

La lengua creole: de oralidad a forma escrita

Arja Koskinen

El marco legal de las lenguas de la Costa Caribe Nicaragüense

Nicaragua es un país multiétnico y pluricultural y la Costa Caribe es la región del país que representa la variedad existente de las lenguas y culturas indígenas y afro-descendientes: miskita; sumu-mayangna, que incluye el panamahka y el tuahka (lenguas mayangnas) y el ulwa; rama; garífuna, con sus raíces indígenas y africanas; y creole, la lengua de la población afro-descendiente de La Costa.

El marco legal relativo al uso de las lenguas de La Costa es sólido. La realidad lingüística del país fue oficialmente reconocida a partir del Decreto-Ley sobre la Educación en las lenguas de la Costa Atlántica (Ley 571), en 1980, cuando se llevó a cabo, primero, la Campaña de Alfabetización en las lenguas de la región (1980) y, más adelante, al momento de establecerse el programa de educación bilingüe (1984/5). La Constitución de 1987 establece el estatus de las lenguas regionales como lenguas de uso oficial, además del español, y el derecho de las comunidades de la Costa Atlántica a la libre expresión y preservación de sus lenguas, así como a la educación en sus lenguas maternas.

La Ley de Autonomía (Ley 28, 1987) es aun más específica en cuanto a los derechos lingüísticos y culturales, estableciendo, entre otros, que “los habitantes de las Comunidades de la Costa Atlántica tienen derecho a preservar y desarrollar sus lenguas, religiones y culturas; (...) a la educación en su lengua materna y en español, mediante programas que recojan su patrimonio histórico, su sistema de valores, las tradiciones y características de su medio ambiente, todo de acuerdo con el sistema educativo nacional; (...) administrar los programas de salud, educación; (...) promover el estudio, fomento, desarrollo, preservación y difusión de las culturas tradicionales de las Comunidades de la Costa Atlántica, así como su patrimonio histórico, artístico, lingüístico y cultural.” (Art. 8 y 11).

En 1993 se aprobó la Ley de Lenguas (Ley 162), en la cual se establece, entre otros, que “Las lenguas miskitu, creole, sumu, garífuna y rama son lenguas de uso oficial en las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica” (Art. 4). De esta forma, la lengua creole es definida claramente como una de las lenguas oficiales de la Costa Caribe.

La contribución más reciente a los derechos educativos en La Costa es la Ley General de Educación, aprobada este año 2006 (Ley 582). Esta ley contempla que el Sistema Educativo Autónómico Regional, SEAR, es uno de los subsistemas de la educación nicaragüense y cubre todos los niveles del sector educativo de las Regiones Autónomas. El SEAR está basado en la implementación de la educación intercultural bi- y multilingüe en la cual se tomarán en cuenta todas las lenguas regionales: miskito, sumu-mayangna (panamahka, tuahka, ulwa), rama, garífuna, creole y, por ende, el español.

La lengua creole y sus orígenes

Para entender el proceso de desarrollo del creole nicaragüense es necesario resumir qué significa la creolización. Las lenguas creoles tienen sus raíces en situaciones lingüísticas donde hay necesidad de comunicación entre hablantes de diferentes lenguas sin lengua común. El primer paso de comunicación es el desarrollo de un pidgin: una “lingua franca” usada en funciones restringidas, mayoritariamente dentro de algún tipo de dependencia mutua: negocio o, como fue el caso, de relación entre los esclavos africanos y los negociantes y dueños europeos, así como comunicación entre los esclavos mismos que en muchos casos venían de regiones diferentes de África y así hablaban lenguas diferentes.¹ Los pidgins tienen una estructura simplificada y no son aprendidos como lengua materna en contextos familiares; son creados a través de esfuerzos de gente que habla diferentes lenguas. Ambas partes contribuyen generalmente a los sonidos, el vocabulario y las estructuras gramaticales, pero algunos rasgos innovativos y originales pueden desarrollarse ya en esta fase lingüística.

Con el tiempo, los pidgins se transforman en verdaderas lenguas, lenguas creoles con estructura gramatical y vocabulario completo y con todas las funciones de una lengua. Los creoles son aprendidos como primeras lenguas de niños. Una lengua creole, nacida a través de contactos con los ingleses, entonces, no es una lengua africana con prestamos del inglés, ni es inglés con sonidos y estructuras de una o varias lenguas africanas; no es inglés mal hablado², pero sí una combinación original con su propio desarrollo histórico. Es una lengua con su propio derecho.

1. Mezclados con el propósito de evitar complots en los barcos.

2. *Bad English*, como se oye tantas veces.



Ilustraciones del cuaderno para preescolar – Silvana Woods.

El mundo creole-hablante es grande. *Ethnologue*³ identifica 86 lenguas creoles en el mundo, agrupadas en base a la lengua de contacto (en la mayoría de los casos, lengua europea). Las investigaciones han mostrado que en casos donde uno de los grupos habla una lengua prestigiosa y el otro una lengua vernacular (como son las lenguas africanas), la primera tiende a influir más en el vocabulario, mientras la segunda tiene más influencia en la gramática. Por eso se habla de creoles basados en el léxico de inglés, francés, portugués, holandés, alemán, español, afrikaans y árabe, entre otros. Solamente los creoles basados en el inglés⁴ son 31 en el Atlántico y Pacífico del mundo: la rama del Atlántico tiene aproximadamente 5,400,000 hablantes en el Caribe y en los Estados Unidos (por ejemplo la lengua gullah en los estados sureños), aún sin tomar en cuenta los creoles en la costa atlántica de África.

Las raíces africanas del creole nicaragüense se encuentran mayoritariamente en África del Oeste, en la región donde ahora hay países como Ghana, Nigeria, Togo y Kamerun. Comenzó

a desarrollarse desde los finales del siglo XVI con la llegada de bucaneros y piratas con tripulación africana y luego con la importación de esclavos para trabajar en los cultivos de algodón, banano y azúcar, con dueños británicos en la región del Caribe. Durante más de 150 años continuó la llegada de la población afro-descendiente, una parte como esclavos pero también como free men of color, hombres de color libres, comerciantes, soldados y marineros, entre otros. Una parte de los afro-descendientes se mezclaron con europeos y amerindios y formaron una élite creole, algunos de sus representantes hasta llegaron a ser dueños de esclavos. Después del retiro de los británicos en 1787 y con el aislamiento de la opresión colonial directa, las comunidades de Bluefields y Laguna de Perlas se desarrollaron positivamente en la primera mitad del siglo XIX y se estableció lo que se llamaba la cultura creole de la costa de la Mosquitia, primeramente significaba sólo la población y cultura “de color”, pero después se amplió hasta cubrir toda la población y cultura negra de la Costa Caribe (ver Gordon 1998: 33-50).

3. www.ethnologue.com

4. *English-lexifier Creoles*

En Nicaragua, las estimaciones de la población creole varían de 35,000 a 50,000 personas. Según estimaciones del año 1991 (FADCANIC-Humboldt Foundation) hay aproximadamente 15,300 creoles en la RAAN y 35,770 en la RAAS. Además de ser lengua materna de la etnia creole, lo es también de la población rama y garífuna que, por razones de imposición religiosa y discriminación étnica, entre otras, han cambiado su lengua originaria a creole. Además, una parte de la población miskita en la RAAS (Tasbapauni, Kakabila y Raitipura) ha sufrido el mismo proceso de cambio lingüístico.

Creole continuum y la variación lingüística

Las lenguas creoles no son estáticas. Cambian, como en el caso de todas las lenguas del mundo que viven en contacto con otras lenguas de poblaciones vecinas o en áreas de influencia de una lengua globalizada. Así, se habla de un creole continuum con varios niveles: basilecto, como la variante más originaria, y acrolecto, forma más cercana a la lengua lexicadora como dos polos extremos del continuum, pasando por variantes mesolectales. El inglés británico, por ejemplo, ha tenido su influencia en el creole nicaragüense en los tiempos de piratas y la esclavitud y a través del trabajo religioso y educativo de los misioneros moravos; así como el inglés americano a través de la presencia de las empresas estadounidenses en la región. Además, especialmente, en áreas urbanas, donde el acceso a medios de comunicación es más fácil, hay más influencia del inglés en los medios de comunicación. Para buscar el basilecto más original se tiene que buscar a las personas de mayor edad y las comunidades donde la enseñanza de inglés y la presencia de los medios de comunicación no han causado demasiados cambios.

Es importante destacar que todas las lenguas tienen variación: dependen, entre otros, de factores geográficos y poblacionales: edad, nivel de educación y estatus social de los hablantes. La planificación lingüística contempla varias alternativas para resolver el reto de la variación: la normalización con más libertad y tolerancia hacia la variación natural dentro de la lengua, con alternativas permisible y la “estandarización”, basada en una o diversas variantes lingüísticas. Por ejemplo, en Noruega se han desarrollado dos lenguas escritas separadas⁵, y en Finlandia se estableció un estándar escrito único como compromiso entre las variantes dialectales habladas en las regiones del Este y del Oeste. En el caso de la lengua sami norteña (Northern Sami), hablada en Noruega, Finlandia y Suecia, se decidió incluir la variación estructural y lexical de sus dos dialectos geográficos principales en la gramática estandarizada de la lengua, con la libertad de usar cualquiera de las variantes.⁶ Cabe señalar que, aún con la estandarización, las diferentes formas orales siguen intactas: cada quien habla y sigue hablando su propia variedad.

En el caso del creole nicaragüense, los núcleos geográficos son Bluefields, Rama Cay, Pearl Lagoon, Corn Island y Bilwi. Entre (y dentro de) estos núcleos existe cierta variación lingüística que ha producido discusiones en el momento de hacer consensos lingüísticos. Tal vez la mayor diferencia se encuentra entre la variante de Rama Cay y el resto, pero los representantes del pueblo rama están participando en el trabajo de normalización y han podido presentar su variedad en los casos donde hay discrepancias fonéticas o morfológicas.⁷ Investigaciones sobre las diferentes variantes servirán claramente como base de enriquecimiento de la lengua escrita del creole en el futuro.

El creole nicaragüense: de la oralidad a la forma escrita

Las lenguas creoles en la región del Caribe tienen muchas similitudes. El desarrollo de la escritura ha avanzado en países como Belice, Jamaica y Colombia (San Andrés), donde ya hay producción literaria en creole. En el caso de Nicaragua, desde los años 1980 han habido intentos de escribir en creole, especialmente por poetas costeños como June Beer y Sydney Francis. En el año 2001 se inició un trabajo sistemático de desarrollo de la ortografía del creole, dirigido por el Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Rescate Cultural (IPILC), de la Universidad URACCAN.⁸ En varios talleres sobre la lengua creole, desarrollados en el periodo de 2001 – 2004, participó un grupo de aproximadamente 30-35 maestros y técnicos creoles del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del MECD, con apoyo técnico de miembros del Bileez Kriol Projek (Proyecto del Creole de Belice), especialmente de MSc Silvana Woods, una de las fundadoras del Proyecto. Cabe señalar que entre los participantes había representación de la variación geográfica del creole de Bluefields, Rama Cay, Pearl Lagoon Basin (Haulover, Pearl Lagoon, Brown Bank, Orinoco, Tasbapauni), Corn Island y Bilwi.

En estos talleres se consensuaron las reglas básicas de la ortografía del creole nicaragüense, definiendo como base de la misma el principio fonemático: un sonido – un símbolo. Es decir, un mismo sonido (fonema) es siempre representado con una misma letra (grafema): el fonema /a/ siempre con la grafema a, /u/ siempre con la grafema u, /e/ siempre con grafema e, etcétera.⁹ Los sonidos largos se escriben con dos letras: /a:/ con aa, /i:/ con ii, /u:/ con uu. Cabe señalar que es imprescindible marcar las vocales largas, porque la diferencia en la largura es fonemática; hay pares de palabras donde la única diferencia es la largura de la vocal: it (‘it; eso’) vs. iit (‘eat; ‘comer’); ful (‘full; ‘lleno’) vs. fuul (‘fool; ‘tonto’), etcétera. Este principio cumple con los criterios de un sistema adecuado por su representación máxima del

5. Y todos los niños en la escuela tienen dos lenguas noruegas en su plan de estudio: una como L1, otra como L2; además de lenguas extranjeras como inglés.

6. Aunque muchas veces se habla de “la lengua sami”, en realidad son 11 lenguas diferentes, de las cuales una gran parte no son mutuamente entendibles. De estas lenguas, seis tienen forma escrita, el resto son lenguas orales (y algunas ya extintas).

7. Más adelante daremos algunos ejemplos de esta variación.

8. Con apoyo técnico-financiero del Proyecto FOREIBCA, Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe de la Costa Atlántica, del Gobierno de Finlandia.

La ortografía del inglés representa un caso contrario: por ejemplo, el sonido sh (/ʃ/) tiene hasta 13 diferentes representaciones ortográficas: shoe, sugar, issue,

9. mansion, nation, suspicion, ocean, conscious, chaperon, schist, fucsia y pshaw (Kaplan – Baldauf 1997: 58).

habla, de la facilidad máxima de aprendizaje –que no es complicado– y la transferencia máxima: aplicable a otras lenguas del país o región (español) y facilidad máxima de reproducción (grafemas sencillos). Por las mismas razones, el sistema fonemático es aplicado por una gran variedad de lenguas del mundo, especialmente las que cuentan con ortografías recién consensuadas.¹⁰

El alfabeto de una lengua se puede escribir como la lista de todas las letras utilizadas en la transcripción de los sonidos, ordenado según un orden convencional. El alfabeto de la lengua creole es el siguiente:¹¹

Vocales:

- Vocales cortas: a – e – i – o – u – y
pat 'pot; casserole'; tel 'tell; contar'; hit 'hit';
kot 'cut; cortar'; put 'put; poner';
yu 'you; vos/usted'
- Vocales largas: aa – ii – uu
faas 'fast; rápido'; iizi 'easy; fácil';
muuv 'move; mover'
- Diptongos: ay – ai – ie – ou – uo
faya 'fire; fuego'; hai 'high; alto'; plie 'play; jugar';
kou 'cow; vaca'; nuo 'know; saber'

Consonantes:

- b – ch – d – f – g – h – j – k – l – m – n – ng – p – r – s – sh
– t – v – z – zh
bai 'buy; comprar'; chrai 'try; probar';
ded 'dead; muerto'; frii 'free; libre';
gyal 'girl; muchacha'; hat 'hat, hot; sombrero, caliente';
jraiv 'drive; manejar'; kaal 'call; llamar';
luk 'look; mirar'; mous 'mouse; ratón';
nais 'nice; agradable'; dong 'down; abajo';
drap 'drop; caerse'; ron 'run; correr';
smaile 'smile; sonreír'; shiem 'shame; vergüenza';
taal 'tall; alto'; hevi 'heavy; pesado';
zip 'zipper; cremallera'; okiezhan 'occasion; ocasión'.

Excepciones de la regla de un sonido –un símbolo son los fonemas ch, sh, dz and ng, donde una combinación de dos grafemas representa un sonido. Además, se marca la vocal corta –e en posición final con –h: weh 'where; what; dónde, qué; tudeh 'today; hoy'. Casos especiales son los pronombres ih ('he, she, it; el, ella') y Ah ('I; yo'; variante de A) donde también se escribe un –h en posición final.

Algunas de las variaciones regionales dentro del creole nicaragüense son fonológicas. Por ejemplo, en la variante de Laguna de Perlas no existe el diptongo ie; se usa una vocal larga ee en casos donde el resto de las variantes tiene el diptongo, por ejemplo, plie – pleee 'play; jugar'; kiek – keek 'cake; queque'. Otra variación es en el diptongo ou: en la

variante de Rama Cay se usa el diptongo au en casos donde el resto tiene ou: ej. hous – haus 'house; casa'. Además, la combinación de consonantes ch + r como en los casos de chrii 'tree; three; árbol, tres'; chrai 'try; probar' se pronuncia con t – trii¹², trai – en la misma variante de Rama Cay y, también, en la variante hablada por los garífunas en Orinoco. En los talleres de desarrollo ortográfico se consensuó el uso de la variante de la mayoría en la forma escrita, pero, por supuesto, hablando siempre su propia variante oral.

La variación morfológica se mantiene en la forma escrita: cada quien escribe la forma que está en uso. Por ejemplo, en caso de los pronombres personales de la 3ra persona plural hay tres variantes: dem, deh y neh; pronombres personales de la 3ra persona femenina singular en función de objeto dos: shi y ar (ej. A nuo shi gud – A nuo ar gud 'I know her well; La conozco bien.'). Como son mutuamente entendibles, no causan problemas de interpretación para los lectores.

El desarrollo de una ortografía única para todos los creoles basada en el inglés de la región del Caribe puede ser una meta para el futuro. Lo más importante, sin embargo, será consensuar reglas ortográficas comunes, por ejemplo, en cuanto a la escritura de vocales largas, diptongos etcétera, para que, aún con diferencias gramaticales y lexicales se lean con facilidad y para que los materiales elaborados puedan usarse mutuamente en las escuelas y otros ámbitos literarios.

La gramática del creole

En esta sección se presentan algunas características morfológicas y sintácticas del creole, ilustrando las diferencias entre la gramática del creole y la gramática del inglés, a través de las traducciones de los ejemplos al inglés. La traducción al español sirve como referencia para los hispanohablantes. Los ejemplos en este artículo vienen de cuentos e historias producidos en los talleres de desarrollo del creole, con maestros y técnicos de la EIB, además de los cursos en la lengua creole y en lingüística contrastiva creole – inglés, realizados en la Universidad URACCAN en el año 2005.

Los trabajos investigativos sobre el creole nicaragüense son pocos. La investigación más amplia hasta ahora es la tesis de Doctorado de John Holm en 1978: *The Creole English of Nicaragua's Miskito Coast: its sociolinguistic history and a comparative study of its lexicon and syntax* ("El Creole Inglés de la Costa de la Mosquitia Nicaragüense: su historia sociolingüística y un estudio comparativo de su léxico y sintaxis"), además de algunos artículos e investigaciones puntuales (Mc Lean – Past, 1976; Assadi 1983; Young-Day 1992).

10. La gran diferencia entre el habla y la ortografía, como en el caso del inglés, surge normalmente de los cambios lingüísticos que han ocurrido en la lengua después del establecimiento de su ortografía.

11. Los ejemplos son traducidos al inglés y español (en la mayoría de los casos, sólo con el significado más frecuente; pueden tener otros significados)

12. Los garífunas, sin embargo, hacen la diferencia entre los dos significados usando las dos diferentes variantes: trii por 'tree; árbol' y chrii por 'three; tres'.

1. Morfología

La morfología y sintaxis del creole muestra mucha influencia de las lenguas del África del Oeste como twi, ewe, ga, yoruba e igbo así como bambara, mandinga, fulani y kongo, entre otros (Holm 1978: 164-169).

1.1. Morfología nominal

El uso de artículo indefinido:

El artículo indefinido en singular es wa(n), idéntico al número uno wa(n):

Aal a dem tink da mi wa gud aidia.
'All of them thought that it was a good idea.'
'Todos pensaban que era una buena idea.'

Formación del plural:

El plural nominal definido se marca con dem, elemento común en muchas lenguas creoles. El uso del pronombre de la 3ra persona plural para marcar plural nominal tiene aparentemente su origen en las lenguas de África de Oeste (Holm 1978: 277-278).

Ih bredda dem kuda neva fain notn fa iit, bot di likl rat neva wori.
'His brothers couldn't find anything to eat, but the little rat didn't get worried.'
'Sus hermanos no pudieron encontrar nada de comer, pero al ratoncito no le importaba.'

Otras variantes usadas para la formación de plural son las dos variantes del pronombre de la 3ra persona plural: neh y deh.

So den di rabbit wiek op bikaaz di piipl neh woz halain.
'So then the rabbit woke up because the people was shouting.'
'Entonces el conejo se despertó porque la gente estaba gritando.'

El uso del mismo elemento para expresar un conjunto familiar o social también tiene paralelos en las lenguas africanas:

Miss Telma dem
'Miss Telma and her family',
'Miss Telma y su familia'.

Las formas indefinidas de plural no se marcan con dem; pueden ser expresadas a través de adverbios de cantidad o números:

Dem gat plenti kou, hag an chikin.
'They have a lot of cows, pigs and chicken.'
'Ellos tienen muchas vacas, chanchos y gallinas.'

Poseción:

La posesión nominal está expresada sin elementos conectivos:

Hou Juli papa niem?
'What is Juli's father's name?'
'¿Cómo se llama el papá de Juli?'

Adjetivos y adverbios:

Estas dos clases de palabras son mayoritariamente idénticas reflejando un fenómeno típico para las lenguas creoles: son multifuncionales. Así, por ejemplo, formas adjetivales funcionan, en la mayoría de los casos, también como adverbios. La comparación se expresa a través de dos elementos: muo 'more; más' + adjetivo/ adverbio con el sufijo -a:

Ih ron muo faasa dan ih fren dem.
'He runs faster than his friends.'
'El corre más rápido que sus amigos.'

Otro elemento con paralelos en las lenguas africanas es el uso frecuente de reduplicación para expresar intensificación del significado de los adjetivos y adverbios:

Di bwai dem shiemi shiemi.
'The boys are very shy.'
'Los muchachos son muy tímidos.'

Deh gaan huom hapi hapi.
'They went home very happy.'
'Ellos regresaron a casa muy felices.'



Alumnos del programa creole en Tasbapauni.

Pronombres:

El sistema de los pronombres personales en varias lenguas creoles consiste en formas idénticas para pronombres usados en función de sujeto y objeto, además de, en su mayoría, de posesivo, sin hacer diferencia entre masculino y femenino. El mismo sistema existe también en varias lenguas africanas (Holm 1978). Además, el pronombre de la 2da persona plural, unu, es de origen africano.

	singular	plural
1ra persona	<i>mi</i>	<i>wi</i>
2da persona	<i>yu</i>	<i>unu</i>
3ra persona	<i>im</i>	<i>dem</i>

Sari mi lov, mi kyaan help yu.
'Sorry, my love, I can't help you.'
'Lo lamento, amor, no te puedo ayudar.'

Unu no wori, Ah nat iivn gwain tek chrii diez iin deh, unu gwain si!
'Don't worry, I am not going to be even three days in there, you'll see!'
'No se preocupen, yo no voy a estar allá ni tres días, van a ver!'

Im no nuo di plies bot dem biin deh bifuo.
'He don't know the place but they have been there before.'
'El no conoce el lugar pero ellos han estado allá antes.'

Este sistema básico tiene sus variantes: *A(h)/Ai* para la 1ra persona singular, *ih* y *shi* (también *ar* en formas con función de

objeto o posesivo) para la 3ra persona singular y *deh/neh* para la 3ra persona plural:

A nuo shi gud gud.
'I know her very well.'
'La conozco muy bien.'

Tuu a neh gat neh waif so wan die neh gaan fain a chreja weh som tiif mi haid.
'Two of them had their wife, so one day they went to find a treasure that a thief had hidden.'
'Dos de ellos tenían su esposa, así que un día ellos se fueron para encontrar un tesoro que un ladrón había escondido.'

Los posesivos nominales son formados con la preposición *fa/fu/fi* + pronombre; la misma combinación sirve, además, en posiciones adjetivales:

Di moni fa mi.
'The money is mine.'
'El dinero es mío.'

So ih tek out aal a Breda Botaflai uon dem, an put iina fu him uon an gaan bak go sliip.
'So he took out all of Brother Butterfly's own [fish] and put in his own and went back to sleep.'
'Así que él sacó todo el pescado del Hermano Mariposa y lo puso en el suyo propio y regresó para dormir.'



Miembros de la Comisión Creole con el logotipo de la Comisión

1.2. Morfología verbal

Las lenguas creoles, entre ellas también el creole nicaragüense, expresan las distinciones temporales, modales y del aspecto, con partículas verbales ubicadas en posición preverbal.

Las formas temporales del verbo:

Las formas verbales son, en muchos casos, neutrales en cuanto al tiempo: la misma forma sirve como presente, pasado/ anterior y futuro, dependiendo del contexto. Las partículas verbales para expresar tiempo anterior son: *mi*, *di*, *mi-di*.

bot di shii monki mi lov wan daag, bot di daag mi gat ih uon waif an piknini.

'but the she monkey loved a dog, but the dog had his own wife and children.'

'pero la mona amaba a un perro, pero el perro tenía su propia esposa y hijos.'

Ah mi lukin fa yu bikaaz mi puor uol mama iz ded.

'I have been looking for you because mi poor old mother is dead.'

'Yo te he estado buscando porque mi pobre vieja mama está muerta.'

an Angelina di nuo dat.

'and Angelina knew that.'

'y Angelina sabía eso.'

Ah mi di tink bout somtin; unu faaget di bes paat.

'I was thinking about something; you forgot the best part.'

'Yo estaba pensando en algo, ustedes olvidaron la mejor parte.'

Uno de los verbos que tiene su propia forma de pasado/ anterior es el verbo *go*: *gaan* 'ir'.

El futuro inmediato puede ser expresado con la forma *gwain*, forma progresiva del *go*, antes del verbo, y futuro general con *wi*, *wa(a)* o *a*:

Weh yu gwain go?

'Where are you going to go?'

'A dónde vas a ir?'

A wi pie yu gud.

'I will pay you well.'

'Yo te pagaré bien.'

Luk laik ih waa rien.

'It looks like it is going to rain.'

'Parece que va a llover.'

Wi a mek wi mama chrai chrii taim fa ges wi nyuu niem.

'We'll let our mothers try three times to guess our new names.'

'Vamos a hacer a nuestras mamas adivinar tres veces nuestros nuevos nombres.'

Las formas aspectuales del verbo:

El aspecto progresivo se expresa con el sufijo – *in*:

wa hapn, weh unu baalin fa?

'what happened, why are you crying?'

'que pasó, por qué están llorando?'

Para expresar el aspecto habitual se usan elementos como *stodi*, *yuustu* o *doz/daz*:

.'

A stodi vizit mi tiicha.

'I often visit my teacher.'

'Suelo visitar a mi maestro.'

Dem yuustu liv aafa fishin.

'They used to live of fishing.'

'Ellos vivían de la pesca.'

Dem fain di bodi weh dem doz dig san.

'The body was found where they dig sand.'

'Encontraron el cuerpo donde suelen sacar arena.'

Finalmente, el aspecto que tiene que ver con acciones ya completadas o terminadas, se expresa con la partícula *don* antes del verbo:

Di panga don riich.

'The panga has already come.'

'La panga ya ha llegado.'

Para expresar aspecto completativo anterior a un punto de referencia en el pasado, se usa la forma verbal *di* antes del marcador del aspecto *don* y el verbo:

Iin a tach hous di sik uman di don instaal.

'In a house with palm-thatched roof the sick woman was already installed.'

'En una casa con techo de palma, la enferma ya fue instalada.'

Auxiliares modales:

Expresiones de modalidad están, en la mayoría de los casos, basadas en los auxiliares de inglés: *wuda* – *wudn* 'would – wouldn't', *kyaan* – *kyaan* 'can – can't', *kuda* – *kudn* 'could – couldn't', *shuda* – *shudn* 'should – shouldn't', *mos(i)* – *mosn* 'must – must not', *hafu/haftu* 'have to'.

A kuda go wid yu fa si di gyal dem if yu mek A raid yu. A kyaan go waakin bikaaz A wiik wiik.

'I could go with you to visit the girls if you let me ride you. I can't go walking because I am very weak.'

'Yo podría ir con vos para visitar las muchachas si me permites ir con vos. No puedo ir caminando porque estoy muy débil.'

Ih kom kluos an tel di kou: yu mosn fret bikaz mi a help yu.

'He came close and told the cow: you musn't be afraid because I will help you.'

'El se acercó y dijo a la vaca: No tengas miedo porque yo te voy a ayudar.'

En tiempo anterior se agrega el marcador *di* después del auxiliar y antes del verbo:

A shuda di aks im fos.

'I should have asked him first.'

'Yo debería de haberle preguntado antes.'

Predicados adjetivales:

Un elemento común para las lenguas creoles es tratar los predicados adjetivales como verbos estativos, sin cópula. Esta estructura tiene paralelos en las lenguas africanas (Holm 1978).

Unu tu hagish.

'You are too greedy.'

'Ustedes son demasiado ávidos.'

Di son hat hat tudeh.

'The sun is very hot today.'

'El sol está muy caliente hoy.'

Sin embargo, también existen cópulas a través de las cuales se pueden combinar los dos elementos (sujeto y predicativo): *da* (variante mesolectal) e *iz* (variante acrolectal; sin congruencia entre sujeto y verbo):

An ih seh tu im, yu da Pampilo, an Ah da Jan.

'And he said to him: you are Pampilo and I am Jan.'

'Y le dijo; Vos sos Pampilo y yo soy Jan.'

Di gyal tel im, Breda Anansi seh yu iz ih raidin haas.

'The girl told him that Brother Anancy said that you are his riding horse.'

'La muchacha le contó que Hermano Anancy dijo que vos sos su caballo de montar.'

Adicionalmente se usa la cópula *deh* con significado locativo. Según Holm (1978), *deh* tiene sus raíces en el adverbio *there* 'allá' del inglés y elementos similares de *twi* y otras lenguas de África de Oeste.

Mi son deh Karawala.

'My son is in Karawala.'

'Mi hijo está en Karawala.'

Weh mi CD deh? -Ih deh deh.

'Where is my CD? -It is over there.'

'¿Dónde está mi CD? - Está allá.'

Verbos seriales:

Las construcciones de verbos seriales contienen dos, y hasta tres verbos, combinados con sólo un sujeto: normalmente el primer verbo carga la información temporal y/o aspectual. Estas construcciones son comunes también en lenguas de África de Oeste.

Mi mama sen kaal mi fa kom huom.

'My mother sent for me to come home.'

'Mi mama mandó a llamarme para venir a casa.'

Las formas verbales del verbo 'ir' *go - gaan* tienen también el significado de propósito o finalidad:

Anansi an Taiga gwain go fishinin tumaaro maanin.

'Anancy and Tiger are going for fishing tomorrow morning.'

'Anancy y Tigre van a ir a pescar mañana.'

Di waif get veks an seh: 'go bak go bring di fish!'

'The wife got angry and said: go back and bring the fish!'

'La esposa se enojó y dijo: Que regreses para traer el pescado!'

Preposiciones:

Las preposiciones del creole son, en su mayoría, parecidas a las del inglés, aunque su uso en muchos casos es diferente. Algunas de las preposiciones frecuentemente usadas son *iin(a)* 'in, into; en, dentro de, a', *pan* 'on, upon; en, sobre', *fu - fa - fi* 'for; para', entre otros. Las preposiciones *fu - fa - fi* son comúnmente usadas para introducir el infinitivo, aunque también *tu* está en uso en formas más acrolectales.

Yu nuo wi no gat notn iina di hous fa iit.

'You know that we don't have anything to eat in the house.'

'Vos sabés que no tenemos nada de comer en la casa.'

Deh no mi nuo weh fu du wid di pus.

'They didn't know what to do with the cat.'

'No sabían qué hacer con el gato.'

Ih fiks op wa kwik fish tii fi di piknini dem.

'She made fast a fish soup for the children.'

'Ella hizo rápido un consomé de pescado para los niños.'

'Wel frig' - seh di man iina di bambu ruut - 'luk pan mi lok,
A get wie iina disya jongl fa iiz miself, an nou luk ya deh wa chruo ded man pan mi!'

'Well frig' - said the man in the bamboo root - 'look at my luck,
I came far into this jungle to urinate, and now look here they want to throw a dead man on me!'

'Qué jodido' -dijo el hombre en los raíces del bambú-, mira qué suerte tengo, yo vine desde largo a este bosque para orinar, y mira ahora quieren tirar a un hombre muerto sobre mí!'

Cabe señalar que especialmente en oraciones con significado de lugar, las preposiciones locativas pueden ser omitidas; el significado ya está inmerso en el verbo y/o adverbio de lugar:

Mi kanta dem gaan Laguun.

'My friends went to Pearl Lagoon.'

'Mis amigos fueron a Laguna de Perlas.'

2. Sintaxis

A continuación se presentan algunas características sintácticas del creole nicaragüense. En su mayoría, las mismas estructuras se encuentran también en las otras lenguas creoles de la región; en muchos casos, con orígenes africanos.

Concordancia gramatical:

En el creole no existe la concordancia entre sujeto y verbo: el verbo no concuerda con el número o persona del sujeto:

Yu iz mi bes fren.

'You are my best friend.'

'Vos sos mi mejor amigo.'

Im aalwiez iit plenti.

'He always eats a lot.'

'El siempre come mucho.'

Oraciones negativas:

Las partículas de negación comunes son tres: no, neva y non. Además se usan las formas más acroletales nat y niida. Por ejemplo, neva como partícula tiene uso paralelo en muchos creoles del Caribe, además de gullah (Holm 1978: 264). La negación se forma con la partícula más el verbo (sin auxiliar). Doble negación es común.

Di piknini dem no stodi ar; grani neva don seh notn yet wen Pulunku hala: "Mama, grani, Rompe drap iina di baril hedwie."

'The children did not pay her no mind, grandmother had not said anything yet when Pulunku shouted: "Mama, granny, Rompe fell in the barrel headfirst!'

'Los niños no le pusieron atención; la abuela todavía no había dicho nada cuando Pulunku gritó: "Mama, abuela, Rompe cayó de cabeza en el barril!'

Oraciones imperativas:

Los imperativos son comandos, órdenes, permisos, exhortaciones o solicitudes, dirigidos normalmente a segundas personas singular y plural. Se forman con la partícula de negación no más el verbo:

No aks mi notn nou!

'Don't ask me anything now!'

'No me preguntes nada ahora!'

En la primera persona plural se ha adaptado la construcción del inglés: les (< let's) + verbo agregando el pronombre personal (1ra persona) después del elemento imperativo:

Les wi tek di bos.

'Let's take the bus.'

'Tomemos el bus'

La combinación de les con el verbo go 'ir' es tan frecuente que es tratada como una sola palabra:

Lego huom!

'Let's go home!'

'Vamonos a casa!'

Otra manera de formar imperativos de primera y tercera persona es la combinación de mek + pronombre personal + verbo:

Mek A go luk.

'Let me go and look.'

'Dejeme ver.'

Mek wi stodi di lesn gud.

'Let's study the lesson well.'

'Estudiemos bien la lección.'

Un tipo especial de comando –o más bien advertencia– se construye con la forma verbal main:

Main yu faal!

'Mind you that you don't fall (= be careful, don't fall)!'

'Ten cuidado para no caer!'



© ARJA KOSKINEN

Divulgando sobre el trabajo del desarrollo de creole.

Oraciones interrogativas:

Las oraciones interrogativas se pueden dividir en dos tipos. En preguntas cerradas ("sí-no-preguntas"), el creole mantiene el mismo orden de palabras que en oraciones afirmativas: sujeto – verbo – objeto/adverbio/predicativo, expresando la pregunta solamente a través de entonación ascendente:

"Yu finish?", an di dakta seh yes.

'''Did you finish?''', and the doctor said yes.

'''¿Terminaste?, y el medico dijo que sí.

Yu no gat notn fu seh?

'Don't you have anything to say?'

'¿No tienes nada que decir?'

El otro tipo de oraciones interrogativas se forma con preguntas iniciadas con pronombres o adverbios interrogativos. También, en estas oraciones, el orden de las palabras es el mismo que en las oraciones afirmativas y con entonación ascendente:

"Wai yu seh dat?" aks di Jamiekan man.

'Why do you say that?' asked the Jamaican man.

'Por qué dices esto?' preguntó el hombre jamaikino.

Dama, poliis lukin yu, wat yu wa du?

'Dama, the police is looking for you, what are you going to do?'

'Dama, la policia te está buscando, qué vas a hacer?'

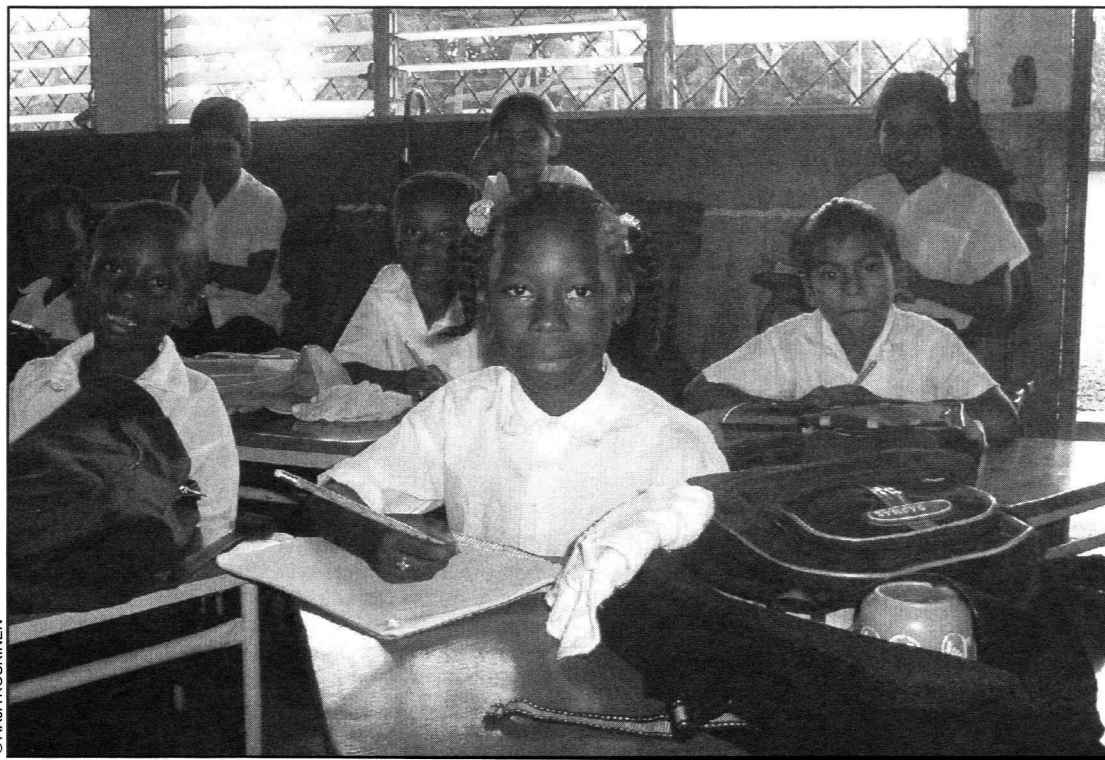
Weh wi gwain hib dis ded man?

'Where are we going to throw this dead man?'

'Dónde vamos a botar este hombre muerto?'

Oraciones subordinadas:

En el creole, la mayoría de las oraciones iniciadas con una conjunción subordinada funcionan como objetos directos dependiendo de un verbo cognitivo o de decir (contar, recordar, entre otros). La conjunción seh 'that; que' se usa en varias lenguas creoles con orígenes en twi y otras lenguas africanas, aunque también el verbo inglés say 'decir' aparentemente ha tenido influencia en la formación de este tipo de subordinación.



© ARJA KOSKINEN

Alumnos garifunas del programa creole en Orinoco.

Ih enimi dem get tu nuo seh ih woz op deh an dem gaan aafia im.
 'His enemies got to know that he was up there and they went after him.'

'Sus enemigos supieron que él estaba allá arriba y fueron a buscarlo.'

Dat miin tu tiich wi seh ih no pie fa bii tu hagish iin laif.
 'That means to teach us that it's not worth to be too greedy in life.'

'Esto quiere enseñarnos, que no vale la pena ser demasiado glotón en la vida.'

También es frecuente el uso de la conjunción *seh* combinada con la conjunción del mismo significado *dat*:

Wan taim Anansi tink seh dat im kuda kalek opan aal di kaman sens iina di worl.

'Once Anancy thought that he could collect all the common sense in the world.'

'Una vez Anancy pensaba que podrá recopilar todo el sentido común en el mundo.'

3. Léxico del creole

Además del origen inglés, el vocabulario del creole contiene un patrimonio importante de las lenguas africanas, como patrimonio vivo de la historia de la población creole. Por otro lado, también las lenguas amerindias, especialmente el

miskito, y más recientemente la lengua española, han servido como fuente de préstamos lexicales.

Aquí se presentan algunas palabras de origen africano, usadas en el creole nicaragüense: *tita* 'a woman of the same age; aunt, sister' (< ewe, yoruba, etc.); *sorosi* 'climbing plant with medical uses' (< twi), *baami* 'manioc cake' (< adangme, ewe), *fufu*¹³ 'a dish made from grated manioc' (< twi, mende, ewe, ga); *anansi* 'spider; trickster in Anansi Stories' (< twi, ewe); *uobia* 'obeah, black magic' (< efik, twi); *doko* 'small, short' (< bambara); *unu* 'you' (< igbo); *kunkanteh* 'cut, dried banana o cassava; a porridge prepared from it' (< ga, twi); *sosó* 'only' (< yoruba, igbo); *tsho* '(expression of impatience or rejection)' (< ewe). (Bartens 2004: 137-166; Holm 1978: 195-225).

De la influencia miskita evidencian los siguientes ejemplos: *suupa* 'Gulielma utilis, beach palm' (< M *supa*); *kungkas* '(larger) fly' (< M *kungkas*); *wiwi* 'leaf-carrying ant' (< M *wiwi*); *tungki* 'small marine catfish' (< M *tungki*); *ishili* 'brown lizard' (< M *iswili, isuli*); *kyaaki* 'agouti' (< M *kiaki*); *wari* 'white-lipped peccary' (< M *wari*) (Holm 1978: 343-359).

Los préstamos del español son los más recientes en el léxico del creole. En la mayoría de los casos se han prestado verbos adaptándolos al sistema morfológico del creole: *baagos* (< esp. *vago*), *pasear*. Una excepción importante es el verbo *falta* que normalmente sólo se usa en su 3ra persona. Sustantivos

13. Baami y fufu especialmente en la cultura garífuna.

prestados son, entre otros, fresko, novela, chamba, kompaadre, chineela, sólo para mencionar algunos ejemplos comunes. Además se prestan de manera puntual, entre otros, nombres de instituciones (ej. alkaldiia) y términos técnicos que no tienen equivalentes directos o consensuados. Este es un fenómeno que se encuentra en todas las lenguas -en inglés, francés, alemán etcétera - y no significa que la lengua que presta sea inferior o más sencilla que otras lenguas; simplemente es una estrategia lingüística en la comunicación, que refleja, entre otros, cambios tecnológicos en la sociedad.

Además, el léxico del creole, basado en inglés, tiene sus diferencias respecto a las palabras aparentemente idénticas del inglés: estos 'falsos amigos' son palabras idénticas pero con significados diferentes en las dos lenguas. Ejemplos de estos falsos amigos: moles 'disturb; molestar'; fresh 'shameless, impudent, etcétera; fresco'; neks 'next, another; próximo, otro'

4. Conclusiones

Las características morfológicas y sintácticas puntuales que se han presentado en este artículo como ejemplos, muestran diferencias lingüísticas significativas entre el creole nicaragüense y el inglés y evidencian el origen y desarrollo diferentes de estas dos lenguas. Como un ejemplo popular y muy citado merece ser señalado el hecho que las lenguas escandinavas: noruego (con sus dos variantes escritas, bokmaal y nynorsk), sueco y danés, tienen mucho menos diferencias lingüísticas entre sí, pero su estatus como lenguas separadas es innegable. Además de lingüística, se trata claramente de poder político y estatus.

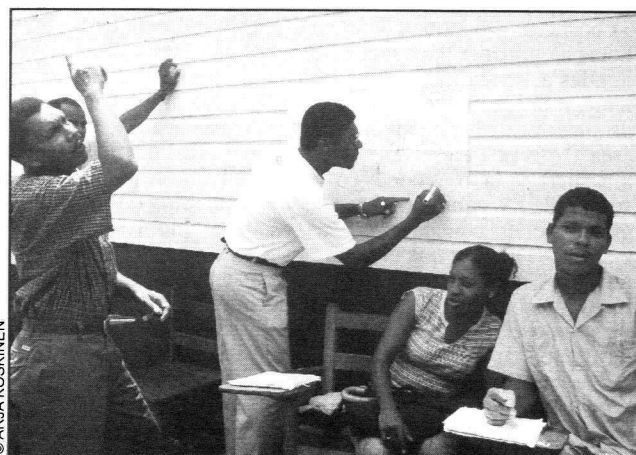
Educación Intercultural Bilingüe y Creole

La historia de la educación intercultural bilingüe en la Costa Caribe inicia con la campaña de alfabetización en 1980, después del triunfo de la revolución; campaña que en su tiempo ganó el premio de la UNESCO por sus logros en reducir drásticamente el analfabetismo en el país. En La Costa, después de protestas y demandas, especialmente de parte de la población miskita, se diseñó la campaña en lenguas regionales, en miskito, sumu-mayangna (variante panamahka); y en el Sur -en vez de la lengua regional creole- en inglés. Según el director de la campaña en la RAAS, Guillermo Mc Lean, las instrucciones originales del gobierno sandinista fueron que se realizara la campaña en creole para la población creole, pero por falta de una forma escrita y por los prejuicios de los creoles mismos sobre su lengua, con comentarios como *If yu waa tiich wi, tiich wi gud* ('If you want to teach us, teach us well' - 'Si quieren enseñarnos, que nos enseñen bien'), se hizo en inglés. Sin embargo, los materiales fueron diseñados partiendo de la realidad creole y la enseñanza fue realizada por voluntarios creoles (Freeland 1999: 221-227).

El Programa Educativo Intercultural Bilingüe (PEBI)¹⁴ del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes existe

oficialmente hace ya más de veinte años en la Costa Caribe Nicaragüense. Comenzó en 1984 en algunas escuelas miskitas, ampliándose al año siguiente a escuelas sumu-mayangnas en Las Minas y escuelas creoles en la RAAS. Los primeros textos de los años 80 fueron diseñados localmente para todas las lenguas; el programa creole siguió su vía pavimentada por la campaña de alfabetización, es decir, con materiales en inglés. Después de la destrucción de todos los textos de los años 80 por el nuevo gobierno de doña Violeta Chamorro y los años difíciles de los 90 con reducciones drásticas en el personal y presupuesto del programa de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). El programa sobrevivió con apoyo de la cooperación internacional, especialmente de parte de NORAD de Noruega y de Terra Nuova, ONG italiana. Con Terra Nuova se elaboraron los textos para el programa, que todavía están en uso: textos en miskito, sumu-mayangna (variante panamahka) e inglés, además de los textos de español como segunda lengua.

La transformación curricular de la EIB, dirigida por una Subcomisión de Transformación Curricular de la EIB, inició con la elaboración de un nuevo currículum para las Escuelas Normales de la Costa en Bilwi y Bluefields. Esto fue considerado como una de las tareas más urgentes, porque aunque el programa de la EIB ya ha llegado a sus 20 años de implementación, hasta el momento los nuevos maestros Escuelas Normales de las dos de la Regiones han salido con una formación monolingüe y monocultural, cursando el mismo currículum que en el nivel nacional -es decir, maestros titulados pero en realidad empíricos en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la EIB. En este año 2006, la implementación del nuevo currículum de EIB está en su 4to año, así que en dos años se graduarán los primeros nuevos maestros con título de Maestro-Bachiller de Educación Primaria



Ilustrando cuentos.

14. Originalmente llamado Programa Bilingüe Bicultural, después Programa Bilingüe Intercultural, ahora oficialmente Programa Intercultural Bilingüe, convirtiéndose por el momento en un Programa Intercultural Multilingüe con la transformación curricular de la EIB en marcha.

Intercultural Bilingüe. Además de conocimientos regionales en las áreas de historia, cultura, cosmovisión, ciencias, el curriculum contempla aprendizaje de tres lenguas: en el caso de la RAAS, una de las tres lenguas maternas, miskito, creole o español; una segunda lengua, español, miskitu o inglés (dependiendo de la L1), y una tercera lengua o una 'segunda segunda lengua', inglés o miskito. Así, los futuros maestros creoles van a graduarse con sólidos conocimientos en creole, español e inglés.

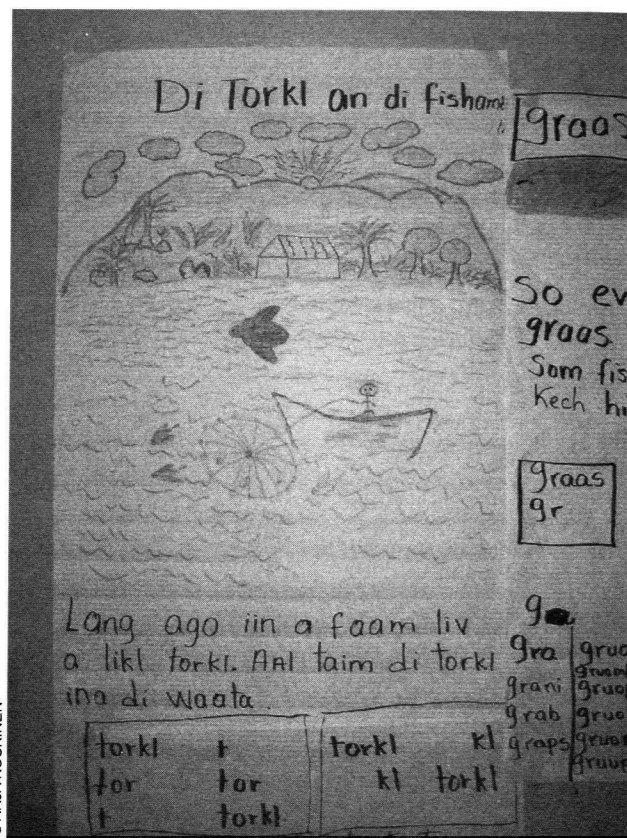
En los niveles de preescolar y primaria, la transformación curricular de la EIB ha avanzado, hasta la elaboración del marco curricular, todos los programas de las áreas curriculares y nuevos textos para el I nivel de preescolar y 1er, 5to y 6to grado de primaria.¹⁵ La validación del nuevo curriculum en los niveles de preescolar y 1er grado de primaria iniciará en el nuevo año escolar 2007.

Los cambios significativos entre el viejo y el nuevo modelo de la EIB no tratan sólo de los contenidos del currículo, sino también de las lenguas incluidas en el modelo. Según las leyes y el SEAR, los derechos lingüísticos cubren todas las lenguas regionales, sin excepción. Especialmente, los tuahka, ulwa, rama y garífuna, como pueblos pequeños, desde mucho tiempo han estado demandando respeto a sus derechos lingüísticos y culturales y apoyo al rescate y revitalización de su lengua y cultura, los cuales han sido tomados en cuenta en el nuevo programa multilingüe.

Creole e inglés

El dilema de la población creole es diferente: una parte de los creoles no se siente confortable con su lengua. Las razones son mayoritariamente externas, causadas por factores históricos e instituciones foráneas. Edmund Gordon (1998: 192-193) habla de tres identidades simultáneas de la población creole, basándose en la definición del nombre que la población usa de sí misma: 1) blacks -identidad negra (creole black Caribbean diasporic identity), 2) creoles -identidad basada en la historia angloeuropa (creole anglo diasporic identity) y 3) costeños -identidad indígena (creole indigenous identity). Estas identidades y las tensiones entre ellas son estrechamente ligadas a las actitudes de la población creole hacia su propia lengua: la identidad angloeuropa da a los creoles un sentido de superioridad en relación a los otros grupos autóctonos, pero crea al mismo tiempo tensión con la identidad negra (presencia africana) y la identidad costeña (lucha por la autonomía, solidaridad y equidad entre todos los pueblos costeños). Las generaciones educadas en las escuelas moravas han sido enseñadas a creer que el creole es inglés malhablado y vulgar (broken English o bad English) y, por eso, su uso en las aulas ha sido prohibido. Los intentos de introducir el creole en el programa de educación intercultural bilingüe, aun tratando de demostrar las ventajas pedagógicas del uso del creole en modelos trilingües creole-inglés-español, han sido frustrados y tratados con hostilidad (Freeland 1999, 2004).

La situación actual del programa creole en las escuelas es confusa: se realiza la parte escrita de la enseñanza-aprendizaje en inglés y la parte oral en creole; es decir, los maestros y los alumnos hablan creole pero tratan de leer y escribir



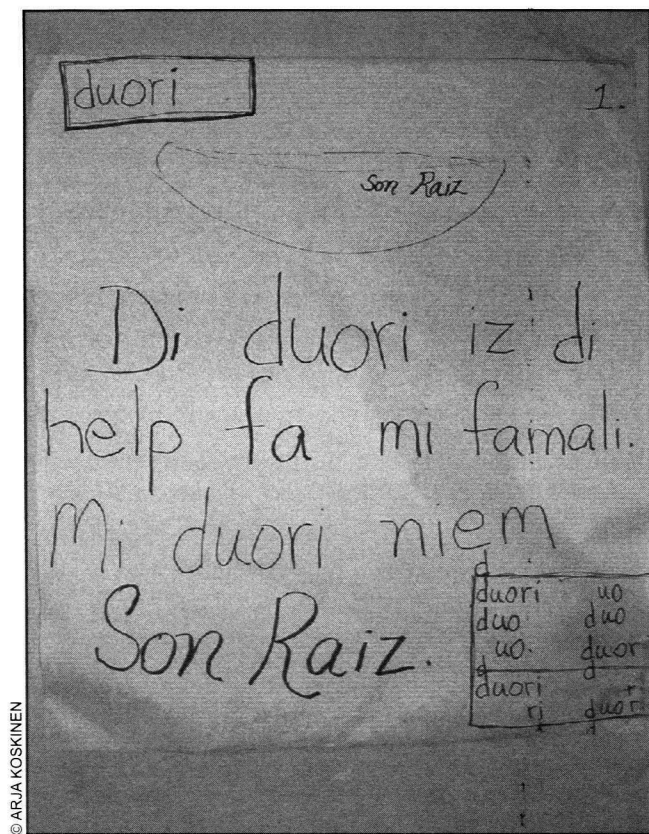
Texto 'Di Torkl an di Fishaman' - 'La Tortuga y el Pescador'.

inglés. Desde el punto de vista pedagógico, la situación es extremadamente complicada: se están mezclando dos lenguas con gramática y vocabulario diferentes, sin concientizar a los niños de que están aprendiendo una lengua que no es su lengua materna. Los resultados de esta confusión se muestran claramente en el rendimiento académico de los niños en la 'lengua materna': en 2003, por ejemplo, entre los alumnos del 1er grado de diez escuelas creoles había aproximadamente 34% reprobados, un 10% más que en las escuelas sumu-mayangnas y 24% en las escuelas miskitas.¹⁶

Aprender a leer y escribir en su lengua materna es un derecho y un valor reconocido a nivel mundial. Ya en 1953, un grupo de expertos de la UNESCO estableció las ventajas de la enseñanza en lengua materna, constatando primeramente que es indiscutible que el mejor medio para enseñar a un niño es su lengua materna. Psicológicamente, su lengua materna es un sistema de signos coherentes que en la mente del niño funcionan automáticamente para comprender y expresarse. Sociológicamente es el medio de identificación entre los miembros de la comunidad a la que pertenece. Pedagógicamente aprende más rápido que mediante el uso de un medio lingüístico que no le es familiar.

15. Los textos de preescolar y 1er grado hasta ahora se encuentran en las lenguas miskita, panamahka, tuahka, ulwa y creole; los de 5to y 6to grado solamente en miskito y panamahka.

16. Monitoreo realizado por parte del Proyecto FOREIBCA.



Texto 'Mi Duori' - 'Mi Cayuco'.

Apoyando estos hallazgos, numerosas investigaciones indican que los alumnos aprenden a leer más rápido y adquieren otras aptitudes académicas cuando adquieren sus conocimientos iniciales en su lengua materna. Además aprenden un segundo idioma con mayor rapidez que quienes aprenden a leer inicialmente en un idioma que no les es familiar (UNICEF 1999).

Uno de los tres principios básicos de UNESCO es "la enseñanza en la lengua materna como medio de mejorar la calidad de la educación basándose en los conocimientos y la experiencia de los educandos y los docentes". Las orientaciones correspondientes establecen, entre otros, que la enseñanza en lengua materna es esencial para la instrucción inicial y la alfabetización, y se recomienda que se extienda el empleo de la lengua materna en la enseñanza hasta el grado más avanzado posible; literalmente: todo alumno deberá comenzar sus cursos escolares en la lengua materna" (UNESCO 2003).

Además, la Conferencia Internacional de Educación (CIE) ha destacado la importancia de la enseñanza en lengua materna, al principio de la educación formal, por razones pedagógicas, sociales y culturales; la educación plurilingüe, con miras a la conservación de las identidades culturales y la promoción de la movilidad y el diálogo; y el aprendizaje de las lenguas extranjeras,

como parte de una educación intercultural encaminada al fomento del entendimiento entre comunidades y naciones. Finalmente, los derechos humanos lingüísticos en los niveles individual y colectivo han sido definidos, entre otros, en los siguientes términos:

Observar los derechos humanos lingüísticos implica, a nivel individual, que todo el mundo pueda tener una identificación positiva con su(s) lengua(s) materna(s), y que dicha identificación sea aceptada y respetada por otros, sin importar qué lengua o variedad se hable, o qué acento se tenga... [y], a nivel colectivo, el derecho de los grupos minoritarios a existir... y a usar y desarrollar su lengua... a establecer y mantener escuelas.... (Skutnabb-Kangas 1994: 7-8)

La lectoescritura, por ejemplo, es una habilidad que sólo se aprende una vez; aprendiendo otras lenguas, sólo se está transfiriendo a la nueva lengua los conocimientos ya adquiridos. El manejo de la lengua materna, su uso oral, escrito y sus estructuras gramaticales, es la base de cualquier otro conocimiento, o sea, de otras lenguas, o de materias como matemática o ciencias naturales. Sin este manejo, los resultados de aprendizaje no pueden alcanzar los mismos niveles deseados. En cuanto a la EIB, muchas veces se escuchan comentarios sobre lo innecesario que es aprender la lengua materna —en este caso miskito o creole— en la escuela, porque "los niños ya la saben"¹⁷. Al mismo tiempo, las clases de español, la lengua materna de los niños mestizos, son consideradas imprescindibles en las escuelas monolingües.¹⁸ En el caso de lenguas más prestigiosas se ha admitido que sin base sólida en la lengua materna, sufre no solo el desarrollo lingüístico del niño, sino también su aprendizaje de segunda(s) lengua(s) o cualquier otra área de estudios.

El aprendizaje del creole como lengua propia, separada del inglés, ayudará a los niños entender mejor las diferencias fundamentales que existen entre las dos lenguas, y, aol mismo tiempo, a través de su identificación, a aprender mejor el inglés. Cabe señalar, sin embargo, que la educación intercultural bilingüe no es un modelo sólo de aprender otra lengua —en este caso el inglés— para comunicación internacional o para mejorar oportunidades de conseguir trabajo (en la mayoría de los casos como embarcados en los cruceros que por necesidades económicas es la aspiración de una gran parte de la juventud creole). Es más bien un proyecto social; se trata de autoestima e identidad, de empoderamiento de los pueblos indígenas y afro-descendientes, para fortalecer la Autonomía y los derechos de los pueblos para el manejo y control de su propia realidad. El aprendizaje del inglés es importante para todos en el mundo de hoy, pero no es necesario botar su lengua materna para lograrlo; así como se aprende en las escuelas de otros países del mundo no-angloparlante. Además se aprende mejor como segunda lengua, con metodología de segunda lengua, partiendo de los elementos comunes y explicando las diferencias gramaticales y lexicales entre las dos lenguas —así los niños creoles pueden crecer con su propia identidad, orgullosos de su lengua y cultura de tanta riqueza, contando la historia y luchas de su pueblo; y, al mismo tiempo, con habilidades de comunicarse en inglés en el ámbito internacional.

17. Este argumento se usó en su tiempo también contra la educación intercultural bilingüe en miskito (Freeland 1995: "Why go to school to learn Miskito?" — "Porque ir a escuela para aprender Miskito?").

18. O las clases de lengua materna en las escuelas de los Estados Unidos o cualquier país de Europa.

Referencias

Assadi, Barbara. 1983. "Rama Cay Creole English". En Holm, J. (ed.): *Central American English. Varieties of English around the World*, Heidelberg: Gross/Amsterdam: John Benjamins, pp. 115-122.

Bartens, Angela. 2003. *A Contrastive Grammar Islander – Caribbean Standard English – Spanish*. The Finnish Academy of Science and Letters. Annales Academiae Scientiarum Fennicae 3227. Gummerus, Saarijärvi.

CAL. 2004. *Por una educación en la lengua materna del educando. Creación y mantenimiento de programas exitosas*. Center for Applied Linguistics. Washington: Autor.

CIDCA 1987. *Ethnic Groups and The Nation State: The Case of the Atlantic Coast in Nicaragua*. Stockholm: University of Stockholm.

Freeland, Jane. 1993. "I Am a Creole, So I Speak English", Cultural Ambiguity and the "English"/Spanish Bilingual-bicultural Programme of Nicaragua's Atlantic Coast" en David L. Graddol et al. (eds.): *Language and Culture*, Clevedon: BAAL/Multilingual Matters, pp. 71-83.

_____. 1995. "Why go to school to learn Miskitu?": changing constructs of bilingualism, education and literacy among the Miskitu of Nicaragua's Atlantic Coast". *International Journal of Educational Development*, Volume 15, Number 3. Oxford: Elsevier Science Ltd, pp. 245-261.

_____. 1999: "Can the Grass Roots Speak? The Literacy Campaign in English on Nicaragua's Atlantic Coast", en *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 2:3, Clevedon: Multilingual Matters Ltd, pp. 214-232.

Freeland, Jane. 2004. "Linguistic Rights and Language Survival in a Creole Space. Dilemmas for Nicaragua's Caribbean Coast Creoles", en Freeland, Jane – Donna Patrick (eds.): *Language Rights and Language Survival. Sociolinguistic and Sociocultural Perspectives*. Encounters Volume 4. Manchester: St Jerome Publishing.

Gordon, Edmund T. 1998. *Disparate Diasporas. Identity and Politics in an African-Nicaraguan Community*. Institute of Latin American Studies. University of Texas Press, Austin.

Hale, Charles R. and Gordon, Edmund T. 1987. Costeño Demography: Historical and Contemporary Demography of Nicaragua's Atlantic Coast: An Historical Overview. In CIDCA 1987.

Holm, J. 1978. *The Creole English of Nicaragua's Miskito Coast: its sociolinguistic history and a comparative study of its lexicon and syntax*. University of London, unpubl. Ph.D. diss.

Kaplan, R. B. – R. B. Baldauf, Jr. 1997. *Language Planning – From Practice to Theory*. Multilingual Matters: 108, Clevedon.

McLean, Guillermo & Ray Past. 1976. *Some Characteristics of Bluefields English*. Third LACUS Forum. Di Pietro & Blansitt eds. Columbia, South Carolina.

Skutnabb-Kangas, Tove. 1994. *The Politics of Language Standards*, ponencia presentada a TESOL, Baltimore.

UNESCO. 1953. *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*. París: Autor.

UNESCO. 2003. *La educación en un mundo plurilingüe*. UNESCO. París: Autor.

UNICEF. 1999. *Estado mundial de la infancia*. Nueva York: Autor.

Young-Day, Belinda. 1992. *Rama Cay Creole: A comparative Analysis of a Nicaraguan Creole*. MA thesis, University of Oregon.



Silvana Woods, la experta de Belice, con participantes del taller creole.