Zone II (Zona Especial II-ZEII) about one-third of the population speaks a variety of English known as Creole English. Previously the children of this sector had no choice but to struggle through their lessons in a foreign language or drop out; many ended up quitting school after the first grade.

In response to their needs, a bilingual-bicultural education program begins this year. The program shares the objectives of many other bilingual education programs—to lower the drop-out rate, increase learning, and teach literacy in the national language. But it also seeks to make the students profound of their own language and culture. In addition the program may offer the possibility of learning standard English, an aspect that has

produced an interesting controversy.

The discussion of autonomy for the Atlantic Coast will surely widen the political space, not only for the implementation of bilingual-bicultural education, but for debate about how many grades to teach bilingually, the pros and cons of teaching standard English, and what the ultimate goals of the program should be.

### English on the Atlantic Coast

The main areas where English predominates are Corn Island, Bluefields, and the Pearl Lagoon area, the historic and current administrative centers of the southern Atlantic Coast region. By far the largest English-speaking population on the Coast is made up of Creoles, product of more than three centuries of mixture between people of African, Amerindian and European descent. Black Caribs (or Gariphones) and Ramas also speak English; their original languages, Garifphone and Rama respectively, are now only spoken by old people.

The Africans arrived in various ways. In the 16th century some came as sailors with Columbus, others as pirates or

Cont'd. on p. 25

## WANI

linche" maki na, Hernan Cortez lalihkrika bara bila lalakrika. Is-pail nani baldiman pas yua nanira, bila wal aisanka ba bal takan miks taki banghwanka ba mita; miks takan uplika nani ba ai yapti indian ba bila pas aisi banghwi kan, bara ninkara ai aisa ispail ba. Bara ispail nani mita indian tasbaia mihta dakbi ai dinaunsa kau tara dauki brih banghwan piuara, ispail talia brih banghwi uplika bila wal aisi ba "mestizo" wi ba bal taki banghwan, apia kaka ispail bila ba baman aisi kan, bah'nan ba ispail luhpia nani "criollo" wi ba wal ai ta mangki, bara indian nani aihkika ba lika bila kum aisi. Bah'nan ispail talia brih banghwi uplika aihkika ba ispail lalah kira nani namika paw'i banghwi ba tilara dimi banghwan, bamna indian nani bila kumi aisi banghwi ba lika pulitik bara lalah lainkara saitra laki swih banghwan. Bara naku sika latinoamerica indianka nani ba blasi iwanka sat wal bara kaiki banghwan: pulitik wihki lalah lainka bara itwi dimi bara ai bila wihki ai iwanka satka ba tikaia, apia kaka ai daknika ba tikaia apia dukiara, pulitik wihki lalah lainka ba wina saitra taki waia.

Andat mani XIX ra sait saitra takaia wisi war bukanka ba tilara bara kan ispail talia hri uplika nani "mestizo" aihkika ba, dis ispail bila aisi banghwi kan ba baman, bara warka takaskan ninkara Latinoamerica aiskara kuntri raya nani bal takan hara, blistusa ispail bila ha pas taura mangki banghwan. Sakuna baha daukan-ka ba wal blahwanka ba kli ta mangki banghwan, naha piuara lika kuntri banira, "mestizo" ispail aisasara "tilara dingkan ba" wihki indian nani "saitra laki swin" ba aikuki. Ya ispail bila aisi ba kulki banghwan ai kuntrikara latwankira baku inglis nani baldimanka ba mapara, bara ninkara, miriki nani mapara. Ya indian bila aisi bara tankas baku kulkan, kuntri warkka naninra tabaikras baku. Bara upla kumi-



sin ispail bila aisi ba mapara buras kan, kuntri raya rispitka ba dukiara.

Lalah pawanka ba, wihki upla aihkika kuntri rayaba tilara wark pawanka bara wih dimanka ba mita, indian bila ailal tiwi luan. Tanka baku, Nicaragua pasipika saikara indian daknika nani kan ba baha pawanka ba mita tikan. Matagalpa nani kan ba 1880 mankara Managua wina Matagalpara telegrap brisi mangkan-ka warkka bara "alki dignki banghwan", bara sim Matagalpa wina Leonra yabal paskanka bara. Bara witinka tasbaya nani kan ba lalahkira tara nanina atkan lui banghwan. Indian nani tausin tausin ba baha warkka daukaia apia dukiara blahwi prui tiwi banghwan. Indian nani tausin tausin ba baha warkka daukaia apia dukiara blahwi prui tiwi banghwan, Matagalpara lalah pawanka raya brisi dingkanka bara.

Sakuna Latinoamerica aiskara lalah ba yakabrira paw'i kan ba mita, indian bila nani kau manis tikras luan, lalah lainkara saitora banghwi kan ba mita. Kau indian tawanka nani ailal ba silp mangki pih baman banghwisa kuntri aiska laka nani bapan ba tilara. Sim

baku sa sumu indianka Kusra banghwi ba; ispail bila ba aisi banghwi kan gabamint uplika, apia kaka (main wihki tat klaklakra lal uplika nani) aikuki prawi banghuia kat.

Tawan wala nani ba lika iwanka satka wala tila bara dimi banghwan ai wina ul, apia kaka purataiak baman. Baha tanka aiska ba sika miskitu nani iwanka tihuka ba, bara yamni kabia kau tanka pain pliki kaikaia.

### Miskitu nani bila wal aisanka ba

Kusra lurup uplika pas wih diman nani ba sika inglis nani, bara miskitu nani ba bila walra aisanka pas ba sika inglisra. Sakuna, miskitu nani sut ba baha bila aisi banghwas kan; muribian nisan-ka uplika nani 1847 mankara Kusra wih dimi banghwan ba bila wisa, dis miskitu ta uplika nani ba baman inglis aisi kan. Baha ba baku kan miskitu nani ba ingis nani aikuki bisnis laka brih banghwi kan ba mita; witinka nanira tat, aksbil taia, bara diara wala nani ba atki banghwi kan, ispara nani, kwala nani, bara diara wala nani wan mihta ni paskan ba atki briaia dukiara, apia kaka sim piu klutka inglis nani tilara

Wahia 50 ra lus



*The simplified use of English by slaves developed greater richness until it became the language of both slaves and masters throughout the Caribbean.*

buccaneers. In 1631 England imported slaves to its new colony on the island of Providencia, off the Miskito Coast, from which these African descendants began to populate the continent. Throughout the late 18th century Africans or their descendants continued to arrive on the Coast either as slaves or as escaped or shipwrecked would-be slaves.

They arrived in the New World from different parts of Africa or different cultures, and in most cases spoke different languages. The master of a slave ship would do everything possible to combine his human cargo such that they spoke different languages and preferably were even enemies in their own territory. By reducing the possibility of communication he reduced the risk of a mutiny. Once in the new land, the Africans needed a common language.

In the Caribbean they used the languages of the dominant political force in the area at that time, plugging English vocabulary into a grammatical structure with certain common African linguistic features. Over

time this simplified use of English, generally referred to as "pidgin", developed greater richness until it became the language of both slaves and masters throughout the Caribbean. The "Creoles", the group which spoke and speaks this language, evolved out of the genetic and cultural mixture of European descendants with Blacks and Indians.

In 1787, in accord with the Treaty of Versailles, the British Crown agreed to vacate its possessions in the Mosquitia. As a result, many colonizers left for Belize, taking their slaves with them. Other blacks stayed, creating Creole-speaking communities in Bluefields, Pearl Lagoon, and Black River.

The British had already created a Miskito monarchy, with a line of kings educated in British territories who continued to defend the interests of their protectors. In the absence of direct colonial oppression, the Creoles were able to consolidate political and economic control during the 19th century. They became dominant in the hierarchy of the Moravian Church (which established itself on the Coast in 1849) as well as in the Miskito Kingdom. In fact, the last four "Miskito" kings were probably Creole.

The late 19th century saw the penetration of U.S. capital which created an enclave economy on the Atlantic Coast. To provide the labor for these lumber, banana and rubber ventures, blacks were imported or came in search of work from the southern United States and the Antilles, especially Jamaica. Immigration of blacks continued into the 20th century, and these new arrivals,

with their own Creole dialects, integrated into the Miskito Coast Creole population.

In 1894 the Miskito Coast was "reincorporated" into Nicaraguan territory, wresting control away from the British. To help consolidate Nicaraguan control over the area, President José Santos Zelaya decreed in 1900 that only Spanish was to be used in the schools. The Moravian Church, run by North Americans, Creoles and some Europeans, could not comply quickly enough with the new law and was forced to close most of its mission schools for 11 years in spite of its costly attempts to train teachers in Spanish. Mission schools of other protestant denominations such as the Anglican Church also closed, leaving the few government schools with Spanish-speaking teachers as the only alternative.

Old Creoles remember this time of not understanding anything in class, playing hooky, and hiding out from implacable truant officers. Mr. Robert Temple of Pearl Lagoon, born in the year of the Reincorporation, recalls, "we read in Spanish and we don't understand one thing... We get to spell the words and everything in Spanish but we don't know what the words mean!" Understandably enough, he used to skip class, but "when school-time you can't go nowhere, they pick you up".

Miss Lena Slate, 85 years old, tells of classes in English that used to be held clandestinely in people's homes in Bluefields. As a girl, she went to one such illegal school where grades one through six were taught, the older students helping to teach the young-

ger ones. When the police came around, the students would be whisked out of sight into some back room.

The decree that all classes be taught in Spanish stayed in force until 1981, but did not succeed in assimilating the Creoles into the Spanish-speaking culture, if that was its intent. In addition to language, religion and other cultural differences have kept the groups distinct.

In Bluefields from the 1940s through the mid-1960s, for example, a strong differentiation of Creoles from Spanish-speaking was maintained, in part because most education was carried out in religious schools. The Moravian and Anglican high schools served their constituency, mainly Creoles, and some of the classes were taught in English. The Catholic high schools, on the other hand, were mostly attended by Spanish-speaking Mestizos.

However, the institutionalization of these distinctions has lessened in the past two decades. With the liberalization of education in the early 1970s, the Catholic Instituto Técnico Cristóbal Colón began to admit girls. As the only public high school of Bluefields, it was considerably cheaper, and Creole parents of scarce means began to switch their children from the Colegio Moravo and the other schools to the Colón. Now the Colón is about half Creole and half Mestizo, while the student body of the Colegio Moravo remains about 90% Creole.

### English-Spanish Bilingualism

As in the case of Miskito-Spanish bilingualism, English-Spanish bilingualism on the Coast is diglossic, that is, the bilingual speaker uses the two languages in

different situations. Creoles usually prefer Creole to Spanish, but to strangers or in formal situations they tend to speak Spanish. The theme of the conversation also makes a difference — Creoles often resort to Spanish to discuss concepts learned in school.

There are actually two forms of English on the Coast, Creole and "standard" (as spoken in the U.S., U.K., Canada, etc.). Creole differs from standard in certain respects such as verb conjugation and tense formation, accent, and to some extent vocabulary (see also *Wani*, Sept-Dec. 1984). But a Creole-speaker can usually understand standard, and with a week or so of practice a speaker of standard can understand Creole.

Creoles who speak the best standard English tend to be 40 or older, educated in the Colegio Moravo of Bluefields when English was taught by North Americans or U.S.-educated Nicaraguans. According to Ronald Brooks, regional delegate of the Ministry of Education (MED), many of the Colegio Moravo graduates of that generation have left the country, but a sector remains. These are teachers and pastors for the most part, who have three forms of linguistic expression to choose from in their daily conversation: Spanish, Creole and standard English. "When Colegio Moravo teachers get together in a social gathering they speak Creole", observed Ronald Brooks, "but you get them in a meeting about bilingual education in the Government House and they'll speak a good standard!"

### Bilingual Education in English

In 1983 the MED estimated that 32% of the children in ZEII of kindergarten to first-grade age

did not speak Spanish. The great majority of these were English-speakers— only about 3% of the total children in this age category were Miskitos. The degree of bilingualism depends on the amount of geographic or cultural separation, of course. Bluefields students are more bilingual than those of Pearl Lagoon, Corn Island, or the other Creole communities of the zone. "Where television is prevalent, where you have lots of Mestizos living side by side with Creoles, you have a situation where children are bilingual," says Ray Hooker, who has spent years working in education in South Zelaya and now represents the region in the National Assembly.

One of the main motivations for promoting bilingual education in English and Spanish was the high drop-out rate and low academic level of the students of the zone. Even after 1979, with the impulse the government has given to education by building more schools and appointing more teachers to the area than ever before, the drop-out rate continues to be high. It is particularly high in first grade and in the communities (compared to Bluefields), leading educators to conclude that one main reason is that students are being taught in Spanish from the first day of class even when they know no Spanish.

This year the bilingual program will begin on a pilot basis in six schools, four in Bluefields, one in Pearl Lagoon/Haulover, and one in Corn Island. (Orinoco was to be included also but counterrevolutionary activities make it too difficult for advisers to attend to the teachers and the program with the required regularity). In these schools, kindergarten and first grade classes will be in English. Next year the program will be expanded to include

Cont'd on p. 55