

**CAMBIAR LAS JERARQUÍAS LINGÜÍSTICAS Y CULTURALES EN LA COSTA
CARIBE DE NICARAGUA: UN RETO PARA LA AUTONOMÍA
Y LA INTERCULTURALIDAD ESCOLAR**

*Héctor Muñoz Cruz**

Universidad Autónoma Metropolitana—Iztapalapa

PALABRAS CLAVE: JERARQUÍAS SOCIOLINGÜÍSTICAS, JERARQUÍAS CULTURALES, CAMBIO EDUCATIVO INTERCULTURAL, REGIONES AUTÓNOMAS, MULTICULTURALISMO PLURAL

1. Antecedentes¹

Reconstrucción total del sector educativo, profesionalización intercultural de los recursos humanos y paulatina normalización pedagógica de las lenguas son tres rasgos destacables de la educación de las poblaciones afro-indoamericanas en las dos regiones autónomas de la costa atlántica de Nicaragua, después del conflicto político-militar entre Sandinistas y Contras.

Pese a los logros alcanzados en el desarrollo educativo *costeño*, impacta negativamente en el futuro de este sector el contraste que suscita la educación bilingüe e intercultural en los objetivos y expectativas de autoridades, maestros bilingües y padres de familia. En el marco de visiones encontradas, las acciones

* hmuno2@prodigy.net.mx

¹ Este trabajo toma como base mi artículo publicado en *Signos Literarios y Lingüísticos* 1.1 (1999): 110-131 e intenta una reformulación global.

educativas y las instituciones autonómicas se posicionan con teorías y proyectos, cuyas consecuencias no son claras en los actuales resultados de las políticas interculturales. “Evidentemente, las decisiones de política social y educativa dependen tanto o más de consideraciones sociopolíticas que de la información derivada de las investigaciones educativas” (Cummins 229).²

Hace poco más de diez años, la perspectiva nacionalista centralizada impedía cualquier presencia de la autonomía y del pluralismo etnocultural y lingüístico en los proyectos de desarrollo y educación nacionales. En el presente, las instituciones del Estado nicaragüense contraen compromisos y consiguen subsidios de los organismos globales y agencias internacionales que exigen el trato directo con actores y organizaciones locales. No sólo se acepta la gestión autonómica, el plurilingüismo y las innovaciones interculturales, sino que se adoptan discursos, metodologías e instituciones, en nombre de la autodeterminación, la calidad y la interculturalidad en educación.

El cambio de relación entre los organismos financieros globales y las comunidades costeñas implica la inserción de un enfoque interculturalista particular bilingüe dentro de los procedimientos institucionales y reguladores que caracterizan a las instituciones globales. Aunque este fenómeno sincrético se da también en las demás experiencias latinoamericanas, en lo que respecta a la educación para grupos etnolingüísticos, el caso nicaragüense —por su carácter autonómico— aparece con un perfil único y diferente.

Las comunidades étnicas y los educadores bilingües, por su parte, apoyados por una notable simpatía internacional, asumieron con coraje un papel reivindicador en las negociaciones con los sucesivos gobiernos centrales, hasta conseguir conquistas importantes tales como la descentralización, la suficiencia financiera, el control administrativo de las escuelas y los equipos técnicos y la regionalización del sistema de formación docente. En un lapso relativamente corto, la agenda educativa y de derechos humanos ha ganado mucha centralidad, pese al escepticismo que expresaron analistas, respecto de la educación intercultural y autonómica (Romero). En efecto, los procesos políticos en Nicaragua apuntan

² Un motivo recurrente de frustración para los educadores bilingües es la dificultad de comunicar los resultados de las investigaciones a quienes se oponen activamente a la educación bilingüe o se muestran escépticos respecto de ella (Cummins, *ibid.*).

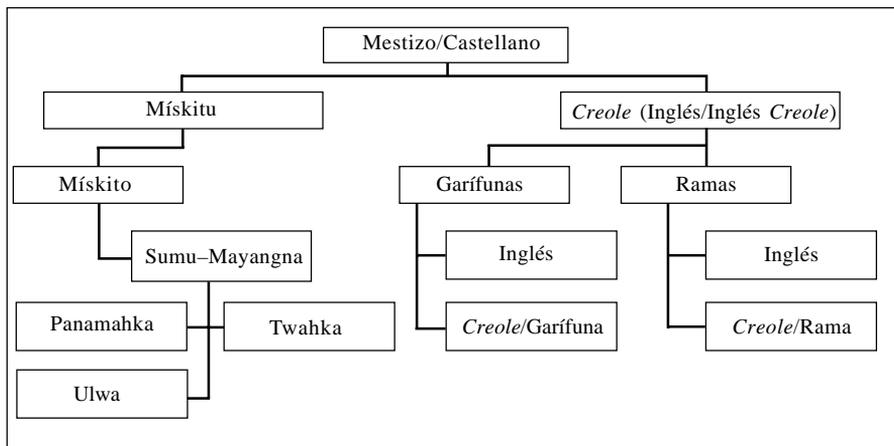
hacia una reingeniería del sector educativo y cultural en las regiones autónomas, que tardará todavía en consolidarse y que no estará desprovista de condicionamientos ideológicos y de un temor a eventuales separatismos. Por tanto, el futuro del desarrollo sociocultural y educativo dependerá en gran medida de las instituciones *interculturales* y de sus intentos por arraigar nuevos objetivos y procesos cognitivos en estas sociedades multilingües y pluriétnicas.

1.1 Permanencia de una hegemonía sociocultural de data poscolonial

La historia de las sociedades siempre muestra que no existen orígenes ni resultados puros en las prácticas lingüísticas, comunicativas y culturales. Tanto por las asimetrías funcionales como por los intensos intercambios e interacciones en la costa caribe, las poblaciones afro e indoamericanas de Nicaragua han interiorizado un modo cultural y comunicativo asimétrico y multidireccional que dispone de varios códigos para la comunicación lingüística y permite compartir sistemas simbólicos e identitarios. La población *creole*, por ejemplo, practica una coocurrencia funcional múltiple entre el llamado inglés estándar, el inglés *creole*, el castellano y también el miskito. Por razones de acomodación cultural, sin embargo, es predecible que terminen adoptando sólo una o dos lenguas para las funciones pedagógicas que requiera la formación intercultural de las nuevas generaciones. De hecho, muchos padres *creoles* prefieren el inglés estándar y no el inglés *creole*.

Según Mclean y Freeland (“I am a Creole” e *Informe final*), los diversos idiomas y culturas de esta zona están subordinados a los idiomas y culturas dominantes, como resultado de una doble colonización. Una, a través de la presencia inglesa en los siglos XVII y XVIII, sustituida posteriormente por los enclaves madereros y auríferos de las transnacionales estadounidenses. Y otra, por su “reincorporación” o anexión al Estado nicaragüense a finales del siglo XIX. Esta situación corresponde a una estructura sociolingüística jerárquica, típica de situaciones poscoloniales, dentro de la cual algunos idiomas dominados logran retener parte de su antiguo prestigio y dominación sobre otros, creando así ramificaciones hegemónicas dentro de la jerarquía principal. Documentación diversa durante los últimos 100 años testimonia la existencia de la siguiente estructura de relaciones:

Jerarquía sociolingüística de la costa caribe nicaragüense
(Freeland “I am a Creole”, Mclean “Apreciación”)



La población mestiza es predominante dentro de la estructura jerárquica, lo cual contribuye a dar al castellano el carácter de *idioma de poder*. Demográficamente, poco más de 65% de la población total de la Costa Caribe (estimada en unos 400,000 habitantes) es mestiza. El castellano representa el idioma de “integración” más viable, lengua oficial del país y de distribución funcional más amplia.

En nivel de prestigio le sigue el *creole*–inglés, idioma materno de la mayoría de la población negra de la región sur de la Costa Caribe (aunque para algunas poblaciones de la Región Autónoma del Atlántico Norte [RAAN] como Waspam o Bilwi podría ser el miskito el segundo idioma en importancia). El *status* de lengua central regional se atribuye al *creole* por su vínculo con el inglés estándar como idioma internacional, apoyado en el poder socioeconómico que jugaron sus hablantes y criollos en la época de los enclaves estadounidenses.³

El miskito alcanzó durante la década de 1980 un *status* de lengua regional central similar al *creole*, en virtud de los derechos autonómicos propiciados por la

³ Esta lengua carece de una estandarización con difusión regional, y de un sistema ortográfico definido o de estudios gramaticales profundos. En mi opinión, principalmente, carece de prestigio y/o aceptación entre su misma población hablante. Aunque esto tiende a cambiar. Un número creciente de creolhablantes, particularmente intelectuales valoran con orgullo su idioma, como forma de reivindicación de sus derechos autonómicos.

revolución sandinista. Sobre la base de su función como *lingua franca* en el reinado de la Mosquitia e idioma de evangelización de los misioneros moravos desde mediados del siglo XIX y su funcionalidad dominante entre las lenguas indígenas, se empleó de un modo preponderante en la memorable campaña de alfabetización de 1980.⁴

Un fenómeno ideológico muy destacable en torno al inglés estándar es su función como idioma de cohesión étnica del grupo creolhablante. Por eso, el inglés estándar ha servido de modelo lingüístico en la producción de textos y materiales escolares. Esta situación divide a los hablantes: “Hasta el momento no se está haciendo mucho en este sentido y más bien se está pretendiendo *ir al asalto* del inglés estándar obviando la valiosa función de enlace que podría estar realizando el *creole*” (McClean 2).⁵

2. El desarrollo educativo de la costa atlántica

La concepción, administración y aplicación del enfoque intercultural y bilingüe, si bien muestran convergencias en cuanto a la orientación incluyente de las políticas públicas y a los principios subyacentes en las ortodoxias de cambio educativo, muestran un alto grado de diferenciación y complejidad en las diversas regiones del caribe de Nicaragua. Las diferencias no sólo se refieren a las instituciones y a las realidades sociopolíticas específicas, sino a las modalidades de organización educacional, tecnologías de libro de textos, niveles de estandarización de las lenguas originarias, formación y capacitación de profesorado bilingüe; también, ciertamente, a las modalidades culturales de pensar, conocer y de enseñar dentro y fuera de la escolarización en las comunidades costeñas. Por eso, el desarrollo de las nuevas identidades individuales y colectivas que propugne la

⁴ Su gama de contextos de uso fuera de las comunidades miskitas sigue siendo limitada. Sus componentes léxicos y gramaticales requieren de normalización. El último grupo en la escala jerárquica está representando por los sumo–mayangna. Garífunas y ramas han sido lingüística y culturalmente asimilados casi en su totalidad por el grupo creole.

⁵ Otra consecuencia negativa de la adopción del inglés estándar para el Programa de Educación Bilingüe Intercultural Creole es su falta de contextos de uso (obviamente el *creole* sí los tiene y de sobra), así como la escasez de profesores que realmente lo hablen, aún en la escuela. Para el diseño de dicho programa todavía hacía falta decidir cuál de las muchas formas del inglés estándar que existen en el mundo se adoptaría aquí —una opción lógica parecía ser el caribeño culto— además de estudios que analizaran tal variedad estándar con el *creole* nicaragüense. Este sigue siendo un debate inconcluso (McClean).

educación intercultural escolar reclama también una perspectiva flexible, múltiple, compleja y evolutiva para comprender los problemas fundamentales y globales de la ciudadanía multicultural.⁶

Para los efectos expositivos de este trabajo, la noción de desarrollo educativo se entenderá como un proceso único, complejo y articulado en, al menos, cuatro niveles de prácticas educativas, asimétricamente relacionadas, cuya convergencia o divergencia es causa de los logros o de las debilidades de la educación escolar en general.

2.1 El nivel de la gran política socioeducativa: La autonomía multiétnica

La autonomía multiétnica es el objetivo principal de un proceso orientado a construir una sociedad donde la convivencia armónica de pueblos indígenas y comunidades étnicas garantice el desarrollo armónico de las potencialidades de la región, sus personas, mujeres y hombres, culturas, lenguas y recursos naturales. Para ellos, las comunidades e instituciones insertas en este proceso asumen el desafío de consolidar las capacidades locales para crear las condiciones de control plural y desarrollo sostenible del territorio, las relaciones socioculturales y recursos. Una política intercultural bilingüe es un recurso estratégico para que esto sea posible.

Es sabido que la formación docente indígena y también los procesos escolares interculturales batallan grandemente para insertarse de modo armónico, pertinente y reivindicador en la corriente global del desarrollo humano. Desde esta perspectiva, la ciencia, la técnica, la industria y la producción no están compartidas ni tienen un desarrollo plural en los mundos contemporáneos, porque no están dadas las condiciones todavía para el libre y equitativo flujo e intercambio de conocimiento e información. Desde las circunstancias presentes, los saberes y competencias que emanan de los actuales procesos de formación y escolarización exhiben un alto grado de obsolescencia y afrontan la urgente necesidad de reorientarse hacia identidades flexibles, múltiples, complejas y evolutivas.

⁶ Véase el prefacio de Edgar Morin en Bocchi y Ceruti (VII-X).

2.2 El nivel de la reorganización intercultural y autonómica del sistema educativo: el SEAR

El Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR) fue promulgado en 1997 por los Consejos Regionales Autónomos. Rápidamente, esta institución asume el objetivo de una educación pertinente, equitativa y de calidad, basada en la interculturalidad y en la revalorización de lenguas y culturas indígenas y afrodescendientes. De algún modo, el primer antecedente de este proyecto se manifestó en 1980 en la reivindicación que produjo la alfabetización en lenguas nativas. Este proceso se ratifica en 2001, con la inclusión del SEAR en el Plan Nacional de Educación de Nicaragua.

La puesta en operación de este sistema educativo, por una parte, ha implicado intensas negociaciones en torno a la regionalización y la autonomía, percibidas como *amenazas para la unidad nacional*, por parte de instituciones y funcionarios del gobierno central. Y por otra, ha debido afrontar la inestabilidad política regional y un grado de debilidad de las instituciones autonómicas, en lo que respecta al desarrollo educativo intercultural.

También cuentan en este marco de dificultades las ideologías que tienden a desvalorizar las lenguas y culturas costeñas, la breve vida escolar de los alumnos (2.1 años), las concepciones y prácticas pedagógicas verticalistas y conductistas, la escasez de recursos humanos interculturales y las propias resistencias a los cambios por parte del personal docente.

2.2.1 URACCAN o el sistema formador pionero

La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN) surge con el objetivo de fortalecer el proceso de autonomía, asumiéndose como un centro de formación superior con vocación autonómica y regional, que promueve una educación pertinente y un modelo de desarrollo adecuado al contexto multiétnico, multilingüe y pluricultural de las regiones autónomas. Actualmente, forma parte del Consejo Nacional de Universidades, tiene acceso a 6% de cofinanciamiento público a las universidades y a los espacios de gestación de políticas a nivel nacional.

URACCAN adopta el enfoque de la interculturalidad en la educación bilingüe, política educativa que respalda la autonomía, a través del Instituto para la

Investigación Lingüística y el Rescate Cultural (IPILC). Apoya el proyecto bilingüe escolar en formación, capacitación, fortalecimiento de sus equipos técnicos, elaboración de materiales didácticos. Realiza algunas investigaciones, entre ellas, el Diagnóstico de la Realidad Educativa de los Pueblos Indígenas en Nicaragua, (DIREPI). Participa en la conformación de la Red Nicaragüense de Apoyo a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Ofrece una licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe. Promueve la transformación de las escuelas normales en normales bilingües interculturales. Finalmente, asume los retos que implica su transformación en una política pública: la elaboración y desarrollo de un currículo intercultural y bilingüe para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, incluyendo la elaboración y producción de materiales didácticos y textos, la formación de especialistas y la capacitación del personal en servicio. Promueve también la participación ciudadana.

2.2.2 La investigación y el IPILC-URACCAN

La investigación lingüística y cultural cumple un papel estratégico en la documentación y conocimiento metódicos del territorio y de las comunidades costeñas. Particularmente, permite identificar, sistematizar y valorar los sistemas de pensamiento, patrones culturales, cosmovisiones y organización tradicional de las comunidades indígenas y afro-caribeñas. Retroalimenta la docencia, la extensión comunitaria y las demás labores universitarias.

Este instituto ha dado continuidad a las investigaciones realizadas desde la década de 1980 sobre las jerarquías etnolingüísticas en las regiones autónomas de Nicaragua, proceso social que es determinante en el cambio educativo y cultural. Es decir, se trata de un debate social acerca del sistema de relaciones hegemónicas, a partir de las diferencias étnicas y lingüísticas en las tres grandes regiones etnolingüísticas identificadas en la Costa.

La documentación y la planeación lingüística y cultural incluyen el estudio de las lenguas, el desarrollo de su gramática, escritura, léxico, la elaboración de diccionarios, así como la formación de grupos de comunitarios que se ocupan de estos aspectos. Destacan esfuerzos de revitalización lingüística y cultural, como el caso de la comunidad de habla garífuna de Orinoco (Laguna de Perlas) y la comunidad de habla rama, cuyo idioma tiene actualmente pocos hablantes y muestra un alto grado de vulnerabilidad a los efectos de aculturación proveniente de la población *creole*, dominante en su zona.

Otro esfuerzo destacable es el trabajo con las variantes Panamahka y Twahka de la lengua sumu–mayangna, en los municipios de Rosita, Bonanza y Siuna en el llamado “triángulo minero”, una de las tres zonas etnolingüísticas ya mencionadas. También se apoya al Centro para el Desarrollo y la Investigación del Idioma Ulwa (CODIUL), variante del sumu presente en el municipio de la Desembocadura del Río Grande de Matagalpa, en la Región Autónoma del Atlántico Sur.⁷

2.3 El nivel de las concepciones académicas: El modelo intercultural enriquecido

Desde la lógica de la equidad, coherente con el concepto de interculturalidad, se ha enriquecido el modelo EIB con la inclusión explícita en el SEAR del respeto y la valorización de otras diversidades, específicamente el género y las relaciones intergeneracionales, como contenidos y ejes transversales del currículo.

De hecho, el SEAR contribuye al enriquecimiento del Plan Nacional de Educación, por cuanto profundiza en temas emergentes como la equidad de género; el ejercicio de los derechos de los niños y adolescentes; la erradicación de la cultura de violencia en las relaciones humanas, especialmente la violencia intrafamiliar y doméstica. Estas perspectivas dan lugar a políticas educativas, pero dan lugar también a innovaciones pedagógicas, porque hay que traducir a currículo y prácticas pedagógicas en el aula conceptos y objetivos, pertinentes a los contextos indígenas y afro–nicaragüenses.

2.4 El nivel de las concreciones: Los procesos escolares específicos

Por las investigaciones y los diagnósticos disponibles, es sabida la existencia de un complejo cuadro de dificultades y deficiencias que envuelve los discursos y las prácticas de los actores educativos: maestros, padres, supervisores, articuladores fundamentales del sistema. Esta situación afecta tanto a las orientaciones y objetivos de la política educativa como a las tareas cognitivas que están involucradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, el mundo de las es-

⁷ Complementa este trabajo sobre las lenguas el apoyo al rescate cultural a través de investigaciones sobre historia y diferentes aspectos de la cultura de estos pueblos, acompañada por el rescate, promoción y desarrollo de las costumbres y prácticas correspondientes.

cuelas interculturales bilingües se desarrolla asombrosamente sobre la base de ficciones estratégicas que permiten actuar, evaluar y reportar las experiencias “interculturales” de formación docente y los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje con alumnos. Por muy diversas circunstancias, las frágiles bases de conocimiento e información científica e institucional generan prácticas *encubridoras*, tales como focalizar el interés magisterial y comunitario en los productos y calificaciones terminales o la apropiación acrítica de las orientaciones y objetivos educacionales.

En términos generales, una de las consecuencias del sugerido cuadro de dificultades y problemas es que las instituciones escolares y formativas no están operando plenamente para producir y difundir los nuevos saberes y aumentar la base de la democracia cognitiva. Más bien se observan mayores disparidades formativas y nuevas barreras comunicativas, asociadas con prácticas tecnocráticas y con inequidades en los recursos. Esta crisis está afectando los objetivos originarios de la escuela. Lógicamente, esto retarda una adecuada apropiación gestiona-ria, diferenciada y crítica de las políticas educativas (calidad y educación para todos), lingüísticas (bilingüismo aditivo) y culturales (interculturalidad plural), por parte de las comunidades indígenas que defienden sus identidades específicas. Se percibe tanto en los programas de formación como en los centros educativos, la necesidad de rediseñar los mecanismos, la función y el acceso a mejores circuitos de información pedagógica, técnica y social que tiene el sistema, con el fin de generar mejores condiciones para que los diferentes actores de la educación intercultural puedan saber y actuar en función del desarrollo humano determinado.

2.4.1 Concepciones y prácticas de los actores educativos

Cualquier experiencia o cualquier voluntad que intente cambiar las condiciones culturales y sociolingüísticas adversas para promover un desarrollo plural deposita en la educación una enorme confianza, tratando de ir más allá de las luchas políticas. En este trabajo, nos acercaremos a las ideologías y procesos escolares que ocurrieron simultáneamente a la creación de nuevas políticas públicas, a la reorganización institucional del sector educativo y a los diseños curriculares y técnicos para incidir en las aulas costeñas multiculturales. Para sugerir el tipo de relación entre estas diversas dimensiones del cambio educativo y lingüístico, haremos referencia a las concepciones y prácticas de los actores sociales que participaron en el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), pionero

de escolarización indígena en Centroamérica, apoyado desde sus inicios por la agencia italiana de cooperación Terra Nuova.⁸

El caso de estas regiones nicaragüenses permite abundar en el debate acerca de las condiciones que se requieren para que una reforma educativa y sociolingüística alcance sus objetivos con éxito. Parece haber gran acuerdo sobre la infructuosidad de la estrategia de promover y diseñar las reformas desde los centros institucionales (véase Murillo). Cancelada la estrategia de los Ministerios de Educación como gestores, conductores y aplicadores de los cambios deseados, se enfoca la mirada hacia cierto tipo de organizaciones de las comunidades educativas, tales como las sociedades de información y conocimiento (UNESCO) y comunidades de aprendizaje. Es decir, ahora se espera que la transformación o enriquecimiento de la educación en las regiones étnicas actuales provenga principalmente del nivel de las realidades y prácticas escolares específicas. Más aún, si se prevé la democratización de la gestión educativa de las comunidades costeñas, mediante modalidades de participación integral y control comunitario. Por ahora, este ciclo de cambio muestra los signos de un proceso inicial, prácticamente en gestación, de largo plazo.

Una implicación del planteamiento anterior es que la problemática de la educación bilingüe no es solamente de carácter político. La cuestión de fondo es que quizá no podamos realizar una evaluación o imaginar una reforma de la educación para la población afro-indoamericana de la costa atlántica, si no cambiamos nuestras concepciones acerca de cómo opera un cambio en la educación y cuántos procesos hay que desencadenar e integrar para provocar un desarrollo efectivo y favorable. Hasta el momento, se dispone más de descripciones para reafirmar la necesidad de transformar el sistema, principios cognitivos y prácticas escolares, que den propuestas y estrategias de cambio.

Diagnósticos realizados durante la década pasada nos permiten acercarnos a los sujetos de estos cambios educativos y sociolingüísticos. Paolo Venezia, por ejemplo, menciona que la educación intercultural en Nicaragua, siendo una reivindicación de los pueblos indígenas y criollos de la Costa Caribe, es casi totalmente ignorada fuera de este ámbito geográfico. Hasta la actualidad, importantes sectores de la sociedad costeña siguen teniendo de ella un conocimiento muy superficial y en algunos casos se difunden y alimentan prejuicios. En ninguna de las dos regiones autónomas se ha logrado un nivel de consenso que les permita un desarrollo armónico.

⁸ Evaluación realizada en marzo y abril de 1996, en 12 escuelas del PEBI.

En la zona Miskitu, según Venezia, la consolidación de una educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo parece seguir dependiendo demasiado de las agencias europeas de cooperación y, en el momento en que éstas se debilitan, se corre el riesgo de regresar de un modelo de transición a una escuela monolingüe castellanizante. Por tanto, hay que considerar esta situación como una de las implicaciones de la discriminación lingüística en la Costa Caribe. La persistencia de una fuerte diglosia en la realidad cotidiana, sobre la cual muy poco han influido la Ley de Lenguas, el Estatuto de Autonomías (periodo sandinista) y otras disposiciones jurídicas.

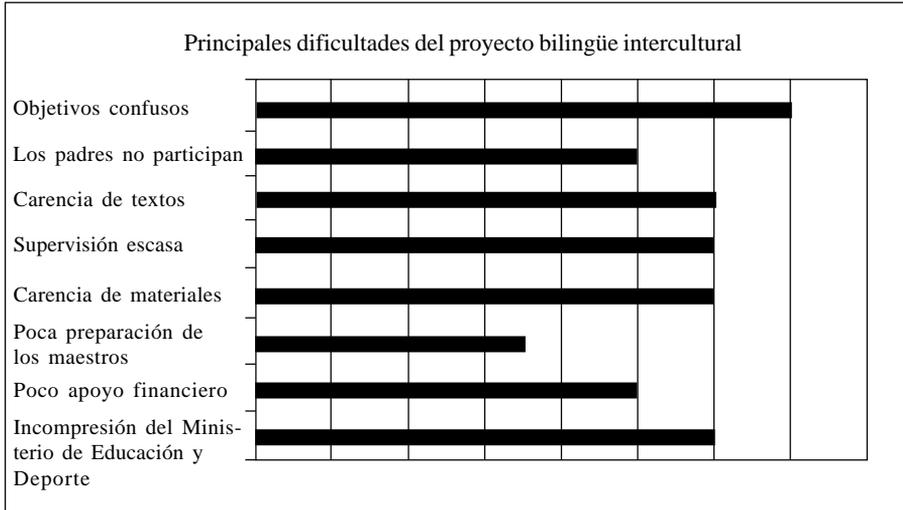
En la Región Autónoma del Atlántico Sur (RAAS), por la presencia de minorías étnicas como ramas y garífunas, la situación sociolingüística es aún más compleja. Algunos sectores hispanohablantes parecen ver en el inglés-*creole* una amenaza al control que mantienen sobre la sociedad costeña.

En el sector de las Minas (Departamentos de Rosita y Bonanza), donde se ubican las comunidades Mayangnas, la falta de escuelas, aulas y maestros constituyen los problemas más graves. En 1993, en las pequeñas comunidades sólo pocos alumnos podían acceder al tercer grado y ninguno al cuarto. La mayor parte de los niños tiene una vida escolar muy breve, durante la cual es imposible afianzar las habilidades relativas a la lectoescritura, al cálculo o la práctica de la segunda lengua.

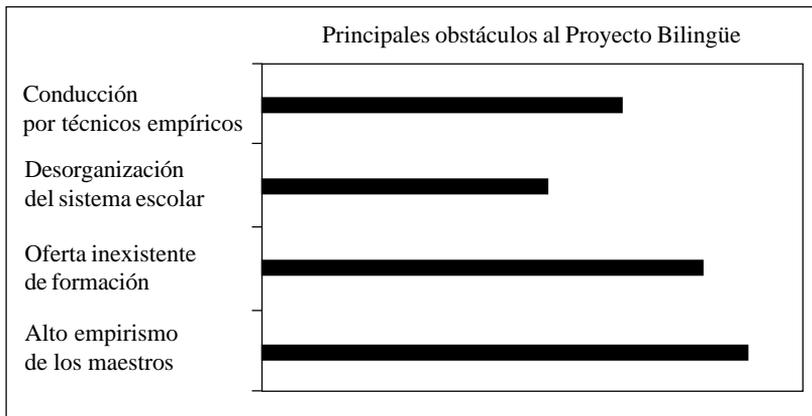
En Puerto Cabezas (Bilwi), Región Autónoma del Atlántico Norte, la mayor parte de los maestros son miskitos y bilingües incipientes respecto del castellano. Algunos padres quieren que sus hijos reciban clases en español y no en miskitu. Esto ha generado problemas con educadores que imparten sus clases en miskitu: la enseñanza en esta lengua parece ser solamente una consecuencia de la incapacidad de algunos maestros de hablar bien el español. Por eso, los padres critican el uso limitado del castellano en el primer grado y consideran como un atraso la introducción de la lectoescritura en esta lengua en 2º grado (Venezia).

Según Gurdíán y Salamanca, la inclinación de los padres por el aprendizaje del español en los alumnos de los programas bilingües causa presiones sobre los profesores. Técnicamente, esta preferencia no es compatible con la meta de una educación bilingüe. La única justificación de esta orientación es la deserción de los alumnos en los primeros grados. La situación en los centros urbanos es ligeramente diferente. Allí, padres y niños son bilingües; por otra parte, la educación en español es también una opción con ventajas (materiales didácticos). Por eso, también en los contextos urbanos la opción escolar bilingüe tiene menos aceptación.

Bernardine Dixon presenta aspectos críticos que producen cuestionamientos al Proyecto Bilingüe y que llevan a una educación de muy baja calidad:



En un reporte de 1993 del Programa bilingüe de la Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN), se identifican las principales dificultades:



En la región Sumu–Mayangna, según Eloy Frank, hay aceptación de la propuesta bilingüe. Destaca que los pobladores sienten orgullo por el mayor uso de la lengua y valoran su identidad cultural. Están muy dispuestos a enviar a sus hijos a la escuela. Hay participación de los padres en los consejos, en los diversos trabajos y gestiones para mejorar las condiciones de las aulas. En suma, se está logrando que los niños aprendan a leer y escribir en su lengua materna, aunque siguen las deficiencias de la enseñanza y aprendizaje escolar del español. El uso de la lengua materna da confianza a los alumnos: hay más participación y autoestima.

No todos los idiomas dominados conservan una misma relación de dependencia respecto del idioma dominante, señala Guillermo McLean. También hay dificultades en las capacidades de los hablantes. Los maestros bilingües, por ejemplo, tienen un dominio rudimentario del español y una formación insuficiente. La enseñanza de español como segunda lengua (L2) es una de las áreas del proyecto escolar bilingüe que requiere mayor atención. Hay una tendencia marcada a usar la primera lengua (L1) como lengua de instrucción en todos los casos, con el pretexto de que el alumno “debe entender lo que escucha”.

a) Sobre la aceptación y comprensión de la innovación bilingüe intercultural

En general, los sectores y sujetos de la educación bilingüe en la costa atlántica perciben más los problemas ideológicos y administrativos, es decir, aspectos que remiten más a cuestiones de justicia, equidad y eficiencia interna. Sin embargo, en tales cuestionamientos no se observa la presencia de referentes históricos tales como el de desarrollo regional y la autonomía.

Existe una identificación de los padres y de los maestros con el PEBI, pero no una comprensión suficiente acerca de los objetivos y alcance del proceso escolar. Esta identificación se basa en tres razones principales: 1° una mejor relación maestro–hijo: respeto, cordialidad, 2° un reconocimiento por la aparición de los contenidos culturales en los libros de textos y 3° un menor costo económico de la escuela del PEBI.⁹

⁹ En el momento de la evaluación de 1996, los técnicos para la aplicación de la propuesta educativa bilingüe no se coordinan con los técnicos de capacitación y formación. Así, las asesorías de los cooperantes de Terra Nuova no siempre coinciden con las recomendaciones del Ministerio de Educación.

Las autoridades comunitarias apoyan los principios de la propuesta educativa (función de la lengua materna, apoyo en la cultura propia) y el equipamiento de libros adecuados, pero no participan de la política de lenguaje a mediano plazo y exigen resultados lingüísticos inmediatos.¹⁰ Se trata de un fenómeno ideológico, que muestra una insuficiente comprensión de las estrategias de desarrollo bilingüe armónico que plantea el proyecto PEBI y de las relaciones interculturales y sociolingüísticas en la costa. En rigor, se emplean concepciones fundadas más bien en el prestigio estereotipado, antes que en las estructuras lingüísticas y las prácticas comunicativas. Opiniones muy generalizadas afirman que el inglés es un idioma de uso internacional y beneficia mucho más a los alumnos de este proyecto.

En esta misma perspectiva ideológica, hay que anotar el caso de los padres que han desarrollado sólo un bilingüismo incipiente, pero que radicalizan la necesidad del español, pues demandan de la escuela esta competencia, aunque reconocen que en sus casas no hablan esta lengua. Es decir, no forma parte de la comunicación intragrupal de esas familias, anulándose cualquier efecto de exposición espontánea de los niños al español.

Destacadamente los maestros prefieren permanecer en el PEBI porque están motivados, y lo sienten propio, pero reconocen una falta de preparación profesional e inseguridad en la didáctica.

Los padres, autoridades y líderes tienen la expectativa de que los alumnos tengan una mayor continuidad educativa, aunque admiten que no se satisfacen los indicadores de matrícula y asistencia que exige el sistema escolar para crear nuevos grupos o centros educativos. De manera indiferenciada, además, aluden a la baja inversión de recursos financieros de todos los organismos que intervienen en el sostenimiento del proyecto.

Por otra parte, es necesario acotar que las comunidades estudiadas, desde el punto de vista de su grado de integración a las redes comunicativas, tipo de escolaridad y economía, se encuentran en un continuo de evolución histórica que tiene dos extremos: una fase anterior, remota de predominio de lo indígena y la organización ancestral local. En el otro extremo, se encuentra una fase actual de

¹⁰ No se dispone de explicaciones adecuadas en el ámbito de los técnicos educacionales en torno a los problemas lingüísticos identificados en estudios, como los de Guillermo McLean y Jane Freeland. Especialmente sobre el deficiente aprendizaje del español, o las dificultades por el uso del inglés estándar.

integración intercultural, donde predomina el bilingüismo funcional, la actividad productiva diversificada, la migración cada vez más generalizada y la mayor escolaridad. Y entre estos extremos hay modalidades en transición.

A partir de la información sobre actitudes lingüísticas, se registran cambios valorativos favorables hacia la lengua indígena, que se traducen en una creciente aceptación del modelo de educación indígena por parte de los maestros, al menos en términos discursivos. Los padres de familia aceptan el uso de la lengua materna en el aula, aunque no comprendan el uso y la enseñanza de la lectoescritura en lengua materna.

Al respecto debemos de reconocer que la lengua indígena sigue experimentando una situación de lengua subordinada, con menos *status*, ya que sólo predomina en los espacios públicos informales de comunicación: se usa en el hogar, en la comunidad y en la escuela se utiliza cada vez más. Esto puede significar un cambio en la organización pedagógica de la escuela indígena cuyo resultado tiene mucho que ver con la evolución del fenómeno social del *status* y funcionalidad de los idiomas indígenas en la sociedad costeña nicaragüense. Un posible resultado es que se legitima la función pedagógica de la lengua indígena con o sin presencia del español.

Toda esta discusión es necesario enmarcarla a nivel de las expectativas de los actores de esta situación social. Como es sabido, las expectativas muestran una gran correlación con las necesidades y las experiencias de los sujetos, a partir de las cuales se construyen los parámetros de desempeño, de éxito y de aceptación en el ámbito social. En este sentido es explicable que el español esté arraigado en las expectativas y necesidades de los hablantes indoafro-americanos. Para que la lengua indígena represente un parámetro eficaz de experiencia y desarrollo es preciso, al menos, que ocurran dos condiciones:

- Que las instituciones educativas de la región legitimen y demuestren que las escuelas pueden funcionar y obtener resultados formativos utilizando recursos culturales originarios.
- Que en la sociedad se desarrollen e internalicen los valores de pluralidad y convivencia de la diversidad étnica y lingüística, con el fin de atribuir un *status* de igualdad a las lenguas indígenas.

b) La enseñanza y aprendizaje en las aulas bilingües costeñas

En distintos grados existe un clima sociopedagógico favorable en la clase, puesto que se da una comunicación cordial entre profesores y alumnos, hay respeto a los niños y mayor participación cuando se utiliza la lengua materna, lo cual es una buena base para la calidad educativa.

La organización del aula se basa en criterios tradicionales, donde el profesor es el único conductor y centro que propone las actividades y preestablece las respuestas, o sea, sucede lo que algunos especialistas llaman *estructuras de descentendimiento*: el profesor antepone su lógica de comprensión a la lógica e interés de los alumnos.

Los maestros han interiorizado de manera inflexible la regla de la lengua de instrucción del método directo: L1 para L1 y L2 para L2, rechazan de los *cambios de carril lingüístico*, como si no se usaran con frecuencia en la comunicación intragrupal. Particularmente grave es para la enseñanza de L2 (español): se sostiene esta regla aunque sea evidente que los alumnos no tienen ni siquiera un umbral básico de proficiencia oral en español, es decir, no entienden las instrucciones y lo cual fatalmente conduce a que no trabajen, a que no hagan nada en la clase, cosa observable a simple vista en las aulas, es decir, no hay *inputs* comprensibles en la lengua de instrucción. En suma, opera *de facto* una distinción entre lengua de escolarización y lengua cotidiana. Reconocen hablar inglés *creole* como idioma materno, pero solo aceptan el inglés estándar como lengua escrita escolarizada.

La estructura de la tarea académica o de procesos cognitivos de la clase tiene un nivel deficiente de aprendizaje. Los procedimientos de lectura coral, repeticiones, copia y dictado, impiden la comprensión de las implicaciones lógicas de los contenidos escolares, es decir, los niños ocupan más tiempo en los procedimientos de forma o disciplina.¹¹

¹¹ Registramos una clase con el verbo 'tener', donde la repetición duró alrededor de 20 minutos. Los alumnos repetían incesantemente, de un modo mecánico, ejecutando otras acciones no verbales simultáneas: comían, jugaban, saltaban. Existen videgrabaciones al respecto que pueden aprovecharse en capacitación.

Las mayores implicaciones en lo que respecta a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje es la separación de la lengua oral de la lengua escrita y el grafocentrismo en la lectoescritura. Esta prioridad en las formas lingüísticas, excluye la comprensión del algoritmo de la lectoescritura y del contenido proposicional de las estructuras lingüísticas y también las reglas del entendimiento comunicativo. Entonces, la escuela propende más al aprovechamiento lingüístico gramatical, más superficial que comprensivo y comunicativo.

Una grave consecuencia didáctica en la enseñanza escolar de las lenguas es el nulo deslinde metodológico entre alfabetización y lengua escrita, por una parte. Por otra, la equivalencia absoluta entre castellanización y adquisición de una segunda lengua. Al menos, esta situación no permite identificar el aprovechamiento lingüístico y el dominio comunicativo de los alumnos que son atribuibles de manera explícita a la enseñanza y aprendizaje escolares de las lenguas. Las asesorías y la capacitación no ayudaron grandemente en este sentido.

Otra consecuencia de esta concepción grafocéntrica y autónoma del lenguaje escolar es que las prácticas docentes observadas muestran más bien experiencias peculiares de los maestros frente a sus grupos, antes que una aproximación a los principios y valores contenidos en la teoría de la educación intercultural bilingüe. De modo que las metodologías didácticas no se relacionan, estrictamente hablando, con la normatividad y la supervisión ejercida por las instituciones educativas.

Una vía de solución a esta incompatibilidad entre propuesta educativa y realidad escolar es identificar los aspectos que mejor traducen una política EIB de recuperación o mantenimiento y descubrir sus espacios y lógicas en las aulas concretas. En principio, son claramente identificables tres componentes: 1º un currículo diferenciado, ajustado a fines y necesidades de la sociedad, 2º relaciones sociales en el aula compatibles con principios de participación, organización, reflexión y libertad de expresión, y 3º las condiciones para la calidad y pertinencia de la enseñanza–aprendizaje. La extensa bibliografía sobre la educación indígena bilingüe revela que esos componentes constituyen las principales discusiones de la investigación en este campo. Estos tres aspectos medulares del modelo intercultural bilingüe (lo curricular, lo cognitivo y lo comunicativo) han sido observados a través de técnicas del microanálisis etnográfico, propuestas por autores como Courtney Cazden, Susan Philips y Frederick Erickson (*Qualitative Methods*, “Transformation”, “Ethnographic”, “El discurso”).

El aspecto interactivo–comunicativo, por una parte, bien refleja las condiciones sociales reales de uso y valoración hacia las lenguas y las culturas de la región.

Por sus conexiones con los procesos cognitivos de los alumnos indígenas, los padres aceptan cada vez más el uso sistemático de las lenguas autóctonas en las prácticas educativas. Los maestros pueden conducir experiencias completas de enseñanza de la lectoescritura en la lengua materna, haciendo cada vez más posible la evaluación del aprendizaje lingüístico. Estos aspectos valorativos ocupan una parte central del análisis de actitudes, demostrándose el hecho de que para determinar la aceptación de una determinada política educativa es necesario tener muy en cuenta las concepciones y expectativas de la población destinataria.

El aspecto cognitivo, por otra parte, constituye un espacio fundamental de la nueva política educativa. Es el vértice donde confluyen el saber, la formación, la cosmovisión y las relaciones sociales de todo alumno. Sin embargo, todavía es muy poco estudiado. En este proyecto, prácticamente, se ha trabajado sin antecedentes para los distintos grupos étnicos nicaragüenses. Aquí, se debe programar la enseñanza diferenciada para las distintas dimensiones del lenguaje: lengua materna *versus* segundas lenguas; lengua hablada *versus* lengua escrita; comunicación escolar *versus* comunicación social; sistema lingüístico *versus* otros lenguajes; escritura alfabética *versus* escrituras culturales.

Las dimensiones valorativo-ideológicas de los padres, maestros y autoridades de las comunidades indígenas conforman el campo donde se construyen y legitiman las decisiones sociales para apoyar o rechazar proyectos institucionales, casi con independencia de la calidad técnica y el sustento científico de las innovaciones educativas que se desean implantar —es más, casi al margen de las evidencias que reflejan los niveles objetivos del pobre aprovechamiento escolar que exhiben los alumnos—. Un resultado tradicional y esperable sería una estrecha correlación entre lengua indígena, dominio oral y habilidades receptoras, debido a la ausencia de enseñanza bilingüe y a los aprendizajes no significativos que han propiciado las escuelas.

Por último, el desarrollo bilingüe es una empresa esencialmente social que debe involucrar todas las fuerzas sociales, psicológicas y educativas dentro de la edificación de percepciones positivas del alumno hacia las lenguas en contacto. En medio de tales fuerzas se encuentran la familia y la escuela. En la institución escolar, la formación de maestros deberá articular los datos sociopsicológicos del desarrollo bilingüe para permitir a los formadores comprender la totalidad del problema y favorecer una disponibilidad lingüística, valorando la lengua materna para un desarrollo bilingüe aditivo.

3. Conclusiones

Cualquier cambio en la educación y en la dinámica sociocultural compromete un proceso de largo alcance que implica no sólo transformaciones en la escolarización, sino también en las relaciones sociales y culturales, mediante instituciones que “asesoran” a la sociedad en el cambio hacia el multiculturalismo plural. En la costa caribe de Nicaragua, la tragedia de una guerra civil y la derrota electoral de una experiencia revolucionaria de izquierda, la transición mediante una reforma educativa gestiona (autonómica), interculturalista y bilingüe partió desde un escenario de instituciones públicas colapsadas, sin recursos humanos preparados y sin un financiamiento equitativo.

Como en otras latitudes, el desarrollo educativo interculturalista y gestor ha requerido la reingeniería de todo el sector educacional y cultural en la Costa Caribe. En lo inmediato, el sistema escolar ha debido recuperar logros en la enseñanza de lenguas maternas y segundas lenguas en ambas regiones autónomas, producidos tanto por centros educativos públicos como privados vinculados con instituciones religiosas. Es decir, el sistema escolar ha seguido la estrategia de abrir el camino a la propuesta intercultural a partir de experiencias de enseñanza bilingüe, que aplican soluciones a los problemas lingüísticos, didácticos y afectivos de los alumnos bilingües. Esas experiencias pueden tener un efecto multiplicador más eficiente que crear nuevas instituciones formadoras. Es el caso del colegio ‘Dinamarca’ en Bluefields (Región Autónoma del Atlántico Sur, RAAS).

En la actualidad, el gobierno central de Nicaragua, los Gobiernos Regionales y las instituciones financieras globales invierten más en educación de las poblaciones indígenas y afro-nicaragüenses de la Costa Atlántica. Por eso, a poco menos de diez años, se observa una tendencia al crecimiento y diversificación de la oferta educativa, de programas de formación en el nivel de licenciatura y posgrado y de acciones de transformación de instituciones del sector.

El desempeño del emergente y reducido sector de técnicos, funcionarios y formadores con que cuenta el SEAR tiene un impacto negativo en las acciones de planificación, acompañamiento y asesoría pedagógica, cuyos principales artefactos de cambio son los libros de textos y las prácticas docentes bilingües. Con el apoyo de organismos financieros multilaterales (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo), Agencias de Cooperación Técnica (Terra Nuova de Italia y otras de Finlandia, Noruega) y expertos solidarios, comienzan a observarse los beneficios de tres polos de desarrollo académico en la región: primero, la institucionalización de centros formadores; segundo, la realización de un programa

básico de investigaciones educativas, lingüísticas e históricas y tercero, un incipiente proceso editorial. Ciertamente, se requiere de una profesionalización rápida de responsables técnicos y directores de escuelas, mediante programas de capacitación y entrenamiento semejante a los de URACCAN y otras instituciones (las Escuelas Normales, reestructuradas).

Las bases políticas y educativas del SEAR constituyen una propuesta educativa válida para todo el país, que es multiétnico, multilingüe y pluricultural. De hecho la interculturalidad comienza a ser aceptada por representantes del Ministerio de Educación, por lo menos a nivel del discurso, como enfoque educativo adecuado, abriendo la posibilidad de cambios en el sistema educativo en todo el país.

Desde la sociedad, emerge la necesidad de información, discusión e involucramiento de los padres, comunicadores sociales, funcionarios y líderes en los trabajos y problemas técnicos y especiales de la educación intercultural bilingüe, tales como la influencia de la situación sociolingüística, el tiempo y las condiciones que se requieren para que el alumno experimente la transferencia lingüística de la lengua materna (L1) a la segunda lengua (L2). Por eso, cada vez que se promueve una política de lenguaje o de educación orientada a fines socioculturales, se debe establecer un plan de desarrollo educativo y sociocultural de las Regiones Autónomas a mediano y largo plazo, en la cual se prioricen ciertas metas que conciten el esfuerzo permanente de la sociedad.

Finalmente, el aumento de debates, foros, investigaciones, evaluaciones y experiencias ejemplares en el campo de la educación de población indígena y afrodescendiente de Nicaragua, a partir de la pasada década, ha permitido identificar y construir un panorama cada vez más preciso acerca de las necesidades, recursos y condiciones necesarias para la aplicación pertinente y diferencial de los procesos educativos en contextos interculturales. Poco a poco, a partir de una interacción nueva entre comunidades locales e instituciones globales, los procesos escolares indígenas abandonan el síndrome de experiencias aisladas, sin diálogo con otros sectores sociales, sin información compartida e intercambiada y toman lentamente rumbo hacia la calidad, sostenibilidad e inclusividad en sus prácticas.

Obras citadas

- Bocchi, Gianluca y Mauro Ceruti. *Educazione e globalizzazione*. Prefacio de Edgar Morin VII-X. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2004.
- Cazden, Courtney. *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Paidós, 1982.

- Consejos Región Autónoma del Atlántico Norte y Región Autónoma del Atlántico Sur. "Plan 1997 de apoyo a la educación intercultural bilingüe de la RAAN y de la RAAS, Nicaragua." Manuscrito. 1997.
- Cummins, J. *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata, 2002.
- Dixon, Bernardine. "Investigación evaluativa del PEBI-RAAS." Muñoz Cruz. 149-172.
- Erickson, Frederick. *Qualitative Methods in Research on Teaching*. Michigan: Michigan State University, 1985.
- _____. "Transformation and School Success. The Politics and Culture of Educational Achievement." *Anthropology & Education Quarterly*. 18.4 (1987): 335-356.
- _____. "Ethnographic Microanalysis of Interaction." *The Handbook in Qualitative Research in Education*. Eds. Margaret LeCompte, W. Millroy and J. Preissle. San Diego: Academic Press, 1992. 201-205.
- _____. "El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase." *Lecturas de antropología para educadores*. Ed. Honorio Velasco. Madrid: Trotta, 1993. 325-353.
- Frank, Eloy. "Apreciaciones sobre el Programa Mayangna, pueblo sumo." Muñoz Cruz. 173-178.
- Freeland, Jane. "I am a Creole, so I Speak English'. Cultural Ambiguity and the English/Spanish Bilingual-Bicultural Programme of Nicaragua's Atlantic Coast." *Language and Culture. Papers from the Annual Meeting of the British Association of Applied Linguistics Held at Trevelyan College, University of Durham, September 1991*. Eds. D.L. Graddol and M. Byura. Clevedon: British Association for Applied Linguistics/Multilingual Matters, 1993. 71-83.
- _____. "Why Go to School to Learn Miskitu?: Changing Construct of Bilingualism, Education and Literacy among the Miskitu of Nicaragua Atlantic Coast." Ponencia en el Congreso Annual de Society Latin American Studies, Gran Bretaña. 1994.
- Freeland, Jane y Guillermo McLean. *Informe final sobre las necesidades lingüísticas del estudiante de la Costa Caribe de Nicaragua para la elaboración de un currículo de idiomas*. Managua: Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, 1994.
- Gurdián, Galio y Danilo Salamanca. "Autonomía y educación bilingüe." *Wani*. 9 (1991): 1-14.

- McLean, Guillermo. “Apreciación sobre el estado del arte de la EIB en la costa caribe nicaragüense.” Muñoz Cruz. 121-131.
- Muñoz Cruz, Héctor, ed. *El futuro desde la autonomía y la diversidad. La educación intercultural bilingüe en las Regiones Autónomas de Nicaragua y otros países latinoamericanos*. México: Universidad Veracruzana, 2001.
- _____. “Opinión sobre la educación bilingüe en las regiones autónomas de Nicaragua.” Muñoz Cruz. 195-231.
- _____. *De proyecto a política de Estado: la educación intercultural bilingüe en Bolivia, 1993*. 2ª ed. La Paz: Ministerio de Educación de Bolivia, 2004.
- Murillo Torrecilla, Francisco Javier. “El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes.” *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1.2 (2003). <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Murillo.pdf>.
- Philips, Susan. “An Ethnographic Approach to Bilingual Language Proficiency Assessment.” *An Ethnographic /Sociolinguistic Approach to Language Proficiency Assessment*. Ed. Charlene Rivera. Clevedon: Multilingual Matters, 1983.
- Programa Educativo Bilingüe RAAN. “Empirismo y educación bilingüe, un estudio de 10 escuelas rurales en la RAAN.” Bilwi. (1993).
- Romero, Germán, et al. *Persistencia indígena en Nicaragua*. Managua: Centro de Investigaciones y Documentación de la Costa Atlántica/Universidad Centroamericana, 1992.
- UNESCO. *Information and Communication Technologies in Teacher Education. A Planning Guide*. Coord. Evgueni Khvilon. Paris: Division of Higher Education, 2002.
- Venezia, Paolo. “Didn’t you Say you were not Going to Dig us until we were All Fit? El reto de la educación intercultural en Nicaragua.” *Investigaciones Lingüísticas 3 (1996)*. *Español y lenguas indoamericanas: estudios y aplicaciones*. Coord. Héctor Muñoz. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 1996. 363-387.
- Venezia, Paolo. “Los pueblos de la costa caribe nicaragüense y su educación: las lecciones que aprendimos.” Muñoz Cruz. 135-147.

D. R. © Héctor Muñoz Cruz, México, D. F., enero-junio, 2005.

RECEPCIÓN: Septiembre de 2004

ACEPTACIÓN: Noviembre de 2004