

AUTONOMIA Y EDUCACION BILINGUE

Por Galio Gurdián y
Danilo Salamanca (1)

Actualmente existen tres programas de educación bilingüe en Nicaragua, dirigidos a los grupos etno-lingüísticos sumu (twahka-panamaka), criollo y miskito. Estos programas se desarrollan en la zona del país tradicionalmente denominada Costa Atlántica, es decir, en las recién fundadas Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN) y Región Autónoma del Atlántico Sur (RAAS). Los primeros gobiernos de estas regiones autónomas fueron elegidos en febrero de 1990.

En efecto, mientras que el resto de Nicaragua es étnicamente uniforme y está poblado en lo fundamental por mestizos de lengua española, en la Costa Caribe existen seis grupos étnicos diferenciados: los mestizos, que son la mayoría (183 mil); los miskitos (67 mil); los criollos o afro-caribeños (26 mil); los sumus (siete mil); los ramas (700), y los garifonos (mil 500) — estas cifras, redondeadas a partir de Hale y Gordon (87), son aproximativas, pues se carece de censos exactos.

Los mestizos hablan español; los indígenas miskitos y sumus han conservado, en gran medida, sus lenguas autóctonas; los ramas y los garifonos han perdido casi por completo sus lenguas originales, y hablan una variedad de inglés criollo parecido al de la po-

blación afro-caribeña. Sólo unos 35 ramas y diez garifonos conservan sus respectivas lenguas en algún grado; el garífona es hablado por numerosas personas en Honduras, Guatemala y Belice.

La clasificación genética de las lenguas indígenas de Nicaragua no ha sido establecida aún con suficiente rigor — para más detalles, ver Hale y Salamanca (87) y referencias allí citadas. Tradicionalmente se ha postulado que el sumu y el miskito tienen un origen común, formando con el desaparecido matagalpa la familia Misumalpa. El rama pertenece a la familia de lenguas Chibcha, cuyo epicentro está en Colombia. Se ha dicho también que la familia Misumalpa tiene un origen común con la Chibcha, formando una agrupación lingüística mayor llamada Macrochibcha.

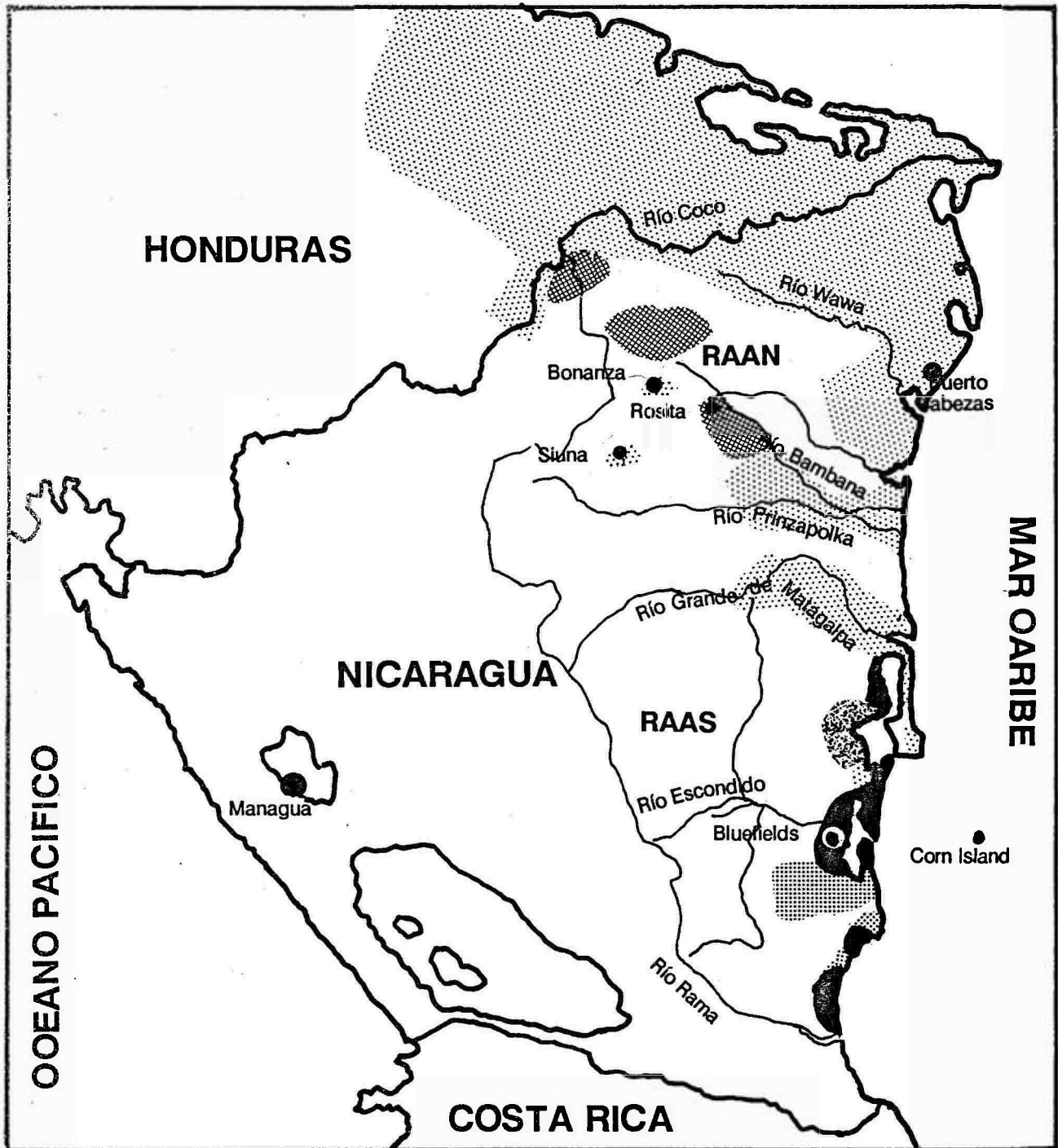
Independientemente de cualquier relación de parentesco, estas tres lenguas indígenas son de tipologías muy parecidas (las tres tienen sistemas fonológicos bastante próximos y un orden típico de palabras “sujeto-objeto-verbo” (SOV) en las oraciones. El miskito y el sumu comparten, además, una serie de propiedades morfológicas y léxicas, que si bien no demuestran necesariamente una relación genética, por lo menos atestiguan un



contacto prolongado o influencias mutuas — para una descripción básica del sumu (dialectos panamaka ytwahka), el rama y el miskito, ver respectivamente Norwood (87), Craig (88) y Salamanca (88); el dialecto ulwa del sumu ha sido estudiado por Hale (90).

El inglés criollo de Nicaragua es, en muchos aspectos, similar a otras variantes creolizadas de este idioma habladas en el Caribe — sobre esta lengua, ver Holm (83) y referencias allí citadas, al igual que O’Neil y Honda (87). Se trata de una de las muchas variedades del inglés habladas en el mundo. Entre sus particularidades están algunos elementos del sistema fonológico (la manera de pronunciar algunos sonidos), ciertas características morfológicas (por ejemplo, la manera de formar el plural de los sustantivos) y una serie de particularidades sintácticas (como el sistema de verbos auxiliares), algunas de las cuales provienen presumiblemente de la influencia del español.

*1. El presente artículo es una versión, considerablemente ampliada y actualizada, de un trabajo sobre el mismo tema preparado para la revista **Perspectivas de la UNESCO** — Vol. XX, no. 3, 1990 (75).*

Mapa demográfico y lingüístico del Caribe nicaragüense



- | | | | |
|---|-----------------------------|---|------------------------------------|
|  | MESTIZOS (de habla hispana) |  | GARIFONAS (de habla inglesa) |
|  | SUMUS (de habla sumu) |  | CRIOLLOS (de habla inglés criollo) |
|  | MISKITOS (de habla miskita) |  | RAMA (de habla inglesa) |

ORIGENES DE LA SITUACION LINGUISTICA ACTUAL DE NICARAGUA

Conquista y Colonización

La aculturación de los indígenas de la franja del Pacífico nicaragüense por parte de los colonos españoles fue rápida y completa. Los documentos históricos de la época indican que, hacia finales del siglo XVIII, los indígenas de dichos territorios, donde se encuentran los primeros y más grandes centros urbanos del país, habían perdido sus lenguas —Germán Romero, comunicación personal. El proceso resultó más lento en la región central, que fue colonizada con posterioridad y que estaba menos poblada en la época precolonial —para un estudio sobre los indios matagalpa, ver Stone (57).

La región Caribe, inhóspita y hostil a los españoles, sufrió una colonización incipiente por parte del imperio inglés. Esta colonización estuvo basada en una alianza entre los indígenas miskitos, de una parte, y los corsarios, bucaneros y colonos ingleses, de otra. Como resultado, la Costa no fue dominada nunca por el imperio español.

Junto con los ingleses arribaron los esclavos de origen africano. Ellos provenían de etnias distintas, carecían de una lengua común, y adoptaron el inglés; esto dio origen al inglés criollo hablado actualmente en la franja Caribe de Nicaragua.

Como consecuencia de ese dominio inglés más relajado, en la Costa no se practicó, directamente y por largo tiempo, una política deliberada de exterminio ni de promoción de las lenguas indígenas.

Indirectamente, sin embargo, varias cosas ocurrieron; el sometimiento de otros grupos indígenas al régimen de semiesclavitud impuesto por los miskitos (que eran instigados por los ingleses), iba en la dirección de su exterminio cultural y físico, y por ello algunos de estos grupos desaparecieron. Además, el prestigio asociado con los ingleses, verdaderos amos de la región, se extrapolaba a esa lengua: los ramas, por ejemplo, parecen haber adoptado muy tempranamente el inglés; los garífonos y algunas comunidades miskitas han seguido el mismo proceso.

Otra consecuencia de la situación imperante es que el miskito adquirió un rol prestigioso en el área dominada por este pueblo. La tendencia, seguramente antigua, de las comunidades sumus a adoptar el miskito a cambio de su idioma original, puede observarse actualmente en algunos pueblos como Karawala o Wasakin.

La lógica de todo esto tiene su origen en una jerarquía étnica promovida por las fuerzas económicas y políticas hegemónicas en la zona. Desde mediados del siglo pasado, estas fuerzas fueron las compañías extranjeras, especialmente norteamericanas. La jerarquización todavía sobrevive en cierta medida —para una apreciación de ciertos aspectos de la misma, ver Yih (85) y Gurdíán y Hale (85). En los tiempos de las compañías, la jerarquía imperante se comportaba de la siguiente manera:

Norteamericanos
criollos
mestizos
miskitos
sumus
ramas
garífonos

Esta jerarquización, modulada por circunstancias geográficas, aparece reflejada en el multilingüismo y en el uso de las lenguas autóctonas.

La posición relativa de mestizos, criollos y miskitos ha variado en la historia y también puede ofrecer variaciones locales, por ejemplo, entre el norte de la Costa (donde predominan los miskitos) y el sur (donde los criollos han sido tradicionalmente muy influyentes).

Los moravos

La primera organización religiosa que logró establecerse en la Costa Caribe de Nicaragua fue la Iglesia Morava. El trabajo proselitista de este grupo religioso se hizo con una política lingüística deliberada.

Los primeros misioneros llegaron a la Costa a mediados del siglo pasado. Comenzaron su trabajo en Bluefields, orientando sus prédicas hacia la co-

munidad criolla. La prédica a los indígenas ramas, que viven en las inmediaciones de Bluefields, se hizo también en inglés. Esta escogencia puede haber acelerado la pérdida gradual, por parte de esta etnia, de su lengua a favor del inglés criollo, proceso que se ha completado casi totalmente —ver diferentes trabajos de Craig.

Luego, al extender su trabajo a la zona norte de la Costa, donde reside tradicionalmente la mayoría de la población miskita (y sumu), los moravos se vieron obligados a utilizar el miskito. En el proceso hicieron gramáticas y diccionarios de esta lengua y tradujeron a ella textos religiosos y la propia Biblia.

Esta deferencia de los moravos hacia el miskito aumentó el prestigio relativo de esta lengua, pues además de adquirir un sistema de escritura, quedó asociada para los indígenas con la prédica religiosa. El sumu, por su parte, no recibió este tipo de tratamiento, ya que los servicios religiosos en las comunidades de este pueblo se hacían —y se hacen hoy— por lo general en miskito. Es sólo recientemente que el Nuevo Testamento ha sido publicado en sumu —Papang Yulni, CIEETS, 1990.

Podemos concluir entonces que la influencia religiosa de los moravos, cuya importancia es considerable en la Costa —ver Helms (71), Jenkins (86) y referencias allí citadas—, si no estableció la jerarquía lingüística vigente al momento de la "Reincorporación" (debido a que ya habían fuerzas independientes en juego y bilingüismos previamente establecidos que hicieron posibles las escogencias lingüísticas), por lo menos la reforzó.

La Reincorporación

De una manera u otra, la hegemonía de Inglaterra se mantuvo en la Costa hasta finales del siglo pasado. Después de lograda la independencia de España en 1822, la influencia inglesa incluso se reforzó por cierto tiempo en Centroamérica. Es hacia fines del siglo XIX (en 1894) que, con el apoyo de los Estados Unidos, el gobierno de Nicaragua estableció control político

y militar sobre el territorio de la Reserva. No se puede decir que la "Reincorporación" fuera recibida con los brazos abiertos por los costeños. Al contrario, hubo mucha oposición tanto explícita como subterránea a este cambio en la configuración de las fuerzas políticas dominantes.

En lo que concierne a la educa-

ción y a la política lingüística, la "Reincorporación" significó la aplicación mecánica a la región del sistema escolar vigente en el resto del país. Se estableció que la escolarización sería obligatoriamente en español, prohibiéndose la enseñanza en inglés vigente hasta entonces en el área criolla. Esta medida causó escándalo y furor

entre los anglófonos, además de paralizar el sistema educativo manejado por los moravos debido a la falta de maestros de habla española. Sin embargo, dado el rol político crucial de semejante decreto, tuvo con el tiempo que ser acatado y se mantuvo en lo esencial hasta el triunfo de la Revolución Popular Sandinista, en 1979.

CONTEXTO EN QUE SURGE LA EDUCACION BILINGUE

Así como el pensamiento social se reflejó, durante la década de los 50 y principios de los 60, en los planteamientos desarrollistas e integracionistas de organismos multilaterales como la UNESCO y en las políticas, planes y programas de los gobiernos apoyados por esos organismos, las transformaciones experimentadas por las

ciencias sociales en la década de los 60 se reflejaron, más que en las políticas de los gobiernos que seguían apuntados al desarrollismo, en los nuevos movimientos populares que incluían a las organizaciones indígenas e indigenistas, surgidas y desarrolladas en ese período.

Los pequeños países periféricos, también y sobre todo, países cul-

turalmente dependientes. El proyecto de castellanización ejecutado por el Ministerio de Educación Pública de Nicaragua, auspiciado y dirigido técnicamente por la UNESCO — ver Minano García (60)— fue una muestra de cómo la teoría establecida a principios de los años 60 influyó, decididamente, la situación socio-cultural



Culto moravo, Sandy Bay, 1990.

FOTO: CLAUDIA GORDILLO

política de los pueblos indígenas y comunidades de la Costa Caribe.

Factor importante en esas transformaciones de las ciencias sociales y las organizaciones populares fueron, también, los grandes cambios políticos acaecidos en la comunidad internacional. La década de los 60 y principios de los 70 atestiguaron transformaciones profundas en las relaciones políticas internacionales. Los países africanos y del sudeste asiático, antes meras colonias de las metrópolis europeas y de los Estados Unidos, lograron conquistar su independencia política.

Surgen así nuevos problemas relacionados con el carácter económico dependiente y multiétnico de los nuevos estados. Las antiguas identidades étnicas, antes subsumidas por la estructura colonial, reaparecieron muchas veces con mayor vigor y militancia. El lenguaje de esas identidades, pueblos, naciones y comunidades étnicas era, precisamente, una de las reivindicaciones principales.

Los pueblos indígenas, sobre todo los de América Latina, también asumen varios postulados de los movimientos de liberación nacional, y las reivindicaciones culturales y lingüísticas son parte integral de sus programas de lucha —ver Barre (82).

En 1974 se formó en Nicaragua ALPROMISU —o APROMISU. Uno de los planteamientos de esta organización indígena era el respeto a la identidad cultural. En un país que padecía la dictadura somocista, este planteamiento no tuvo acogida alguna, a tal punto que ni siquiera logró desarrollarse como contradicción o problema dentro de la sociedad nicaragüense —Cfrl. Richter (87).

La conciencia de la necesidad

El triunfo de la Revolución Popular Sandinista (RPS) en julio de 1979, fue como un gigantesco detonante para la sociedad nicaragüense. Ella abrió por vez primera la posibilidad de enfrentar, en toda su crudeza, la compleja historia de un país empobrecido y dependiente.

En el caso de la Costa Caribe aparecieron claramente las gigantes cas fisuras y contradicciones acumuladas a lo interno de una sociedad multiétnica y multilingüe que había

tratado de negar y erradicar su identidad. En noviembre de 1979, en la ciudad de Puerto Cabezas, se reunió la V Asamblea de ALPROMISU. Uno de los planteamientos fundamentales de esta organización, fue la necesidad de preservar las lenguas de los pueblos indígenas y comunidades étnicas.

MISURASATA, nueva organización indígena que surgió después del triunfo de la Revolución, entre otras cosas y pese a su eventual sujeción a los planes de la contrarrevolución, retomó y afinó esos planteamientos. De tal manera que a ella cabe, en primera instancia, haber contribuido positivamente en este terreno.

Su dirigencia fue clara e instrumental en defender, desde el inicio y contra mucha oposición, la necesidad de reconocer el derecho de los pueblos indígenas y comunidades a conservar y defender sus lenguas — MISURASATA (80). Esa lucha no estuvo exenta de contradicciones. El Ministerio de Educación (MED), actuando más como un reflejo orgánico de los prejuicios etnocéntricos acumulados a lo largo de más de 400 años de historia, argumentó en contra del reconocimiento de las expresiones lingüísticas de los pueblos indígenas. Los términos del debate entre el MED, el Consejo de Estado y la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional (JGRN), son muy ilustrativos. Finalmente y por fortuna, el Consejo de Estado aprobó el Decreto 571, titulado “Ley sobre Educación en Lenguas de la Costa Atlántica” — La Gaceta, no. 279, 3 de diciembre de 1980.

El decreto fue, en su momento, un avance respecto a la legislación anterior, que establecía como única alternativa educativa el español. Sin embargo, los contenidos del decreto reflejan una mentalidad eminentemente desarrollista, integracionista y paternalista.

El considerando 1 se refiere a la población indígena y étnica de la Costa como a sectores “atrasados” y olvidados; el 2 plantea, como preocupación central de la JGRN y del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN), “integrar” en el menor tiempo posible a los “hermanos de la Costa Atlántica”; el 3 habla sobre la necesidad de impulsar el desarrollo; el 5 se refiere a la necesidad de la educación bilingüe bicultural como factor inte-

grador y homogeneizante de la población indígena y costeña; y el 6 plantea las verdaderas preocupaciones del estado nacional respecto a esas supuestas “permanentes” anomalías que son las identidades socio-culturales de la Costa.

En este punto, el decreto esboza la tensión fundamental que existe entre la intención de construir una instancia nacional englobante o totalizante, y la existencia de especificidades regionales y sus formas de expresión lingüísticas. La intencionalidad de la redacción es, sin embargo, permitir la educación bilingüe como instrumento de transición de las lenguas nativas al “castellano” como lengua oficial.

El considerando 7 nuevamente insiste en la preocupación del estado nacional para que la diversidad cultural forme parte efectiva de la identidad cultural de todos los nicaragüenses. El 8 plantea una serie de limitaciones técnicas y económicas para poner en práctica inmediatamente el decreto aprobado. Algunos de los argumentos presentados son comprensibles, sobre todo los relativos al problema económico y la formación de personal calificado. Otras justificaciones son menos afortunadas, y aparecen más como un intento velado de no poner en práctica la ley. Tal es el caso al intentar justificar la no aplicación de la ley al sumu y al rama por una supuesta carencia de “código” de esas dos lenguas.

En la parte resolutoria, el decreto estipula la enseñanza de la pre-primaria y los primeros grados de primaria en miskito e inglés, en aquella escuelas de las zonas que ocupan las comunidades indígenas y criollas. En el mismo apartado, plantea la introducción gradual del idioma español en esas comunidades.

Los considerandos y resoluciones de la ley ilustran los temores, reticencias, resabios etnocéntricos subsistentes, aún entonces, en ciertos funcionarios del MED. Esos mismos fenómenos se manifestaron durante el diseño y desarrollo de la Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA) en 1980. De hecho, en el caso de la Costa Caribe de Nicaragua, la campaña se desarrolló al inicio sólo en español.

La reacción en las comunidades indígenas y étnicas miskitas, sumu,

creoles y garífonas fue de poca participación y hasta de rechazo hacia la CNA. A ello contribuyó también la agitación desarrollada por los activistas de MISURASATA. Como resultado de estas tensiones, la alfabetización en español en las comunidades indígenas y étnicas quedó suspendida, anunciándose la intención de desarrollar una campaña de alfabetización en lenguas nativas de la Costa.

Miembros de la dirección de MISURASATA y algunos de sus cuadros intermedios fueron quienes abandonaron el plan de la Cruzada de Alfabetización en Lenguas (CAL). Gran parte de los brigadistas de la alfabetización en lenguas eran también activistas políticos de dicha organización.

Durante ese período, MISURASATA se perfiló crecientemente como un grupo político más en disputa por el poder que interesado en la cuestión étnica. Los problemas y contradicciones que ello generó también afectaron el proyecto de la alfabetización en lenguas, pues acrecentaron los temores y suspicacias del FSLN y de la población mayoritaria mestiza hacia las reivindicaciones generales y lingüísticas de los pueblos indígenas y grupos étnicos. En la medida en que coincidían en una misma persona el activista político de MISURASATA y el alfabetizador, la lengua vernácula se convirtió en el indicador por definición de una posición política.

Las posiciones y acciones de los sujetos sociales y políticos involucrados en los acontecimientos de 1980 y 1981 en la Costa convirtieron a las lenguas de los pueblos indígenas y grupos étnicos en símbolos políticos. El acto de clausura de la CAL había sido programado por la dirigencia de MISURASATA como una manifestación para presentar a la JGRN sus recién elaboradas demandas territoriales y políticas.

La reacción de la RPS contra MISURASATA se inició precisamente en la víspera de la clausura de la CAL. Ese día, 20 de febrero de 1981, la dirigencia de MISURASATA en su totalidad y la gran mayoría de sus activistas fueron arrestados. Todas esas personas eran también alfabetizadores, de tal manera que la detención

devino de hecho represión de la CAL. Así las cosas, se dio la ruptura con un intento de buscar el equilibrio entre la diversidad socio-cultural, lingüística y política con la necesidad de constituir una entidad nacional común; tensión intrínseca a sociedades multiétnicas y multilingües.

El primer proyecto de educación bilingüe

Afortunadamente y quizás por la naturaleza develadora misma de la Revolución, los dramáticos acontecimientos de 1981, que incluyeron el traslado y la reubicación forzosas de 39 comunidades miskitas del Río Coco a Tasba-Pri, llevaron a una mayor comprensión y toma de conciencia sobre las reivindicaciones históricas específicas y legítimas, de los pueblos indígenas y de las comunidades de la Costa Caribe de Nicaragua.

A pesar de la naturaleza eminente política de las reivindicaciones culturales, la puesta en ejecución del Decreto 571 era la demanda más factible de satisfacer dentro de la polarizada situación política de 1982. Gracias a la persistencia de los dirigentes de MISURASATA que permanecieron en Nicaragua, y a la apertura de la representación gubernamental en la región mediante el Instituto Nicaragüense para la Costa Atlántica (INNICA), el CIDCA y Hazel Law iniciaron la formulación y justificación de un posible proyecto piloto de educación bilingüe en miskito y sumu.

Frente a la conflictiva situación política, el objetivo del proyecto era reencontrar un equilibrio entre las tensiones planteadas por las demandas de la diversidad étnica y las exigencias de la búsqueda de la unidad nacional.

El proyecto estableció un buen precedente. Partía de la situación coyuntural en la cual se estaba dando el proyecto: la agresión norteamericana en contra de la RPS y la ironía de tener al enemigo histórico, el imperialismo, erigido en protector y defensor de los pueblos indígenas y comunidades étnicas.

En segundo lugar, el proyecto planteó la necesidad de que la instan-

cia de gobierno a cargo de la región Caribe, INNICA, asumiera la responsabilidad de dar una respuesta integral a ese problema y promoviese el anteproyecto de educación bilingüe en miskito y sumu.

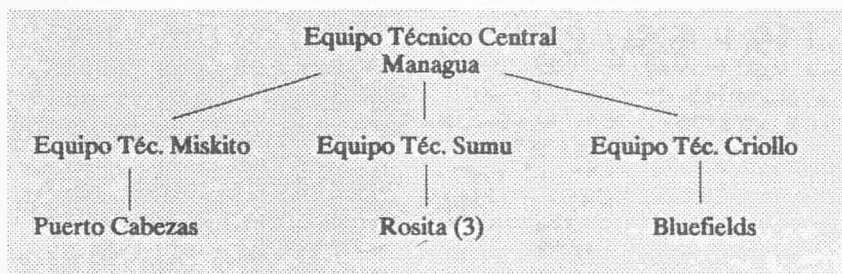
La justificación al proyecto se argumentó con razones contundentes. Primero, la existencia de una centenaria hispanización forzada de los pueblos indígenas por diferentes medios, incluyendo la prohibición de educación en las lenguas indígenas. Segundo, el hecho de que la educación en lenguas maternas era una de las reivindicaciones más sentidas de los pueblos miskito y sumu.

El proyecto explicaba también cómo responder a esa reivindicación. La educación bilingüe era una manera eficaz de preservar las culturas miskito y sumu, así como de reforzar el orgullo de ser indígena. Además, ella constituía en sí misma la mejor respuesta al problema pedagógico de facilitar el proceso educativo natural. Finalmente, se argumentaba la necesidad de poner en práctica el Decreto 571.

El proyecto piloto de educación bilingüe se presentó, también, como una alternativa al problema político-militar planteado en ese período en la hoy RAAN. Promovía un mayor apoyo de la población miskita y sumu a la política y proyectos que se estaban realizando en la región, y sugería la posibilidad de reforzar los vínculos entre la población indígena y la RPS.

Hasta entonces, lo único claro era la existencia de un compromiso legal y de una necesidad política del sandinismo para impulsar la educación bilingüe. Lo importante en ese momento era la vinculación y conexión original entre el planteamiento del proyecto de educación bilingüe y el momento socio-político que se estaba viviendo. A partir de esa necesidad política del proyecto, se desataron una serie de iniciativas y de reflexiones que habrían de llevar a esa respuesta más integral de la RPS a las demandas indígenas y étnicas, que posteriormente se conoció como el proyecto de Autonomía.

La estructura básica de este conjunto ha sido la siguiente:



La falta de capacitación especial para las tareas encomendadas hizo que los técnicos se guiaran, sobre todo, por los libros y programas en español, limitándose en gran medida a traducir los textos utilizados en las escuelas ordinarias. Además, los técnicos enfrentaron toda clase de limitaciones materiales para la producción de sus textos; por ejemplo, la casi totalidad de los materiales del programa criollo existen únicamente en forma mimeografiada; la situación es aún peor para el programa sumu y apenas un poco mejor para el programa miskito.

La experiencia de los años ha permitido una evolución en las concepciones del rol y la dimensión del componente cultural autóctono en la educación bilingüe. Por consiguiente, el mejoramiento de los materiales escolares, tanto en su aspecto físico como en sus contenidos, tendría que ser una de las prioridades del programa bilingüe intercultural para el futuro.

En el sondeo que realizamos para saber la opinión de los usuarios (padres de familia y maestros) sobre los materiales y el curriculum, encontramos un alto grado de aceptación. A pesar de que muchos padres de familia y maestros están concientes de la

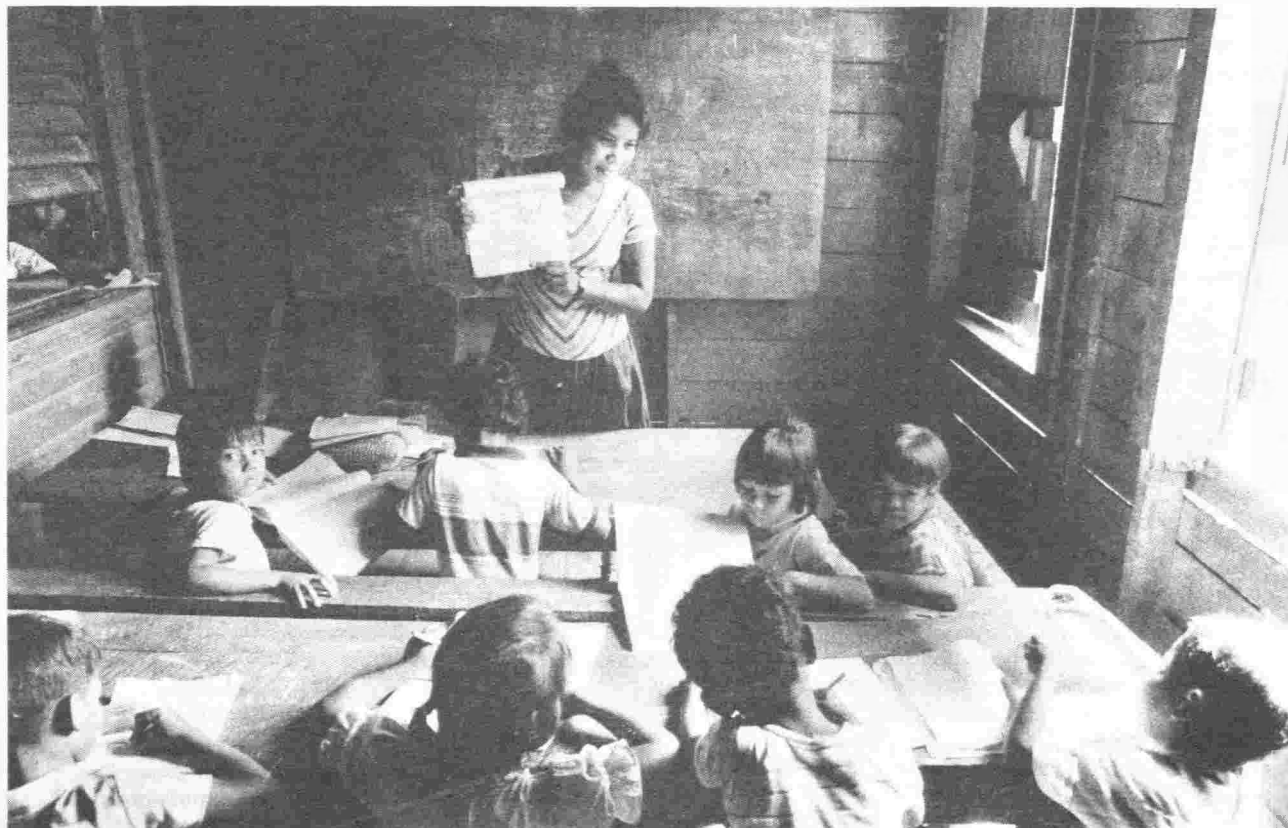
pobre apariencia de los materiales — y así lo señalaron —, esto es percibido sólo como un mal menor transitorio, tomándose más en cuenta el hecho de que éstos enseñan las lenguas vernáculas, transmiten las culturas autóctonas. Hay que señalar que, en lo que concierne a la calidad material de los textos escolares, el programa miskito ha estado en ventaja sobre los demás.

Los maestros y las tareas de la educación bilingüe

La calidad y capacitación del cuerpo de maestros que participa en la educación bilingüe ha sido también — y sigue siendo — uno de los principales problemas que enfrenta ese programa educativo.

Como es sabido, la educación en general ha sufrido en Nicaragua los

3. En marzo de 1991, el equipo sumu fue trasladado a Puerto Cabezas, desde donde tendrá que atender a las comunidades. El difícil acceso a las mismas, que ya era cierto cuando radicaba en Rosita, se verá considerablemente aumentado.



Miskitos, La Tronquera, 1988.

FOTO: CLAUDIA GORDILLO

efectos de la guerra y de la crisis económica resultante. Los trabajadores en áreas de servicio como la salud y la educación vieron su poder adquisitivo reducirse de una manera alarmante, conforme el estado revolucionario disminuía su presupuesto sin reducir sensiblemente la cobertura en estas áreas. Muchos maestros de gran experiencia y capacidad decidieron cambiar la docencia por actividades más lucrativas.

Otros efectos del estrangulamiento económico provocado por la guerra se hicieron sentir en el deterioro y la incapacidad de dar respuesta en términos de infraestructura y de materiales escolares. En el caso de la educación bilingüe, los problemas generales de la educación en Nicaragua se han visto multiplicados y agrandados.

En primer lugar, muchos de los mejores y más expertos maestros se retiraron de la docencia (esto puede observarse con más claridad en lo que concierne al programa criollo, pero es igualmente válido para los demás). Las consecuencias son mayores aquí que para el programa no bilingüe, porque estos grupos étnicos tienen menos maestros expertos y más dificultades en reemplazarlos.

Hay razones firmes para pensar que en los programas de educación bilingüe el grado de empirismo y la rotación del personal docente alcanzan niveles aún mayores que los que existen en el país, que ya son de por sí extraordinarios y alarmantes. Además, la modalidad excepcional que representa la educación bilingüe fue introducida sin la necesaria capacitación y preparación de los maestros, produciéndose confusión e improvisación en la manera de aplicarla.

En el trabajo investigativo que realizamos nos fue señalado a todos los niveles (equipo técnico central, técnicos regionales de los programas y los propios maestros), que la necesidad de mayor capacitación y supervisión del trabajo de los maestros (y de los técnicos) es sentida como imperiosa. Esta situación, por supuesto, no resta méritos a los esfuerzos abnegados de los involucrados en estas tareas. Existe gran conciencia entre todos ellos de la necesidad de una superación del nivel técnico-metodológico. Las reuniones de capacita-

ción internas deseables se han visto siempre limitadas a su mínima expresión por razones de presupuesto, sobre todo desde la asunción del nuevo gobierno y la aplicación de su programa económico.

Podemos concluir entonces que una de las principales tareas de la educación bilingüe para esta década tiene que ser la formulación de un plan de capacitación para los maestros bilingües; tanto de los que serán formados en las escuelas normales como los que ya están trabajando. Algunos pasos en lo que concierne a la formación de especialistas nacionales en el extranjero, que podrían servir como técnicos o profesores en las escuelas normales, habían sido iniciados y se continúan en la actualidad.

Naturalmente, la compleja situación económica del país, reflejada en los bajos salarios y precarias condiciones de vida, tiene mucho que ver con la posibilidad de mejorar el cuerpo profesoral.

La extensión geográfico-poblacional de los programas

Desde su implantación, a la educación bilingüe le ha sido en extremo difícil, debido entre otras razones a los rigores de la guerra, extender al máximo su difusión. (4)

En el caso del programa miskito, la población y comunidades no atendidas por el programa era, al momento de nuestra investigación, relativamente importante; están cubiertas sobre todo las comunidades más cercanas a Puerto Cabezas. Además de los problemas de distancia y de peligro asociados con la guerra, la población miskita ha sufrido en los últimos años una serie de traslados (a Tasba Pri y Honduras, y de regreso al Río Coco), lo que ha dificultado mucho su atención educativa.

4. La mayor parte de los datos citados en esta sección provienen de los equipos técnicos bilingües y fueron recolectados durante la investigación que estamos reportando, a finales de 1989 y comienzos de 1990. Nótese que, en sentido general, la situación descrita ha tendido a empeorar, como señalaremos más adelante.

De las cerca de 65 comunidades existentes hoy en el municipio del Río Coco, algunas de las cuales son muy pequeñas y recientemente repobladas, sólo 11 estaban registradas como atendidas por el programa bilingüe al momento de nuestra investigación. El porcentaje de comunidades cubiertas en el municipio de Puerto Cabezas (22) y en la región de Las Minas (diez) es mucho mayor; sin embargo, hay cierto número de comunidades importantes que, debido a su lejanía y por razones asociadas a la misma, no habían sido cubiertas al momento de nuestro trabajo, especialmente en la zona de Prinzapolka (entre otras: Wounta, Walpasiksa, Haulover, Kwamwatta, Kukalaya, Layasiksa y el mismo Prinzapolka), así como en el Llano Sur (Alamikamba y Lapan, entre otras).

En la RAAS, donde también se implantó el programa bilingüe miskito, hay algunas comunidades de esta etnia que no están siendo cubiertas, entre ellas Raitipura y Kakabila. La situación de bilingüismo y la importancia relativa de las lenguas es, sin embargo, diferente en la RAAN que en la RAAS: en las comunidades circundantes a Laguna de Perlas, las comunidades originalmente miskitas han tendido a abandonar esta lengua a cambio del inglés criollo; un ejemplo notorio de esto es Tasbapauni, comunidad miskita donde el principal idioma utilizado hoy es el inglés.

Para el programa sumu, todavía muy levemente implantado donde lo está (22 comunidades sobre un total de 28 en la RAAN), hay todavía comunidades importantes que no han sido cubiertas, como Awastigni y Umbra, ambas en el municipio del Río Coco. En la RAAS, en la excepcional comunidad de Karawala, donde se habla la variedad del sumu denominada ulwa, la educación se realiza en miskito.

Finalmente, el programa criollo, implantado sólo en la RAAS, estaba siendo ofertado en todas las comunidades donde esta lengua se habla. Hace algunos años se intentó inciar esta modalidad de manera piloto en la RAAN, concretamente en el Colegio Moravo de Puerto Cabezas, donde existe una considerable comunidad criolla, pero el esfuerzo se suspendió el año siguiente.

Opiniones de padres de familia, líderes comunales y maestros

La divulgación para hacer del conocimiento de la comunidad la naturaleza de la educación bilingüe también se vio seriamente obstaculizada por la guerra. Como pudimos apreciar en nuestra investigación, el conocimiento que los padres de familia — e incluso los maestros — tienen de la situación, avances y objetivos de la educación bilingüe, es muy sumaria. Hay que recordar que el nivel de escolarización de los padres de familia de las comunidades es bastante limitado.

De manera general, sin embargo, las opiniones que recogimos en las comunidades de padres de familia, líderes locales y maestros, son en su inmensa mayoría favorables a la modalidad bilingüe de educación. Esta modalidad es explícitamente percibida por la población como una conquista, obtenida en las convulsiones sociopolíticas de la última década: la Revolución, la guerra, la Autonomía. Hay que recordar que en las comunidades miskitas, sumus y criollas, las únicas lenguas habladas por la mayoría de la población, especialmente los niños que ingresan a la escuela, son las lenguas autóctonas respectivas.

La necesidad de una modalidad de educación que tome en cuenta, este hecho es, en las comunidades, transparente. Podemos decir entonces, basándonos en los resultados de nuestra investigación, (5) que para la mayoría de la población miskita, sumu y criolla asentada en las comunidades, la educación bilingüe es percibida como una necesidad y una conquista.

A lo anterior habría que añadir algunas salvedades. En nuestra inves-

tigación, y como era de esperarse, encontramos entre algunos padres de familia de las comunidades cierta inquietud en relación al aprendizaje del español por parte de los niños en los programas bilingües (especialmente el programa miskito). Si las clases son en miskito, decían, ¿dónde y cuándo van los niños a aprender el español? Estas inquietudes dependen de una mala comprensión de la naturaleza y el sentido de la educación bilingüe; pero si tenemos en cuenta que muchos de estos niños abandonan la escuela en los primeros grados, hay que reconocer que la inquietud tiene fundamento real.

En la discusión anterior nos hemos referido sobre todo a la percepción de la educación bilingüe en las comunidades, y hemos hablado de los tres programas en conjunto. Para completar el panorama, habría que añadir que en los centros urbanos (Puerto Cabezas y Bluefields) la situación es ligeramente diferente. En primer lugar, allí los padres de familia (e incluso los niños) son generalmente bilingües; por otra parte, la educación en español es también una opción, y una opción que presenta ciertas ventajas (por ejemplo, en términos de los materiales escolares utilizados).

Encontramos entonces que en los centros urbanos anteriormente mencionados algunos padres de familia, cuyos hijos podrían ser beneficiados por la educación bilingüe, han rechazado esa opción. Tal vez los casos más claros de insatisfacción hacia esta modalidad educativa se encontró en las comunidades criollas de Bluefields y CornIsland.

El programa criollo, donde el idioma utilizado es el inglés standard,

que como se sabe difiere en algunos aspectos del inglés criollo hablado por los niños y los maestros, introduce complicaciones adicionales en este programa en relación con los demás. Estas particularidades del programa criollo eran, en el momento de nuestra investigación, motivo de discusión entre los técnicos de la RAAS, ya que se pensaba que podrían dificultar el aprendizaje de la lecto-escritura.

Las estructuras administrativas del MED y los programas

La inserción de los diferentes equipos técnicos bilingües anteriormente mencionados dentro del MED ha sido modificada varias veces. En todas las variantes organizativas utilizadas, una serie de problemas — que tienen que ver con el rango de la educación bilingüe en el sistema educativo del país — se han mantenido vigentes.

En primer lugar, la relación entre el equipo central y los diferentes equipos regionales ha sido problemática, porque estos últimos dependen, sobre todo, de la estructura regional del MED. Por ejemplo, la educación bilingüe sumu y miskito ha dependido, en primera instancia, de las representaciones regionales del MED en la RAAN. Por otra parte, en tanto que educación bilingüe, los programas específicos han dependido también — para asesoría técnica parcial, apoyo logístico y otra serie de cosas — del equipo técnico central. Este último, a su vez, aunque independiente de las dife-

5. En este punto conviene quizás señalar que, aunque tenemos plena confianza en la corrección de los resultados obtenidos, en nuestra investigación no se pretendía llenar todos los parámetros técnicos de una encuesta de opinión. Para ser válida en esos términos, la encuesta tendría que complementarse con un trabajo de ese tipo, pero las dificultades de traducción y de contacto con la población que esto implicaría serían enormes. Estamos pues ante un trabajo o operativo interno del programa

de educación bilingüe, realizado por los mismos técnicos. Los cuestionarios fueron llenados por ellos a partir de las respuestas orales de los padres de familia y líderes comunales. Los maestros llenaron sus propios cuestionarios. El conjunto de cuestionarios (incluyendo los de la RAAS) fue recogido y tabulado en Puerto Cabezas en las oficinas del CIDCA por nuestros investigadores y miembros del equipo técnico central. El informe del MED se basó parcialmente en estos resultados. Los materiales de

las encuestas quedaron depositados en la oficina de educación bilingüe del MED central. Los resultados de la tabulación quedaron también en el CIDCA y copia de ellos fue enviada al CSUCA. La presentación de los resultados en el presente trabajo es, deliberadamente, impresionística y sumaria. Señalemos finalmente que los resultados obtenidos en cuanto a la aceptación de los programas bilingües no correspondieron a nuestras expectativas originales.

rentes representaciones regionales, ha estado inserto a nivel del MED central en diferentes dependencias, y es en este último que ha habido más cambios.

Otra consecuencia de esta indefinición organizativa es que la colaboración entre los diferentes programas bilingües (sobre todo entre las dos regiones autónomas) no ha sido suficientemente desarrollada.

En resumen, las ambigüedades e inestabilidad estructural en que la educación bilingüe se ha encontrado durante años, ha generado una serie de problemas en cuanto a la planificación de actividades y ha sido un obstáculo para su desarrollo, al complicar y confundir la dirección de los programas. Además, dicha situación ha causado roces entre los equipos técnicos bilingües y otras dependencias del MED. Este tipo de problemas se ha prolongado y agravado con el cambio de gobierno, como veremos en la sección siguiente.

Logros, problemas y perspectivas de la educación bilingüe

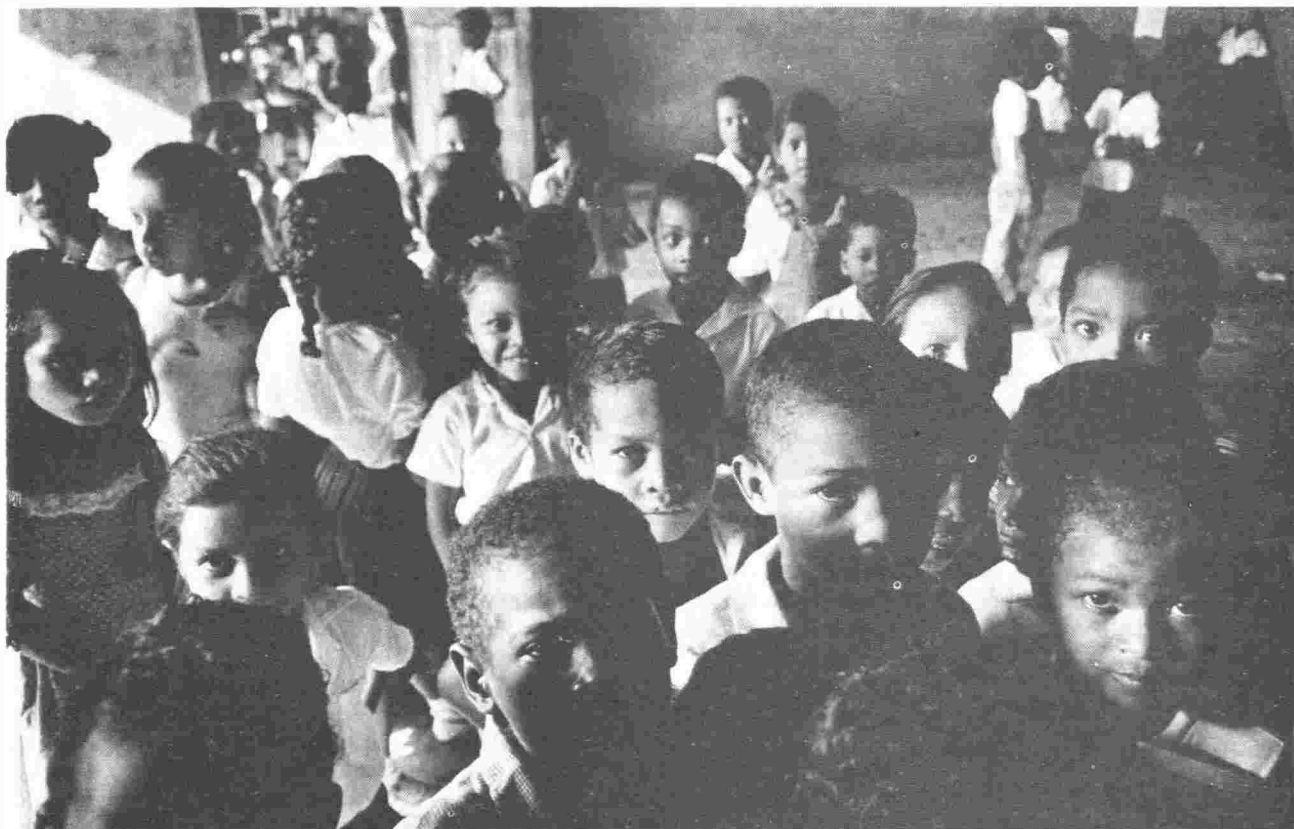
Es frecuente encontrar en las evaluaciones globales que se han hecho sobre la educación bilingüe en diferentes países de Latinoamérica —Rodríguez, N., Mansfeter, E. K., y Vargas Vega, R. (83), Zúñiga, M., Anson, J., y Cueva, L. (87), Amadio, M., Picón, C., y Varese, S. (87), entre otros— la observación, explícita o implícita, de que el contexto sociopolítico en el que se desarrolla la educación bilingüe en un país determinado, juega un rol crucial en el éxito de tales programas educativos.

En efecto, si entendemos la educación bilingüe como una medida destinada a revertir la corriente tradicional de opresión y exterminio cultural para los grupos indígenas, es casi un truismo reconocer que esta medida sólo puede aspirar a ser efectiva si ocurre en un contexto en el que también son cuestionadas y revertidas radicalmente las estructuras políticas y económicas que sustentan esa corriente.

Si tales transformaciones no ocurren simultáneamente, el efecto que la implantación de sistemas educativos puedan tener en la solución del problema mencionado sólo puede ser marginal. Es por esta razón que en la mayor parte de los países o regiones en donde se han implantado programas educativos bilingües los resultados obtenidos son usualmente insatisfactorios.

Esto no quiere decir que la educación bilingüe sea en sí, como afirman sus detractores, ineficaz o incapaz de aportar los resultados que se propone. Más bien hay que pensar que por sí solo un programa educativo no puede vencer las fuerzas económicas y políticas que van en otra dirección. El problema es demasiado evidente y conocido para que no valga la pena exponerlo en detalles.

En Nicaragua la educación bilingüe se originó en un contexto sociopolítico excepcional. Acabamos de señalar algunos de los principales problemas con los que tuvo que enfrentarse. En una buena parte, esos problemas tienen su raíz en las dificul-



Bluefields, 1987.

FOTO: STAN HONDA

tades económicas que el país ha venido atravesando en los últimos años (los bajos salarios de los maestros, la mala infraestructura escolar, la carencia de materiales, los problemas de transporte). Otros son dificultades técnicas que podrían ser resueltas con la participación de los maestros y la población, y con el apoyo solidario de los muchos expertos que nos han brindado consejos en estos años de experimentación.

Existen otros problemas o tensiones menos explícitos y más ligados al ordenamiento jurídico y a la cultura y normas de la sociedad mayoritaria, que ha usufructuado el privilegio de ser impuesta y legitimada como nacional y que se resiste a perder esos privilegios. En Nicaragua este problema se resolvió en gran medida transformando el ordenamiento jurídico nacional por medio de la creación de los gobiernos autónomos, que tendrán bajo su jurisdicción la educación bilingüe intercultural.

A pesar de todas las dificultades, durante la pasada década se dieron grandes pasos. El conocimiento científico acumulado sobre las lenguas indígenas es hoy considerable —ver referencias citadas anteriormente. La legislación necesaria y la implementación de un sistema de gobierno adecuado, con amplio control local sobre la educación, ha sido iniciada. Muchos de los problemas técnicos y administrativos que han venido plagando la educación bilingüe fueron identificados y se han tomando medidas para resolverlos (programas de capacitación, reestructuración administrativa ligada a la legislación sobre la Autonomía).

El tratamiento que en Nicaragua se dio a la educación bilingüe bajo el gobierno sandinista podría calificarse como un esfuerzo serio y sincero de una sociedad y de su gobierno por atender a las necesidades educativas de sus pueblos indígenas y comunidades étnicas. Pero los avances y la experiencia logrados, de no ser continuados por la presente administración a la mayor brevedad, corren el riesgo de perderse.

Situación actual de la educación bilingüe

Como señalábamos anteriormente, la evaluación en que participamos (que

dicho sea de paso, tuvo que terminarse de manera intempestiva al cambiar el gobierno) estaba pensada como parte de un plan mayor. Se trataba de un diagnóstico para poder proceder a ejecutar acciones. Entre las actividades planificadas se pensaba hacer en Managua la primera reunión con todos los técnicos y comenzar a programar tareas para los próximos años, con el fin de remediar a las principales dificultades detectadas. Había contactos con organismos no gubernamentales que habían ofrecido ayuda para obtener fondos.

La derrota electoral del FSLN significó la suspensión de todos los planes. En una primera etapa, el actual gobierno limitó su acción principalmente a cambiar el personal de puestos claves, aduciendo razones políticas. El responsable principal de la educación bilingüe, Roberto Romero, fue despedido de su cargo hace unos meses, por defender la originalidad del proyecto y negarse a simplemente traducir al miskito los textos recién introducidos en el programa nacional (textos por lo demás elaborados para otros países).

En la RAAN, muchos de los principales cuadros del MED fueron despedidos, y aunque los equipos técnicos bilingües se mantienen en sus puestos, no han recibido orientaciones nuevas ni fondos para realizar sus actividades. El trabajo se ha paralizado durante el primer año del nuevo gobierno, y esta parálisis naturalmente significa atraso, retroceso y, de mantenerse, el fin de la educación bilingüe.

Hasta ahora los delegados del MED en las regiones autónomas y funcionarios de ese ministerio a nivel central han mantenido que la educación bilingüe será apoyada por el actual gobierno. Incluso, en el documento "Lineamientos del Ministerio de Educación en el Nuevo Gobierno de Salvación Nacional", publicado en *La Prensa* el 14 de noviembre de 1990, se hace referencia a la necesidad de la educación bilingüe en Nicaragua:

Conciente de que Nicaragua incorpora poblaciones indígenas, miskitos, sumus y ramas, poseedores de su propio idioma y cultura, el MED apoyará el desarrollo de programas bilin-

gües e interculturales, que respondan a las necesidades de dichos grupos étnicos.

Se buscará para este propósito la participación directa de líderes y representantes de las comunidades indígenas, y formas de articular el rescate, preservación y desarrollo de sus respectivas lenguas, con las demandas de dotar a los nicaragüenses de elementos propios de la cultura universal.

La redacción de estos párrafos sugiere que se va a iniciar este tipo de educación en Nicaragua, como si los autores ignoraran que existen tales programas desde 1985; por otra parte, no aparecen mencionados ni criollos ni garifonas. Poco importa, si la voluntad del nuevo gobierno sea realmente apoyar la educación bilingüe; lo cierto es que esto todavía está por verse en actos concretos.

En realidad, la educación bilingüe debe ser concebida como parte del proceso de Autonomía para la Costa que fue iniciado por el estado revolucionario y que la presente administración está en la obligación legal de continuar. Este proceso será adversado por la lógica misma del programa económico, los intereses de los miembros y de los aliados del actual poder central. Los gobiernos autónomos están actualmente luchando por adquirir el espacio y los derechos que les corresponden, en particular en lo que concierne el usufructo de los recursos naturales presentes en su territorio.

Lo que hemos descrito brevemente en relación a la educación bilingüe se reproduce en otras esferas: el poder central reconoce con palabras los derechos y prerrogativas de los gobiernos autónomos (o al menos no los niega explícitamente), pero en la práctica no hace nada para implementarlos y más bien los irrespeta flagrantemente. Los gobiernos autónomos han estado hasta ahora prácticamente desprovistos de presupuesto y los dirigentes de los mismos tienen dificultades, incluso, para financiar sus reuniones regulares; por otra parte, agencias del poder central han hecho concesiones a compañías extranjeras sobre los recursos naturales de las regiones autónomas, sin tomar en cuenta a los gobiernos regionales.



Miskitos, Krukira, 1985.

FOTO: STAN HONDA

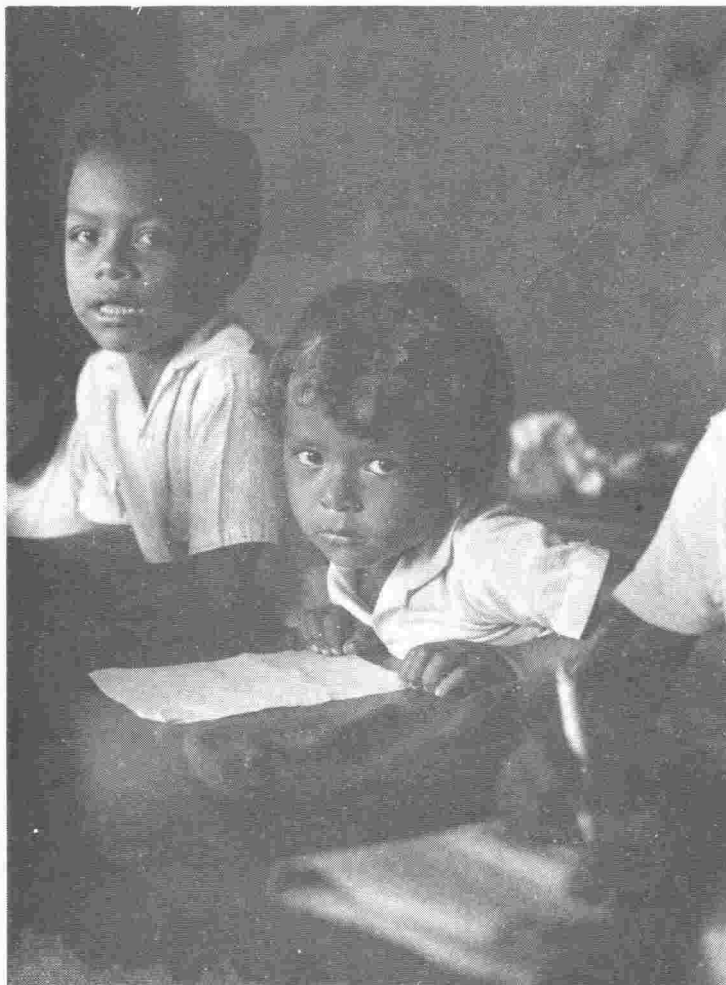
La guerra ha dejado a Nicaragua totalmente empobrecida y desgastada. El proceso de concertación de todas las fuerzas nacionales para levantar el país es nuestra esperanza y nuestro reto. Es de suponer, sin embargo, que derechos adquiridos a costa de tantos sacrificios, como los que están consignados en el Estatuto de Autonomía, no serán cedidos fácilmente por las comunidades costeñas a las fuerzas económicas y políticas que quisieran borrar la obra de la Revolución y hacer regresar a Nicaragua a la "normalidad" de los otros países centroamericanos ●

REFERENCIAS

- AMADIO, Massimo ; Picón, César y Varese, Stefano (1987). Educación y pueblos indígenas en Centroamérica – Un balance crítico. UNESCO-OREALC-III. Santiago de Chile.
- CIDCA (1985). Gramática Miskita. CIDCA. Managua.
- (1987). *Ethnic Groups and the Nation State*. University of Stockholm. Stockholm.
- CRAIG, Colette (1987). "Una Lengua Rama para los ramas". *Wani* 6: 10-15. Managua.
- (1988). *A Grammar of Rama* (ms).
- Rigby, Nora, i Tibbitts, Bonny (1986). "La lengua Rama sobrevive". *Wani* 4. Managua. pp. 28-44-46.
- and others (1987). *Diccionario Elemental Rama*. CIDCA. Eugene, Oregon.
- y Ken Hale (in preparation). The suffix -i in Macrochibchan.
- y Kegl, Judy (in preparation). *Field Work in Nicaragua*. To be

published by Cambridge University Press. Cambridge, England Nic.

- GURDIÁN, Galio (1987). *Autonomy Rights, National Unity and National Liberation. Ethnic Groups and the Nation State*. CIDCA. Managua.
- (1987). *Antropología Aplicada y Proyecto de Autonomía en Nicaragua*. Ponencia Congreso de Antropólogos en Oaxaca, México.
- (1989). "La Cuestión Etnico-Nacional en Nicaragua a diez años de Revolución". *Revolución y Desarrollo* 5. CIERA. Managua.
- (en preparación). *Introducción a Craig, C. y Kegl, J.* (en preparación). *Field Work in Nicaragua*. To be published by Cambridge University Press. Cambridge, England.
- y Hale, C, 139-149 (1985). "¿Integración o Participación? El Proyecto de Autonomía Costeña en la Revolución Popular Sandinista". *Encuentro* 24-25. Managua.



Barrio Cocal, Puerto Cabezas, 1985.

FOTO: STEVE CAGAN

- HALE, C. y Gordon, E. (1987). Costeño Demography. En *Ethnic Groups and the Nation State*. CIDCA. Managua.
- HALE, Ken, y Lacayo, Abanel (1988). Vocabulario Preliminar del Ulwa (sumu meridional). CIDCA y CCS-MIT. Boston.
- HALE, Ken, y Salamanca, Danilo (1987). "La naturaleza de la lengua miskita y las principales dificultades para aprenderla". *Wani* 6: 23-30. Managua.
- HALE, Ken (1990). Ulwa (Southern Sumu): The Beginnings of a Language Research Project. To be published in Craig, C. & Kegl, J. (in preparation).
- HELMS, M. (1971). *Asang: Adaptations to Cultural Contacts in a Miskito Community*. University of Florida Press. Gainesville, Florida.
- HOLM, J., ed. (1983). *Central American English*. Julius Groos Verlag. Heilderberg, RFA.
- HONDA, Maya, y Wayne O'Neill (87). "Nicaraguan English". *Wani* 6: 49-53. Managua.
- JENKINS, J. (1986). *El Desafío Indígena en Nicaragua*. Editorial Katún. México.
- MED-Programa Educativo Bilingüe Intercultural (1990). *Investigación Evaluativa (1984-1989)*. Mimeografiado. Managua.
- MESCHKAT, K., von Oertzen, E., Richter, E., Rossbach, L. y Wunderlich, V. ed. (1987). *Mosquitia die andere Halfte Nicaragua*. Junius. Hamburg.
- MINANO García, Max (1960). *Proyecto Piloto de Educación Fundamental del Río Coco: Informe Final*. Ministerio de Educación Pública-UNESCO. Managua.
- NORWOOD, Susan (1987). *Mehrsprachigkeit und Amtssprache in Puerto Cabezas*. In: Meschkat, K., von Oertzen, E., Richter, E., Rossbach, L. y Wunderlich, V., ed. *Mosquitia die andere Halfte Nicaragua*. Junius. Hamburg.
- (1987) Gramática Sumu (ms).
- y Gerardo Zeledón. (1985). *Bilingüismo en la Costa Atlántica: ¿De dónde vino y adónde va? La zona especial I*. *Wani* 2-3 pp. 14-21. Managua.
- O'NEILL. (in preparation). *Working with Nicaraguan English*. To be published in Craig, C., y Kegl, J. (in preparation).
- RICHTER, Ernesto (1987). *ALPROMISO Die Entstehung einer neuen Bewegung 1970-1979*. Meschkat, K., von Oertzen, E., Richter, E., Rossbach, L., y Wunderlich, V., ed..
- RODRIGUEZ, Nemesio, Mansfeter, Elio K., y Vargas Vega, Raúl ed. (1983). *Educación Etnias y Decolonización en America Latina*. - 2 volúmenes -. UNESCO. México.
- SALAMANCA, Danilo (1988). *Elementos de gramática del miskito*. PHD Dissertation. Massachusetts Institute of Technology.
- (in preparation). *The miskito language project*. To be published in: Craig, C., y Kegl, J. (in preparation).
- STONE, D. (1957). "Brief Notes on the Matagalpan Indians of Nicaragua". En Adams, R. *Cultural Surveys of Panama, Nicaragua, Guatemala, El Salvador and Honduras*. Pan American Sanitary Bureau; Scientific Publication No. 33, Washington. (Reimpreso en 1976, por Blaine Ethridge Books. Michigan, Detroit).
- YIH, Katherine (1985). "Distribución Etnica en la Estructura Económica y Política de la Zona Especial II". En: *Encuentro* 24-25, Managua.
- ZÚÑIGA, Madelaine; Anson, Juan y Cueva, Luis ed. (1987). *Educación en Poblaciones Indígenas*. UNESCO-OREALC-III. Santiago de Chile.