



HAL
open science

¿Que didactica para una lengua tesoro? El caso de la lengua rama de Nicaragua

Bénédicte Pivot

► **To cite this version:**

Bénédicte Pivot. ¿Que didactica para una lengua tesoro? El caso de la lengua rama de Nicaragua. 2012. hal-03069574

HAL Id: hal-03069574

<https://hal.science/hal-03069574v1>

Submitted on 24 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

¿Qué didáctica para una lengua tesoro? El caso de la revitalización de la lengua rama de Nicaragua.¹

Bénédicte PIVOT

Abstract :

La lengua rama de la costa caribe de Nicaragua se encuentra en alto peligro de extinción, puesta que solo unos 30 de los aproximadamente 3000 ramas son meros hablantes, y que la lengua no se transmite de padres a hijos desde hace más de dos generaciones.

Un programa de rescate de la lengua empezó en 1986, pedido por la comunidad y coordinado por la lingüista franco-americana Colette Grinevald Craig, quien describió la lengua, produjo un diccionario y sigue apoyando el rescate de la lengua por la comunidad. El primer acto de revitalización de la lengua fueron clases de rama que durante 10 años (en los 90), una semi-hablante totalmente analfabeta se empeñó a dar de su propia iniciativa a los niños prescolares.

El rescate de la lengua se desarrolla dentro del contexto legislativo de autonomía de los pueblos indígenas de Nicaragua que adopta la ideología de derechos educativos en lengua materna. Hoy día el pueblo rama, que habla inglés criollo, tiene como objetivo de identidad indígena el rescate de la lengua rama, y busca como hacerlo a través de cursos en las escuelas aunque sin materiales pedagógicos apropiados. Al mismo tiempo, el Servicio de Educación Regional empuja un programa de educación intercultural bilingüe que considera toda lengua indígena como lengua materna. Pero la lengua rama no es lengua materna ni lengua vernácula, es una lengua con fuerte valor simbólico por la comunidad, una “lengua tesoro”.

Esta comunicación es una reflexión sobre lo que es una lengua tesoro y lo que significa la revitalización de este tipo de lengua tanto por los indígenas que por los expertos lingüistas que trabajan con las comunidades. Se basa sobre investigaciones de terreno de maestría y doctorado, que empezaron con las siguientes preguntas: en fin de poder contestar a la demanda de ¿Cómo enseñar a la lengua rama? Es importante entender ¿Porqué quieren enseñar de nuevo una lengua que han dejado de hablar? y ¿Para qué usos?

¹ Este artículo será publicado en las ponencias del simposio STLILLA-2011 : www.kellogg.nd.edu/STLILLA/proceedings

Introducción:

En América Latina, desde más de 70 años, la cuestión de las lenguas indígenas y de los derechos lingüísticos en términos educativos se apoya mayoritariamente sobre programas de Educación Intercultural Bilingüe (o EIB, López, 2006) concebidos en el marco del derecho a una educación en ‘lengua materna’ según las directivas de la UNESCO².

Se presenta aquí el caso del proyecto de revitalización de la lengua rama de Nicaragua para mostrar como constituye un reto para la concepción EIB-UNESCO de educación. Después de explicar el contexto sociopolítico del proyecto de revitalización y sus diferentes etapas a lo largo de más de 25 años, explicaré el contexto en el cual se propuso una conceptualización de la lengua bajo el nombre de “lengua tesoro” y contemplaré su implicación en la conceptualización del proceso de revitalización.

Mi propósito no es dar una respuesta concreta en forma de una nueva metodología práctica de enseñanza de las lenguas en peligro de desaparecer, más bien se trata de una contribución, aunque modesta, a la reflexión científica más amplia en torno al ejercicio de la “aclaración ideológica” en el nuevo campo de la revitalización lingüística (Kroskrity, 2009)³.

El objetivo, entonces, es entender mejor lo que la revitalización significa para los grupos indígenas, especialmente aquellos con lenguas en peligro de desaparecer, con el fin de poder ajustar mejor, sobre todo en el contexto escolar, las propuestas que los expertos en revitalización podemos hacer a las comunidades que piden nuestra ayuda para revitalizar y rescatar sus lenguas.

1 EL rescate de la lengua étnica rama

1.1 Una lengua « moribunda »

La lengua rama pertenece a la familia de las lenguas chibcha y se habla en la Región Autónoma Atlántica Sur (RAAS) de la costa Caribe de Nicaragua. El grupo étnico, los ramas, cuentan hoy con unos 3000 miembros. La mayoría vive en la isla de Rama Cay, en la laguna de Bluefields y una minoría se localiza en la selva continental, repartida en pequeñas

² Declaración de los derechos de los pueblos indígenas, 2007 ; Los objetivos de la educación para todos dentro del marco de los objetivos del desarrollo del Milenio, 2000;

³ Esta reflexión se inscribe dentro de un trabajo colectivo del equipo LED-TDR (endangered languages-fieldwork, description, revitalization) del laboratorio Dynamique du Langage de la universidad de Lyon 2 en Francia. Este equipo esta dirigido por la profesora Colette Grinevald (aka Craig) lingüista especialista de descripción de lenguas amerindias y desde 1992, desarrollando la problemática de la lenguas en peligro. Este equipo es líder en Francia sobre el tema, y trabaja en colaboración con varios expertos universitarios o institucionales del mundo con los cuales, en un marco de un programa de investigación, se propone participar a la necesaria clarificación intelectual del concepto de “endangered languages”.

comunidades de diferente tamaño, pero de no más de 200 personas. Los rama hablan la lengua vehicular de la zona, una forma de inglés criollo el Miskito Coast Creole (MCC), hoy conocido como kriol. El desplazamiento lingüístico se dio a principios del siglo XIX (Craig, 1987). Esto significa que la lengua materna, o primera lengua (L1) de los rama es el MCC o kriol. La educación formal se imparte en la lengua nacional, el español nicaragüense, que es la segunda lengua (L2) de algunos de ellos, aunque la mayoría de los niños no la hablan al entrar a la escuela. Sólo quedan unos 30 hablantes nativos de la lengua rama, la mayoría de ellos permanecen en la selva, lejos de la isla de Rama Cay (Pivot, 2010).

En 1984, la lengua rama, se consideraba una lengua “moribunda”, según la terminología de entonces, y existía el mito de que sólo tres viejos hombres de Rama Cay la hablaban aun (Grinevald, 1998). Hoy este nivel de vitalidad se calificaría como “seriamente en peligro según la terminología y los criterios de vitalidad establecidos por la UNESCO⁴. Entre otros criterios se considera el número de hablantes, el estado de transmisión a los niños, los usos de la lengua y la actitud de la comunidad a favor de su idioma.

En los años ochenta, en tiempos de la Revolución Sandinista y de la guerra de la Contra, (revolución que se daba en la región de la Costa Atlántica donde viven los rama), un contexto étnico-político particular favoreció las demandas de rescate de la lengua por parte del jefe de la comunidad. La dinámica de revitalización de lengua rama que siguió se desarrolló a la luz del contexto de los movimientos ideológicos, de las políticas indigenistas y del diseño de una educación intercultural bilingüe.

1.2 Un proyecto de rescate lingüístico: el Proyecto de Lengua Rama (PLR)⁵

En 1984, en respuesta al pedido del representante rama, el Ministerio de Cultura del Gobierno Popular Sandinista encargó a la lingüista Colette Grinevald Craig “el rescate” de la lengua rama. Fue el principio del Proyecto de Lengua Rama (PLR)⁶ del cual se pueden destacar tres periodos, durante los cuales se hizo trabajo de descripción lingüística, documentación y archivo y revitalización. La revitalización empezó temprano y por iniciativa propia de una mujer, Miss Nora, y recientemente llegó a ser un movimiento “comunitario” dirigido por la

⁴ Criterios de vitalidad : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183699S.pdf>

⁵ Todos los datos y informaciones sobre el PLR se encuentran en las publicaciones de la lingüista Colette Grinevald Craig (Craig, 1986, 1987, 1992a, 1992b; Grinevald, 1998, 2007, 2010a, 2010b; Grinevald and Kauffmann, 2006)

⁶ Inscrito en los diversos proyectos en la región de una asociación de lingüistas extranjeros provenientes de universidades de los Estados Unidos conocida como Linguists for Nicaragua (LFN), asociados en sus investigaciones lingüísticas con el Centro de Investigación y Documentación de la Costa Atlántica (CIDCA).

nueva administración de autogestión indígena: el Gobierno Territorial Rama y Kriol (GTR-K)⁷.

1.2.1 Descripción, documentación lingüística

Entre 1985 y 1993, la lingüista Colette Grinevald Craig y el equipo del proyecto produjeron una gramática de la lengua, un diccionario elemental, algunos textos etnolingüísticos y documentos como calendarios y un manual de 10 lecciones para aprender el rama⁸.

El trabajo se realizó sobre todo con la participación activa de una mujer de sesenta años, conocida como Miss Nora. Ella había aprendido el rama a los diez años, es decir, el rama era su segunda lengua (L2), y antes de iniciar el proyecto, llevaba mucho tiempo sin usarlo a diario. Para el trabajo puramente lingüístico fue necesario buscar a dos hablantes nativos (que tenían el rama como su lengua materna (L1)), una era su nuera que nunca había dejado de hablarlo diariamente y el otro su sobrino, quien también era, en esos años, el único hablante nativo de rama que sabía leer bien y escribir un poco en español.

Un censo hecho en 1986⁹ demostró que había más hablantes de rama de los que decía el mito de los tres hombres en Rama Cay. Se identificaron más de 50 hablantes, entre ellos más de 30 nativos, pero todos dispersos en zonas de selva continental (incluso muchos en exilio en Costa Rica por la guerra).

Las dificultades del proyecto fueron la escasez de hablantes de rama así como también la actitud de los miembros de la comunidad en contra de la lengua étnica, principalmente en la isla de Rama Cay, donde residía y aún sigue residiendo la gran mayoría de la población y donde se ubicaban todas las instituciones (religiosa, sanitaria y escolar). Allí se había desarrollado un discurso negativo sobre la lengua rama, que tachaban de “lengua tigre” por emparentar sus sonidos al gruñido del animal, y un desprecio evidente hacia los miembros de la comunidad étnica que vivían en la selva, a quienes tachaban de ‘gente tigre’ y consideraban “salvajes”(Craig, 1992b; Grinevald, 2007). Esta discriminación no favoreció la participación de los hablantes, ni tampoco el soporte de los miembros de la comunidad en general, incluso del propio jefe, quien en el pasado había pedido ayuda al Gobierno Sandinista para el rescate de su lengua étnica.

⁷El GRT-K es la institución legal de autogestión de recursos y territorios de pueblos indígenas en la Costa Atlántica Sur. En el territorio en el cual viven los rama se encuentran también comunidades Creoles, por lo cual, el Gobierno es dirigido por representantes de las tres comunidades Creoles y de las 6 comunidades Rama.

⁸Se pueden encontrar en el sitio web : Turkulka (www.turkulka.net)

⁹El censo fue hecho con base en discusiones con Miss Nora y familiares de ella en CICDA en Bluefields ya que la situación de conflicto no permitía el desplazamiento de la lingüista en la zona.

La revitalización fue claramente iniciativa propia de Miss Nora, quien empezó a pedir documentos para demostrar a la comunidad qué tipo de trabajo hacía con la lingüista y decidió dar clases de rama a los niños prescolares. Analfabeta pero buena pedagoga intuitiva, pidió carteles y dibujos para enseñar nombres, colores, animales y elementos del entorno de la comunidad. Más tarde se formó con una voluntaria extranjera¹⁰ y dio clases de rama durante 10 años. A su muerte en 2001, su sobrino fue oficialmente nombrado maestro de lengua en la escuela primaria de Rama Cay. Adolescentes que estudiaban secundaria en la ciudad de Bluefields pidieron a la lingüista material para ellos, y por esta razón se produjo un manual de 10 lecciones de pequeñas conversaciones titulado 'Para aprender rama'¹¹.

1.2.2 Archivo (preservación) y devolución a la comunidad

Lo que causó el retorno de la lingüista con el PLR, después de diez años de ausencia (1993-2003), fue un pedido de la comunidad para ayudarles con una nueva preocupación, la demarcación de su territorio tradicional. Las dos prioridades declaradas del nuevo gobierno autónomo rama, el GTR-K (Gobierno Territorial Rama-Kriol) eran la defensa del territorio por una parte y el rescate de la lengua rama por otra.

A esta etapa del proyecto, el equipo de lingüistas se concentró en un estudio lingüístico de la toponimia del territorio, como parte del proceso que permitió dibujar las fronteras del territorio ancestral de los rama (Grinevald and Kauffmann, 2006). De esa manera, se cumplía con los principios de la etnicidad que legitima una etnia si tiene una lengua propia, un territorio ancestral y una cultura indígena, aunque en esta época poco se hablaba de cultura rama.

Al mismo tiempo se desarrollaba a nivel internacional la idea de la preservación del patrimonio inmaterial mundial, del cual hacen parte las lenguas indígenas. Así, el Proyecto de Lengua Rama se benefició, a partir de 2004, del financiamiento de una fundación dedicada a la documentación y el archivo de lenguas en peligro, el Hans Rausing Endangered Language Documentation Program (HREDLP) de la Universidad de Londres (SOAS). Con estos fondos se archivaron los documentos de la primera fase del proyecto, en los archivos de las Archives of Indigenous Languages de Latin America (AILLA) de la Universidad de Texas en Austin, y

¹⁰ Voluntaria noruega de origen saami, especialista de la revitalización de su lengua étnica saami, experta en la metodología de 'language nest' y la pedagogía de 'total body response'. En 1999, se quedó más de un año acompañando a Miss Nora en sus clases, y escribiendo un manual para los maestros.

¹¹ Todo el material del proyecto rama se encuentra en el sitio web www.turkulka.net.

se creó un diccionario en línea, Turkulka, que se ha convertido también en el centro de archivo del proyecto ¹².

El equipo del PLR realizó en 2008 y 2009, talleres en la Universidad Regional Autónoma de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN) de Bluefields para presentar los archivos, trabajar sobre la toponimia del territorio y dar clases de lengua. Fue una ocasión para reunir a muchos miembros de la comunidad rama, incluso quienes nunca habían participado al proyecto o jóvenes que ni siquiera sabían que existía una lengua rama.

1.3 Nuevas instituciones y planificación educativa para la lengua rama.

Después de 2008 empezó otra fase del Proyecto de Lengua Rama dentro de una coyuntura de nuevas políticas lingüísticas y educativas en varias instancias gubernamentales, fomentadas por una nueva legislación a favor de la enseñanza de las lenguas étnicas¹³. Por una parte, el Gobierno Territorial Rama-Kriol cumplió con sus funciones de gestión de los intereses indígenas y manifestó interés en facilitar la revitalización del rama. De hecho, la nueva autoridad legal de autogestión del territorio y de sus recursos, había inscrito en su Plan Autónomo de Desarrollo y Administración (PADA, 2008) del Territorio la revitalización de la lengua como proyecto de interés comunitario. Facilitó las clases de rama, y buscó fondos y apoyo de las ONG para la transmisión de la lengua en las escuelas. Participó en la creación de un programa de revitalización de lengua en la ciudad de Bluefields y la creación de nuevas clases de rama en las escuelas de las comunidades del territorio.

Por otra parte, el Gobierno Regional Autónoma Atlántico Sur (RAAS), a través de su nuevo sistema de educación, el Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR), presionó la extensión de su programa de EIB a la situación rama. El SEAR estaba ya trabajando con otro grupo indígena de la RAAS, los Ulwas. Con ellos se desarrollaba un programa de enseñanza de la lengua étnica con maestros que todavía la tenían como lengua materna o como segunda lengua con un buen manejo lingüístico. La situación sociolingüística de los Ulwas es de hecho bastante diferente de la de los rama, ya que aún existen muchos hablantes nativos y la lengua, aunque en peligro, se sigue usando en conversaciones cotidianas. Para los miembros del SEAR, quienes son, dicho de paso, todos creoles (kriols) o sea de la elite de la costa, la problemática de la lengua rama les parecía la misma de la de la lengua ulwa.

¹²<http://www.ailla.utexas.org/site/welcome.html>

¹³ Constitución 1987, art.121 y Ley N°162-1996, art.6, 7

Así fue como la lengua rama entró en el currículo de la mayoría de los niños escolarizados en las comunidades, sin embargo fue un fenómeno que no tuvo un gran impacto, pues sólo era enseñada algunas horas y por maestros que no la hablan, ni de lengua materna, ni de segunda lengua.

2 La enseñanza de la lengua rama: una confusión conceptual

Los temas de la revitalización se enfocaron sólo en una perspectiva de transmisión formal, escolar, apoyándose sobre los derechos legales de educación en lenguas étnicas. Estos por su parte estaban basados en ideologías vinculadas tanto a los fuertes movimientos en América latina en torno a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), con políticas y discursos internacionales tales como los de las Naciones Unidas y de la UNESCO, como en los derechos de los pueblos autóctonos a ser alfabetizados en su lengua materna.

Este contexto, sumado a un desconocimiento general de la situación de la lengua rama como lengua en extremo peligro de extinción llevó a una situación de confusión sobre su estatus, la cual necesita una clarificación conceptual y terminológica.

2.1 El reto de la educación intercultural bilingüe (EIB) como se lo plantea en Latina América

2.1.1 La educación por la revitalización de las lenguas indígenas

Según el análisis de López (Lopez, 2006), la cuestión de la enseñanza de las lenguas indígenas en Latina América tiene que ver con el tema de la Educación Intercultural Bilingüe, alternativamente llamada “Educación bilingüe intercultural, Educación Indígena o Etnoeducación” (p. 236). La EIB se basa en “conceptos de lo que son lenguas y cuáles son sus papeles, y nociones de transmisión que venían de los modelos científicos e ideológicos del mundo occidental del momento” (p.237). Apoyan una concepción del rescate o de la preservación de las lenguas indígenas que pasa por la enseñanza en la escuela, con un currículo específico establecido sobre la relación a priori sinonímica entre lenguas maternas y lenguas indígenas.

2.1.2 La Interculturalidad por la lucha contra la discriminación

En las sociedades multilingües de Latina América, las situaciones sociolingüísticas no son de bilingüismo (o trilingüismo), pero sí de diglosia (o triglosia) de acuerdo con el hecho de que las lenguas no tienen los mismos papeles, las mismas funciones, ni tampoco los mismos valores en las prácticas culturales de los pueblos. La EIB es una propuesta que busca luchar

en contra de esas situaciones de desigualdad. Las políticas nacionales que fomentan y regulan la EB son resultado de luchas indígenas en contra del racismo y de la discriminación, todavía presentes en todas las sociedades latinoamericanas y se apoyan en el reconocimiento de la multiculturalidad y de la multiétnicidad, como es el caso de Nicaragua con su Constitución de 1987 y sus leyes de Autonomía y de Educación¹⁴.

2.1.3 El bilingüismo como modelo de educación, la interacción como comunicación

Implícitamente, se considera que las lenguas indígenas son lenguas de conversación y la pedagogía que se propone está basada en teorías de la didáctica de lengua materna o segunda. Las lenguas son consideradas como medio de comunicación para expresar saberes y sentimientos en situaciones de interacción sobre el modo de la conversación. Se usan en contextos identificados y apropiados. Se adquieren por la transmisión familiar, en el hogar, por la migración y/o el contacto con otros grupos lingüísticos, o en las escuelas. En cuando se refiere al aprendizaje de lenguas, especialmente en la escuela, se distingue las lenguas maternas, o primera lengua (L1), generalmente aprendida ‘naturalmente’, y las lenguas secundas (L2, L3, L4...) que se aprenden de manera formal.

2.2 La confusión sobre el estatuto de la lengua rama

En 2009, mientras participé en Bluefields con el equipo del PLR en el taller de capacitación de los maestros rama sobre la EIB y dirigí un taller de lengua rama con miembros de la comunidad rama, observé tres momentos de confusión sobre el estatus de la lengua rama, tanto de parte de las instituciones como de los propios rama.

2.2.1 El problemático estatuto de la lengua rama dentro de la EIB

Participé en calidad de experta en pedagogía del PLR en el taller de formación en EIB de los maestros de las comunidades rama que les ofrecía el SEAR. Rápidamente sobresalió el problema de la lengua indígena, la “lengua materna étnica” que debía entrar en el programa oponiéndose al español, la lengua de colonización.

Para el SEAR, como los rama eran una etnia oficialmente reconocida por la ley, su lengua rama era oficialmente nombrada en los textos y existía un proyecto de revitalización desde hacía más de 20 años, la lengua rama tenía que ser la lengua materna de los alumnos, o como

¹⁴ Constitución, 1987, Ley N°28-1987, Ley N° 162-1996.

mínimo de los maestros, como lo habían experimentado con los Ulwas. Esa confusión venía de dos orígenes distintos:

- Un origen institucional, puesto que en los textos legales se pone de postulado que una etnia tiene una lengua étnica, (artículos 4 y 6 de la ley N°162) como si fuese una evidencia no cuestionable.
- Un desconocimiento de la realidad sociolingüística de la revitalización de la lengua rama en cuanto a quien hablaba o no la lengua, quien la tenía de lengua materna y qué se había hecho en términos de revitalización en clase de rama.

Para los maestros presentes en el taller, también hubo confusión que venía de los términos usados y de los referentes implícitos que no compartían con los Creoles del SEAR. En efecto, si se habla a los rama de “su lengua”, ellos piensan en la “lengua rama” aunque no la tengan como lengua materna. Si se les pregunta si “hablan” la lengua rama contestaran “sí, la hablo” a pesar de conocer a lo mejor algunas palabras aisladas o algunas expresiones. En cuanto a su primera lengua de hecho, la llaman “rama[Cay]kriol” porque es una variante del MCC, lengua que comparten con los creoles pero que desprecian tanto que la llaman “next people language” (Pivot, 2010). Ellos aun consideran que es “broken English” y no quieren que sea enseñada en sus escuelas.

2.2.2 El problemático estatuto de la lengua rama entre la opinión pública

Mientras estábamos dando el taller de lengua rama con los miembros de la comunidad rama, salió un artículo en la prensa nacional que una vez más hablaba de la supuesta agonía de los rama, y de su lengua, reproduciendo así el discurso de los años ochenta del mito de los tres últimos viejos hablantes, que por supuesto ahora han fallecido¹⁵. Frente a este sempiterno discurso de la muerte de la lengua con sus últimos hablantes de Rama Cay que ignoraba una vez más la información producida por el PLR, el equipo del Proyecto presente decidió invitar a la prensa a asistir a un día del taller de lengua rama. Era para que los periodistas encuentren hablantes y vean que no solo quedaban hablantes nativos y existían nuevos hablantes, sino que también la lengua tenía una cierta vitalidad en términos de interés e importancia que le daban tanto los miembros de la comunidad como las instituciones.

2.2.3 El problemático estatuto de la lengua rama en el contexto internacional

En 2009, ocurría también que el Gobierno Nacional había mandado una solicitud para que la lengua rama fuese inscrita en el catálogo del patrimonio inmaterial de la UNESCO, sin que el

¹⁵ La prensa 2010 <http://www.laprensa.com.ni/2010/05/08/suplemento/la-prensa-literaria/1631>

Gobierno Territorial Rama-Kriol fuera consultado, y también con información de la más inadecuada¹⁶.

Al mismo tiempo se iniciaba en Nicaragua un programa cuatrienal de “Revitalización Cultural y Desarrollo Productivo Creativo en la Costa Caribe de Nicaragua”, financiado por el “Fondo para el Logro de los Objetivos del Milenio” del Gobierno español, bajo el mando de la UNESCO y con la participación del Gobierno Nacional Nicaragüense y las instituciones de las Regiones Autónomas. En este contexto, salió por primera vez entre los miembros de la comunidad y dentro de los discursos de los interactuantes la cuestión de la cultura rama, en su rol de definición étnica, en su dimensión de valor respecto al mundo exterior. Y allí salió la noción del papel que tiene o puede tener la lengua rama en eso. No era muy claro en esa nueva perspectiva el estatuto de la lengua étnica en términos de usos y de prácticas lingüísticas para cada uno de los actores, y por aquí también se sentía que había una confusión bastante fuerte.

Así que enfrentado a esas tres situaciones marcadas por confusiones, el equipo del PLR intentó aclarar los malentendidos relativos a la función y el estatuto de la lengua rama, analizando los varios discursos, de quienes venían y sobre qué se basaban. Se sentía como una necesidad fuerte de aclarar la situación de la lengua rama para que pudieran avanzar las discusiones vigentes en los campos de política educativa, planificación lingüística y de cierta manera, de manejo étnico-social.

3 Clarificación conceptual: la lengua rama como “lengua tesoro”

3.1 Definición de la lengua rama como “lengua tesoro”

El ejercicio de clarificación de lo que era la lengua rama para los ramales fue iniciado con la intención de proponer otra visión de la lengua para contrarrestar una confusión generalizada acerca de la verdadera situación de la lengua rama. Esta confusión era manifiesta tanto en el discurso de las instituciones como en el de la misma comunidad rama. La propuesta de calificar la lengua rama de “lengua tesoro”, presentada en una sesión de un taller, fue ampliamente discutida con los muchos miembros de la comunidad rama presentes.

Se discutieron los numerosos términos en uso como los de lengua “étnica, indígena, autóctona” generalmente asociados a discusiones de estatuto legal de la lengua, en un contexto que no distinguía entre estatuto y uso. No les correspondían, o no les “gustaron”

¹⁶ Como por ejemplo decir que el territorio rama abarcaba la ciudad nombrada Rama, claramente afuera del territorio rama, prueba de total ignorancia de la situación de los Ramas y ausencia de consulta con el GTR-K.

tampoco los términos que se encuentran en la literatura sobre lenguas indígenas, como los de lengua “originaria, heredera, matria”. Para encontrar un término apropiado para la situación rama, parecía más apropiado orientar la reflexión hacia la noción del valor de la lengua para ellos, y tratar de captar el tipo de relación “sentimental” que tenían con la lengua, según como hablaban ellos de ella.

La metáfora de “lengua tesoro” se impuso por los vínculos que se podían establecer entre el término “tesoro” y varios elementos naturales específicos del ambiente natural y de la historia de los rama. Podía hacer referencia al contexto de la larga historia de piratería de la costa¹⁷, y de la búsqueda de oro tanto por los piratas de la costa como por los colonizadores españoles del continente americano en general¹⁸. La metáfora del oro vive en el discurso de ciertos rama, como cuando el sobrino de Miss Nora, hablante nativo que enseña el rama en la escuela de Rama Cay dice que “rama is gold”. El término tesoro también alimenta la idea positiva de atesorar conocimientos sobre la lengua, haciendo eco al discurso de los rama que hablan de cómo van aprendiendo “one one word”, acumulando palabras tras palabras. Hay otros que dijeron que la lengua era para ellos algo que les “perteneía” y que les hacía “ricos”. Si se toma la metáfora en una perspectiva temporal, se puede decir que la lengua rama era algo que tenían antes, que es de ellos, que parecía casi desaparecida pero que otra manera de verlo era pensar que estaba solamente escondida y no totalmente perdida, y que se podía ubicar y sacar a la luz, para re-descubirla, igual que con un tesoro nuevamente hallado.

Y ahora que se había reencontrado y que se estaba recuperando, era importante ver cómo cuidar este tesoro, cómo compartirlo con la comunidad, sin presumir del uso que los descendientes iban a hacer de él.

El papel de los expertos en este momento, no consistió en “inventar” un nuevo concepto o una nueva terminología científica, sino en intentar aclarar la situación de confusión, formulando lo que se sabía, lo que se observaba y lo que se analizaba de una situación de crisis. Fue una propuesta que tomaba sentido a raíz de un contexto específico y en la ausencia de un término adecuado para explicar una realidad. La situación de la lengua rama no encajaba dentro de conceptos definidos de lengua materna o lengua segunda, ni tampoco con nociones

¹⁷ Como por ejemplo el nombre mismo de la ciudad principal, Bluefields, que es derivado del nombre de un pirata famoso: Abraham Bleuvelt.

¹⁸ Y también por la historia del uso del río San Juan frontera sur del territorio rama como vía de pasaje del Atlántico al Pacífico para los buscadores de oro de California en el siglo XIX. Y sigue el mismo tema de la búsqueda de oro hoy día por la presencia de invasores del territorio rama que, entre otras cosas, envenenan el agua de los ríos con explosivos.

establecidas de funcionalidad de las lenguas (comunicación diaria, ritual, institucional, educativa, judicial...) que manejaban tanto las instituciones como los propios ramas.

3.2 Investigación sobre la funcionalidad de la lengua rama

A partir del momento en el que se propuso una “nueva” terminología, basada en una realidad sociolingüística específica, me pareció necesario profundizar el sentido que tenía para los ramas el concepto de “lengua tesoro”, y de manera general, la relación que ellos tenían con su lengua en término de usos, valores y proyección al futuro. Pivot (2010) realiza un estudio sociolingüístico relatando la relación de los ramas con su lengua, basado en entrevistas a 18 miembros de la comunidad más o menos involucrados en el proceso de revitalización de la lengua del PLR.

Lo que se destacó de la encuesta fue primero un discurso unánime¹⁹, en el que todos llamaban la lengua rama “our language”. La lengua rama está asociada a un sentimiento de identificación fuerte con la noción de “pueblo” rama, por oposición al pueblo de los Creoles, con quienes comparten el MCC (kriol), que llaman ‘next people language’ aunque la tengan de uso cotidiano. Por algunos de ellos, esta identificación entre pueblo rama y lengua rama se manifiesta también dentro de una confusión terminológico- conceptual cuando dicen que la lengua rama es su lengua “materna” aunque no la hablan, e insisten que el MCC no es su lengua materna, aunque de hecho lo es.

Además de este proceso de identificación fuerte (al menos dentro del discurso) con su lengua étnica, asocian la lengua rama a la defensa del territorio, tanto con el uso de la toponimia para delimitar los límites espaciales, como también para manifestar a los invasores mestizos, colonos, que penetran en territorio rama, gritando en la selva palabras en lengua rama. Eso de hacerse oír de los demás, para hacerse identificar por los demás como rama sólo con el hecho de usar palabras de rama surgía también en el discurso relacionado con su “saber” lingüístico. Para los miembros entrevistados, era bastante claro que hablar la lengua tenía algo que ver con conocer palabras. Decían que hablaban “one one word”, como listas de colores, animales, numerales o formulas de presentación. Lo importante era saber usarlas para demostrar a los otros que eran ramas, en las calles de la ciudad de Bluefields o en la selva invadida.

Así la lengua rama tiene para ellos un valor simbólico de identificación y de legitimación, y la usan de forma demostrativa cuando necesitan comunicarse con la gente que es rama. Esos

¹⁹ Se podría hacer un análisis crítico de este aparente discurso único, pero aquí no es el tema.

usos no son para conversar entre ellos, (por eso tienen la “otra lengua”), y no ven por qué lo sería.

Esto significa que en los discursos sobre el programa de revitalización de la lengua rama no se destaca una voluntad real de “re-vernacularización” de la lengua rama, a la que no se atribuye una funcionalidad de conversación. Pero sí quieren que la lengua siga en el currículo y quieren mantener su adquisición, incluso palabra tras palabra.

Al final del análisis de la relación que los miembros de la comunidad entrevistados tenían con su lengua, fue bastante evidente que la lengua rama no caía dentro de los conceptos canónicos de lo que define la didáctica en lengua materna o de segunda lengua.

4 Entonces ¿Qué didáctica para una lengua tesoro?

Esta presentación no tiene como finalidad proponer un modelo de enseñanza, sino más bien alimentar la reflexión sobre lo que deberíamos preguntarnos cuando, como lingüistas, estamos enfrentados a un pedido de revitalización de una lengua que, como el rama, se encuentra en gran peligro de extinción.

4.1 Enseñar una lengua en gran peligro de extinción

Existen didácticas de lengua materna y de segunda lengua, y podemos decir que también existe una tentativa de desarrollar una didáctica específica para las lenguas indígenas a través de la reflexión sobre la EIB en América Latina. Pero, como hemos visto anteriormente, el caso de la lengua rama es diferente al de la mayoría de las lenguas indígenas consideradas por la EIB que aunque también están en peligro de desaparecer, siguen de momento como lenguas vernáculas, con funciones y usos de comunicación usual.

Lo que distingue la lengua rama de las otras lenguas indígenas de la zona es que aunque su cosmovisión y sus tradiciones siguen étnicamente identificables, los rama los expresan en la lengua vehicular que es el MCC (Kriol), que es ahora su lengua de hogar, de conversaciones. Así, los programas de educación de tipo EIB que se apoyan sobre el rescate de la cultura para revitalizar la lengua indígena, no pueden coincidir con la situación de la lengua rama. Solo podría hacerlo al nivel meta, donde se explicaría que la lengua es un elemento de la cultura, considerándola como símbolo cultural y no como vehículo de las especificidades étnicas del grupo indígena.

Esta situación pone en evidencia que la lengua rama no puede ser enseñada de la misma forma que se enseña una lengua materna o una segunda lengua (que sea en un contexto de diglosia entre lenguas indígenas vs oficiales o no). Y entonces para poder dar satisfacción a la demanda de revitalización y al pedido de clases de lengua rama, surge la pregunta del ¿por qué quieren salvar los ramas “su lengua”? Y para eso se necesita destacar cuáles son los usos/valores que los ramas atribuyen a su lengua.

4.2 Enseñar una lengua que no sirva para conversación usual

Cuando se suspende la transmisión entre generaciones, el uso del idioma puede seguir haciéndose en situaciones específicas, identificadas por los hablantes, resultado de negociaciones implícitas. En caso de esfuerzos de revitalización, se re-crean situaciones de comunicación que no son totalmente artificiales pero que tampoco son espontáneas. Algunas veces los objetivos pueden aspirar al regreso de un uso vernáculo, o cotidiano, pero eso dentro de ciertos contextos, como de sobrevivencia del idioma, o de grupos minoritarios en un lugar pero mayoritarios en otros, o cuando quedan suficientes hablantes y razones para usar el idioma, o una voluntad política fuerte, como por ejemplo los casos conocidos del manx, del catalán, del gaélico, etc....

Pero no es siempre así, ni en voluntad, ni tampoco en posibilidades. Hay situaciones en las cuales no hay aspiraciones anunciadas, orientadas a volver a un uso vernáculo del idioma, pero sí hay voluntad de salvar lo que queda o una parte de lo que queda, y tentativas de transmitir lo que se puede a los niños.

La lengua rama no es una lengua con las funcionalidades conversacionales que asociamos implícitamente al ‘objeto’ lengua. Pero tiene un papel de comunicación fuerte, en su función simbólica demostrativa. Cuando usan palabras sueltas para interpelar a otro rama en las calles de Bluefields, cuando gritan palabras en la selva para señalar a los invasores que están en territorio rama, cuando intercambian frases de bienvenida en reuniones oficiales, ellos comunican a los otros que son del pueblo rama, que son una etnia porque tienen una lengua.

No es incompatible pensar una “lengua tesoro” como una lengua que se transmite, y que se enseña. Aprendemos lenguas (todas las lenguas) en un proceso idéntico de adquisiciones de saberes y competencias que practicamos dentro de un contexto biológico, biográfico e histórico. La “lengua tesoro” se conforma a este papel. Se inscribe dentro de un contexto histórico (su relación con las ideologías vinculadas con la etnicidad), de un entorno específico (su relación con el medio ambiente, el territorio, una cierta tradición de prácticas de pesca y caza) y también dentro de lazos biográficos (relaciones intra-inter, endo-exo personales).

Pero, para imaginar y proponer una didáctica es importante cambiar nuestra manera de pensar “la lengua” y destacarse de su rol de comunicación conversacional.

4.3 ¿Qué transmitir?:

Si la lengua no tiene uso de conversación cotidiana, hay que plantear cuáles son los saberes lingüístico “útiles”.

En el caso del rama, Miss Nora con su primeros pedidos de cartillas, inició el aprendizaje con un vocabulario que permitía la descripción sencilla del entorno inmediato de los niños de la isla. También la influencia de la pedagoga Saami que escribió un manual de primer grado, con pequeñas canciones, y listas de vocabulario de colores, animales domésticos o descripción del cuerpo, sigue presente en las lecciones de los maestros actuales.

Observé clases de rama en 2010 y en 2012, y entreviste a alumnos, y en todos los casos, sin importar el grado de escuela, ni tampoco la edad de los alumnos, me daban la misma lista de lo que saben, que al final se parecía a la lista de palabras que Miss Nora enseñó por diez años.. Claro que con esos saberes no alcanzarían el primer nivel de competencias lingüísticas del Referencial Común Europeo. Sin embargo, todos los niños y todos los ex-alumnos de Miss Nora ahora adultos me decían con mucha satisfacción que habían aprendido mucho, citando palabras de colores, animales, números y saludos... Repetían que sí, [hablaban] su lengua”, “one one word”. Con eso estaban claramente “satisfechos”, y es cierto que lo que ocurre hoy y que no se podía imaginar que pudiera ocurrir 25 años atrás, es que en las calles de la capital se puede oír algunas veces palabras en rama lanzadas en voz alta y con orgullo de un andén a otro.

También fui testigo de una interacción entre dos jóvenes adultos rama, dentro de un barco lleno de mestizos hispanófonos donde, en medio de oraciones en MCC, usaban palabras en rama cuando las conocían. Eso me sorprendió mucho, tanto porque en el contexto se suponía que los ocupantes del barco no entendían el MCC, que porque uno de los dos rama me había contado que no sabía hasta 2008 que existía una lengua rama... Esto para decir que ellos encuentran un uso importante de sus conocimientos lexicales.

La cuestión de la transmisión tiene también que ver con los medios que hay a disposición de los maestros, en términos de documentación de recursos humanos. En el caso de la lengua rama, los documentos hecho por el PLR tenían un objetivo sobre todo de descripción lingüística. No fueron constituidos para un uso didáctico, y los pocos que se han realizado en respuesta a una demanda de revitalización no son utilizados por los maestros. La razón es

bastante simple, ellos no ven de qué puedan servir, ya que no son manuales de enseñanza al igual que los manuales de enseñanza de lenguas con lo cuales están acostumbrados a trabajar. En cuanto a los recursos humanos, falta la presencia, la ayuda de los hablantes nativos en el proceso de revitalización. Poco intervienen en clase o vuelven a transmitir la lengua a su entorno. Así que los 3 o 4 maestros actualmente involucrados voluntariamente en la transmisión de la lengua en las escuelas del territorio, no son hablantes de la lengua. Han aprendido palabras con Miss Nora cuando eran niños y atendieron los talleres de lengua esos últimos años. Sus saberes lingüísticos son bastante débiles, tanto desde el punto de vista lexical como de sus entendimientos de las características sintácticas de la lengua (es una lengua Sujeto, objeto, verbo) alejadas de las del kriol o del español, o de sus prácticas de algunos rasgos fonológicos específicos de la lengua. Esas carencias hacen aquello que transmiten a sus alumnos, puede ser muy alejado a la lengua rama “originaria”.

La cuestión aquí es ¿quién legitima la(s) forma(s) lingüística(s) que se transmite(n) y que se habla(n) entre los “nuevos” hablantes?

Así que si la lengua rama es una lengua de identificación con valor simbólico y no por uso cotidiano, las necesidades en términos de competencias lingüísticas son totalmente diferentes a las que se recogen cuando se organizan cursos de lenguas...

5 Conclusión

El análisis del proceso socio-lingüístico de la revitalización de la lengua rama, lengua indígena en gran peligro de extinción de América Latina, permite cuestionar los objetivos de la transmisión de esa lengua, etapa indispensable en toda iniciativa de elaboración de un programa de enseñanza con fines de revitalización.

EL trabajo del PLR a lo largo de los años, el compromiso impresionante de Miss Nora con el rescate de su lengua y el acto oficial del GTR-K por revitalizar la lengua rama, resultaron en un cambio notable de las actitudes a favor de la lengua étnica de parte de la comunidad entera. La lengua rama se volvió el centro de las consideraciones comunitarias, como la “forma” de definirse, de legitimarse frente al Gobierno Nacional, y de ser reconocidos por las otras etnias de la Costa Caribe de Nicaragua.

Lo que se destaca primero es que el estatuto de la lengua rama es “especial”. No cuadra con otros estatutos establecidos de lenguas materna o segunda lengua en términos de didáctica, pero tampoco cuadra con la acepción general de que una lengua sirve principalmente para la conversación usual. Esta constatación que surgió en un contexto de evidente confusión conceptual necesitó una propuesta de clarificación terminológica y llegó a la definición de “lengua tesoro” para repensar una planificación adecuada por la enseñanza de este tipo de lenguas. Porque más allá de lo que contempla en general la EIB, la propuesta de lengua tesoro es también contextualizada en América Latina. De hecho, lo que tienen en común las lenguas indígenas de América Latina es que están relacionadas con la noción de identificación con “ser indígena”, y por lo tanto tienen un valor simbólico fuerte intrínseco a la etnicidad.

Así que la cuestión de la revitalización de las lenguas indígenas, si es que se inscribe dentro de un currículo escolar, tiene que ser tratada como una problemática sobre los usos y valores que atribuyan el grupo a su lengua, ya que no todos son vinculados a objetivos de comunicaciones usuales. Hay que cambiar nuestras visiones de la enseñanza en general, de la didáctica de las lenguas en particular. Tener en consciencia que estamos, todos, muy influidos por nuestras representaciones sobre el tema, que estas se inscriben dentro de un papel más grande, ideológicamente marcado, ayuda a tomar un poco de distancia y acompañar al grupo étnico con su proyecto social articulado alrededor de su “lengua”.

Referencias :

Craig, C. (1986). La lengua rama sobrevive. Wani 28–29.

Craig, C. (1987). Una lengua rama para los rama. Wani 10–16.

Craig, C. (1992a). A constitutional response to language endangerment: The case of Nicaragua. Language 68, 17–24.

Craig, C. (1992b). Proyecto rama y cultura rama. Wani 20–26.

Grinevald, C. (1998). language endangerment in South America : a programmatic approach. In *Endangered Languages: Language Loss and Community Response*, (Grenoble, Lenore & Whaley Lindsay), pp. 124–159.

Grinevald, C. (2007). Linguistic fieldwork among speakers of endangered languages. O. Miyaoka, O. Sakiyama and ME Krauss (éds.): *The Vanishing Languages of the Pacific Rim*. Oxford and New York (OUP) 35–77.

Grinevald, C. (2010a). Linguistique de terrain sur deux langues en danger: locuteurs et méthodes. *Faits De Langues Linguistique de terrain sur langues en danger: locuteurs et linguistes*, 133–178.

Grinevald, C. (2010b). Quarante ans de perspective sur deux langues en danger: le jakaltek popti' du Guatemala et le rama du Nicaragua. *Faits De Langues Linguistique de terrain sur langues en danger, locuteurs et linguistes*, 39–78.

Grinevald, C., and Kauffmann, M. (2006). Toponimia del territorio en la lengua y cultural del pueblo Rama. In *El Pueblo Rama Luchando Por Tierra y Cultura, The Rama People Struggling for Land and Culture*, (Managua, Nicaragua: M. Gonzales, S. Jentoft, A. Koskinen, D. Lopez), pp. 323–370.

Kroskrity, P.V. (2009). Narrative Reproductions: Ideologies of Storytelling, Authoritative Words, and Generic Regimentation in the Village of Tewa1. *Journal of Linguistic Anthropology* 19, 40–56.

Lopez, L.E. (2006). Desde arriba y desde abajo. In *Etre indien dans les Amériques*, (Bayeux), pp. 235–261.

Pivot, B. (2010). Evaluation d'une situation de revitalisation d'une langue en danger, le cas du rama au Nicaragua (Université Lyon 2).