

Educación en lengua criolla: las actitudes de los educandos en la costa atlántica de Nicaragua

Marva Spence Sharpe
mspence@yahoo.com

Resumen

Este artículo presenta una breve reseña histórica sobre los asuntos sociales y políticos que han conducido a la comunidad estudiantil criolla de Bluefields, Nicaragua, a aceptar el uso de la lengua vernacular en el currículo escolar.

0. INTRODUCCIÓN

0.1 Antecedentes históricos

La presencia de los ingleses y los estadounidenses en la costa caribe de Nicaragua ha moldeado la identidad lingüística de la comunidad afro-nicaragüense de dicha región.

Durante los siglos XVI, XVII y XVIII los ingleses tenían como objetivo reducir el poderío del imperialismo español mediante acciones de piratería contra asentamientos españoles, haciendo sus primeras incursiones en las bahías y lagunas costeras del Caribe.

El Caribe fue un Protectorado Británico hasta 1894, cuando José Santos Zelaya, presidente de Nicaragua, organizó un ejército para recobrar la región. El ejército británico fue derrotado en Bluefields y expulsa-



do de la región caribeña con la ayuda del gobierno de Estados Unidos.

La presencia norteamericana y de las compañías de ese origen significó el establecimiento de una jerarquía étnica de trabajo en la costa, en la que los indígenas y los afro-nicaragüenses ocupaban las posiciones más bajas y peor remuneradas en la escala social. La fuerte presencia de los norteamericanos fue erosionando la identidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas y afro-caribeños.

En 1987 la Constitución Política reconoce que Nicaragua es una nación multiétnica, pluricultural y multilingüe. En ese mismo año se aprueba el Estatuto de Autonomía de la Costa Caribe de Nicaragua, que establece dos regiones autónomas y reconoce derechos económicos, sociales, políticos y culturales para los pueblos indígenas, pueblos de ancestría africana y mestizos. La Región Autónoma Atlántica Norte (RAAN) y la Región Autónoma Atlántica Sur (RAAS) eligieron sus primeros Gobiernos Regionales en 1990, y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es uno de los resultados más sobresalientes del reconocimiento de autonomía de la región caribeña, que tiene como uno de sus pilares el fortalecimiento de la identidad y la lealtad étnica y lingüística.

1.1. LOS RETOS DE LA ENSEÑANZA EN UNA LENGUA CRIOLLA

El término "criollo" proviene de la palabra portuguesa *crioulo* que se refería a un esclavo nacido y criado en la casa del amo, y luego significó "hijo de padres europeos nacido en una colonia". Más tarde el término se aplicó a algunas lenguas habladas en el Caribe, en África Occidental, el Océano Índico y el Lejano Oriente.

Las lenguas criollas mejor conocidas son las que hablan los descendientes de los esclavos negros que fueron traídos al Caribe para trabajar en las plantaciones de azúcar.

Estas lenguas han vivido una larga historia de estigmatización y de ausencia de reconocimiento oficial. Sin embargo, sabemos que sí han existido esfuerzos de legitimación, algunos más exitosos que otros. Por ejemplo, el tok pisin de Papúa-Nueva Guinea es reconocido como lengua oficial, aunque el inglés es el instrumento canónico de la educación escolar. Otros casos de éxito son: el Kriol australiano, que ha sido usado en programas de educación bilingüe aplicados a ciertas zonas de Australia; el criollo haitiano, que ha recibido atención seria por parte de los encargados de la planificación gubernamental y el papiamento de Aruba y Curaçao que está adquiriendo rápidamente una posición más importante en el sistema educativo, y se está estandarizando.

Las luchas por redimir estas lenguas, de modo que puedan ser utilizadas con fines educativos, han sido incansables por parte de los lingüistas y de diferentes comunidades criollas; sin embargo, la política de los gobiernos ha sido la de hacer caso omiso a estas propuestas.

Cuando se toma la decisión de que una lengua criolla se va a emplear como medio de instrucción, es necesario determinar el tipo de criollo con que se está tratando. ¿Será un criollo muy "puro" o será un criollo "adaptado"? En otras palabras, se escogerá una variedad del basilecto, del mesolecto o del acrolecto. Las implicaciones de todo esto conducen a una gran dificultad para establecer una adecuada planificación lingüística y para diseñar programas educativos.

La mayoría de las lenguas criollas carecen de escritura; por lo tanto, no

han sido sometidas a algún tipo de normalización. De esta manera, el criollo de Nicaragua no cuenta con ortografía o con una variedad estándar oficial. No obstante, algunos escritores han intentado usar este criollo para representar el folclor de la región por medio de poesía, cuentos cortos, canciones y obras dramáticas.

1.2. Situación de la población criolla de Nicaragua

El inglés ha ocupado durante casi 100 años una posición intermedia. La política lingüística de la "reincorporación" pretendía relegar al inglés al mismo nivel de lengua dominada, subordinada y minorizada de las lenguas indígenas, quitándole su categoría de lengua oficial y proscribiendo su uso como medio de enseñanza en las escuelas. Sin embargo, este proyecto no puede realizarse por completo, dado el prestigio del inglés como "lengua mundial" y su valor económico en la región, como calificación para puestos codiciados en las empresas norteamericanas o inglesas, o en los Estados Unidos mismos. Aun así, estas medidas, repetidas por gobiernos subsiguientes, lograron minar la base del inglés, sobre todo en su forma estandarizada. Ahora la población criolla que habla el inglés estándar constituye una minoría dentro de su etnia, la mayoría hablan el inglés criollo que, aunque sigue siendo la lengua de identificación étnica del grupo, queda subordinada no solo al español sino también al inglés estándar. (Cunningham, Myrna et al. *Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense*, 1996).

1.3 La situación lingüística de la población criolla: lengua y fracaso escolar

Con frecuencia se considera que la lengua es la causa fundamental de los mayores índices de fracaso escolar

que se detectan en los grupos sociales minoritarios (Bernstein, 1973). El pobre rendimiento de ciertos escolares puede deberse a la escasa exposición a la lengua oficial de la enseñanza y al desajuste lingüístico y cultural entre la casa y la escuela; y, por dicha razón, el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), en Nicaragua, tiene como objetivo fundamental la reivindicación política de los pueblos indígenas y criollos mediante una educación bilingüe (en algunos casos, trilingüe) y pluricultural.

Aunque la Ley de Educación Bilingüe proporciona a las escuelas la oportunidad de aplicar este tipo de programa, no les impone la obligación legal de hacerlo. La mayoría de las escuelas de la comunidad criolla nicaragüense alega que no existen programas en dicha lengua y que, por dicha razón, no se beneficiarán convenientemente de la instrucción en la lengua vernacular.

Como nos señalan Cunnigham et al., el inglés estándar ha sido considerado la forma lingüística óptima. Sin embargo, a raíz de la Revolución, algunos sectores de la comunidad criolla han tomado su destino lingüístico en sus manos; son más positivos en cuanto a su herencia lingüístico-cultural y han descartado la creencia de que una variedad lingüística evita el aprendizaje de otra.

Se enfatiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje (con la lengua vernácula como facilitador) como algo saludable, funcional y culturalmente positivo, sin tener que hacer un uso exclusivo del inglés estándar o del español, a expensas de otras alternativas lingüísticas.

1.4 Concepciones básicas y limitaciones bilingüe de la Educación Intercultural

La Educación Intercultural Bilingüe

usualmente se refiere a escuelas de o para indígenas, población hablante de lenguas criollas o, en general, de poblaciones minoritarias, destinadas a la educación formal de los alumnos. Se trata de escuelas con particularidades, sobre todo, curriculares, pero que conservan, en su gran mayoría, la forma convencional del sistema educativo escolar.

En relación con el empleo de la lengua criolla como medio de enseñanza no hay oposición por razones obvias: el alumno aprende más y mejor si se le enseña en una lengua que conoce. En cuanto a su inclusión como objeto de enseñanza, se considera una pérdida de tiempo; con el agravante que, en la mayoría de los casos, no sabe escribir dichas lenguas.

A lo anterior se añade que los educadores no saben cómo enseñar la lengua vernacular, tanto por falta de formación básica adecuada como porque no se han desarrollado aún las metodologías necesarias.

2. EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

Parte de mi trabajo de campo me condujo a observar la interacción comunicativa, entre alumnos y profesores en el aula. Por ejemplo, el centro educativo Horatio Hudson tiene un programa bilingüe de mantenimiento (mantenimiento de la lengua vernácula).

2.1 Educación Primaria

En la etapa pre-escolar no se utiliza el español; todo se da en criollo: instrucciones, cuentos, canciones, juegos, etc.

En primer grado, todo el primer semestre se utiliza únicamente la lengua materna (el criollo); en el segundo semestre, se introduce el español en

forma oral exclusivamente, enfatizando en algunas rutinas como: saludos, despedidas, preguntas personales, rituales de cortesía, etc.

En segundo grado se continúa con la lengua materna como medio de instrucción, y se expande el uso oral del español.

En tercer grado, se introducen los grupos silábicos del español. Por primera vez, se empieza a escribir en español; y en cuarto grado los alumnos son introducidos a grupos silábicos más complejos. En quinto y sexto grado entran los alumnos a un programa bilingüe de mantenimiento. La mayoría de los educadores son hablantes nativos del criollo, y son más competentes en criollo que en español o inglés.

2.2 Educación secundaria

La región de Bluefields cuenta con 6 colegios de secundaria:

- Instituto Cristóbal Colón (estatal)
- Colegio Morava (semiprivado)
- Verbo (semiprivado)
- Horatio Hudson (semiprivado)
- 30 de Octubre (semiprivado)
- Divino Pastor (privado)

Para este estudio, hice mis observaciones en el Colegio Horatio Hudson, por dos razones: 1) es el único centro educativo que tiene una política lingüística "explícita" en cuanto al uso de la lengua vernacular como medio de enseñanza. 2) La gran mayoría de los alumnos son de la población criolla.

La competencia lingüística de los alumnos de dicho colegio se puede distribuir de la siguiente manera:

- 100% criollo como lengua materna
- 60% fluidos en español
- 40% con problemas para expresarse en español.

La Directora señala, además, que hay que tomar en cuenta a los alumnos que llegan sin ningún conocimiento del español, especialmente los que proceden de los lugares más remotos.

El Colegio se denomina "constructivista-humanista" y su fin es ayudar en la resolución de las barreras lingüísticas que impiden el desarrollo académico de los alumnos. Por ejemplo, el profesor de Matemáticas señaló que el rendimiento, en dicha materia, sube cuando se utiliza el criollo, ya que, en muchas oportunidades, los conceptos no quedan claros por la falta de competencia lingüística en español. Como resultado, se permite a los alumnos utilizar su lengua materna para exponer en clase, para aclarar dudas y en general, para interactuar con sus profesores.

Pero no todos los profesores pertenecen a la comunidad criolla. La profesora de Química proviene de Managua. Ella me dijo que, en general, el estudiante es más fluido en criollo; con el tiempo, va aumentando su vocabulario en español pero no así su sintaxis. En la clase de Química observé que los alumnos empiezan sus exposiciones en español y, cuando se traban, hablan en criollo. Hay una constante alternancia de códigos, dependiendo de las necesidades lingüísticas que emergen.

Por su parte, la profesora busca cómo entender al alumno que está exponiendo, preguntándoles a los alumnos que son más competentes en español. A veces, el expositor le pide a un compañero que haga la traducción. Los alumnos tienden a formular sus preguntas en criollo y la profesora responde en español.

Al finalizar la observación de dicha clase, pregunté por qué no se obligaba a los alumnos a hablar exclusivamente en español. La respuesta fue

contundente: "Sería una violación a sus derechos lingüísticos".

La diferencia lingüística no es barrera para superarse académicamente: una alumna de Laguna de Perlas que no hablaba español cuando ingresó al colegio ostenta hoy el mejor promedio.

La otra parte de esta investigación consiste en el análisis de las actitudes lingüísticas de los educandos hacia el uso de la lengua vernacular en el ámbito educativo.

3. METODOLOGÍA

Las "actitudes hacia la lengua" son cualquier índice afectivo, cognoscitivo o conductual de reacciones hacia diferentes variedades de la lengua o hacia sus hablantes.

En los estudios, en general, no se definen las actitudes sino que se describe y se analiza directamente. La mayoría de las investigaciones tienen que ver con el significado social, la selección y el uso de las variedades lingüísticas lengua. El cuestionario es el método más usado.

La información empírica acerca de este tema ha sido obtenida mediante

la aplicación de un cuestionario que contiene varias clases de preguntas sobre los valores lingüísticos de los estudiantes afro-nicaragüenses de la región de Bluefields en cuanto al uso de la lengua vernacular en el aula. La gran mayoría de las preguntas son cerradas, acompañadas por algunas abiertas.

Dicho cuestionario fue elaborado sobre la base de mi experiencia similar con las actitudes lingüísticas del hablante del criollo limonense. Necesariamente se ha puesto especial cuidado en la mesurada extensión y simplicidad de su formulación para que pudiera ser entendido y respondido sin mayor dificultad por destinatarios escolares.

El cuestionario se aplicó sistemáticamente a 60 alumnos de secundaria. Todos son hablantes nativos del criollo nicaragüense.

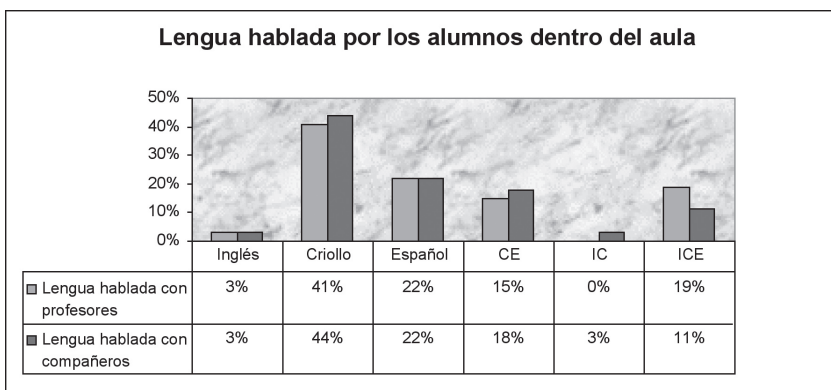
Las variables sociales de género y edad no resultaron ser significativas una vez transformada la puntuación bruta a la escala T.

4. ANÁLISIS

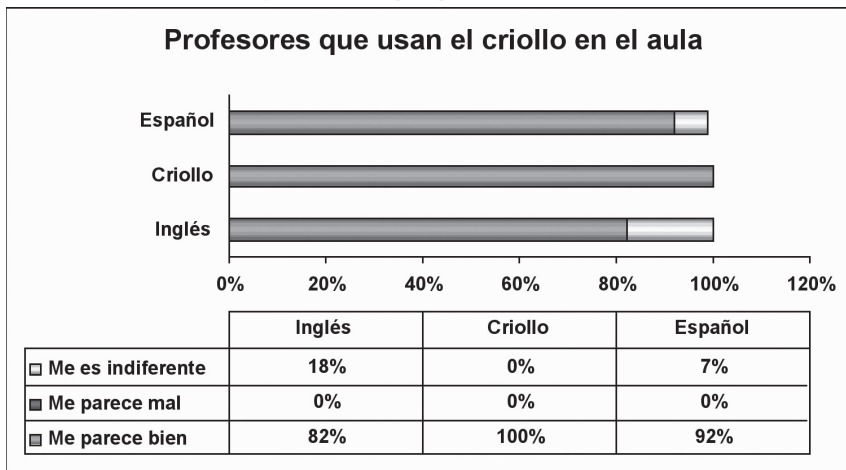
Como era de esperarse, tanto los educandos como los educadores uti-

Cuadro 1

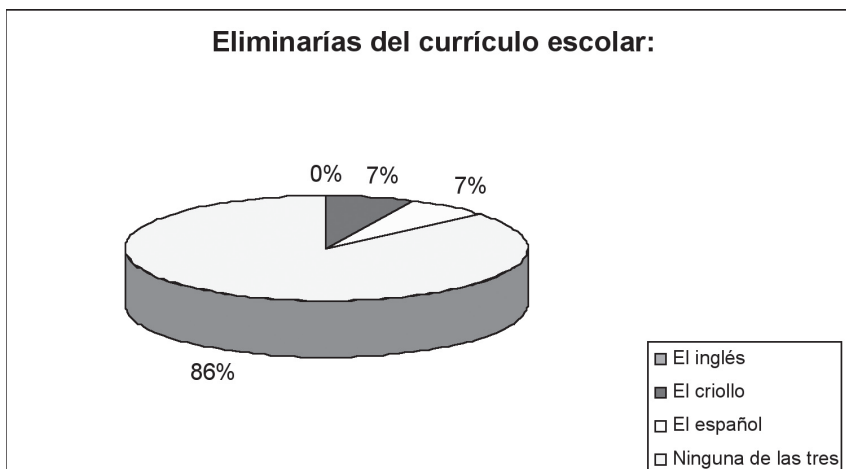
Lengua hablada por los alumnos dentro del aula



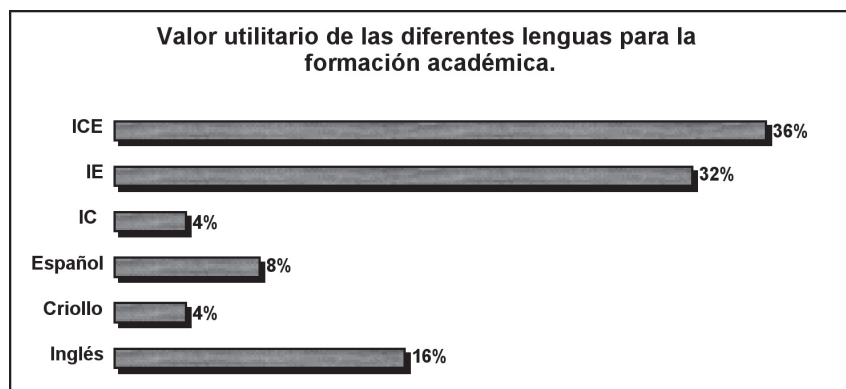
Cuadro 2.
Lengua hablada por profesores en el aula



Cuadro 3.
¿Cuál eliminarías del currículo escolar?



Cuadro 4.
Valor utilitario de las diferentes lenguas para la formación académica



lizan con mayor frecuencia la lengua criolla en el aula. Estos resultados concuerdan claramente con las observaciones realizadas.

Los estudiantes expresan opiniones muy favorecedoras hacia el uso de la lengua criolla por sus profesores. Esta actitud positiva en este rubro es predecible ya que, como se ha comentado anteriormente, muchos alumnos llegan al colegio con una competencia lingüística en inglés muy baja. Esta respuesta resalta el efecto facilitador del criollo en el aula.

Hay que recalcar que en este rubro estamos hablando del currículo formal y explícito, y no del currículo oculto (la interacción entre alumnos y profesores). La gran mayoría de los alumnos expresan la necesidad de mantener las tres lenguas como parte del currículo escolar.

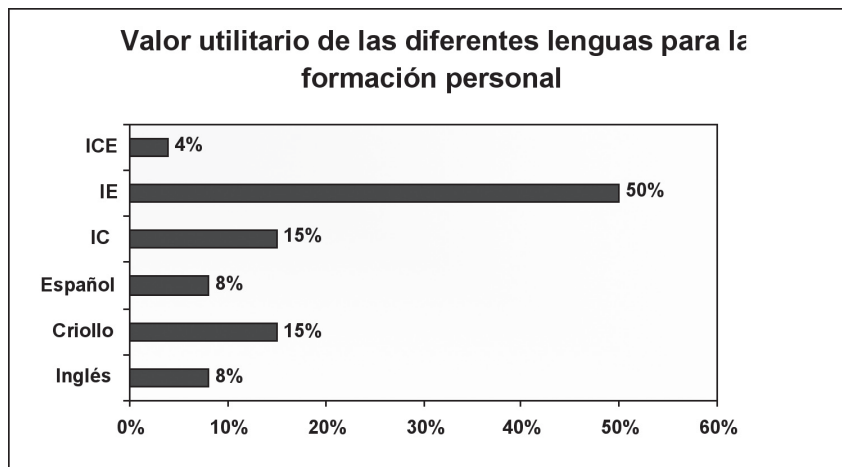
Es evidente que los estudiantes reconocen la importancia del aprendizaje del inglés por razones utilitarias y pragmáticas, tales como la necesidad de encontrar trabajo, obtener una educación superior, desenvolverse fuera de la costa, etc., pues reconocen que el inglés y el español son idiomas internacionales. Pero la lengua vernácula está presente como un instrumento integrador de la cultura criolla.

Los alumnos apoyan proactivamente la utilización de la literatura narrada en criollo. Sin embargo, hay que resaltar que, por ser una forma incipiente de hacer literatura, la gran mayoría está disponible en español o inglés.

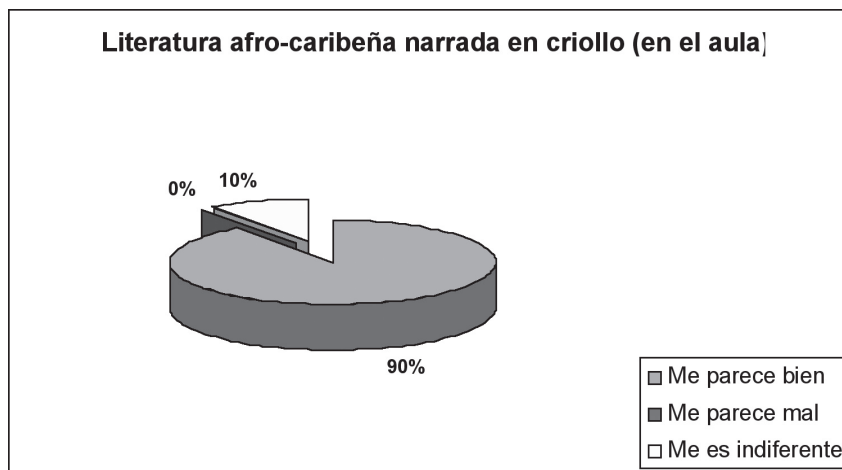
5. CONCLUSIONES

Los estudiantes exhiben actitudes muy positivas hacia el bilingüismo en el aula. Reconocen las oportunidades socio-económicas y políticas que les brindan el inglés y el español. Pero entienden que la lengua criolla juega

Cuadro 5.
Valor utilitario de las diferentes lenguas para la formación personal



Cuadro 6.
Literatura afro-caribeña narrada en criollo (en el aula)



un papel muy importante para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la identidad etno-lingüística del criollo es muy fuerte.

Hay que reconocer que elegir una lengua criolla como lengua escolar no es tarea fácil. En el continuo de las lenguas criollas coexisten variedades de la lengua: en un extremo está un criollo muy "puro", y en el otro extremo está el criollo más "depurado," que se asemeja a la variedad estándar;

en este caso, el inglés. Al planificar la forma lingüística que se usará como código educativo, habrá que escoger entre una de las formas del criollo.

Un resultado de la presencia prolongada de los ingleses y los estadounidenses en la costa miskita fue el mantenimiento del inglés como idioma de prestigio en la región y, desde luego, una continuada presión para imponer el inglés estándar por encima de la lengua criolla. Este dilema continúa.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Adler, M. (1977). *Welsh and Other Dying Languages in Europe: A Sociolinguistic Study* Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Agheysi, R. and Fishman, J. (1981). "Language Attitudes Studies: A Brief Survey of Methodological Approaches". *Anthropological Linguistics*. 12: 137-57.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Lambert, Wallace, Havelka, J. and Gardner, R. (1959). "Linguistic Manifestations of Bilingualism". *American Journal of Psychology*. 72: 77-82.
- Lambert, W. et al. (1960). "Evaluative Reactions to Spoken Languages". *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 50: 44-50, 197-200.
- Mackey, W. and Cartwright, D. (1979). *Geocoding Language Loss from Census Data*. The Hague: Mouton.
- Stewart, W. (1968). "An Outline of Linguistic Typology for Describing multilingualism". *Study of the Role of Second Language in Asia, Africa and Latin America*. Ed. Frank Rice. Washington: D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Cayasso, B. (1995) "Afro-Nicaraguans Before and After the Sandinista Revolution" en *African Presence in the Americas* Ed. T. Moore. Trenton: New Jersey, African World Press.
- Rizo, Z. M. (1990) "Identidad Étnica y Elección." *WANI* 8: 28-5
- (1996) "Logros y perspectivas de la educación bilingüe." *WANI* 18: 36-43.
- (1987) "El reto de la educación intercultural en Nicaragua." *WANI* 19 (1996): 3-12. *Collections and Regional Stories Bluefields*: (1995) *Leyes: Estatuto de autonomía de las regiones autónomas de la Costa Atlántica de Nicaragua*.
- (1993) **Ley número 162: Ley de Lenguas.**