



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN-MANAGUA

TESIS DE DOCTORADO

Revitalización de la lengua rama desde una perspectiva educativa y sociolingüística en Bangkukuk Taik, Bluefields

Baltodano Reyes, Hilda María

Tutora

Dra. Zobeyda Catalina Zamora Úbeda

ÁREA DE CONOCIMIENTO EDUCACIÓN, ARTE Y
HUMANIDADES

¡Universidad del Pueblo y para el Pueblo!

Área de Conocimiento
Educación, Arte y Humanidades

Recinto Universitario “Rubén Darío”

**Revitalización de la lengua rama desde una perspectiva
educativa y sociolingüística en Bangkok Taik, Bluefields**

Tesis para optar al grado de Doctora
Gestión y Calidad de la Educación

Autora

Msc. Hilda María Baltodano Reyes

Tutora

Dra. Zobeyda Catalina Zamora Úbeda

Noviembre, 2025





¡Universidad del Pueblo y para el Pueblo!





Carta de aval del tutor de tesis:

Por medio de la presente, certifico que la doctoranda Hilda María Baltodano Reyes ha finalizado satisfactoriamente su tesis titulada “Revitalización de la lengua rama desde una perspectiva educativa y sociolingüística en Bangkukuk Taik, Bluefields”, como parte de los requisitos para optar al título de Doctora en Gestión y Calidad de la Educación.

La investigación se distingue por la originalidad y pertinencia, aborda una temática de gran importancia para la preservación cultural y lingüística de nuestro país, analizando el contexto educativo y sociolingüístico que contribuye a la revitalización de la lengua rama. Considero que el estudio posee valor académico, relevancia social y se enmarca dentro de los principios éticos y metodológicos requeridos por nuestra institución.

Como tutora de la investigación, respaldo plenamente este trabajo y considero que cumple con las condiciones necesarias para ser presentado ante el jurado evaluador,

Sin otro particular, les saludo cordialmente.

Atentamente,



Dra. Zobeyda Catalina Zamora Úbeda

Tutora de tesis

Dedicatoria

"Y todos fueron llenos del Espíritu Santo, y comenzaron a hablar en otras lenguas, según el Espíritu les daba que hablasen" (Hechos 2:4, *Reina-Valera 1960*)

A Dios, eterno Creador del universo y de la diversidad de lenguas que revelan su infinita sabiduría.

Al pueblo rama, símbolo de resistencia y dignidad, que enseña al mundo el valor de preservar la lengua, la tierra y la identidad.

Agradecimientos

A las personas que me aman y apoyan siempre, por ser mi fortaleza en los momentos difíciles y mi alegría en los logros alcanzados.

A mi tutora, maestros y coordinadora del doctorado, por su guía, enseñanzas, ejemplo y compromiso en su formación.

A mis compañeros del doctorado que me orientaron en la investigación, por sus consejos oportunos y entusiasmo.

A mis informantes y colaboradores, por su generosidad al compartir sus saberes, su tiempo y sus vivencias.

A mis jefas inmediatas, por su comprensión, respaldo y aliento constante durante este proceso.

A la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-Managua, por brindarme el espacio académico y laboral que ha hecho posible mi formación doctoral y el desarrollo de esta investigación.

Resumen

La investigación Revitalización de la lengua rama desde una perspectiva educativa y sociolingüística en Bangkukuk Taik, Bluefields analiza el contexto educativo y sociolingüístico que sostiene el proceso de revitalización lingüística del pueblo rama para fortalecer la transmisión intergeneracional de la lengua y la cultura. Se trabajó con el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo; también se aplicó un diseño etnográfico sustentado en un estudio de caso, que se centra en la experiencia del nido de lengua rama dirigido por una hablante nativa con la participación de treinta niñas y niños. Los resultados muestran que la lengua se conserva por el compromiso comunitario y la enseñanza situada basada en la oralidad, el juego y la relación con el entorno natural aunque su vitalidad continúa restringida a espacios limitados. La investigación identifica un bilingüismo asimétrico, rama y kriol, y evidencia la necesidad de políticas institucionales para apoyar los proyectos de revitalización. Asimismo, las experiencias educativas en otras comunidades ramas aportan aprendizajes transferibles, como la producción de materiales endógenos y la formación de facilitadores bilingües. La propuesta educativa resultante se estructura en cuatro ejes: pedagógico, comunitario, institucional y ecológico-cultural, que integran lengua, identidad y territorio. En síntesis, el estudio demuestra que la revitalización del rama es un acto de soberanía cultural y una práctica educativa de resistencia que es posible desde la comunidad con la organización de instituciones educativas.

Abstract

The research *Revitalization of the Rama language from an educational and sociolinguistic perspective in Bangkukuk Taik, Bluefields* analyzes the educational and sociolinguistic context that supports the process of linguistic revitalization of the Rama people to strengthen the intergenerational transmission of language and culture. The study used an interpretive paradigm and a qualitative approach, as well as an ethnographic design based on a case study focusing on the experience of a Rama language nest run by a native speaker with the participation of thirty children. The results show that the language is preserved through community commitment and situated teaching based on orality, play, and the relationship with the natural environment, although its vitality remains restricted to limited spaces. The research identifies asymmetrical bilingualism, Rama and Kriol, and highlights the need for institutional policies to support revitalization projects. Furthermore, educational experiences in other Rama communities provide transferable lessons, such as the production of endogenous materials and the training of bilingual facilitators. The resulting educational proposal is structured around four pillars: pedagogical, community-based, institutional, and ecological-cultural, which integrate language, identity, and territory. In summary, the study demonstrates that the revitalization of the Rama language is an act of cultural sovereignty and an educational practice of resistance that is possible within the community through the organization of educational institutions.

Contenido

1. Introducción.....	1
1.1. Planteamiento del problema.....	5
1.2. Justificación	7
1.3. Limitaciones de la investigación	12
2. Antecedentes	14
2.1. Nacionales	14
2.2. Internacionales	24
3. Estado del arte	29
4. Objetivos de la investigación	37
4.1. Objetivo general.....	37
4.2. Objetivos específicos:.....	37
5. Marco contextual.....	38
5.1. Panorama general de la Costa Caribe de Nicaragua.....	38
5.2. Lenguas de la Costa Caribe	39
5.2.1. Lengua miskitu	39
5.2.2. Lengua mayangna	40
5.2.3. Lengua ulwa	41
5.2.4. Lengua garífuna.....	41
5.2.5. Lengua rama: características lingüísticas	42
5.2.6. El rama kriol y su valor comunicativo.....	44
5.2.7. Jerarquía lingüística en la Costa Caribe nicaragüense.....	46
5.2.9. Riqueza ecológica del pueblo rama	50
5.2.10. Bangkukuk Taik: punto de encuentro entre territorio, resistencia y lengua	52
6. Marco teórico.....	54
6.1. Lengua, identidad y justicia cultural	54
6.1.1. Lengua, poder simbólico e identidad étnica	54
6.1.2. Cultura e identidad y competencias interculturales.....	55
6.1.3. Interculturalidad funcional y crítica.....	56

6.1.5.	La lengua como derecho cultural e identidad	58
6.2.	Actitudes lingüísticas y contacto intercultural	59
6.2.1.	Concepto y dimensiones de las actitudes lingüísticas	60
6.2.2.	Actitudes y su influencia en las lenguas minoritarias	60
6.2.3.	Contacto lingüístico, bilingüismo y desplazamiento según la variable edad	61
6.2.4.	La dimensión intergeneracional en la transmisión lingüística	63
6.3.	Fundamentos conceptuales de la revitalización lingüística.....	64
6.3.1.	Definición de revitalización lingüística	64
6.3.2.	Niveles de peligro y vitalidad de las lenguas indígenas	65
6.3.3.	Factores que determinan la pérdida y el desplazamiento lingüístico	66
6.3.4.	Criterios de evaluación de vitalidad según UNESCO	67
6.4.	Enfoques teóricos y modelos aplicados a la revitalización	69
6.4.1.	Modelos de GIDS y reversión del desplazamiento lingüístico.....	69
6.4.2.	Modelos intergeneracionales y de inmersión	70
6.4.3.	Modelo ecológico de la lengua y enfoque en espiral	71
6.4.4.	Interrelación entre transmisión y funcionalidad lingüística.....	73
6.4.5.	Teoría de la justicia social	74
6.4.6.	Teoría ecológica del desarrollo humano	75
6.5.	Enfoques metodológicos y educativos del estudio	76
6.5.1.	Enfoques comunitarios de revitalización.....	76
6.5.2.	Componentes teóricos del modelo de nido de lenguas	78
6.5.3.	Fundamentos y aportes del enfoque etnográfico	79
6.5.4.	Etnografía educativa e interculturalidad	80
6.5.5.	Educación Intercultural Bilingüe.....	81
6.6.	Educación y planificación en contextos indígenas	81
6.6.1.	Condiciones educativas en los procesos de revitalización lingüística	81
6.6.2.	Diseño de programas educativos contextualizados desde un enfoque sociolingüístico e identitario	82
6.6.3.	Marco normativo e institucional para la revitalización lingüística.....	84
6.6.5.	Tipologías de proyectos educativos (PEI, aulas y comunitarios)	86
6.6.6.	Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y estrategias inclusivas	87
6.7.	Planificación lingüística.....	89

6.7.1.	La planificación lingüística y gestión educativa	89
6.7.2.	Diseño de proyectos desde un enfoque de gestión y calidad	90
6.7.3.	Planificación participativa y sostenibilidad	91
6.7.4.	Indicadores de evaluación y éxito en revitalización educativa	92
6.7.5.	La educación inicial como escenario en contextos multilingües.....	93
6.7.6.	Producción de materiales educativos en lenguas originarias	95
6.7.7.	Rol del docente como mediador intercultural.....	96
6.8.	Educación comunitaria y saberes ancestrales como fundamento para la revitalización lingüística	97
6.8.1.	Educación comunitaria como práctica situada.....	97
6.8.2.	Oralidad como fundamento pedagógico y cultural	98
6.8.3.	Saberes lingüísticos de las personas mayores.....	99
6.8.4.	Bases pedagógicas y comunitarias de la revitalización lingüística	100
7.	Preguntas de investigación	102
8.	Matriz de categorías.....	103
9.	Diseño metodológico de la investigación	120
9.1.	Paradigma de investigación	120
9.2.	Enfoque de investigación.....	120
9.3.	Tipo de investigación	121
9.4.	Población y muestra.....	122
9.5.	Selección de la muestra.....	123
9.6.	Técnicas de muestreo	126
9.8.	Métodos empíricos	129
9.8.1.	Entrevista semiestructurada.....	129
9.8.2.	Guía de observación	129
9.8.3.	Análisis documental.....	130
9.9.	Métodos teóricos	130
9.9.1.	Análisis y síntesis	130
9.9.2.	Inducción y deducción.....	130
9.9.3.	Abstracción	130
9.9.4.	Rol del investigador	131
9.10.	Estrategias para el acceso y retirada del escenario	131

9.11.	Coordinación logística con colaboradores locales.....	132
9.12.	Recolección de datos.....	132
9.13.	Cierre de trabajo de campo y devolución ética	132
9.14.	Selección de descriptores y categorías de análisis	132
10.	Análisis y discusión de resultados	135
10.1.	Objetivo 1	135
10.1.1.	Análisis de objetivo 1	135
10.1.2.	Discusión de resultado de objetivo 1	151
10.2.	Objetivo 2	157
10.2.1.	Análisis del objetivo 2	157
10.2.2.	Discusión de resultados de objetivo 2	171
10.3.	Objetivo 3	175
10.3.1.	Análisis de objetivo 3	175
10.3.2.	Discusión de resultados de objetivo 3	194
10.4.	Objetivo 4: Propuesta educativa contextualizada para revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik	198
10.4.1.	Análisis de objetivo 4.....	198
10.4.2.	Discusión de resultado objetivo 4	204
11.	Conclusiones	228
11.1.	Conclusiones por objetivos.....	228
11.1.1.	Objetivo 1. Caracterizar el programa educativo de revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik, Bluefields	228
11.1.2.	Objetivo 2. Identificar las actitudes lingüísticas que afectan la revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik.....	229
11.1.3.	Objetivo 3. Interpretar los aprendizajes derivados de experiencias educativas de revitalización de la lengua rama en otras comunidades	230
11.1.4.	Objetivo 4. Proponer estrategias educativas contextualizadas para fortalecer la revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik.....	230
12.	Recomendaciones	231
12.1.	Recomendación del Objetivo 1: Fortalezas del proceso educativo comunitario.....	231
12.2.	Recomendaciones del Objetivo 2: Actitudes lingüísticas que afectan la revitalización	231

12.3.	Recomendaciones del Objetivo 3: Aprendizajes derivados de experiencias previas	232
12.4.	Recomendaciones del objetivo 4: Propuesta educativa contextualizada...	233
13.	Referencias	235
14.	Anexos	253
14.1.	Anexo A: Proyecto de revitalización lingüística	253
14.2.	Anexo B: Vinculación con los objetivos específicos	283
14.3.	Anexo C. Instrumentos	285
14.4.	Anexo D: Respuestas	302
14.5.	Anexo F. Figuras	339

Tabla 1.....	104
Tabla 2.....	124
Tabla 3.....	127
Tabla 4.....	138
Tabla 5.....	150
Tabla 6.....	160
Tabla 7.....	169
Tabla 8.....	177
Tabla 9.....	189
Tabla 10.....	200
Tabla 11.....	205
Tabla 12.....	224

Figura 1.....	339
Figura 2.....	339
Figura 3.....	339
Figura 4.....	340
Figura 5.....	340
Figura 6.....	341
Figura 7.....	341
Figura 8.....	341
Figura 9.....	341
Figura 10.....	342
Figura 11.....	342
Figura 15.....	343
Figura 12.....	342
Figura 13.....	343
Figura 14.....	343

1. Introducción

La revitalización de la lengua rama representa un importante desafío en Nicaragua, ya que es una lengua indígena en peligro de extinción y su pérdida compromete el patrimonio cultural de su pueblo. Según la UNESCO (2003) la desaparición de una lengua significa la pérdida de una visión particular del mundo y de un valioso saber ancestral.

En el caso de la comunidad rama, cada palabra representa la unión con la historia, la cosmovisión y la manera de habitar en su entorno. La fragilidad actual de su lengua demanda estrategias renovadas que reconozcan los factores de riesgo y los recursos locales disponibles. De esta manera, el fortalecimiento del proceso de transmisión del rama es una prioridad que responde a una necesidad lingüística, identitaria y cultural.

La comunidad rama, hablantes, docentes y líderes han impulsado diversas iniciativas locales; pero estas carecen de una articulación educativa sistemática que permita seguimiento y sostenibilidad. El problema, también, radica en la falta de información sistematizada sobre la eficacia de los esfuerzos de revitalización emprendidos.

Esta es la situación de la lengua rama en la región de Bangkukuk Taik, ubicada en Bluefields, Región Autónoma del Caribe Sur. Si bien existen acciones comunitarias, como la enseñanza de la lengua por parte de personas mayores, aún no se dispone de datos actualizados sobre el grado de adquisición de la lengua por las nuevas generaciones, su uso en la vida diaria ni la sostenibilidad de estos esfuerzos.

Esta ausencia de referencias limita una toma de decisiones fundamentadas, tanto a nivel pedagógico como institucional. Surge entonces la necesidad de construir un conocimiento que permita valorar los avances reales de los proyectos educativos de revitalización e identificar vías eficaces para la preservación del rama. Esta investigación se vuelve relevante al mostrar evidencia sobre la situación actual en Bangkukuk Taik. En Nicaragua se han promovido políticas de protección a lenguas originarias; por tanto, es imprescindible conocer de forma específica como estas se materializan en territorios concretos.

Asimismo, la falta de una propuesta de revitalización que se adapte al contexto limita la consolidación de entornos de aprendizaje significativos para la lengua rama. Por esto, es

indispensable una propuesta educativa, lingüística y social que propicie condiciones reales para su recuperación. Este estudio también pretende diseñar estrategias adaptadas a las dinámicas comunitarias de la región, al tiempo que realiza una propuesta educativa con pertinencia cultural.

La presente investigación se sitúa en este contexto de urgencia y compromiso con el pueblo rama, ya que su propósito es analizar las experiencias educativas y sociolingüísticas relacionadas en la revitalización de la lengua rama en la comunidad de Bangkukuk Taik, Bluefields.

Por esta razón, se plantea una ruta investigativa que inicia con la caracterización de las prácticas educativas y sociolingüísticas en el proceso comunitario de enseñanza de la lengua rama. A continuación, se realiza una interpretación de los aportes, limitaciones y aprendizajes derivados de otras experiencias educativas de revitalización desarrolladas en otras regiones del territorio rama. Luego se proponen estrategias educativas comunitarias para el fortalecimiento de los procesos de revitalización de la lengua rama. La metodología adoptada es cualitativa, con un enfoque etnográfico; también, se apoya en entrevistas, observaciones y revisión documental.

Además se fundamenta en un enfoque teórico que concibe la revitalización lingüística como un proceso educativo, cultural y socialmente justo. Se parte de la teoría de la justicia social de Fraser (2008), la cual aboga por la equidad en el acceso a recursos simbólicos y materiales, entre ellos la lengua rama, esta se considera aquí como un derecho colectivo y patrimonio cultural. Esta perspectiva permite reconocer que las políticas educativas deben garantizar la inclusión de las comunidades lingüísticamente minorizadas, como Bangkukuk Taik, y asegurar su participación en la definición de estrategias que fortalezcan su lengua originaria.

El trabajo se complementa con la teoría ecológica del desarrollo humano propuesta por Bronfenbrenner (1979), que permite analizar la interacción entre los distintos niveles del entorno y su influencia en los procesos de aprendizaje y socialización lingüística. De ahí que la revitalización de la lengua rama se interpreta como un fenómeno interdependiente que involucra desde familiares y escolares hasta las políticas institucionales y las actividades interculturales presentes en el territorio. Bronfenbrenner (1987) señala que el desarrollo

humano no se puede separar del contexto ecológico, lo cual sustenta la importancia de establecer propuestas arraigadas en la realidad comunitaria.

Asimismo, se incorpora el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje, DUA, como estrategia pedagógica orientada a promover la equidad y la pertinencia cultural en entornos educativos. Este enfoque, desarrollado por Meyer, Rose y Gordon (2014) facilita la creación de materiales didácticos que reconocen las diversas formas de aprender, muy importantes en comunidades indígenas donde la oralidad de la lengua materna y las prácticas ancestrales forman parte del aprendizaje significativo. El DUA enriquece el diseño de propuesta que respete la diversidad y la base de una educación transformadora.

Desde el aspecto metodológico, la investigación se inscribe en el paradigma interpretativo y adopta un enfoque cualitativo, con un diseño etnográfico que desarrolla un estudio de caso de tipo transversal, orientado a la comprensión de prácticas y desafíos que enfrenta la comunidad en el proceso de revitalización. Además, la combinación de entrevistas semiestructuradas, observación participante y análisis documental permite obtener información variada y contextualizada.

Este marco teórico-metodológico permite integrar los niveles de análisis educativo y sociolingüístico, además orientan la investigación hacia la propuesta de estrategias de revitalización fundamentada en el conocimiento situado para una justicia educativa y lingüística.

La originalidad de esta investigación radica en su enfoque integral, ya que articula el análisis de experiencias educativas con la propuesta de estrategias contextualizadas y reconoce el valor de la identidad cultural en los procesos de revitalización lingüística. Se centra en el análisis del contexto educativo actual para proponer prácticas educativas situadas desde y para la comunidad de Bangkok Taik con el aporte de la documentación y el registro de la lengua. Por lo consiguiente, promueve la conservación del rama y se orienta a la funcionalidad, la transmisión intergeneracional y la apropiación de la lengua por la propia comunidad.

De esta forma, esta investigación es teóricamente pertinente, metodológicamente consistente y socialmente relevante. Responde a una problemática urgente en el ámbito de

la diversidad lingüística y educativa. El análisis de las condiciones sociolingüísticas y educativas, junto con el diseño de estrategias contextualizadas fortalecen la revitalización de la lengua rama desde una perspectiva situada y participativa. Los resultados podrán orientar futuras decisiones pedagógicas, comunitarias e institucionales que promuevan la sostenibilidad lingüística y el desarrollo cultural de la comunidad rama.

1.1. Planteamiento del problema

En Nicaragua, la lengua rama se encuentra en estado crítico por el número reducido de hablantes, principalmente adultos mayores que la emplean de forma limitada. Está clasificada como lengua en peligro crítico, lo que implica que la transmisión intergeneracional prácticamente ha cesado (UNESCO, 2010). Esta situación afecta la continuidad de la lengua y amenaza, también, la memoria cultural e identitaria del pueblo rama.

El desplazamiento de la lengua rama frente al kriol y al español se ha intensificado en las últimas décadas debido a factores sociolingüísticos y educativos que han limitado su uso en los espacios cotidianos. La ausencia de prácticas cotidianas de transmisión intergeneracional, sumada a la escasa presencia de la lengua en la escuela y la comunidad, reducen significativamente en el número de hablantes activos. Esta situación afecta principalmente a los niños y jóvenes, quienes crecen en entornos donde predomina el kriol como lengua, lo cual debilita la relación con su lengua ancestral. De ahí que comprender las dinámicas que condicionan el uso lingüístico resulta indispensable para diseñar estrategias educativas que fortalezcan la revitalización del rama desde la realidad local.

La revitalización de la lengua rama representa un acto de justicia histórica y una apuesta por la sostenibilidad cultural de los pueblos indígenas del Caribe nicaragüense. En Bangkukuk Taik, esta tarea adquiere un valor especial porque es uno de los pocos territorios donde, aún, se resguarda parte del conocimiento lingüístico del pueblo rama.

Sin embargo, la continuidad de este proceso depende en gran medida de la implementación de propuestas educativas que respondan a las realidades socioculturales del territorio. Para lograrlo es indispensable comprender el contexto educativo y sociolingüístico en el que se producen las experiencias comunitarias de enseñanza del rama.

Además, las dificultades para revitalizar la lengua responden a las actitudes o creencias y a las posibilidades de diseñar e implementar programas educativos culturalmente adecuados. A pesar de que se han desarrollado iniciativas de gran envergadura orientadas a la revitalización lingüística, estas no se han sostenido en el tiempo. Aunque se han elaborado diccionarios y materiales de aprendizaje, no se están utilizando en los procesos de

revitalización actuales (Hodgson y Barrera, 2022). La falta de un trabajo integral que contemple los factores educativos, sociolingüísticos y culturales ha debilitado el impacto de las acciones emprendidas. Esto sitúa a toda la comunidad de Bangkukuk Taik ante el reto de reforzar su rol como participante comprometido en la protección de su lengua.

El análisis de estas condiciones es un paso fundamental para interpretar cómo se han configurado los procesos de revitalización en el contexto local. Este estudio requiere considerar prácticas educativas, niveles de participación comunitaria, actitudes hacia la lengua y los desafíos que enfrentan los participantes. A partir de esta comprensión situada, se pueden proponer estrategias más asertivas y sostenibles.

Bajo esta perspectiva, el problema que guía la presente investigación es la siguiente: ¿Cuál es el contexto educativo y sociolingüístico que caracteriza el proceso de revitalización de la lengua rama en la comunidad de Bangkukuk Taik, Bluefields? Por esta razón, este trabajo se orienta a analizar desde la perspectiva educativa y sociolingüística las experiencias comunitarias de aprendizaje de la lengua rama. Tiene además, el propósito de caracterizar los factores que han favorecido, limitado o resignificado estas actividades y aportar a la creación de estrategias educativas más contextualizadas que fortalezcan la transmisión lingüística y cultural intergeneracional en el pueblo rama.

1.2. Justificación

La revitalización de la lengua rama representa un desafío importante en el ámbito educativo y cultural. La situación actual de esta lengua refleja una grave amenaza para su continuidad como medio de comunicación y depositaria de saberes e identidad del pueblo rama.

En el territorio de Bangkukuk Taik, el número reducido de hablantes evidencia una interrupción significativa en la transmisión intergeneracional. Este fenómeno se ve intensificado por el dominio creciente de otras lenguas, kriol y español, que por su peso social e institucional han desplazado progresivamente al rama en los espacios cotidianos y educativos.

Con esta situación, se vuelve imperativo analizar las condiciones educativas y sociolingüísticas que subyacen en las experiencias comunitarias de revitalización del rama. Si bien han existido programas fundamentales de revitalización, su impacto ha sido limitado por la falta de continuidad, sostenibilidad y contextualización. Esta investigación plantea la necesidad de caracterizar y proponer estrategias educativas pertinentes y arraigadas en la vida comunitaria para contribuir al fortalecimiento de la lengua rama como patrimonio vivo de su pueblo.

Desde el punto de vista teórico, se busca enriquecer el campo de los estudios sobre revitalización lingüística al integrar perspectivas provenientes de la sociolingüística, la educación intercultural con la articulación de enfoques como la teoría de justicia social, la teoría ecológica del desarrollo y el Diseño Universal para el Aprendizaje, DUA. El estudio permite una comprensión más amplia de los factores que influyen en la transmisión lingüística y en la construcción de entornos educativos significativos en contextos como el Caribe nicaragüense.

En el plano social, la tesis responde a una necesidad de la región, pues propone una ruta que reconoce el derecho a mantener, desarrollar y transmitir la lengua ancestral rama. La revitalización de esta lengua fortalece la identidad cultural del pueblo también promueve una educación más equitativa y comprometida con la diversidad. Además, contribuye, sobre todo, a valorar conocimiento ancestral como eje de sostenibilidad cultural y resiliencia colectiva.

Desde el aspecto metodológico, el estudio adopta un enfoque cualitativo con diseño etnográfico. Esto permite comprender las dinámicas lingüísticas y educativas en su contexto real. También, se combina con entrevistas, observaciones y análisis documental, lo que posibilita una aproximación situada y respetuosa. Este enfoque establece generalizaciones que interpreta el contexto de las experiencias de revitalización en Bangkukuk Taik para lograr propuestas educativas contextualizadas que mejoren las necesidades lingüísticas de la comunidad.

Esta investigación se sustenta en un marco legal que legitima el uso de las lenguas indígenas. El artículo 121 de la Constitución Política de Nicaragua reconoce el derecho de los pueblos indígenas y comunidades de la Costa Caribe a recibir una educación con pertinencia cultural, desarrollada en su lengua materna y conforma a la ley. En esa misma línea, la Ley N°. 162 de Uso Oficial de las Lenguas de las Comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua establece que las lenguas originarias, incluido el Rama, tienen carácter oficial en sus regiones y deben ser promovidas, preservadas y utilizadas en los ámbitos educativos y administrativos. Por lo tanto, este trabajo visiona una propuesta pedagógica situada que fortalecerá la identidad lingüística del pueblo Rama.

Desde una perspectiva política y de desarrollo, esta investigación se alinea con el Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2026, el cual reconoce y fortalece la identidad multiétnica, multilingüe y multicultural como uno de los pilares para el desarrollo sostenible del país, y resalta la inclusión de los pueblos indígenas del Caribe. Así también, este estudio contribuye al rescate y fortalecimiento de la lengua Rama y se convierte en una herramienta para el desarrollo humano, ya que preserva la memoria histórica y promueve el empoderamiento cultural como condición para el progreso.

De igual manera, la tesis se relaciona con los principios de la Educación Intercultural Bilingüe que orienta la Estrategia Nacional de Educación 2014-2026, ya que reconoce las lenguas originarias como medios legítimos de enseñanza y aprendizaje e impulsa la interculturalidad como eje transversal para el desarrollo con equidad. La incorporación de la lengua Rama en el ámbito educativo enriquece el currículo y garantiza una formación acorde con el contexto sociolingüístico y cultural del Caribe Sur. De este modo, se

convierte en una contribución para los procesos pedagógicos inclusivos que fortalecen la identidad y el sentido de pertenencia comunitario.

Igualmente, en sintonía con la Estrategia Nacional de Educación 2024-2026, que plantea la necesidad de consolidar la educación con la identidad de pueblos originarios mediante el uso de lenguas maternas en el aula, esta investigación aporta a la preservación de la lengua rama como componente esencial del mosaico cultural y lingüístico de Nicaragua.

Cabe destacar que, al ajustarse con el principio de “Bendiciones y Victorias”, la investigación aporta al ideal de construir una educación que eleve la dignidad de los pueblos y valores su raíces. La lengua rama además de ser un medio de comunicación, es un vehículo de sabiduría ancestral, historia y cosmovisión. Por esto, su fortalecimiento en el ámbito educativo es un acto cultural, y una estrategia de justicia social y sostenibilidad.

El Plan Nacional de Educación Universitaria 2023-2026 orienta a la investigación universitaria hacia la solución de problemas sociales reales, con énfasis en la inclusión, la equidad y el reconocimiento de la diversidad cultural del país. En armonía con esta directriz, el estudio de la revitalización de la lengua rama permite visibilizar las demandas educativas del Caribe Sur nicaragüense, ya que documenta las condiciones actuales del proceso lingüístico, sino que propone alternativas pedagógicas contextualizadas para su continuidad con la participación de la comunidad. Así, la tesis fortalece el compromiso de las instituciones de educación superior con el desarrollo humano sostenible.

Por su parte, el Marco Estratégico de la Educación Superior 2022-2030, aprobado por el Consejo Nacional de Rectores de Universidades, CNR, reconoce la diversidad cultural como eje fundamental para el desarrollo sostenible y equitativo del país. Es por esto que la investigación propuesta conlleva la visión de una Educación Superior comprometida con la interculturalidad, el respeto a los saberes originarios y la transformación de las condiciones estructurales que afectan los pueblos indígenas. De esta forma, contribuye a los procesos de fortalecimiento institucional desde la mirada de las comunidades históricamente excluidas.

Con la misma finalidad, el Plan Estratégico Institucional 2020-2024 de la UNAN-Managua establece la prioridad del fortalecimiento de la investigación con enfoque interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario orientados a la transformación social. Así, la presente

tesis aporta al cumplimiento de este objetivo, ya que desarrolla un estudio educativo y sociolingüístico, centrado en la comunidad de Bangkukuk Taik. Por esto, el diseño de estrategias educativas basadas en el contexto comunitario responde a la necesidad institucional de crear propuestas de impacto y pertinencia cultural.

También, este estudio se articula con las líneas institucionales de la UNAN-Managua, particularmente con el Lineamiento Estratégico 1, que promueve la investigación con enfoques interdisciplinarios y orientada a las necesidades del país. Asimismo, responde a la línea de investigación sobre educación con identidad, priorizada en el Proyecto Institucional y en el Plan de Desarrollo Institucional 2020-2029. Con esta perspectiva, la tesis se convierte en un aporte académico con la misión de generar propuestas que fortalezcan la diversidad cultural, la justicia lingüística y la inclusión educativa.

El contenido de esta investigación, además, se inscribe en el área temática de “Cultura, patrimonio, territorio y desarrollo”, particularmente en las sublíneas Patrimonio integral e identidad (CSH-1.1) y Dinámicas territoriales y configuraciones con enfoque intercultural (CSH-1.3), reconocidas en las líneas institucionales de la UNAN-Managua. La caracterización de las condiciones educativas y sociolingüísticas presentes en las experiencias comunitarias de enseñanza del idioma en Bangkukuk Taik, la propuesta de estrategias educativas contextualizadas y ajusta esta tesis directamente con el compromiso institucional de producir conocimiento situado sobre identidad cultural y prácticas interculturales.

De igual manera, la indagación se enfila con el área de “Población, educación, inclusión social e interculturalidad”, que agrupa 138 líneas de investigación orientadas a la educación inclusiva, identidad cultural y desarrollo comunitario. El estudio aporta a esta línea institucional porque identifica los elementos educativos, sociolingüísticos, y comunitarios que favorecen o limitan la transmisión de la lengua rama en un contexto intercultural y la propuesta de una estrategia educativa comunitaria. Así, la tesis se convierte en un puente entre la política universitaria de investigación y la práctica educativa en contextos indígenas con valor local y académico.

Esta investigación se diferencia de estudios previos (Zelaya, 2018; Hodgson, 2023) al proponer un enfoque integral de las dimensiones educativas y sociolingüísticas desde las

experiencias comunitarias. A diferencia de proyectos centrados únicamente en la documentación, esta promueve una revitalización que preserve la lengua y reintegre a la vida cotidiana mediante procesos educativos participativos, hasta lograr el uso del rama como lengua viva en una comunidad comprometida.

El enfoque cualitativo, con base etnográfica e intercultural, permite distinguir las condiciones educativas y sociolingüísticas que inciden en el proceso de revitalización de la lengua rama para elaborar propuestas educativas contextualizadas. Los resultados del estudio podrán orientar políticas educativas y culturales que fortalezcan la identidad lingüística del pueblo rama desde una perspectiva de justicia cultural. De esta manera, la propuesta final se dirige hacia la preservación de una lengua en peligro de uso con el fin de a fortalecer su transmisión intergeneracional y su funcionalidad social como parte del pueblo rama.

1.3. Limitaciones de la investigación

La presente investigación, desarrollada desde el enfoque cualitativo interpretativo con apoyo etnográfico, tuvo como propósito comprender las condiciones educativas y lingüísticas que inciden en la revitalización de la lengua rama en la comunidad de Bangkukuk Taik, Región Autónoma del Caribe Sur. Su alcance se centró en el análisis profundo de una experiencia comunitaria específica, más que en la generalización estadística de resultados. Este diseño permitió construir un conocimiento situado, sustentado en el testimonio de los hablantes y facilitadores rama, en la observación de la prácticas educativas y en la interpretación de los significados culturales que sostienen la transmisión de la lengua.

Entre las principales alcances del estudio se encuentra la posibilidad de documentar de manera directa la labor pedagógica de una hablante nativa que enseña la lengua rama a niños de su comunidad, así como de identificar las dinámicas de interacción, las prácticas de enseñanza y las condiciones sociolingüísticas que influyen en la continuidad del rama. Los resultados obtenidos aportan información inédita sobre el papel del liderazgo comunitario, la relación entre lengua y territorio, y la importancia de las estrategias pedagógicas situadas en la revitalización lingüística. Además, el trabajo ofrece un marco interpretativo que puede orientar futuros programas de enseñanza del rama y servir como base para el diseño de políticas interculturales bilingües contextualizadas.

Sin embargo, esta investigación enfrentó algunas limitaciones derivadas de las condiciones de acceso y del contexto sociopolítico. El ingreso a la comunidad no fue posible, ya que requería de gestiones formales ante el Gobierno Territorial Rama y Kriol y el consentimiento de las autoridades locales, lo que redujo el tiempo disponible para la aplicación de instrumentos y la realización de observaciones prolongadas. Para resolver esta situación se colaboró con un investigador rama que aplicó la guía de observación en el territorio.

Asimismo, la ausencia de registros oficiales sobre hablantes, materiales pedagógicos y políticas lingüísticas activas limitó la posibilidad de contrastar los datos obtenidos con fuentes institucionales actualizadas. La información sobre el número de hablantes se obtuvo

mediante testimonios cualitativos, principalmente de la facilitadora nativa, sin que existan censos lingüísticos recientes que permitan verificar las cifras.

A estas dificultades se suman las condiciones climáticas y logísticas de la zona, especialmente durante la temporada de lluvias que dificultaron la movilidad y el desarrollo sostenido del trabajo de campo. Estas circunstancias no afectaron la aplicación de la entrevista a la los facilitadores en Bluefields y representantes de instituciones en doce encuentros realizados en el período de un año.

Asimismo, no influyó en la validez interpretativa del estudio, ya que se mantuvo el rigor metodológico mediante la triangulación de fuentes, la descripción densa de las observaciones y la coherencia analítica entre los datos empíricos y los fundamentos teóricos.

Se reconoce como una limitación del estudio la dificultad para aplicar un instrumento que permitiera determinar de forma más específica el número de hablantes activos de la lengua rama. No obstante, la información obtenida mediante técnicas cualitativas resultó suficiente para comprender el contexto sociolingüístico y fundamentar la propuesta educativa.

De esta manera, las limitaciones responden a las características propias de las investigaciones comunitarias en contextos de diversidad lingüística y autonomía territorial. Esto no disminuye el valor al trabajo, sino que refuerza su carácter ético y situado en el respeto hacia los tiempos, las normas y la autodeterminación del pueblo rama. Pese a las restricciones, el estudio logró alcanzar su propósito central: comprender, desde una perspectiva educativa y sociolingüística, las condiciones que hacen posible la revitalización de una lengua en peligro a partir de las acciones y del compromiso comunitario.

2. Antecedentes

En el presente apartado se exponen los antecedentes de la revitalización de la lengua rama a partir de una organización cronológica y temática que muestran la evolución y continuidad de las acciones emprendidas. De esta manera, se presentan los principales aportes de los autores que han documentado y acompañado el proceso desde 1970 hasta la actualidad. Cada investigación se destaca a medida en que surgen indicios relevantes que la constituyen en antecedentes para esta tesis.

En el caso de la revitalización lingüística de la lengua rama y otras lenguas indígenas de la Costa Caribe nicaragüense, la disponibilidad de estudios publicados es limitada. Por tal razón, en los antecedentes de la presente investigación se incluyen tanto fuentes recientes, últimos cinco años, como investigaciones y proyectos anteriores cuya relevancia continúa vigente. Proyectos en décadas pasadas, como la alfabetización en lengua mayangna (Norwood, 1993) o el programa de Cuna Náhuat en El Salvador (Lemus, 2016), si bien exceden el rango temporal académicamente recomendado, aún se mantienen activos o han dejado aportes sustanciales que siguen orientando las prácticas actuales. Así, se considera metodológicamente válido recuperar estos antecedentes históricos, dado que permiten comprender la evolución de los esfuerzos de revitalización y su impacto en el presente.

2.1. Nacionales

El análisis de los antecedentes sobre la revitalización de la lengua rama permite reconocer la trayectoria histórica de un proceso que ha involucrado a la comunidad, lingüistas y a instituciones nacionales e internacionales. Por lo tanto, no se presentan en orden cronológico de publicación, sino a partir de una línea del tiempo construida sobre la base de la información recopilada mediante la investigación documental. Esta estrategia metodológica permite visibilizar cómo el problema de la pérdida lingüística fue identificado tempranamente y se tradujo en proyectos de documentación y enseñanza. Así, se produjeron materiales pedagógicos y prácticas comunitarias valiosas que se han descontinuado y que justifican nuevas propuestas educativas contextualizadas.

Arellano (2005) sistematiza los principales estudios realizados sobre este pueblo y su lengua durante el siglo XX. Por esto, el autor destaca la importancia del trabajo etnográfico de Conzemius, los diagnósticos poblacionales y lingüísticos de Nietschmann y también las

observaciones de Lehmann, que evidencian el progresivo desplazamiento del rama frente al inglés, el kriol y el español. Asimismo, documenta los primeros esfuerzos de revitalización impulsados por Nora Rigby en la colaboración con Colette Craig o Grinevald y el CIDCA, que dieron lugar a un diccionario elemental y un calendario bilingüe. Además incorpora la reflexión de Smutko sobre los préstamos lingüísticos del miskitu y del inglés. De esta forma, muestra la compleja dinámica de contacto que ha configurado la situación sociolingüística del pueblo rama.

Grinevald y Kauffmann (2004) señalan que los primeros intentos de revitalización del rama surgieron en la década de 1970, impulsados por miembros de la comunidad y lingüistas preocupados por su desaparición. En este período, la antropóloga Bárbara Assadi vivió siete años en Cane Creek y recopiló información sobre la lengua y las tradiciones, aunque sus estudios no fueron publicados. Luego, a inicio de los ochenta, el grupo Misurata, con la participación de Nora Rigby y el antropólogo Robin Schieder, promovió la enseñanza del rama durante la Jornada Nacional de Alfabetización. A pesar de contratiempos, Nora Rigby continuó sus esfuerzos y, en 1985 se conectó con la lingüista Colette Grinevald quien, bajo la iniciativa de *Lingüistas por Nicaragua*, comenzó a colaborar con la comunidad. Este antecedente resulta fundamental porque evidencia la temprana disposición de revitalizar la lengua y la articulación entre comunidad, lingüistas e instituciones externas. De esta manera, se marca el inicio de un proceso de revitalización que se prolongaría en décadas posteriores.

Grinevald y Kauffman (2004) complementan esta etapa y señalan los intentos emprendidos a inicio de los ochenta, en el marco de la Jornada Nacional de Alfabetización. Este proyecto del grupo Misurata fue interrumpido por la situación política del país. Sin embargo, los autores destacan que la continuidad del trabajo de Nora Rigby, quién unida con la lingüista Colette Grinevald, abrieron nuevas oportunidades para la enseñanza y la documentación de la lengua rama. Este antecedente evidencia que los esfuerzos comunitarios y académicos aunque intermitentes, sientan las bases para la posterior revitalización.

Pivot y Cheviere (2013) exponen que el Rama Language Project, RLP, se inició en 1994. Fue cuando el jefe de la comunidad solicitó apoyo al Gobierno Sandinista para salvar la lengua. El proyecto fue dirigido por la lingüista Colette Grinevald, en colaboración con

Nora Rigby. Esta primera fase se extendió hasta 1993, su objetivo central fue la descripción gramatical de la lengua, recopilación de textos culturales y preparación de un diccionario inicial. El RLP sostuvo además los primeros esfuerzos de revitalización comunitaria dirigidos sobre todo para la enseñanza de niños en edad escolar. Este significativo antecedente muestra el inicio de un trabajo articulado entre comunidad, lingüistas y gobierno, lo que marcó una diferencia a otros intentos previos aislados.

Craig, Tibbits y Rigby (1986) documentaron la situación crítica de la lengua a mediados de los años ochenta. De aproximadamente 800 ramas, solo 23 hablaban la lengua de manera fluida. Estos estaban distribuidos en la comunidad de Cane Creek. Este dato evidenció que, a pesar del reducido número de hablantes, aún existía una transmisión intergeneracional, pues estaban representadas tres generaciones. La aportación de este estudio es que proporciona una primera radiografía sociolingüística del estado de la lengua rama con cifras que sirven como punto de partida para las acciones posteriores de revitalización.

La Constitución Política de Nicaragua (1987) declara un antecedente jurídico muy importante. Su relevancia en esta etapa se demuestra en el artículo 90. En este se reconoció por primera vez los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos de la Costa Caribe. Este es un marco legal que abrió el camino para proyectos posteriores de revitalización con respaldo institucional. Su importancia como antecedente es que estableció la base jurídica para solicitar al Estado la preservación y desarrollo de las lenguas originarias, que incluyen el rama.

Craig y Kauffmann (1992) continuaron sus esfuerzos de investigación. Los hallazgos obtenidos durante la primera fase del trabajo fueron fundamentales en el proceso de revitalización. Su aporte se enfocó en el análisis del sistema gramatical y fonológico del rama, con la colaboración de hablantes como Nora Rigby y Cristina Benjamín. Gracias a estas contribuciones, se logró un registro más profundo de la estructura del rama y permitió avanzar hacia la elaboración de materiales lingüísticos iniciales. Este precedente también es valioso para la presente tesis, ya que demuestra que la documentación fue concebida para lograr una herramienta que contribuyera a la preservación y futura enseñanza de la lengua.

Grinevald y Kauffmann (2004) destacan que la labor desarrollada entre 1985 y 1993 fue la primera fase de revitalización organizada de la lengua rama. En esta se combinaron el

registro lingüístico con la introducción de clases en las escuelas primarias. Los docentes locales impartieron enseñanza en rama hasta tercer grado. Además, se elaboraron canciones infantiles y se publicó el primer diccionario escolar con el apoyo de hablantes nativos y lingüistas. Este antecedente muestra cómo se integraron por primera vez los esfuerzos comunitarios, académicos e institucionales para proponer estrategias educativas contextualizadas.

Grinevald y Kauffmann (2004) describen que en los primeros años de la década del 2000, se fortalecieron los esfuerzos documentales de la lengua rama a través de proyectos internacionales y nacionales. Se amplió el diccionario rama hasta alcanzar unas 3000 entradas, gracias al apoyo del Hans Rausing Endangered Languages Documentation Programme (HRELP), y a la cooperación de Tromsø-URACCAN. Este trabajo permitió el registro de un corpus amplio y detallado del rama lo cual constituye un antecedente indispensable para cualquier iniciativa educativa con materiales confiables.

Grinevald y Kauffmann (2008) sistematizan los resultados de esta segunda fase de revitalización. Destacan la conservación de materiales lingüísticos y la producción de recursos para uso educativo. Su revisión muestra que este período se centró en el registro de la lengua, pero también impulsó la creación de herramientas didácticas para docentes y estudiantes en la Costa Caribe. Este antecedente es relevante porque evidencia la documentación académica y la elaboración de recursos pedagógicos iniciada en estos años. Así se marca un precedente directo de los objetivos que hoy se persiguen en Bangkukuk Taik.

Grinevald y Kauffman (2008) manifiestan que a partir de 2008 inició una etapa caracterizada por la digitalización de la lengua y la diversificación de materiales didácticos. Entre los logros más sustanciales se encuentra la creación de *Turkulka.net*, un diccionario en línea con más de 3000 entradas. En este se incluye información semántica y gramatical con datos etnolingüísticos e ilustraciones elaboradas con apoyo comunitario y técnico nicaragüense. Asimismo, se incorporaron archivos digitales en el Archivo de Lenguas y Culturas Indígenas de América Latina (AILLA). En estos se almacenaron audios, fotografías y textos en diversos formatos. Este antecedente es valioso porque demuestra que

la revitalización del rama empezó a apoyarse en herramientas tecnológicas que ampliaron el acceso a la lengua para lograr nuevas propuestas educativas.

Murillo (2010) reseña dos materiales producidos durante esta etapa: el *Turkulka: diccionario de la lengua rama*. Campo Semántico peces (2009) y *El Libro del Sol. Libro del maestro* (2009). Estos fueron elaborados como guía docente para la enseñanza inicial del rama. Estos recursos constituyen un esfuerzo pionero en la producción de materiales pedagógicos específicamente diseñados para el rama, con ejemplos y orientaciones que permiten a los educadores aproximarse a la lengua. Este estudio señala el tránsito de la documentación académica hacia propuestas concretas de enseñanza para la aplicación de estrategias educativas comunitarias.

Grinevald y Kauffmann (2008, 2010) destacan que, paralelo a la digitalización, se organizaron talleres en la URACCAN con la participación de maestros, universitarios y líderes comunitarios. Estos espacios propiciaron la práctica oral de la lengua rama y reforzaron la participación de hablantes mayores como James y Clotilda, cuya memoria lingüística fue esencial para la transmisión intergeneracional. Este es un antecedente valioso porque manifiesta como la revitalización se consolidó en la práctica social y comunitaria hasta la posibilidad de programas educativos más amplios.

Pivot y Chevrier (2013) exponen la segunda fase del RLP, la cual se orienta a partir de 2004 hacia el archivamiento de materiales y la realización de talleres comunitarios. Exponen que los resultados de encuestas de campo efectuadas en 2010 y 2011, evidencian un cambio notable en la percepción de la lengua: de ser vista durante décadas como una “tiger language” asociada a la marginalidad, pasó a reconocerse como “nuestra lengua” símbolo de identidad y pertinencia del pueblo rama. En esta etapa participaron hablantes, semihablantes y neohablantes, alumnos formados por Nora Rigby, lo que demuestra un esfuerzo intergeneracional más amplio. Este trabajo revela que, además de los avances técnicos en documentación, se produce un viraje sociolingüístico fundamental: la lengua se empieza a valorar para formar parte una propuesta educativa actual.

UNESCO (2013) registró la nominación Traditions and Oral Expressions of the Rama People (Nicaragua), N.º 00777, presentada por el Estado de Nicaragua a través del Instituto Nicaragüense de Cultura, para su inclusión en la Lista de Patrimonio Cultural Inmaterial de

salvaguarda. Asimismo, El 19 Digital (2013), medio oficial del Gobierno de Nicaragua informó que esta gestión había sido iniciada en 2011 y representó un esfuerzo institucional por visibilizar la situación de vulnerabilidad lingüística del pueblo Rama. Este precedente es un referente significativo, ya que evidencia la relación entre las políticas culturales nacionales y los mecanismos internacionales de salvaguarda, en coherencia con los objetivos de revitalización y transmisión lingüística que orientan la presente investigación.

Castro (2014), en su estudio sobre la adaptación ante los efectos del cambio climático en las comunidades indígenas rama kriol, analiza los impactos ambientales que afectan la región. La investigación documenta la amenaza de huracanes, inundaciones, sequías e incendios forestales. También, muestra que estas condiciones inciden en la pérdida de los conocimientos tradicionales, la degradación de los recursos naturales, la revitalización de prácticas culturales ancestrales y el desarrollo de alternativas productivas sostenibles. Aunque su temática central no es la revitalización lingüística, este estudio contextualiza los riesgos que enfrenta el pueblo rama y evidencia que los procesos de preservación de la lengua no se deben considerar aparte de la protección del territorio, la identidad cultural y los saberes comunitarios.

Grinevald (2017) señala que en esta etapa los esfuerzos de revitalización del rama empezaron a incorporar estrategias lúdicas y comunitarias para que los niños aprendieran el rama. Se promovieron talleres con canciones, juegos y dinámicas; también, las familias tuvieron un rol activo. Estos aportes son significativos porque muestran un cambio metodológico: se pasa del énfasis documental y descriptivo hacia un enfoque pedagógico vivencial. Así se conecta mejor con el proceso de transmisión intergeneracional y es un antecedente para la propuesta educativa que desarrolla esta tesis.

Zelaya (2018), en su tesis titulada *Using a multimodal approach to empower Nicaraguan Rama school to learn and use their ethnic language.*, implementó un enfoque multimodal para la revitalización del rama en Bangkukuk Taik. Se basó en la investigación acción participativa, inspirada en la pedagogía crítica de Paulo Freire y en los principios de Montessori. Este autor desarrolló talleres artísticos influenciados por el muralismo nicaragüense como estrategia para enseñar el rama. Los denominados *Rama Language Workshops* promovieron la reflexión crítica, la expresión visual y el interés comunitario por

la lengua. Además, promovió un entorno de aprendizaje accesible, incluso para estudiantes con limitación de alfabetización. Los instrumentos principales fueron la observación participante, entrevistas a docentes y estudiantes, y análisis de producciones visuales elaboradas durante los talleres. La población participante estuvo conformada por estudiantes de primaria y docentes locales de la comunidad, quienes participaron en un proceso formativo y reflexivo sobre el valor simbólico de su lengua. Esta investigación es relevante para la presente tesis porque constituye un referente metodológico y contextual directo en la misma comunidad de estudio con enfoques innovadores para la revitalización lingüística.

Hodgson (2023) realizó la investigación *Modelo de Educación Intercultural para la comunidad Indígena Rama de Indian River, San Juan de Nicaragua*, con el propósito de fortalecer la identidad cultural y lingüística del pueblo rama mediante la construcción colectiva de un modelo educativo endógeno. El estudio utilizó un enfoque mixto con método etnográfico, se incorporaron revistas, encuestas, grupos focales y observación participante como principales técnicas de recolección de información. Estas se aplicaron a familias, docentes y líderes comunitarios de la comunidad en estudio. La población estuvo conformada por unas 15 familias y 30 niños en edad escolar.

Se identificó una escasa presencia institucional y una fuerte disposición comunitaria para revalorizar la lengua y la cultura rama a través de la educación. Se concluyó que la escuela debía incorporar los valores, saberes y prácticas tradicionales del pueblo. Este antecedente es pertinente para la presente investigación, porque coincide en su propósito de relacionar la educación con la revitalización lingüística del rama. Sin embargo, el investigador plantea desde una perspectiva endógena; diferente de la propuesta de estrategias educativas contextualizadas basadas en el análisis sociolingüístico y educativo de la comunidad de Bangkukuk Taik.

Hodgson y Barrera (2022) ofrecen un análisis etnográfico de la revitalización de la lengua rama en la Costa Caribe nicaragüense. Sistematizan más de tres décadas de esfuerzos: señalan la creación del diccionario digital *Turkulka.net* en 2008, la implementación de talleres comunitarios desde 2017 y la coordinación con el Gobierno Territorial Rama y Kriol en programas de revitalización. Los autores destacan la importancia de la

participación de la comunidad en cada una de sus fases, así como la incorporación de técnicas innovadoras de aprendizaje. Este antecedente sintetiza la trayectoria histórica y documenta las acciones más recientes, lo que permite valorar los avances y limitaciones para propuestas contextualizadas de revitalización.

El recorrido histórico de los esfuerzos de revitalización de la lengua rama muestra una secuencia de etapas que combinan documentación lingüística, producción de materiales, creación de marcos legales y participación comunitaria. Se observa una evolución progresiva que ha permitido pasar de la denuncia de la situación crítica de la lengua a la construcción de herramientas concretas para su aprendizaje.

Estos antecedentes evidencian la persistencia y resiliencia del pueblo rama en torno a su lengua. También, justifican la necesidad de continuar diseñando propuestas educativas contextualizadas que fortalezcan la transmisión intergeneracional y la continuidad de este patrimonio cultural.

Respecto a la lengua mayangna, Norwood (1993) describió la situación sociolingüística del mayangna. La consideró una lengua históricamente oprimida y en alto riesgo de desaparición debido a la falta de transmisión intergeneracional. También, alertó sobre la vulnerabilidad de la lengua en un contexto de desigualdad y desplazamiento cultural, a pesar de que existían hablantes, la continuidad de la lengua estaba amenazada. Es un precedente importante porque puso en evidencia el problema y la necesidad de acciones para garantizar la supervivencia de la lengua mayangna de forma temprana.

Rizo y Green (2009) analizaron los avances y limitaciones de la educación intercultural bilingüe en comunidades miskitu y mayangna del Caribe de Nicaragua. Su estudio muestra que, a pesar del marco legal que respaldaba la enseñanza en lenguas originarias, la escasez de recursos y preparación docente, sumado a la débil articulación entre políticas nacionales y con las necesidades locales, obstaculizaron la consolidación del mayangna en el sistema escolar. Este estudio revela que el problema de la revitalización no se limita al ámbito comunitario, sino que también depende del apoyo comunitario y de las instituciones para sostener programas educativos coherentes.

García (2012) estudió las experiencias de la alfabetización en lengua mayangna. Concluyó que los logros alcanzados fueron limitados debido a la falta de continuidad y de materiales de calidad. Aunque estas iniciativas lograron visibilizar la lengua en el espacio educativo, no garantizaron su transmisión intergeneracional. Este análisis demuestra que la existencia de programas no asegura resultados efectivos si no se acompaña de estrategias pedagógicas contextualizadas.

UNESCO (2016-2024) impulsó la creación de materiales pedagógicos para preschool y tercer grado, a través del proyecto *Reinforcing the transmission of Mayangna knowledge and culture in the classroom*. Los recursos fueron elaborados junto con maestros, líderes comunitarios y el Ministerio de Educación. Trasladaron la transmisión lingüística al espacio escolar con metodologías contextualizadas que integran lengua, cultura y territorio. Este precedente muestra cómo se han dado pasos concretos para fortalecer la enseñanza formal del mayangna y se evolucionó del diagnóstico de vulnerabilidad hacia la implementación de estrategias pedagógicas.

Green (2005) analizó la educación bilingüe intercultural en Karawala. Destacó que la escuela podía convertirse en un espacio fundamental para la transmisión de la lengua ulwa. Señaló las limitaciones por la falta de materiales adecuados y la escasa formación docente. Su aporte sitúa la revitalización lingüística en el ámbito escolar y muestra que este espacio es básico para la continuidad lingüística. Este antecedente refuerza la idea de una propuesta educativa en favor del rama que reconozca la escuela como un espacio estratégico para revitalizar y legitimar socialmente esta lengua.

Núñez (2010) también aborda la situación de la lengua ulwa en Nicaragua. Presentó que en 1995 se contabilizaron apenas 351 hablantes, en su mayoría adultos, lo que la colocaba en situación crítica junto con el rama y el garífuna. También explicó que en la década de los ochenta la presencia del Ministerio de Educación y de Salud en comunidades ulwa favoreció el desplazamiento lingüístico. Este escenario motivó la creación del Comité del Idioma Ulwa, CODIUL, en 1988, con el apoyo de lingüistas nacionales e internacionales como Ken Hale, Thomas Green y Colette Grinevald, así como el CIDCA. También, se impulsó la documentación de la lengua y elaboración de materiales como el *Diccionario elemental Ulwa* (1989), el *Diccionario pequeño* (1995), recopilaciones de leyendas, fábulas

y relatos orales. El *lexicón de flora y fauna*, grabaciones autobiográficas de ancianos y la traducción de la novela *Sau Waska D'kuh ka (La tierra esta sedienta, 1992)*.

Núñez (2010) además afirma que estos esfuerzos de revitalización se complementaron con estudios lexicográficos especializados (Green, 1999) y con la creación de una base digital de 4000 entradas, además del *Diccionario ulwa en línea* (1996). Subraya la incorporación desde 2007 del ulwa al Programa de Educación Intercultural Bilingüe, el cual permitió su enseñanza en todos los grados de primaria y la realización de proyectos de rescate como el encuentro con hablantes fuera de Karawala en 2009. El programa contó con el apoyo de instituciones locales e internacionales. Este antecedente muestra que la revitalización del ulwa combinó documentación lingüística, producción de materiales pedagógicos, enseñanza formal e iniciativas comunitarias.

Knight (2012) analiza el proceso de rescate y revitalización de la lengua ulwa en la comunidad de Karawala, en el Caribe Sur de Nicaragua. Con la creación del Comité del Idioma Ulwa, CODIUL, en 1988, la comunidad emprendió esfuerzos para documentar su lengua, producir materiales didácticos e introducir el ulwa en las escuelas locales. La metodología del proyecto se caracterizó por el trabajo colaborativo entre líderes comunitarios, maestros y hablantes mayores. Esto garantizó decisiones desde dentro de la propia comunidad. Los resultados evidencian un mayor orgullo identitario y una conciencia lingüística creciente entre las nuevas generaciones. Persisten, sin embargo, la escasez de recursos pedagógicos y el poco desarrollo de vocabulario técnico para contextos contemporáneos. Este estudio muestra que la revitalización lingüística se fortalece con la identidad cultural y territorial desde la propia comunidad.

La UNESCO (2022) retomó la experiencia del ulwa como ejemplo de los desafíos y avances que enfrentan las lenguas en peligro en la región centroamericana. En la programación del *Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022-2032)* resaltó la importancia de las iniciativas impulsadas en Karawala para demostrar que la revitalización no solo depende de la comunidad, del reconocimiento y el apoyo internacional. Este antecedente permite situar el caso ulwa en un panorama global de lenguas en riesgo y refuerza la conexión con políticas internacionales que promuevan la sostenibilidad cultural y educativa.

Quinn y Sandino (2013), en su investigación sobre las actitudes de los creoles de Bluefields hacia la implementación de su lengua materna en la Educación Intercultural Bilingüe, analizaron las percepciones de la comunidad con respecto al uso del kriol en la educación primaria. Este estudio evidenció tensiones identitarias dentro del propio grupo creole, algunos hablantes asociaban el kriol con una lengua de bajo prestigio frente al inglés o al español. Sin embargo, la mayoría expresó actitudes positivas hacia su inclusión en el sistema escolar y destacaron que la enseñanza de la lengua materna favorece una mejor expresión oral, eleva el autoestima y mejora el rendimiento académico de los estudiantes. Los autores subrayaron que la educación en kriol depende el apoyo institucional y la capacidad docente y de la elaboración de materiales adecuados. Este antecedente es un aporte sociolingüístico regional porque demuestra la influencia de las actitudes comunitarias influyen en el éxito de la revitalización.

López y Koskinen (2009) documentan los esfuerzos de revitalización de la lengua garífuna en Nicaragua. Estos comenzaron con la alfabetización en lenguas indígenas en 1980-1981. Impulsada por el Gobierno sandinista y la maestra Bernarda Crisanto Zenón, quien impartió clases de garífuna desde 1987. Este proceso se detuvo en 1990 por falta de apoyo económico tras el cambio de gobierno. Sin embargo, en 1995 la URACCAN, con el auspicio de Ayuda Popular Noruega se retomó la iniciativa mediante el *Programa de Rescate Cultural Garífuna* en la cuenca de Laguna de Perlas y Bluefields. En este se integraron docentes garífunas, quienes enseñaron la lengua a niños y adultos, organizaron seminarios y contribuyeron al Diplomado en Educación Intercultural Bilingüe Garífuna (1997-1998). Este programa facilitó intercambios de jóvenes garífunas entre Nicaragua, Belice y Honduras y permitió que los docentes se consolidaran como maestros reconocidos por el Ministerio de Educación en 2006. Este antecedente muestra que los procesos de revitalización en el Caribe de Nicaragua no han sido aislados, sino que conforman una estructura regional en la que la educación comunitaria y los programas de formación docente han sido decisivos para revitalizar las lenguas en riesgo.

2.2. Internacionales

En el caso de los antecedentes internacionales, se consideró un rango temporal aproximado de diez años, con el fin de priorizar investigaciones recientes. No obstante, se incluyeron

trabajos previos de relevancia para la revitalización lingüística en América Latina. Esta selección permite unir los primeros aportes teóricos y metodológicos con experiencias más actuales para lograr un mejor panorama sobre las tendencias y desafíos de la revitalización en contextos internacionales.

Meyer y Soberanes (2009) elaboran el manual *El Nido de la Lengua: Orientación para sus Guías* (CMPIO/CNEII/CSEIIO, Oaxaca). En este trabajo presentan prácticas para la implementación de nidos de lengua en comunidades indígenas mexicanas. La propuesta se centra en la creación de espacios inmersivos dirigidos a niños menores de seis años. Así, se debe emplear exclusivamente la lengua ancestral bajo la guía de personas mayores de la comunidad, principalmente abuelas, quienes asumen el rol de transmisoras lingüísticas. Este antecedente evidencia que la revitalización lingüística puede estructurarse desde un enfoque comunitario con bases metodológicas claras y metas concretas de transmisión intergeneracional.

Flores Farfán (2011) presenta el *Proyecto de Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural, PRMDLC*. Esta iniciativa ha sido aplicada durante más de una década en diversas lenguas indígenas mexicanas como el náhuatl, maya y mixteco. El proyecto se distinguió por su metodología colaborativa, en la que hablantes y especialistas creaban materiales pedagógicos y culturales pertinentes para la comunidad, cuentos, juegos verbales, adivinanzas, talleres y audiovisuales. Esta propuesta privilegió el uso vivo de la lengua en contextos cotidianos para frenar el desplazamiento y fortalecer la identidad cultural. De sus aportes más significativos se destaca la formación de nuevos agentes lingüísticos, docentes y hablantes jóvenes, el protagonismo de la niñez en la transmisión intergeneracional y la incorporación de recursos artísticos y tecnológicos. Este presente constituye un modelo replicable de revitalización basado en la investigación-acción.

Lemus (2018) expone cómo Cuna Náhuat, un proyecto iniciado en 2003, se constituyó en un espacio de inmersión temprana para niñas y niños de entre tres a cinco años, guiados por las *nanzin tamatxtiani* (mujeres hablantes de la lengua). Este modelo integra cinco componentes: identidad cultural, corpus lingüístico, legislación, educación y bienestar social. El programa empleó materiales específicos como la serie *Ne Nawat, Tutaketzalis!* y fortaleció la conexión entre la escuela y la comunidad. La relación entre abuelo y nieto

facilitó la transmisión en contextos reales de uso. La experiencia demuestra que la revitalización de una lengua en situación crítica requiere simultáneamente de estrategias educativas, reconocimiento jurídico y atención a las condiciones sociales de la población. El caso del náhuatl en El Salvador ha sido presentado como una experiencia ejemplar de revitalización en el *Routledge Handbook of Language Revitalization*.

Rappaport (2018) analiza el proceso de revitalización del *nasa yuwe* en las comunidades de Cauca, Colombia. Destaca la relación entre lengua, memoria histórica y territorialidad. Su estudio subraya que la enseñanza de la lengua se debe articular con el espacio escolar, las prácticas culturales y la defensa del territorio. La revitalización del *nasa yuwe* es una acción lingüística y una estrategia integral de afirmación identitaria. Este antecedente establece un paralelo con el pueblo rama porque muestra que la preservación de una lengua en situación crítica depende de la capacidad comunitaria para integrar escuela, cultura y territorio.

Chávez Epiquén, Chenet Zuta y Quispe Cutipa (2019) desarrollaron un estudio en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (Ucayali, Perú) orientado a fortalecer el aprendizaje de lenguas originarias en estudiantes de Educación Inicial Bilingüe. Aplicaron estrategias didácticas como música, canto y traducción en el aula con una muestra de 22 estudiantes. Los resultados evidenciaron una mejora significativa: la media de la prueba de entrada fue de 9.73, mientras que en la prueba de salida alcanzó 16.6, un 69% de los estudiantes lograron el nivel esperado. Este antecedente demuestra que la revitalización lingüística se potencia a través de metodologías lúdicas y artísticas en contextos formativos.

Guzmán y Pinto (2019) analizaron las experiencias de revitalización del mapuzugun en Ngulu Mapu (Chile). Destacaron la labor de la organización de *Mapuzuguletuaiñ Wallmapu mew* a través de los *koneltun*, internados lingüísticos que promueven la inmersión total en la lengua. Estos espacios permiten la transmisión intergeneracional y fortalecen la cosmovisión mapuche, ya que relaciona la enseñanza de la lengua con la recuperación de saberes culturales y espirituales. La estrategia fomenta el empoderamiento comunitario y la resistencia frente a procesos de discriminación. Este trabajo muestra que los programas de revitalización pueden estructurar el aprendizaje de la lengua con la afirmación cultural y política de los pueblos originarios.

La Universidad de Costa Rica (2019) ha desarrollado proyectos significativos de apoyo a la revitalización de lenguas indígenas a través del TCU-625, Lenguas y tradiciones orales de Costa Rica, y el EC-408, Diversidad lingüística de esa nación. Estas iniciativas coordinadas por la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura, caracterizan un enfoque colaborativo con las comunidades indígenas en la creación de materiales didácticos. Se destacan la elaboración de pictóricos, enciclopedias y recursos educativos que fortalecen el aprendizaje de las lenguas en la escuela y la comunidad. Estos proyectos responden a la necesidad de lograr la identidad cultural y lingüística de pueblos como el bribi, cabécar, malecu y boruca, y promover la participación de las comunidades en el diseño y uso de materiales. Estos estudios evidencian la conexión entre universidad y comunidades puede generar herramientas para la preservación lingüística y la identidad cultural.

Castillo, Cacho, Brunot y Bargheri (2022) analizaron la situación de la lengua garífuna en Honduras. Determinaron su papel como instrumento de resiliencia y resurgimiento cultural frente a la discriminación y marginación. El estudio muestra que la transmisión intergeneracional, la práctica comunitaria y el fortalecimiento identitario permiten que el garífuna se mantenga vivo a pesar de las presiones sociales y económicas que enfrentan las comunidades. También, subrayan que la revitalización necesita de la organización de los propios hablantes y la enseñanza de la lengua con prácticas culturales y espirituales. Este antecedente indica además que la revitalización del garífuna trasciende las fronteras nacionales, Honduras, Belice, Guatemala, y se consolida en la región de esta manera.

Córdova-Hernández (2022) documentó una experiencia de revitalización de la lengua *k'anjob'al* en la Trinitaria, Chiapas. Elaboraron de forma colaborativa un calendario bilingüe (*k'anjob'al*-español). El proyecto es respaldado por el CONACYT y basado en la antropología colaborativa. Involucró a la comunidad en la documentación y validación de contenidos culturales. El calendario además de ser un recurso pedagógico, fue una herramienta de identidad y visibilización. Este estudio es una referente de que los materiales contextualizados y validados colectivamente pueden fortalecer la transmisión intergeneracional y ser estrategias educativas comunitarias.

García y Porras (2022) documentaron una experiencia de revitalización del pueblo brorán que se desarrolló entre 2015 y 2019 en la comunidad de Térraba. La metodología se basó

en talleres con niños y adultos e integraron técnicas del teatro del oprimido, uso de títeres y otras actividades creativas orientadas a reintroducir la lengua en espacios comunitarios. Se mostró un avance en la visibilización de la lengua con la incorporación de palabras y expresiones en festivales artísticos y prácticas escolares. Esto fortaleció la conciencia sobre su valor cultural, no obstante, se señala que el uso sigue siendo fragmentario por las limitaciones de recursos, participación desigual y escasez de hablantes fluidos. Este trabajo revela la complejidad de revitalizar una lengua con bajo nivel de transmisión intergeneracional.

Sánchez Avendaño y Porras (2023) amplían el panorama cuando analizan las posibilidades y dilemas de revitalizar una lengua considerada dormida, como el brorán. Su estudio expone que las iniciativas comunitarias y escolares permitieron la recuperación de expresiones básicas, modificaron la percepción social de que la lengua estaba pérdida y dieron avance hacia la idea de reactivación. También, destacan retos significativos: la ausencia de hablantes competentes, falta de docentes formados, carencia de institucionalización curricular y limitaciones de financiamiento. Además, subrayan logros: la revaloración identitaria, la motivación estudiantil y el surgimiento de líderes locales comprometidos con la revitalización. Esta investigación enfatiza la necesidad de políticas educativas que fomenten la enseñanza formal y espacios de uso cotidiano de la lengua.

Guevara (2024) analizó la experiencia del proyecto *Upshijgra dín Di^vTegát Yet* en Costa Rica. Este se orienta a la revitalización del idioma boruca en contextos de desplazamiento lingüístico. La iniciativa, impulsada por la Universidad Nacional, se centró en la formación docente, elaboración de materiales didácticos y la organización de talleres intergeneracionales con la participación comunitaria. El estudio determinó que la colaboración de docentes, estudiantes y hablantes locales fortalece la transmisión cultural y la visibilización de la lengua en la escuela y la comunidad. Este antecedente evidencia que la producción de recursos contextualizados y el trabajo intergeneracional son estrategias replicables en la revitalización de la lengua rama en Bangkok Taik.

3. Estado del arte

El estado del arte para esta investigación consiste en un análisis de las publicaciones recientes sobre revitalización lingüística y educación intercultural. Diferente de los antecedentes que examinan proyectos y experiencias en Nicaragua y América Latina anteriores a este estudio, el estado del arte es una “investigación de investigaciones” (Guevara Patiño, 2016), que ubica el estudio de la lengua rama ante los avances y retos que presentan otras lenguas en peligro.

Para su elaboración, se consideraron los aportes de organismos internacionales y los estudios comparativos en contextos latinoamericanos. Estos ofrecen una visión panorámica de los esfuerzos de revitalización; también, describen acciones y métodos que orientan políticas lingüísticas, insumos esenciales para la investigación.

La organización de este apartado prioriza tres bases de análisis: primero, los documentos que establecen lineamientos generales sobre la preservación de las lenguas; segundo, las experiencias educativas y comunitarias latinoamericanas que definen vías para la revitalización; y tercero, las propuestas recientes que unifican la lengua con el territorio, la identidad y los desafíos del cambio climático. Esta ruta metodológica sistematiza las investigaciones y sitúa el caso de la lengua rama en un estudio internacional.

El Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022-2032) proclamado por la UNESCO es un referente que marca la actualidad. Después del Año Internacional celebrado en 2019, el Decenio quiere sensibilizar y movilizar a los países para que las lenguas indígenas sean reconocidas en la educación, la vida social y pública. Los mismos hablantes se convierten en protagonistas que defienden los derechos de su lengua materna en la educación y sociedad.

Es significativo que la UNESCO recuerde que más del 40% de las más de 7000 lenguas indígenas del mundo están en peligro. Ese dato es un llamado de atención para contemplar que la condición del rama en Bangkukuk Taik, también, forma parte de una realidad global. Igualmente, el Decenio subraya la importancia de los conocimientos que se pierden con cada lengua: prácticas culturales, saberes ancestrales y cosmovisión.

De ahí que, el discurso del Decenio invita a considerar el trabajo comunitario en la revitalización es un esfuerzo que conecta con el movimiento mundial de reconocimiento y justicia lingüística. Así, lo que ocurre en Bangkok Taik es una experiencia representativa porque responde al empoderamiento de las comunidades ante las amenazas de sus lenguas.

La Declaración de los Pinos (Chapoltepek, 2020) puso a las lenguas indígenas en el centro de la discusión mundial. Reunió a cientos de representantes de distintos países, líderes comunitarios, ministros y académicos en un diálogo de restitución de las lenguas. Por lo tanto, muestra que no fue un documento cualquiera, sino el resultado de un diálogo amplio, que posicionan a las lenguas en la justicia, la salida, el trabajo y hasta en los medios de comunicación. También, es valioso porque resalta el papel de las tecnologías digitales para enseñar y mantener viva la lengua. Sin embargo, esta declaración puede enfrentar limitaciones en diversas regiones. En esta investigación estos principios conectan con el caso del pueblo rama; pero falta una verdadera participación indígena, que depende más de la voluntad comunitaria que del respaldo del Estado.

El Atlas de las lenguas del mundo en peligro de la UNESCO (2010) es un diagnóstico reconocido sobre la situación de las lenguas amenazadas. Allí se identifican más de 2500 lenguas en riesgo: vulnerable, en peligro, seriamente en peligro, en situación crítica y extinta. Este se organiza en cinco categorías desde “vulnerable” hasta “extinta”. El Atlas coloca al rama en la categoría de lengua crítica y al ulwa como lengua en peligro en Nicaragua. También, señala que la pérdida de transmisión intergeneracional, la migración y la presión del español dominante son factores que ponen en riesgo una lengua. Con cifras y mapas, el atlas presenta datos que deben fomentar la revitalización y el reconocimiento de los derechos lingüísticos de los pueblos.

Es importante destacar que este Atlas es más que un registro técnico, es una herramienta viva y participativa. En este las mismas comunidades pueden aportar información, así que se construye colectivamente. Su tipología de riesgo permite una idea clara de la urgente revitalización del rama y la ubica en un panorama latinoamericano con otras lenguas originarias que enfrentan amenazas similares.

Bromham, Hua, Algy y Meakins (2020) aportan otro vistazo a la pérdida lingüística, ya que analizan de forma multidimensional los factores que influyen en la desaparición o

conservación de una lengua. Los autores señalan que la cantidad de hablantes, la densidad de los asentamientos, el grado de contacto con otras lenguas dominantes y el nivel de reconocimiento legal son variables fundamentales del estudio lingüístico. Así, las lenguas de comunidades pequeñas y aisladas enfrentan mayores riesgos, especialmente si están sometidas a políticas excluyentes o migraciones que debilitan la transmisión intergeneracional.

Este enfoque analítico demuestra que la desaparición de una lengua no es un fenómeno inevitable, sino que está ligado a decisiones sociales y políticas que favorecen unas lenguas sobre otras. Sin embargo, este estudio se centra en variables cuantitativas globales y presta menos atención a las dimensiones cultural y pedagógica de la revitalización, la identidad, el orgullo étnico o la participación comunitaria.

Para el caso de la lengua rama, estas conclusiones permiten determinar su situación crítica con un patrón mundial: el reducido número de hablantes, la dispersión geográfica y la presión del español y del kriol son los factores de riesgo señalados por Bromham et al. (2020). La experiencia indica que la acción comunitaria del pueblo rama puede contrarrestar esas amenazas y presenta la necesidad de estudios que visibilicen estrategias educativas y culturales para mantener viva su lengua.

El proyecto Renovando Voces: Infancias y Juventudes por la Revitalización de las lenguas Indígenas, presentado por INALI y la Secretaría de Cultura de México (2024) significa una experiencia reciente que coloca niños y adolescentes en el centro de la revitalización lingüística. En Oaxaca, Tlaxcala y Estado de México se desarrollaron actividades artísticas, culturales y educativas que pretendían fortalecer el uso del ngigua/ngiba (chocholteco) y el xjuani (ixcateco), dos lenguas en alto riesgo de desaparición. Esta propuesta innovadora reconoce a las nuevas generaciones como protagonistas en la transmisión y protección de sus lenguas, un horizonte distinto para la revitalización.

Además, este proyecto marca una tendencia actual en la región que desplaza la importancia de los mayores hacia un modelo intergeneracional. Así los jóvenes también participarían en talleres, encuentros y acciones culturales. Esta experiencia resulta muy inspiradora para el pueblo rama. La revitalización de la lengua se ha apoyado, principalmente, en hablantes mayores; pero este programa Renovando Voces permite visualizar que el futuro de la

lengua rama dependerá de que los niños y jóvenes, además de recibir clases, se reconozcan como herederos y guardianes de su lengua.

Estos referentes globales muestran como la revitalización de lenguas indígenas se ha convertido en un tema de derechos humanos y políticas internacionales. El Decenio Internacional (UNESCO,2022) y la Declaración de Los Pinos (2020) establecen principios para transversalizar el uso de las lenguas en la educación, justicia y la salud; el Atlas de la UNESCO (2010) aporta un diagnóstico sobre la gravedad del problema y sitúa al rama en riesgo crítico. El estudio de Bromham et al. (2020) permite comprender los factores estructurales que amenazan a las lenguas. Las experiencias recientes de Renovando Voces (INALI, 2024) evidencian nuevas formas de involucrar a la niñez y juventud en la transmisión lingüística. De esta forma, las declaraciones y diagnósticos necesitan concretar acciones en territorios como Bangkukuk Taik para integrar la comunidad, escuela y políticas públicas en beneficio de la lengua.

Flores Farfán, Córdova y Cru, (2020) presentan una guía de revitalización lingüística para una gestión formada e informada. Esta constituye un aporte práctico en el campo de la revitalización de lenguas indígenas y ofrece herramientas para que las comunidades, los docentes y los activistas puedan organizar sus propios procesos de revitalización. Además, incluye metodologías, criterios y ejemplos para la creación de materiales didácticos, la organización de talleres y la integración de la lengua en distintos espacios de la vida cotidiana. Esta es una caja de herramientas comunitaria, accesible y aplicable a diversos ámbitos.

La tendencia clara de esta guía es pasar de la documentación lingüística hacia la gestión participativa de proyectos de revitalización. Así, los hablantes son protagonistas y no simples beneficiarios. De igual forma, señala que la revitalización debe estar sustentada en diagnósticos sociolingüísticos precisos y en estrategias pedagógicas adaptadas a cada comunidad. El reto de cada pueblo es adaptar estas orientaciones a su realidad particular.

Esta guía se relaciona con la situación de Bangkukuk Taik, porque las maestras y líderes comunitarios han sido impulsores del proceso de revitalización. De hecho, la guía confirma que la propuesta educativa de esta tesis es parte de una corriente regional, ya que pretende modelos contextualizados y sostenibles de revitalización.

Guzmán y Pinto (2019) reúnen experiencias de revitalización cultural y lingüística en América Latina y otras regiones del mundo. Su obra es un referente para comprender las tendencias más recientes en este campo. Se presentan casos de nidos de lengua en México y Bolivia, la revitalización del mapuzugun en Chile, el nasa yuwe en Colombia; igualmente, procesos de revitalización de lenguas en Europa y Oceanía que se analizan desde una perspectiva pedagógica y comunitaria. El valor de este trabajo es la descripción de los proyectos y la sistematización comparativa que logra identificar el protagonismo comunitario, la centralidad de la niñez en la transmisión intergeneracional y la importancia de contar con apoyo institucional sin perder la autonomía local como factores comunes de revitalización.

En estas experiencias se observa la tendencia de la revitalización como un proceso que integran la documentación lingüística el territorio, la identidad y la educación. También, se advierte sobre las limitaciones de escasez de recursos sostenidos y falta de políticas públicas relacionadas con la practica comunitaria.

En el caso del pueblo rama, este trabajo confirma que es importante diseñar estrategias que combinen el saber comunitario con herramientas pedagógicas adaptadas. Los trabajos de Guzmán y Pinto (2019) y Flores Farfán, Córdova y Cru (2020) determinan procesos de revitalización regionales. El primer ofrece un panorama de experiencias diversas de América Latina y otras regiones con énfasis en la sistematización de casos y las tendencias comunes; la guía traduce experiencias en herramientas prácticas de gestión para las comunidades, docentes y activistas. Estas publicaciones marcan una ruta metodológica para futuras iniciativas, útiles para contextualizar y fundamentar la propuesta educativa del pueblo rama.

El proyecto Cuna Náhuat en El Salvado, según Lemus (2018), constituye un esfuerzo significativo de revitalización lingüística en Centroamérica. Este surgió frente a la situación crítica del náhuat y se centró en la creación de espacios por inmersión temprana. Así, los niños pequeños recibían la lengua en un ambiente exclusivo a partir de la interacción con abuelas y miembros mayores de la comunidad. Entre sus características se destaca la integralidad del enfoque, que relaciona identidad cultural, corpus lingüístico, educación bilingüe, respaldo legislativo, bienestar social y la metodología comunitaria con el

protagonismo de los propios hablantes en la transmisión. El proyecto confirma que los programas más exitosos no se limitan a la enseñanza escolar, sino que incorporan dimensiones sociales y políticas para asegurar continuidad. Sin embargo, expone la dependencia de apoyos institucionales y la fragilidad de los procesos, ya que si los recursos económicos disminuyen está en riesgo su sostenibilidad.

El Programa de Lingüística Centroamericana, PROLINCA, adscrito a la Universidad Nacional de Costa Rica, es un referente en la investigación de lenguas originarias de la región. Desde 2007 articula proyectos que se orientan a la descripción del español, al análisis y revitalización de lenguas indígenas o criollas. El programa posee una línea de trabajo que inició con la elaboración de gramáticas descriptivas y estudios tipológicos; luego avanzó hacia la revitalización mediante la creación de alfabetos, diccionarios, gramáticas pedagógicas y materiales didácticos elaborados en colaboración con las comunidades hablantes. Además, este programa ha impulsado la organización de eventos regionales, la conformación de la Asociación Centroamericana de Lingüística, ACALING, y la aplicación de enfoques innovadores en la enseñanza de lenguas. El aporte de PROLINCA demuestra que en el campo de la investigación y acción es un referente metodológico y comparativo para los procesos de revitalización en el Caribe nicaragüense, ya sea en la producción de materiales o la participación comunitaria (PROLINCA, s.f).

UNESCO (2023, Perú) documenta la colaboración que tuvo con el grupo AJE para la revitalización de tres lenguas amazónicas en Loreto: ikitu, kukama-kakamiria y taushiro. El proyecto se desarrolló a través de acciones comunitarias, con énfasis en la transmisión intergeneracional y la recuperación con la identidad cultural de los pueblos. Esta iniciativa unifica organismos internacionales y actores locales. Esto permite la combinación de recursos técnicos y financieros con saberes comunitarios. Sin embargo, expone la dificultad de que el financiamiento garantice la continuidad de los proyectos a largo plazo.

FILAC & IIALI (2025), en su *Informe Regional sobre Revitalización de Lenguas Indígenas en América Latina* presentan un estudio amplio de la situación lingüística de la región. El documento integra datos sobre normas, políticas institucionales y experiencias comunitarias. También, advierte que alrededor del 25% de las más de 500 lenguas indígenas aún vivas están en riesgo de desaparición.

Entre las iniciativas se destaca el Fondo Qhapaq Ñan y el Proyecto Trinacional Kukuma. Estas se situaban en el fortalecimiento de la diversidad lingüística con acciones coordinadas entre comunidades y organismos regionales. Se destaca en ese informe la unificación de esfuerzos comunitarios y estructuras institucionales internacionales. La dificultad del mismo radica en la brecha del diagnóstico y acción, ya que muchos de los lineamientos todavía no se convierten en políticas sostenibles o programas permanentes en los países.

FILAC (2024) presenta un informe que documenta 12 iniciativas lideradas por jóvenes indígenas en seis países de América Latina. Estas experiencias abarcan la revitalización de 16 lenguas, el huarpe, tacana, mapuzugun, shuar, kichwa y ticuna entre otras. Las estrategias empleadas son actividades artísticas, pedagógicas y culturales. Los jóvenes indígenas se convierten en actores centrales del cambio. Esta es una tendencia innovadora porque pasa de proyectos asistenciales a un modelo en el que los hablantes jóvenes llevan a cabo la recuperación de sus lenguas. El vacío que se infiere en este informe es que limita la cobertura geográfica y lingüística, pues se concentra en un grupo reducido de países y lenguas.

El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, INALI, y Secretaría de Cultura Federal (2024) presentaron, dentro del programa Alas y Raíces, los resultados del proyecto interinstitucional Renovando Voces: Infancias y Juventudes por la Revitalización de las Lenguas Indígenas. Esta iniciativa se enfocó en lenguas con alto riesgo de desaparición, Ngigua/Ngiba (chocolteco) y el Xjuani (ixcateco). Contó con la participación de niños y adolescentes en la transmisión de la lengua. El proyecto se implementó por medio de encuentros interculturales en Tlaxcala, Oaxaca y Estado de México y el desarrollo de actividades culturales y lingüísticas con promotores comunitarios. Este antecedente reconoce que los infantes y la juventud son el núcleo para la continuidad lingüística, contrario a enfoques centrados en hablantes mayores. Aun así, el vacío está en la escala reducida del proyecto, a pocas lenguas o territorios, y el desafío de replicar estas experiencias en escenarios más amplios.

De esta manera, los antecedentes internacionales y normativos presentan las tendencias de revitalización siguientes: necesidad de alianzas internacionales, regionales y locales; la participación comunitaria en la revitalización, y el protagonismo de los niños y jóvenes

para la continuidad intergeneracional. Sin embargo, los vacíos son el alcance limitado de los proyectos, la dependencia de recursos externos y carencia de mecanismos que garanticen su sostenibilidad a largo plazo. Este bloque es relevante para la presente investigación porque ubica la revitalización en un escenario global y regional donde la comunidad, la niñez y la juventud son los protagonistas del proceso.

4. Objetivos de la investigación

4.1. Objetivo general

Analizar el contexto educativo y sociolingüístico presente en el proceso de revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik, Bluefields, para el fortalecimiento de la transmisión lingüística y cultural.

4.2. Objetivos específicos:

- 4.2.1. Caracterizar el programa educativo de revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik, Bluefields.
- 4.2.2. Identificar las actitudes lingüísticas que afectan la revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik.
- 4.2.3. Determinar los aprendizajes derivados de experiencias educativas de revitalización de la lengua rama en otras comunidades y su pertinencia para el fortalecimiento de la transmisión lingüística y cultural en Bangkukuk Taik.
- 4.2.4. Proponer estrategias educativas comunitarias y contextualizadas que fortalezcan la revitalización y la transmisión intergeneracional de la lengua rama en Bangkukuk Taik.

5. Marco contextual

5.1. Panorama general de la Costa Caribe de Nicaragua

La Costa Caribe nicaragüense constituye un espacio geográfico y cultural singular, que caracterizan por su extensión territorial y por la diversidad de pueblos que la habitan. Está conformada por dos regiones autónomas, Región Autónoma de la Costa Caribe Norte, RACCN, y la Región Autónoma de la Costa Caribe Sur, RACCS. Estas fueron creadas en el marco del Estatuto de Autonomía (Ley 28) como esfuerzo del Estado nicaragüense por reconocer la identidad, la lengua y los derechos colectivos de los pueblos originarios y comunidades afrodescendientes (Riverstone, 2008; Zapata, 2016).

La RACCN, al noreste de Nicaragua abarca 33,106 km² y comprende ocho municipios: Waspan, Puerto Cabeza (Bilwi), Prinzapolka, Rosita, Bonanza, Siuna, Mulukukú y Waslala. De acuerdo con INEDE (2022), cuenta con una población de 552 022 habitantes, esto representa aproximadamente el 7% del total nacional. Su composición étnica es mayoritariamente miskita (72.3%), luego están los mestizos o blancos (21.7%), criollos (5.7%) y mayangna (0.3%). La densidad poblacional se estima en 12 habitantes por kilómetro cuadrado, predomina una población rural (65.1%), frente a la urbana (34.9%).

La RACCS, al sureste del país tiene una extensión de 27 260 km² y doce municipios: Nueva Guinea, El Rama, Bluefields, Bocana de Paiwas, Muelle de los Bueyes, La Cruz de Río Grande, El Tortuguero, El Ayote, Kukra Hill, Laguna de Perlas, Corn Island y la Desembocadura del Río Grande de Matagalpa. Su cabecera política y administrativa se encuentran en Bluefields. De acuerdo con el censo de 2005, la región tenía una población de 306 510 habitantes, de los cuales el 60% se identificaba como mestizo, 22.5% como criollo o negro, 10% como miskitu, 2% como rama y 0.1% como ulwa y un pequeño porcentaje no se adscribía a ningún grupo étnico (Zapata, 2016). Al igual que en la RACCN, predomina la población rural (63.1%) sobre la urbana (36.9%).

Además de estas regiones, existen territorios indígenas con regímenes particulares de autonomía, como Wangki Twi-Tasba Raya y Bukawas, situados en el núcleo de la Reserva de Biosfera BOSAWAS. En conjunto suman 2735 km² y albergan aproximadamente 23 378 habitantes, mayoritariamente miskitus y mayangnas. Se destacan tres territorios legalmente

reconocidos: Kipla Saait Tasbaika (1136 km², 6477 habitantes, Miskitu Indian Tasbaika Kum (652 km², 13 178 habitantes) y mayangna Sauni Bu (947 km², 3723 habitantes) con modelos de autogobierno y gestión de recursos en estrecha relación con su entorno natural (GTR-K, 2007).

La Costa Caribe se distingue por ser una región multiétnica y multilingüe, donde conviven pueblos indígenas: miskitu, sumu-mayangna, ulwa y rama con comunidades afrodescendientes, criollos y garífunas, además de poblaciones mestizas que migraron desde el Pacífico y el centro del País. Zapata (2016) señala que estas comunidades tienen raíces milenarias que anteceden la colonización europea, y han desarrollado modos de vida basados en la pesca, la caza, la agricultura y la recolección.

En el transcurso de los siglos, estas lenguas y culturas han experimentado procesos de desplazamiento y de resistencia frente al español y las presiones externas. Esto consolida un escenario de contacto permanente que configuran la identidad de la región (Riverstone, 2008).

5.2. Lenguas de la Costa Caribe

5.2.1. Lengua miskitu

El miskitu es la lengua indígena con mayor vitalidad en Nicaragua y constituye la base identitaria del grupo étnico más numeroso de la Costa Caribe. Se estima en más de 150,000 hablantes distribuidos principalmente en la Región Autónoma de la Costa Caribe Norte (RACCN) y en menor medida en la RACCS, lo que lo convierte en una lengua viva con transmisión intergeneracional (GTR-K, 2007; Zapata, 2006). Su expansión está relacionada a la alianza con los británicos desde el siglo XVII, que permitió a este pueblo consolidar formas propias de gobierno. Esto contribuyó a que el miskitu se convirtiera en lengua franca de la región y extendió su uso hacia comunidades mayangna, rama y criollo. La vitalidad de la lengua se sostiene en su fuerte cohesión territorial y en la permanencia de autoridades tradicionales como reyes, gobernadores y wihtas.

Sin embargo, el miskitu enfrenta la presión de la migración mestiza, la expansión del español como lengua de educación formal y la urbanización en ciudades como Bilwi y

Waspán. Esto desarrolla el bilingüismo y desplazamiento parcial en las generaciones más jóvenes, que alternan el miskitu con el español según el contexto (Zapata, 2006).

Aun así, la lengua conserva un prestigio en su comunidad y es símbolo de resistencia cultural. La enseñanza del miskitu en programas de Educación Intercultural Bilingüe y su uso en medios de comunicación regionales contribuyen a su fortalecimiento, el miskitu contrasta con otras lenguas de la Costa Caribe en mayor peligro, ya que muestra como el peso demográfico, la cohesión política y la transmisión familiar son factores clave para sostenibilidad de una lengua originaria.

5.2.2. Lengua mayangna

El mayangna, conocido históricamente como sumu, pertenece a la familia lingüística macro chibcha. Constituye una de las lenguas originarias más antiguas de la Costa Caribe. Se estima que su número actual de hablantes es reducido en comparación con el miskitu. Sus hablantes se concentran principalmente en comunidades de la RACCN y áreas de la Reserva de Biosfera BOSAWAS, en territorio como Mayangna Sauni Bu, con prácticas tradicionales de caza, pesca y agricultura (GTR-K, 2007).

La lengua se caracteriza por su diversidad interna, con variantes dialectales que muestran la dispersión geográfica y la historia de cada comunidad. Si bien es una lengua en situación de vulnerabilidad, el mayangna conserva un valor simbólico como emblema de identidad cultural y espiritualidad indígena. Esta ha enfrentado un proceso de desplazamiento lingüístico significativo frente al miskitu, que en muchas zonas ha funcionado como lengua franca y ha influido en la transmisión intergeneracional del mayangna (Riverstone, 2008). La revitalización de esta lengua se apoya en programas de Educación Intercultural Bilingüe y en proyectos comunitarios que buscan recuperar su uso en contextos familiares y escolares la documentación lingüística desarrollada por académicos y por las propias comunidades ha preservado relatos orales y vocabulario especializado.

La situación del mayangna demuestra que el contacto prolongado con lenguas dominantes genera una resiliencia cultural que puede sostener la vigencia de una lengua en medio de un contexto de cambio.

5.2.3. Lengua ulwa

El ulwa es una de las lenguas menos documentadas y más vulnerables en la Costa Caribe nicaragüense. Forma parte del grupo sumu-mayangna, pero se distingue como una variante propia con rasgos fonológicos y morfosintácticos particulares (Zapata, 2006). Sus hablantes se concentran principalmente en la comunidad de Karawala, en RACCS. El contacto con el miskitu, el kriol y el español han propiciado fenómenos de bilingüismo e interferencia lingüística. El ulwa es una lengua minoritaria y con transmisión intergeneracional limitada, lo que ha dificultado su preservación (Riverstone, 2008).

La vitalidad del ulwa ha disminuido por la ausencia de programas sostenidos de enseñanza en el sistema educativo formal y por la escasa documentación escrita. No obstante, la lengua conserva un valor cultural práctico en la pesca, la medicina tradicional y los relatos orales. Actualmente, los proyectos comunitarios registran el vocabulario y elaboran materiales didácticos para su aprendizaje. (Zapata, 2006; GTR-K, 2007). Estos esfuerzos son una vía para reconocer al ulwa como parte de la diversidad lingüística y cultural del Caribe nicaragüense.

5.2.4. Lengua garífuna

El garífuna es una lengua afroindígena que forma parte del patrimonio cultural de la Costa Caribe de Nicaragua. Su presencia en el país es minoritaria en comparación con otras lenguas de la región. Sus hablantes se concentran principalmente en la zona de Laguna de Perlas y comunidades cercanas, y mantienen tradiciones culturales como la danza punta, la música y prácticas espirituales heredadas de sus ancestros (Zapata, 2006).

La lengua garífuna de raíces arawak y elementos de otras lenguas africanas y europeas, es un testimonio de resistencia y adaptación cultural en contextos de desplazamiento y migración. (Riverstone, 2008). Esta lengua ha experimentado un proceso de reducción significativa en su uso cotidiano en Nicaragua. Su pueblo conserva un lugar importante en expresiones culturales y rituales, pero la transmisión intergeneracional de la lengua es limitada, lo que la sitúa en una situación de vulnerabilidad frente a otras lenguas dominantes como el kriol y el español (Zapata, 2006; Riverstone, 2008).

A diferencia de Honduras y Belice donde la lengua cuenta con un mayor vitalidad y un número considerable de hablantes, en Nicaragua la lengua garífuna reduce sus usos comunicativos a contextos específicos (Taylor, 2012; Palacio, 2005). Esta situación ha generado preocupación entre investigadores y organizaciones interculturales por la amenaza de continuidad de la lengua garífuna.

5.2.5. Lengua rama: características lingüísticas

El rama es una de las lenguas indígenas de Nicaragua y pertenece a la familia chibcha. Su número de hablantes es muy reducido, a pesar de su fragilidad demográfica, la lengua ha adquirido identidad cultural como derecho colectivo del pueblo rama. (Craig, 1992; Grinevald, 2011). Esta lengua no solo es un medio de comunicación, sino un patrimonio espiritual y cultural. En apoyo al proceso de revitalización, los lingüistas describieron la lengua rama, desde la sintaxis, fonología y léxico. Este último aspecto se desarrolló en la elaboración de repertorio y vocabularios que están disponibles en línea.

El rama presenta un sistema fonológico reducido con tres vocales básicas */i/, /a/, /u/-*, mientras que */e/* y */o/*, aparecen únicamente en préstamos de otras lenguas (Craig, 1992; Craig, Tibbits & Rigby, 1986). Estas vocales son cortas o largas, como en *kiika* “hombre” o *uut* “pipante”. El inventario consonántico incluye fonemas como */b, d, k, l, m, n, ŋ, p, r, s, ʃ, t, w, j/*, en este nasal velar */ŋ/* se distingue porque aparece en posición inicial, medial o final: *ngaling* “piedra”, *malngu* “matar” y *ŋaan* “leña”. Otro rasgo es la representación del fonema */ʃ/* mediante la grafía *sh*, similar al sonido inicial de *shoe* en inglés. (Craig et al., 1986; Pivot & Chevrier, 2013).

Además, la sintaxis del rama se organiza con el orden de palabras sujeto-objeto-verbo (SOV). Esto lo emparenta con otras lenguas de la región como el miskitu y el mayangna. Se emplean posposiciones en lugar de preposiciones Ipang su “en la isla” o *Tawan ki* “al pueblo”. El sistema verbal muestra prefijos de persona y pluralidad, como *an-* “ellos reman”. (Craig et al., 1986). También, cuenta con un repertorio de conjunciones subordinadas enclíticas como *-ka* (si/cuando) o *-kama* (para), de carácter tipológico SOV.

Los estudios recientes han documentado la pérdida progresiva del nasal verla en posición inicial, la apócope vocálica, las degeminaciones y metástasis. Estos fenómenos son asociados al contacto prolongado con kriol y el español (Pivot & Chevrier, 2013). Estas

variaciones han sido registradas en el diccionario digital *Turkulka*, con alternancias como *siiru/shiiru* (“cuchillo”). A pesar de estas transformaciones, la lengua mantiene una estructura gramatical compleja, con elementos de aspecto y negación que demuestran su riqueza tipológica (Grinevald, 2011).

En el aspecto léxico, surge *An illustrated dictionary* in Rama. Este diccionario fue publicado como parte del proyecto Lengua Rama, desde 1985 se inició la recopilación de palabras por hablantes nativos como Nora Rigby, Cristina Benjamín y Walter Ortiz, coordinado por las lingüistas Colette G. Craig y Bonny Tibbits. Todos estos volúmenes han sido creados con frases acerca de la naturaleza y el clima, integrando, además, a los animales, artesanía, astros, clima y vientos.

Volumen 1, *A book of animals*: 21 entradas ilustradas y 63 palabras en total. Registra nombre y oraciones que describen animales mamíferos, reptiles, aves e insectos del entorno.

Volumen 2, *More animals*: este cuenta con 21 entradas ilustradas de animales y un total de 62 palabras y oraciones que refieren peces, felinos e insectos con sus características.

Volumen 3, *Uut Skainbang* (hagamos un cayuco), con 19 entradas ilustradas y un total de 44 palabras. Consiste en una serie de instrucciones para la elaboración de una pequeña embarcación de madera de caoba.

Volumen 4, *Nuunik an tukan* (el sol y la luna), contiene 18 entradas ilustradas y 56 palabras en total. Presenta oraciones con los efectos del sol y la luna sobre las personas y el territorio.

Volumen 5, *Sit aasit* (está lloviendo), 16 entradas ilustradas y un total de 44 palabras, incluye oraciones que representan la relación de la lluvia con la comunidad indígena.

Volumen 6, *Pulkat dut* (los vientos), 20 entradas ilustradas y un total de 62 palabras utilizadas. Reúne oraciones que detallan el comportamiento de los vientos en el territorio.

Desde el estudio sociolingüístico, la actitud hacia la lengua rama fue experimentando cambios notables. En la década de 1980 era denominada “*tiger language*”, asociada al uso espiritual y aislado. Sin embargo, con el proceso autonómico de la Costa Caribe y el

impulso del proyecto de la lengua rama (Rama Language Project, RLP), se convirtió en un distintivo de su identidad y pertenencia étnica (Rigby, 2008; Pivot & Chevrier, 2013).

El RLP aportó a la descripción de la lengua en dos fases: la primera, 1985-1993, se centró el nivel gramatical y elaboración de materiales (textos culturales y diccionario), con el apoyo de Nora Rigby; y la segunda, desde 2004, se enfocó en la documentación digital, producción de materiales y formación de nuevos hablantes por medio de los talleres comunitarios (Grinevald, 2011). En este proceso se definen las categorías de semihablantes, neohablantes principiantes y hablantes en formación. Esto refleja la diversidad de competencias comunicativas y uso de la lengua.

5.2.6. El rama kriol y su valor comunicativo

La historia del pueblo rama no está completa sin mencionar el rama kriol. Esta lengua nació en la isla Rama Cay a partir de un contacto cultural y religioso. El rama kriol se distingue de otros criollos caribeños porque contiene elementos de la lengua e historia rama.

En un marco más amplio, el rama kriol forma parte de la gran familia de criollo de base inglesa que se expandieron en el Caribe desde el siglo XVI, cuando británicos, africanos e indígenas convivieron en contextos de esclavitud, comercio y migración. En Nicaragua, el kriol se arraigó primero en Bluefields y Laguna de Perlas, para luego extenderse por toda la Costa Caribe, con variaciones según edad, estatus y territorio. El rama kriol es, dentro de esta diversidad, la variante que mejor refleja la mezcla de historia, religión y resistencia cultural del pueblo rama (Koskinen, 2006).

El cambio lingüístico en la comunidad rama se apresuró a partir de 1858, cuando el misionero moravo Jens Paul Jorgensen se estableció en Mission Cay, isla próxima a Rama Cay, con el propósito de evangelizarlos (Riverstone, 2008). Las enseñanzas bíblicas las impartió en inglés kriol, lengua más eficaz para alcanzar una mayor población. Así se marcó el inicio del reemplazo progresivo del rama. De esta manera, el ambiente religioso fue el primer espacio de desplazamiento lingüístico, efectos en la educación, formas de crianza e incluso la arquitectura de las viviendas, que se adaptaron patrones de los misioneros.

Junto con estos cambios, la comunidad de rama sufrió una fractura cultural. Por un lado estaban los misioneros, por el otro los consideraban “ramas salvajes”. Estos últimos optaron por sus prácticas tradicionales y migraron hacia el sur en busca de mayor autonomía. Además de la influencia misionera morava, otros factores reforzaron el desplazamiento del rama por el kriol. Estos fueron el contacto con piratas, comerciantes británicos y la comunidad criolla de Bluefields consolidó el uso del kriol como lengua de comunicación en actividades comerciales y en la vida cotidiana. Este proceso originó la variedad conocida como rama kriol. Esta incorporó vocablos del inglés, español y alemán. Aún hoy es empleada por algunos miembros de la comunidad.

Esto manifiesta la adaptación del pueblo rama a la presión de las lenguas dominantes en la región. Con el tiempo, este kriol se convirtió en variedad lingüística usada en el hogar, la escuela, las iglesias. El uso del kriol desplazó el rama hasta reducirlo a unos pocos hablantes mayores (Grinevald, 2005).

Los estudios lingüísticos revelan características de esta variedad y el impacto en la comunidad. Young-Davy (1994) definió que las preposiciones del rama kriol cumplen funciones múltiples, rasgo distintivo del Miskito Coast Creole. Antes, Assadi (1983) había descrito sus rasgos comparativos. Por otro lado, Craig (1992) había advertido que, al convertirse en la lengua materna de los jóvenes, el kriol estaba sustituyendo al rama. Frente a esta situación, Grinevald (2005), y Pivot & Chevrier (2013) insistieron en que, si bien el rama kriol se mantiene vital en la comunicación cotidiana, la importancia de la lengua rama la convierte en el eje de todos los esfuerzos de revitalización.

El panorama de hoy confirma esa tensión. Hodgson y Barrera (2022) expresan que los niños hablan kriol como primera lengua y el rama sobrevive apenas en algunos adultos mayores. El proceso de cambio inició en Rama Cay y se extendió luego en Cane Creek. Esto configuró un escenario en el que el kriol representa la identidad regional, pero es un factor que ha debilitado la lengua rama.

Las actitudes lingüísticas son decisivas en esta situación. La comunidad valora el kriol por su utilidad y es propio de la región; por otra parte el rama es reconocido como lengua de los ancestros, pero se percibe distante y difícil (Riverstone, 2008). Esa mezcla de respeto y desinterés limita la motivación de los jóvenes. Sin embargo, Moreno Fernández (2000) y

Hornberger (2008) demuestran que esas percepciones pueden transformarse si la escuela y al comunidad impulsan actividades que muestren la lengua rama como símbolo de orgullo y resistencia. La comprensión de esta dualidad resulta clave para determinar el valor del kriol. Es una realidad que se debe reconocer en la planificación educativa para abrir, asimismo, espacio al aprendizaje del rama sin negar el bilingüismo comunitario.

5.2.7. Jerarquía lingüística en la Costa Caribe nicaragüense

La configuración sociolingüística de la Costa Caribe de Nicaragua está marcada, igualmente, por jerarquías étnicas que pueden trasladarse al plano lingüístico. Norwood (1993), en su estudio sobre la opresión de la lengua sumu, actualmente denominada mayangna, evidenció como la organización laboral de las compañías propiciaba una pirámide social en la que los norteamericanos y mestizos ocupaban cargos directivos, los criollos y mestizos accedían a espacios profesionales, los mestizos y miskitus eran relegados a la mano de obra y algunos miskitus y sumus solían ser trabajadores temporales.

Esta estratificación se refiere a una jerarquía lingüística donde el español ocupaba la cúspide, seguido del kriol, luego el miskitu y en último lugar el sumu. Fue así que se configuraron comunidades bilingües y trilingües donde los grupos más marginados eran contradictoriamente los que debían adquirir un mayor número de lenguas. Por esto, los norteamericanos y mestizos tendían al monolingüismo en inglés y español, los miskitus sumaban su lengua al inglés y español, y los sumus debían aprender, además de su lengua originaria, el miskitu y el español. Esta dinámica reprodujo lo que Fishman (1991) conceptualiza como desplazamiento lingüístico: el dominio de lenguas consideradas prestigiosas desplaza progresivamente a las lenguas minorizadas y debilita su transmisión intergeneracional por las actitudes negativas hacia estas.

Norwood (1993) plantea que se formaron imaginarios en los que las lenguas subordinadas se reducían a la categoría de “dialectos” por falta de escritura y legitimidad social. Por su parte, la UNESCO (2001) señala que esta situación es una forma de discriminación cultural. Esa percepción continua en la actualidad, a pesar de los esfuerzos por visibilizar las lenguas originarias a través del matrimonio inmaterial y defensa del derecho a la diversidad lingüística reconocido en la Declaración Universal de la UNESCO (2021).

De acuerdo con la lógica expuesta se puede situar a los ramas en contextos bilingües o trilingües, ya que aprenden kriol y español además de su lengua rama. Incluso el garífuna está bajo el predominio del kriol. Ambas lenguas se encuentran en riesgo de extinción. Se confirma así que las jerarquías sociales y lingüísticas logran condicionar las prácticas comunicativas y posicionamiento en el entramado étnico y cultural de la Costa Caribe.

5.2.8. Historia y origen del pueblo rama

El origen del pueblo rama ha sido objeto de diferentes interpretaciones basadas en registros históricos, análisis lingüísticos y hallazgos arqueológicos. Una teoría que sostiene que los rama forman parte de las migraciones chibchas que se desplazaron desde el territorio colombiano hasta el Caribe nicaragüense hace alrededor de mil años. Esta hipótesis se respalda con las afinidades lingüísticas y culturales con otros pueblos de la misma familia chibcha ubicadas en el centro y el sur de América.

Riverstone (2008) determinó que el poblamiento de los ramas podría ser más antiguo. Esto se relaciona con las primeras migraciones humanas que llegaron a Centroamérica hace unos diez mil años. Esta versión se desprende de la presencia de materiales arqueológicos en Monkey Point y Punta Gorda, donde se encontraron concheros, antiguos cementerios y vestigios de ocupaciones de 7000 a 3000 años. Estas evidencias sugieren que los ancestros ramas desarrollaron una economía basada en los recursos marinos y fluviales del entorno costero. También, Incer y Pérez (1999) han sugerido el asentamiento de los yari, descubierto por el español Alfonso Calero, anteceder a los ramas.

Estas hipótesis en conjunto demuestran que el pueblo rama no surgió de un momento fundacional, sino de una trayectoria histórica compleja con contacto con otras etnias y adaptaciones territoriales. Los ramas enfrentaron fuertes opresiones de colonos europeos, piratas y misiones religiosas, lo que provocó su desplazamiento hacia áreas más aisladas, como Rama Cay y Monkey Point (Riverstone, 2008). A lo largo del tiempo, los ramas han experimentado una reducción poblacional y lingüística significativa, pero también han demostrado su capacidad de resiliencia, y conservación de su identidad.

Según Riverstone (2008), el nombre “Rama” podría estar vinculado al antiguo río Rama, hoy Punta Gorda, lo que relaciona al grupo con su territorio ancestral. Otras perspectivas sugieren que el término podría derivar del español “rama”, una alusión de la subdivisión de pueblos chibcha. La tradición oral refiere que los ramas forman parte de las migraciones tempranas que poblaron la región hace miles de años.

La trayectoria histórica del pueblo rama está marcada por procesos continuos de desplazamiento y resistencia. De acuerdo con Riverstone (2008), el actual asentamiento en territorios como Rama Cay y las zonas del río Punta Gorda es el resultado de siglos de migraciones forzadas, debido a la colonización europea, la presión de otros grupos étnicos y la acción de piratas en la Costa Caribe. Estos traslados también estuvieron vinculados a fenómenos naturales, como huracanes y epidemias que obligaron a las comunidades a buscar refugio en espacios más aislados. Asimismo, la estructura social se caracterizaba por la equidad de género: tanto hombres como mujeres participaban en actividades como la caza, la pesca y agricultura, la alfarería, el tejido. Esto consolidaba la estabilidad social y económica del grupo.

En épocas pasadas, la presencia rama se extendía desde el río Escondido hasta el río San Juan, esto incluye sectores del Lago de Nicaragua y laderas volcánicas de Costa Rica. Esto evidencia la interacción con otros pueblos indígenas de la región. Las menciones más claras sobre los rama aparecen hasta el siglo XVIII, en documentos coloniales que identifican a los ramas en el sureste de Nicaragua y norte de Costa Rica, vinculados con otros pueblos de la familia chibcha como los huetar, guatuso, voto que desaparecieron como consecuencia de la colonización.

La cosmovisión espiritual de los ramas otorgaba gran importancia a los animales, en especial al jaguar. Se creía que los chamanes *turmali* tenían la capacidad de comunicarse con estos felinos e incluso transformarse en ellos mediante el consumo de una bebida preparada con cacao silvestre. Estos rituales fortalecían la unidad entre lo humano y lo espiritual, al tiempo que el *turmali* aseguraba el éxito en la caza u orientaba las decisiones comunitaria.

Los registros arqueológicos muestran que el territorio rama ha estado habitado desde tiempos remotos, lo que confirma la antigüedad de su presencia en la Costa Caribe. Entre los vestigios más relevantes se encuentra un conchero de aproximadamente 30 metros de radio y cinco metros de profundidad, que demuestra la importancia de los recursos marinos en la dieta ancestral. Además, se han identificado cementerios en Monkey Point y en áreas cercanas al río Torsuani, lo que confirma la existencia de prácticas funerarias organizadas y de estructuras sociales complejas. Estos vestigios y la tradición oral, presentan al pueblo rama como una comunidad ancestralmente ligada al mar, a la selva y sus recursos.

Durante los siglos XVII y XVIII, el territorio rama se sumergió en cambios políticos y sociales por la colonización europea y al expansión de los miskitus. La presencia británica en la Costa Caribe se consolidó en 1687 con la estrategia de coronación de un rey miskitu para controlar la región (Offen, 2003). Los miskitus aliados con británicos extendieron su dominio sobre los ramas que fueron obligados a retirarse en zonas más aisladas.

De esta manera los ramas experimentaron una fuerte presión territorial y demográfica. Las crónicas coloniales indican que pagaron tributos a los miskitus y británicos. Según sus recursos como conchas de tortugas, pieles y canoas de maderas (Zapata, 2006). También, el saqueo a sus bosques de cedro y caoba, y el comercio de cacao introdujeron nuevas formas de explotación que alteraron la vida cotidiana de los ramas y debilitó sus formas tradicionales de subsistencia.

Por estas razones los ramas se desplazaron hacia el sur, en dirección al río Indio y la desembocadura del río San Juan. Otros ramas fundaron asentamientos más seguros en las áreas costeras de Rama Cay. Los desplazamientos en un panorama negativo permitieron a la comunidad preservar parte de su lengua y cultura como legado de su pueblo.

En el siglo XIX, la situación política de la Costa Caribe de Nicaragua cambio decisivamente. La firma del Tratado de Managua en 1860, reconoció la soberanía de Nicaragua sobre esta región, creo la denominada Reserva Miskita, bajo el dominio inglés. Esto atrajo el interés de empresas extranjeras que explotaron el oro, madera, banano y caucho de los territorios indígenas (Helms, 1971; Offen, 2003).

Para 1894, el gobierno de Zelaya decretó la disolución de la Reserva Miskita e incorporó formalmente la Costa Caribe al territorio nicaragüense. Este proceso, referido como la reincorporación de la Mosquitia, dio inicio a luchas constantes pro el reconocimiento legal de las tierras que incluían a los rama (Riverstone, 2008; Zapata, 2006). Ya en 1923, el Estado nicaragüense otorgó a los rama parcelas en Cane Creek, Wiring Cay y Punta Gorda, aunque esto no resolvió las luchas derivadas de la ocupación externa y los intereses extractivos (GTR-K, 2007).

5.2.9. Riqueza ecológica del pueblo rama

El territorio rama y kriol se ubica en la RACCS de Nicaragua. Abarca un área de gran importancia ecológica y cultural. Sus límites naturales están definidos por las cuencas de los ríos Kukra, Dokuno, Torsuani y Punta Gorda, así como por las desembocaduras de los ríos San Juan, Indio y Maíz, que conforman un extenso corredor hídrico y biodiverso (GTR-K, 2007).

El pueblo rama está conformado por seis comunidades indígenas (Rama Cay, Wiring Cay, Bangkukuk Taik, Samuut Kaat, Tik Tik Kanu e Indian River) y tres comunidades afrodescendientes (Monkey Point, Corn River y Graytown), de acuerdo con el Diagnóstico del Territorio Rama y Kriol (2007), el censo poblacional de 2005-2007 reportó un total de 1936 comunitarios distribuidos en ocho asentamientos. Rama Cay es el centro más poblado, con 785 habitantes, seguida Monkey Point, 325, e Indian River, 203. Las comunidades más pequeñas son Wiring Cay, 71, Corn River, 82, en el territorio de Bangkukuk Taik, 140 habitantes, 68 hombres y 72 mujeres.

El principal asentamiento es Rama Cay, isla ubicada en la parte sur de la laguna de Bluefields, a 15 kilómetros de la ciudad. Este espacio constituye el centro espiritual y cultural de la comunidad, se encuentran diferentes instituciones, una escuela primaria, una clínica de salud, una iglesia morava y un centro comunitario (Riverstone, 2008). La isla no solo simboliza sino que también se proyecta como un sitio estratégico para la revitalización lingüística y cultural impulsados por el Gobierno Territorial Rama y Kriol (GTR-K, 2007).

El espacio rama alberga bosques tropicales húmedos, manglares, lagunas y humedales que son refugios para especies de fauna y flora, y protegen la costa frente a fenómenos naturales como tormentas y huracanes (Riverstone, 2008). El clima es típicamente húmedo tropical,

con altas precipitaciones a lo largo del año, lo que favorece la diversidad biológica. Esta riqueza ecológica ha permitido la subsistencia de pueblo rama y se integra de manera directa a su cosmovisión y prácticas culturales.

La pesca es una de las principales fuentes de subsistencia, especialmente en ríos, lagunas y áreas costeras, donde se capturan peces y crustáceos como camarones y jaibas. Se suman la agricultura de subsistencia, con cultivos de yuca, arroz y frijoles, la caza de animales menores en los bosques tropicales (Zapata, 2006). La recolección de frutos silvestres, plantas medicinales y materiales de construcción conforman un aparte esencial de su economía. De igual manera, la elaboración de artesanías como tejidos y utensilios de madera revelan un conocimiento ancestral transmitido intergeneracionalmente. Estas prácticas garantizan la seguridad alimentaria y el sustento económico, además refuerzan la identidad cultural y la relación del pueblo rama con su territorio.

La vegetación del territorio rama se compone de una amplia variedad de árboles y palmeras, de gran valor ecológico y económico tales como el cedro y la caoba. Estos bosques proveen madera y regulan el clima y la conservación del suelo. Las tierras del sur de la laguna están cubiertas por pantanos que forman el hábitat de la fauna silvestre. Los mamíferos más representativos son el venado cabro, el venado cola blanca, el tapir, el oso hormiguero gigante, el puma y el ocelote. La avifauna sobresale por la presencia del águila harpía, ave emblemática de América Latina. Esta diversidad biológica sustenta el equilibrio y aporta al sustento de las comunidades (Byers et al., 2014).

Las actividades económicas del pueblo rama está ligado a la explotación sostenible, la pesca es realizada por hombre y mujeres en ríos, lagunas y en el mar abierto. Las especies más capturadas son la corvina, el jure, el roncador, el guapote, la mojarra, el pargo rojo, el sábalo real y el robalo. Estos peces sirven de consumo alimenticio de la comunidad e intercambio en los mercados locales y regionales. La pesca se organiza a través de cooperativas. Junto a la pesca también se recolectan crustáceos, camarones, ostras, almejas y langostinos recolectados de los manglares y en las zonas costeras.

La caza complementa la dieta comunitaria e incluye el pecarí, barbiblanco o wari que habitan los bosques de palma (Riverstone, 2008). El cultivo de la yuca constituye una forma de subsistencia del pueblo rama, no solo se usaba en la alimentación cotidiana, era

empleada en la elaboración de bebidas fermentadas para ceremonias. Además, la horticultura y la recolección de plantas silvestres representan fuentes de alimentos y productos para el mercado, entre los que se destacan el jocote, el cacao y las almendras de ibo. Se suma como actividad artesanal de la familia y comunidad la producción artesanal de miel.

El pueblo rama destacó por su conocimiento de la navegación y la fabricación de canoas, dories, con la que recorren los ríos de corriente rápida y se movilizan por la amplia red fluvial. Estos conocimientos garantizan la subsistencia, la movilidad territorial y los intercambios (Riverstone, 2008).

Asimismo, las condiciones ambientales de la región, alta pluviosidad y ciclos estaciones de pesca y cosecha influyen en la movilidad del pueblo rama. Con frecuencia se desplazan para aprovechar mejor los recursos naturales. Otro factor ha sido la búsqueda de educación formal, lo que lleva a los niños y jóvenes rama a asistir a escuelas en Rama Cay, Monkey Point, Bluefields, El Coco y San Juan de Nicaragua (Riverstone, 2008).

5.2.10. Bangkukuk Taik: punto de encuentro entre territorio, resistencia y lengua

Bangkukuk Taik o Punta de Águila es una comunidad rama ubicada dentro del territorio Rama y Kriol. Es un asentamiento aislado de riqueza natural y arraigo histórico. Se divisan desde sus colinas el mar Caribe y un río de agua dulce que bordea la zona sur. Las veredas de su territorio guardan la memoria de los bosques y los fragmentos de rieles de un ferrocarril promovido a inicios del siglo XX durante la administración de Zelaya, esto es evidencia de planes nacionales que nunca se concretaron (Byers et al., 2020).

En medio de estas tensiones, Bangkukuk Taik es un espacio de resistencia y conservación cultural. Los mayores transmiten conocimientos tradicionales sobre plantas medicinales y técnicas de pesca, construcción de botes, prácticas agrícolas y navegación costera. Estos saberes son parte de la memoria ecológica y cultural, y han sido documentados para el fortalecimiento comunitario y adaptación al cambio climático (Besses & Luger, 2015).

El uso del kriol predomina en Bangkukuk Taik sobre el rama, sin embargo, aunque entre niños y jóvenes predomina el uso del kriol, en la escuela y el hogar todavía se escuchan expresiones en la lengua rama en adultos mayores. También, hay una escuela donde se imparten clases de rama. Esto ha permitido un espacio de transmisión que convierte a la comunidad en un guardián de la lengua ancestral en el territorio (Grinevald & Pivot, 2013; Hodgson & Barrera, 2022).

6. Marco teórico

Este marco teórico establece las bases conceptuales y metodológicas para el análisis del contexto educativo y sociolingüístico que inciden en la revitalización de la lengua rama. Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014) indican que el marco sustenta teóricamente el estudio, guía la formulación de preguntas y define el enfoque metodológico. Por consiguiente este análisis posibilita la comprensión de las prácticas pedagógicas y los recursos disponibles que influyen en el aprendizaje de una lengua minoritaria: en los procesos de revitalización lingüística. Además, proporciona el fundamento para una propuesta educativa, contextualizada en las particularidades sociales y lingüísticas del pueblo rama (Flores Farfán, 2009).

6.1. Lengua, identidad y justicia cultural

La lengua es un medio de comunicación y una expresión viva de la identidad. Es memoria y símbolo de dignidad para los pueblos originarios. En la comunidad rama, hablar y enseñar su lengua representa una práctica cultural y un acto de resistencia frente a procesos de exclusión. Por esto, este apartado examina la relación entre lengua, poder e identidad, así como la función de la interculturalidad y los derechos lingüísticos para la construcción de una ciudadanía más justa.

6.1.1. Lengua, poder simbólico e identidad étnica

La lengua cumple una función comunicativa, también, representa la identidad y es un vehículo de construcción social. De ahí que Lastra (2001) señala el rol central de la lengua en la configuración de la identidad colectiva, especialmente en comunidades de herencia cultural compartida. Cuando las variedades lingüísticas, dialectos o lenguas indígenas son estigmatizadas, se desencadenan proceso de marginación que producen aislamiento sociocultural o la desaparición progresiva de la lengua (p. 371).

El nacionalismo lingüístico en el siglo XIX consolidó una visión homogénea de la cultura y promovió la estandarización de la lengua a elemento fundacional del Estado-Nación. Esta ideología asoció a la lengua oficial con los conceptos de prestigio y corrección, pero relegó a las lenguas locales a obsoletas o inadecuadas para los proyectos de modernización.

(Lastra, 2001). Debido a esto, la imposición de una lengua dominante implicó la sustitución de otras formas lingüísticas y la negación de identidades y saberes en la diversidad,

De ahí que, el uso de una lengua reafirma la pertenencia a un grupo o ejerce resistencia frente a culturales dominantes. Las relaciones de poder, también, se expresan en la interacción lingüística cotidiana. Las formas de tratamiento, los pronombres, los registros y las normas de cortesía son expresiones gramaticales que proyectan la jerarquía y la solidaridad entre los hablantes. Inclusive cuando las variedades se consideran inferiores, son importantes en la cohesión interna de los grupos que las utiliza (Lastra, 2001).

A la vez, Gumperz (1982) introdujo el concepto de convenciones de contextualización. Explicó que la entonación, el léxico o las fórmulas de saludo orientan las interacciones sociales. Se producen malentendidos que expresan diferencias en su cultura. Desde la perspectiva sociolingüística, el análisis de contacto entre lenguas ayuda a comprender los cambios estructurales y dinámicas sociales de la lengua. La documentación de estas interacciones y defensa de los derechos lingüísticos de los pueblos marginados es fundamental para elaborar políticas inclusivas (Lastra, 2001).

6.1.2. Cultura e identidad y competencias interculturales

La identidad cultural y la pertenencia étnica son construcciones dinámicas, moldeadas por la interacción, el entorno y las experiencias personales. Las identidades se manifiestan de forma múltiple y compleja. Así, una persona unifica el origen étnico, edad, género, ocupación o contexto geográfico, sin anular una de estas. Esta complejidad se expresa en la capacidad de adaptar y resignificar las prácticas culturales, unidas a las raíces de los pueblos originarios (Matus y Loncon, 2012). Por esto, la revitalización lingüística y educativa debe aceptar que la cultura es una realidad viva y en permanente diálogo con su entorno.

En la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la inclusión de esta diversidad identitaria en el currículo no es solo incorporar contenidos étnicos decorativos, sino reflejar la pluralidad de experiencias presentes en el aula. La educación no puede ignorar la diversidad porque se arriesga a invisibilizar saberes, experiencias y formas de vida.

Por esto, las competencias interculturales tienen un rol central. Estos conocimientos, habilidades y actitudes son necesarios para interactuar de manera respetuosa y efectiva en contextos de diversidad cultural y lingüística. Incluyen comprensión de la cultura, el diálogo y la disposición a aprender de otras formas de ver el mundo. También, implican el conocimiento y valorización de las lenguas indígenas como expresiones de conocimiento, historia e identidad (Matus y Loncon, 2012).

La enseñanza de las lenguas indígenas, por tanto, no se limita a la transmisión de gramática o vocabulario. Esta se relaciona con la oralidad, las prácticas cotidianas y la cosmovisión de los pueblos originarios. Es fundamental que los programas de estudio surjan desde las propias comunidades, con la participación de educadores tradicionales, familias, sabios locales y otros actores comunitarios.

Los esfuerzos institucionales por incorporar la enseñanza de lenguas indígenas aún presentan desafíos significativos. La asignatura de Lengua Indígena es un avance normativo importante. Sin embargo, estos programas enfrentan limitaciones metodológicas, falta de materiales didácticos adecuados, escasa formación docente y débil coordinación con las realidades sociolingüísticas de las comunidades. Para superar estas dificultades se requiere una planificación pedagógica intercultural, que permita construir un modelo educativo, inclusivo y transformador (Matus y Loncon, 2012).

En la comunidad rama, el fortalecimiento de competencias interculturales desde la educación es una estrategia para revitalizar la lengua en contacto con la comunidad. Cuando se integran gramática, folklor y saberes locales en el currículo, da paso a una educación inclusiva, donde la lengua se aprende con orgullo y pertenencia.

6.1.3. Interculturalidad funcional y crítica

La interculturalidad promueve la interacción respetuosa y equitativa entre culturas diversas. Su propósito es reconocer los derechos culturales, propiciar el diálogo y construir sociedades justas y democráticas. Este enfoque no se limita coexistencia de culturas, con una visión folclorizante, sino que promueve la articulación crítica que confronte las desigualdades que han afectado a los pueblos indígenas y afrodescendientes (Malta, 2011).

Matus y Loncon (2012) destacan que la interculturalidad es un proyecto político de convivencia entre pueblos diversos, que se orienta a superar formas de dominación y exclusión. Implica el reconocimiento de las dificultades del contacto entre culturas; también del respeto mutuo, el diálogo y la equidad. De ahí que la interculturalidad, es un proceso social que apunta a la eliminación de prejuicios y estereotipos y a la creación de condiciones para la justicia lingüística y cultural.

En la experiencia educativa de la comunidad rama se debe asumir una interculturalidad que fomente el avance hacia una pedagogía sin desigualdad y conserve los saberes propios como fuente de conocimiento. Por esto, se propone una revitalización lingüística que no se limite a incorporar la lengua rama como contenido aislado, sino como instrumento de justicia cultural.

6.1.4. Diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad

La distinción entre multiculturalidad ha sido ampliamente estudiada. Walsh (2009) plantea que la multiculturalidad se limita a la coexistencia de culturas distantes en un mismo espacio, pero la interculturalidad implica un diálogo crítico y transformador entre estas. En sintonía con esta idea, Cassells (entrevista personal, 2025) explica que “para hablar de interculturalidad primero hay que conocer que es multiculturalidad, porque aquella comienza con los insumos: los pueblos originario y las etnias”. Su reflexión muestra que Nicaragua vive una multiculturalidad evidente, pero que la interculturalidad está en proceso de construcción, especialmente en las universidades comunitarias de la Costa Caribe, con espacios de encuentro que reconozcan las diferencias culturales y promuevan aprendizajes compartidos.

Autores como Dietz (2012) y Van Cott (200) presentan que la interculturalidad en América Latina no puede entenderse sin reconocer los territorios indígenas, porque la lengua y la cultura están ligadas a la tierra. Cassells (entrevista personal, 2025) coincide al señalar “el territorio es todo: gente, cultura, tierra. Las tierras indígenas no se pueden vender, hipotecar ni transmitir. eso ayuda a preservar la cultura y el medioambiente”. Se reconoce que la pérdida de tierras debilita la jurisdicción de los pueblos originarios y se plantea la importancia de aprovechar la legislación vigente, entre estas la Ley 445, para proteger las prácticas comunitarias y ambientales.

Su optimismo radica en que estas bases legales y la organización social pueden ser un motor para revitalizar la lengua y la cultura rama. También, la educación intercultural, de acuerdo con López (2014), debe garantizar que los contenidos curriculares respondan a la cosmovisión de los pueblos indígenas y no solo traducción de asignaturas a la lengua local.

Para ampliar la interculturalidad, Cassells (entrevista personal, 2025) ejemplifica este concepto al comentar que “cuando el estudiante viene a clases aquí, recibe clases en español, entonces no entiende, no participa y reprueba. Los docentes deben hablar las lenguas de los estudiantes o buscar un traductor”. Se propone caminos de mejora al contextualizar los contenidos del modo en que los pueblos interpretan la naturaleza, el tiempo y la vida cotidiana. Este señalamiento refleja la esperanza de que las universidades de Bluefields se conviertan en verdaderos espacios interculturales donde los estudiantes sean reconocidos en su lengua y en su forma de pensar. En línea con Walsh (2010), la interculturalidad es una oportunidad para desarrollar modelos educativos, justos y significativos.

Además, Cassells (entrevista personal, 2025) subraya que “el territorio juega un rol importante para preservar la lengua” y que la educación intercultural debe ser más que reproducir un contenido estándar. A modo de ejemplo, recuerda la experiencia de la universidad al enseñar agricultura, en esta fue necesario considerar la cosmovisión indígena sobre la siembra y la tala de árboles en función de las fases de la luna. Para él, revitalizar no es solo diseñar nuevos programas, sino filtrar los contenidos curriculares a la realidad sociolingüística y cultural de los pueblos. Los programas educativos pueden convertirse en catalizadores o en frenos de la revitalización, según su capacidad para dialogar con los saberes comunitarios.

Este aporte sobre interculturalidad y multiculturalidad resulta clave porque orienta la vista hacia las condiciones sociolingüísticas del pueblo rama, y consolida el enfoque educativo y comunitario de esta investigación.

6.1.5. La lengua como derecho cultural e identidad

La lengua es un componente esencial de la identidad cultural, que permite a los pueblos expresar su cosmovisión, su memoria colectiva y las formas particulares de interacción con el mundo. Por esto, la lengua es más que un instrumento de comunicación, sino también un

vehículo de significados que organizan la vida social, los valores y las prácticas culturales de una comunidad (Zimmermann, 1991).

El uso, promoción y preservación de las lengua originarias es un derecho cultural colectivo, especialmente en situaciones donde han sido excluidas. UNESCO (2001) establece que el reconocimiento y fortalecimiento de las lenguas propias es una condición para garantizar una educación equitativa, el ejercicio de la ciudadanía y la participación en la vida pública. Las lenguas originarias son un distintivo de resistencia, orgullo étnico e identidad.

La Corte Interamericana de Derechos Humanos (2009) subrayó que la negación del derecho a hablar y aprender en la lengua materna es una forma de discriminación. Una afirmación relevante para los pueblos indígenas, ya que la pérdida de su lengua implica una ruptura con su territorio, sus saberes y relaciones intergeneracionales. De ahí que la revitalización lingüística responde a una demanda cultural y conlleva a la restitución de derechos de los pueblos.

Para la antropología lingüística, la lengua es un reflejo de realidad social, y participa en su construcción. A través de esta se conforman identidades, lazos comunitarios y normas culturales que unifican al grupo. Así, la lengua materna adquiere protagonismo en la formación del sujeto, por medio de esta se internalizan las pautas simbólicas del entorno y se consolida el sentido de pertenencia (Zimmermann, 1991; UNESCO, 2003).

En el contexto de Bangkukuk Taik, la revitalización de la lengua rama es una acción educativa que implica la restitución de un derecho cultural. Esta investigación es parte de la idea de que hablar y aprender en lengua materna es una expresión de ciudadanía e identidad.

6.2. Actitudes lingüísticas y contacto intercultural

Las actitudes lingüísticas forman parte esencial de estudios sociolingüísticos, ya que condicionan las formas en que los individuos perciben las lenguas que hablan y escuchan en su entorno. Estas actitudes influyen en el uso cotidiano de una lengua, prestigio social, transmisión intergeneracional y valoración dentro de una comunidad.

6.2.1. Concepto y dimensiones de las actitudes lingüísticas

Las actitudes lingüísticas son percepciones sobre la variación lingüística, el aprendizaje de la lengua y preferencias idiomáticas de un individuo (Baker, 1992). De ahí que, las actitudes lingüísticas favorecen o dificultan la revitalización, la educación bilingüe o la implementación de políticas lingüísticas.

Moreno Fernández (2000) define que las actitudes lingüísticas son valoraciones de orden cognitivos, afectivos y conductuales que los hablantes desarrollan hacia una lengua o variedad lingüística. Estas valoraciones están influenciadas por factores sociales, identitario, culturales y hasta económicos. Así se explica por qué dos lenguas coexistentes en un mismo territorio reciben distintas apreciaciones. En planteamientos posteriores, Moreno Fernández (2008) enfatiza que estas actitudes revelan una forma de la actitud social en la lengua y su uso en contextos determinados. Esta definición expone que los sentimientos y creencias sobre una lengua son reflejo de relaciones de poder y procesos históricos.

La comprensión de las actitudes lingüísticas es importante para elaborar estrategias de revitalización y planificación educativa en contextos multilingües. En el caso de lengua rama, se parte de que son un factor crucial para el avance del desplazamiento de la lengua y las probabilidades de revitalización. Estas afectan su transmisión, uso cotidiano y prestigio simbólico. Esto permite orientar acciones educativas que dignifiquen la lengua desde la identidad y la comunidad.

6.2.2. Actitudes y su influencia en las lenguas minoritarias

Las actitudes lingüísticas tienen tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual. El componente cognitivo alude a las creencias sobre una lengua; el afectivo, a los sentimientos; y el conductual, a las acciones derivadas de esos conocimientos y emociones (Garret, 2010). Por ejemplo, un individuo considera útil su lengua originaria (cognitivo), siente afecto porque es su herencia familiar (afectivo) y participa en su aprendizaje (conductual). Estas tres partes interactúan y desarrollan un comportamiento lingüístico que determine la vitalidad de una lengua minoritaria.

Por su parte, Barker (1992) distingue los tipos de actitudes. Presenta las actitudes instrumentales e integradoras. Las primeras se relacionan con la práctica, como el acceso a oportunidades laborales y la segunda conecta con el deseo de ser parte de una comunidad lingüística y cultural. De esta manera, las motivaciones instrumentales se asocian con el dominio de lenguas dominantes; sin embargo, las integradoras son determinantes para la revitalización y preservación de las lenguas amenazadas.

Garret (2010) también destaca la importancia de las actitudes lingüísticas hacia las variedades lingüísticas, dialectos o estilos de habla: ya que estas actitudes propician jerarquías sociales y prejuicios. Para ilustrar esta situación, se ejemplifica el caso de los acentos o “incorrectos” para lograr la autoestima de un estudiante. Estas percepciones influyen en las actitudes del profesorado hacia la lengua originaria del alumnado para favorecer o entorpecer el aprendizaje.

Asimismo, Haugen (1956) observa que las actitudes hacia el bilingüismo determinan la alternancia de códigos, el préstamo léxico y la convergencia estructural en el contacto lingüístico. Esta última refiere a la influencia mutua que ejercen las lenguas en contacto prolongado, lo que provoca la incorporación de rasgos compartidos. Este último se ejemplifican en la influencia de la estructura SOV, sujeto-objeto-verbo, del quechua en español y la estructura SVO, sujeto-verbo-objeto, del quechua (Palacio, 2005).

Para la revitalización de la lengua rama, se debe tomar en cuenta que las actitudes lingüísticas influyen en las decisiones individuales y colectivas de uso de la lengua. También, se debe considerar que las motivaciones de los hablantes son esenciales para el fortalecimiento o el desplazamiento de los ramas.

6.2.3. Contacto lingüístico, bilingüismo y desplazamiento según la variable edad

El contacto lingüístico se realiza cuando hablantes de diferentes lenguas interactúan permanentemente y surge una influencia recíproca entre los sistemas lingüísticos implicados. Este fenómeno origina el préstamo léxico, la interferencia gramatical, la alternancia de códigos y hasta la formación de nuevas variedades como los pidgins y criollos. Los contactos pueden ser simétricos, cuando las lenguas poseen estatus similares o asimétricos cuando domina a la otra. Así en la situación de colonización, migración o

globalización se tiende a las relaciones de poder desiguales y propicia la subordinación y hasta el desplazamiento de las lenguas más vulnerables (Thomason y Kauffmann, 1988).

Una de las consecuencias más visibles del contacto lingüístico es el bilingüismo, habilidad individual para comunicarse en dos lenguas y la manifestación social de la identidad, inclusión, exclusión y poder. Moreno Fernández (2008) distingue entre bilingüismo individual y bilingüismo social. Además, categoriza el bilingüismo según la forma de adquisición y uso: en coordinado, las lenguas se aprenden en contextos separados; compuesto, se adquiere simultáneamente; o subordinado, una lengua domina claramente sobre la otra.

También, el bilingüismo puede determinarse dentro de la educación en distintos modelos según los fines lingüísticos y pedagógicos establecidos por el sistema escolar. Fishman y Lovas (1970), junto con Moreno Fernández (2008) identifican estas modalidades: modelo transitorio, la lengua materna es un medio de apoyo inicial; la monoalfabetización, la lengua indígena se emplea de forma restringida; el bilingüismo parcial, limita el uso de la lengua originaria a ciertos contenidos; y el bilingüismo completo, ambas lenguas se utilizan de forma equitativa. Se suman la educación de mantenimiento, que refuerza la lengua materna en el currículo, y la inmersión que prioriza el uso de la segunda lengua desde el inicio en la instrucción del niño.

El éxito de la modalidad bilingüe depende de factores contextuales. Entre estos destacan la evaluación diagnóstica de las competencias lingüísticas de estudiante, la formación profesional del docente, la existencia de materiales didácticos culturalmente pertinentes, y las actitudes sociales hacia las lenguas. (Moreno Fernández, 2008). Por su parte, Hornberger (2008) agrega que las evaluaciones deben medir la competencia lingüística, la capacidad comunicativa y el grado de bilateralidad, la habilidad de comprender y producir textos en ambas lenguas de manera funcional.

Por esto, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una propuesta que integra la diversidad lingüística y cultural en el proceso educativo. Este enfoque incorpora las dos lenguas y reconoce a la lengua originaria para la producción de saberes, identidad y la resistencia cultural. Así, Matus y Loncon (2012) exponen que la EIB tiene un alto potencial en América Latina. Por ejemplo, la comunidad garífuna en Honduras, fortaleció la

identidad cultural y el rendimiento académico de los estudiantes, pese a escasos recursos y la falta de formación especializada del profesorado (Rivera Miranda, 2015).

El contacto prolongado y desigual entre lenguas, según Fishman (1991) propicia el desplazamiento lingüístico de la lengua materna por la lengua dominante. Este fenómeno da inicio en los ámbitos públicos, educación, medios de comunicación o el trabajo, y se extiende al entorno familiar. De ahí que la sustitución lingüística implica, además de la pérdida comunicativa, la desaparición de cosmovisiones, tradiciones orales y memorias colectivas.

Por esto, Grenoble y Whaley (2006) advierten que cada lengua contiene saberes específicos que no pueden trasladarse a otra lengua sin perder sus significados. La revitalización lingüística debe ser una estrategia que preserve la lengua en su uso cotidiano y su reconocimiento social.

6.2.4. La dimensión intergeneracional en la transmisión lingüística

La edad es un factor decisivo en los procesos de variación y cambio según la sociolingüística. Moreno (2008) destaca que la variable edad permite observar tendencias más estables que otras variables sociales. Del mismo modo, Chambers y Trudgill (1998) subrayan la importancia de la infancia, la adolescencia y la adultez temprana dentro del entorno familiar, las redes sociales y la escolarización para adquirir el repertorio lingüístico. Estos aportes coinciden en que la lengua se aprende y se adapta de acuerdo con las experiencias generacionales de los hablantes.

En el caso de Bangkukuk Taik, no fue posible aplicar encuestas que permitieran un análisis de tipo generacional. Sin embargo, la observación y las entrevistas realizadas evidencian la relevancia de la relación intergeneracional para la revitalización del idioma. También, demuestra el rol de los mayores, ya que son guardianes de valores, memorias y prácticas culturales. La revitalización del idioma debe considerar la relación entre generaciones y el papel de los hablantes mayores como transmisores de la lengua y los saberes.

6.3. Fundamentos conceptuales de la revitalización lingüística

La revitalización lingüística define un campo de intervención que responde al riesgo de desaparición de lenguas originarias. Este proceso no consiste únicamente en la recuperación de vocabularios o estructuras gramáticas: sino que restituye la función comunicativa, cultura y social de la lengua en su comunidad. La revitalización unifica saberes lingüísticos, pedagógicos, sociológicos y antropológicos aplicados a la identidad, la memoria colectiva y las formas de vida de los pueblos. Por lo tanto para su estudio se deben revisar que definen el desplazamiento y la vitalidad lingüística, los modelos de las políticas y prácticas que fortalecen el uso de las lenguas en peligro.

6.3.1. Definición de revitalización lingüística

La revitalización lingüística es un proceso estructurado y colectivo que permite la reactivación del uso social de la lengua en peligro, especialmente en la comunidad. Fishman (1991) la enfoca hacia la transmisión intergeneracional y la funcionalidad cotidiana de la lengua antes que la educación formal. En su modelo de ocho etapas, presenta que el éxito de la revitalización depende del uso de la lengua en la familia, el comercio local y los medios comunitario hasta formar parte de la identidad cultural.

A su vez, Grenoble y Whaley (2006) plantean la importancia de identificar y afrontar los factores del desplazamiento lingüístico. Cada comunidad tiene características únicas para sus decisiones lingüísticas. Por lo tanto, toda iniciativa de revitalización debe considerar la percepción social de la lengua, su uso frente a otras lenguas y su significado simbólico o espiritual.

Skutnabb-Kangas y Phillipson (1995) sostienen que “las políticas lingüísticas afirman la enseñanza de lenguas minorizadas y su presencia en las instituciones y en la vida pública” (p. 82). Por esto, la política lingüística es un instrumento de justicia cultural y educativa. La ausencia institucional obliga a las comunidades a desarrollar sus propias estrategias de sostenibilidad. Por tal razón, la revitalización lingüística debe ser una responsabilidad compartida entre el Estado y las comunidades para la protección de las lenguas en peligro.

También, las políticas lingüísticas y educativas locales cuentan en las estrategias revitalizadoras. López (2008) define que en la revitalización una lengua silenciada recupera

su voz gracias a la acción de sus propios hablantes. Destaca la relevación de las comunidades en la reconstrucción de su patrimonio lingüístico. El Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas promovido por la UNESCO, 2022-2032 propone un enfoque integral basado en derechos humanos, equidad e inclusión con políticas de sostenibilidad y desarrollo comunitario.

Asimismo, Flores Farfán y Córdova Hernández (2020) subrayan que revitalizar una lengua es más que continuar sus estructuras gramaticales, requiere del uso cotidiano y cultural dentro de las comunidades originarias. En consecuencia el proyecto de revitalización en Bangkukuk Taik debe contemplar el contexto local, estrategias flexibles de integración familiar y comunitaria, las presiones de la escolarización monolingüe en español y el debilitamiento de los espacios tradiciones de transmisión.

Según Fishman (1991), los esfuerzos de revitalización se caracterizan por “sucesivos intentos comunitarios de reconstruir la transmisión intergeneracional en contextos sociales cambiantes” (p. 24). Este planteamiento determina que la continuidad discontinua de la experiencia rama responde a un patrón común en las lenguas amenazadas: proyectos fragmentados pero persistentes. Este trabajo refleja la importancia de estructuras institucionales que garanticen el seguimiento y sistematización de las prácticas educativas.

Así, la revitalización implica documentar la fonética y la gramática, recuperar prácticas culturales significativas para el uso de la lengua: cantos, relatos ancestrales, rezos, léxico de la naturaleza y la comunicación intergeneracional.

6.3.2. Niveles de peligro y vitalidad de las lenguas indígenas

Para determinar el grado de vitalidad o riesgo de desaparición de una lengua, UNESCO (2010) presentó una clasificación. Esta tipología establece etapas que evalúan la continuidad generacional de la lengua, desde su uso pleno hasta su desaparición total. Por consiguiente, una lengua “no corre peligro cuando es hablada activamente por todas la generaciones, niños, jóvenes y adultos, en los distinto ámbitos de la vida cotidiana.

Es “estable, pero corre peligro” cuando se observan signos de debilitamiento en su uso, la pérdida de funcionalidad en contextos formales o disminución de hablantes jóvenes. Es “vulnerable” cuando la lengua solo emplea en espacios familiares y su transmisión es

parcial. Si los niños no la adquieren como la lengua materna, la lengua está “en peligro”. Si solamente sobrevive en la memoria de los abuelos y adultos mayores está “seriamente en peligro” y, cuando apenas personas ancianas conservan nociones fragmentadas, la lengua está en “situación crítica”. Por último, una lengua se declara “extinta” cuando ya no tiene hablantes vivos.

Esta escala es usada en estudios sociolingüísticos y programas de revitalización. Es una herramienta diagnóstica que ayuda a reconocer qué aspectos deben ser atendidos, transmisión intergeneracional, funcionalidad social, actitud comunitaria o producción oral, y define los niveles de urgencia para intervenir.

La lengua rama se ubica, de acuerdo con estos indicadores, en la categoría de “seriamente en peligro” y “situación crítica”, ya que su uso reduce a unos pocos hablantes mayores concentrados en regiones de difícil acceso. La transmisión intergeneracional se ha interrumpido por décadas y la lengua no está presente en los espacios cotidianos, formales o rituales. Sin embargo, sobreviven hablantes competentes y recursos documentales que permiten su recuperación. De esta manera, clasificar la lengua rama determina las acciones revitalizadores en estrategias realistas para recuperar su funcionalidad social y uso significativo en espacios escolares, familiares y comunitario (Hodgson y Barrera, 2022).

6.3.3. Factores que determinan la pérdida y el desplazamiento lingüístico

El desplazamiento lingüístico lleva a una lengua a perder su funcionalidad social hasta ser restringida o desaparecer por completo. Este fenómeno se acentúa si la lengua no se transmite a las nuevas generaciones, sus contextos de uso son reducidos: rituales, recuerdos familiares o interacciones entre personas mayores. Bernard (1996) advierte que sin el registro o documentación oportunos, recuperar una lengua es muy difícil.

La disminución del uso de una lengua no depende solo del número de hablantes. Incluso, lenguas en comunidades amplias enfrentan procesos de abandono cuando los niños y jóvenes no las aprenden como lengua materna (Fishman, 1991). Los estudios alertan sobre la posible desaparición de las lenguas vivas antes del cierre del siglo XXI por la colonización, marginalización política y económica, imposición religiosa, sistemas escolares que privilegian solo la lengua nacional y por la percepción de los propios hablantes hacia su lengua.

Es importante destacar en este puesto el concepto de actitudes autoevaluativas referido a la visión negativa que algunas personas desarrollan a su propia lengua. Esta actitud suele ser el resultado de años o siglos de discriminación que asocian la lengua con atraso, ignorancia y pobreza. Como consecuencia muchos hablantes no enseñan su lengua a sus hijos y la evitan en público. Esto debilita más la vitalidad de una lengua.

De ahí que la obsolescencia lingüística no es simplemente la pérdida del vocabulario o estructuras gramaticales, sino el abandono progresivo de la lengua para la comunicación cotidiana, esta situación lingüística ocurre inconscientemente en espacios institucionales, la escuela, el empleo o los medios de comunicación con predominio de lenguas con mayor prestigio o respaldo estatal. Sin embargo, Flores Farfán y Córdova Hernández (2020) señalan que estos espacios, también, serían escenarios de revitalización con políticas inclusivas, diseñadas desde y para las comunidades.

6.3.4. Criterios de evaluación de vitalidad según UNESCO

La vitalidad de una lengua está influida por variables sociales, políticas y culturales. UNESCO (2003) propone un modelo de análisis compuesto por factores que evalúan el riesgo que enfrenta una lengua. Esta propuesta se organiza en seis dimensiones, dos se relacionan con las actitudes y una con documentación disponible.

El primer factor es la transmisión intergeneracional; es decir, la medida en que a lengua se transmite de padres a hijos. Fishman (1991) advertía que una lengua solo puede considerarse vital si sigue siendo adquirida en la infancia como lengua materna. Al interrumpir este proceso, la lengua entra en una ruta de desplazamiento que puede culminar en su extinción.

En segundo lugar, se contempla el número de hablantes dentro del grupo étnico. Este indica cuán extendido está el uso de la lengua en la comunidad. Si existe una proporción, hay validez interna; por el contrario, su reducción alerta sobre un debilitamiento de la identidad lingüística. A esto se le suma el análisis de los ámbitos de uso, el hogar, rituales, educación, los medios y el comercio. Cuanto más diversos y públicos sean los espacios mayor será la fuerza vital de la lengua,

Además está la integración de la lengua en los nuevos medios de comunicación, plataformas digitales, redes sociales, sistemas educativos y entornos laborales. Cuando una lengua se adapta a estos contextos muestra capacidad de renovación y continuidad. A esto se agrega el factor de la disponibilidad de materiales educativos y didácticos que garantizan el acceso al aprendizaje formal en la escuela. También, el respaldo institucional, las actitudes y políticas gubernamentales promueven o restringen el uso de la lengua.

Por último, el tipo y calidad de la documentación lingüística. La presencia de gramáticas, diccionarios, grabaciones, corpus escritos u orales apropiadamente sistematizados son esenciales para cualquier estrategia de revitalización. Este enfoque de la UNESCO (2003) ofrece un nuevo marco analítico riguroso y adaptable a distintas realidades, útil tanto para el diagnóstico como para la planificación de acciones revitalizadoras.

Según Grenoble y Whaley (2006) “la vitalidad de una lengua depende de su uso efectivo en múltiples dominios de la vida cotidiana, no solo de su conocimiento pasivo o simbólico” (p. 18). Este planteamiento determina que una lengua requiere una presencia activa en la comunicación familiar, educativa y comunitaria. Además, analiza la relación entre la visibilidad emblemática del idioma y su uso real en la comunidad.

La UNESCO (2003) considera la transmisión intergeneracional es el factor más crítico al evaluar el riesgo de desaparición. Su escala distingue de niveles de transmisión, desde las lenguas habladas por todas las generaciones, hasta las que ya no son transmitidas por los niños. Este proceso se asocia a factores externos, la escolarización en una lengua dominante, la migración o el estigma lingüístico; y a factores internos, el abandono de la lengua por parte de los propios hablantes, debido a la percepción de que esta ya no tiene utilidad o valor social.

Por otro lado, el uso de la lengua en diversos contextos sociales y no solo en el doméstico, también incide en su vitalidad. Grenoble y Whaley (2006) subrayan que la funcionalidad de una lengua por ejemplo en la escuela, religión, mundo laboral y medios de comunicación fortalece su uso real.

Así, los criterios establecidos por la UNESCO ayudan a distinguir con mayor claridad la situación crítica que enfrenta la lengua *rama*. Actualmente, la lengua es hablada con fluidez

únicamente por personas adultas mayores, pero las generaciones jóvenes desconocen su estructura y vocabulario. Además, los ámbitos de uso de la lengua rama han sido reducidos lo que debilita su funcionalidad en la vida cotidiana. Otro elemento relevante es la percepción que la comunidad tiene su propia lengua debido al uso del español y kriol que han llevado a un distanciamiento afectivo hacia su lengua ancestral.

Sin embargo, las iniciativas impulsadas por hablantes, líderes comunitarios y especialistas permiten revalorizar la lengua rama como símbolo de identidad y memoria colectiva. Este cambio de actitud positiva hacia la lengua es un requisito indispensable para su revitalización.

6.4. Enfoques teóricos y modelos aplicados a la revitalización

Este apartado presenta las teorías que explican el fenómeno de la revitalización lingüística: marcos conceptuales, autores, modelos y escuelas que permiten entender por qué se pierde una lengua, cómo se revitaliza y qué implica este proceso de manera cultural y social.

6.4.1. Modelos de GIDS y reversión del desplazamiento lingüístico

El modelo de GIDS (Graded Intergenerational Disruption Scale), propuesto por Fishman (1991), se convierte en una herramienta importante para revertir el desplazamiento lingüístico. Este enfoque no promueve que la institucionalización de la lengua en la educación o en los medios sea suficiente para garantizar su supervivencia. Por el contrario, Fishman advierte que la revitalización debe comenzar en la comunidad, en los espacios familiares y cotidianos, donde se puede establecer la afectividad y funcionalidad de la lengua.

El modelo de GIDS tiene una estructura escalonada de ocho niveles, que va del nivel 1 con las situaciones de uso institucional consolidado hasta el nivel 8, escenarios de uso residual limitado a personas mayores. Cada etapa representa un grado de vitalidad o amenaza que identifica las condiciones sociolingüísticas de una lengua y propone estrategias específicas para cada nivel. El principio del modelo es que no deben saltarse etapas, sino avanza de manera progresiva para reconstruir la transmisión lingüística.

La primera etapa de intervención, en el nivel 8, trabaja las lenguas habladas únicamente por ancianos. En este caso, la prioridad es restaurar la transmisión intergeneracional en el ámbito familiar para que la lengua adquiera funcionalidad social. Fishman (1991) resalta la participación del niño como hablante nativo para consolidar la lengua en la comunidad.

La utilidad del GIDS reside en su diagnóstico y en la aplicabilidad para diseñar estrategias lingüísticas pertinentes. Por ejemplo, si una lengua se ubica en niveles intermedios (como el 5 o el 6), aún se beneficia de estrategias que refuerzan su uso en las escuelas comunitarias, prácticas religiosas o medios locales. Pero si la lengua se ubica en niveles críticos requiere de documentación y programas de revitalización centrados en la familia y la comunidad (Grenoble y Whaley, 2006).

Cabe mencionar que el modelo GIDS se complementó por propuestas que ampliaron la escala original para adaptarla a contextos multilingües y ofrecer así mayor precisión en la evaluación. Este es el caso de EGIDS (Expanded GIDS), estas herramientas son valiosas para lingüistas, instituciones y, también, para las propias comunidades, ya que son criterios claros para monitorear sus avances y desafíos en el proceso de revitalización.

En el caso de la lengua rama, el modelo GIDS permite identificar que esta subsiste, principalmente, entre personas mayores, por esto la urgencia de restaurar los espacios naturales de uso, especialmente en la familia. Ante esta realidad, las acciones revitalizadoras deben fortalecer la relación intergeneracional con oportunidades reales de comunicación para niños y jóvenes.

6.4.2. Modelos intergeneracionales y de inmersión

La revitalización lingüística requiere estrategias basadas en la vida comunitaria. Desde esta perspectiva, Hinton (2011) propone un enfoque centrado en la transmisión intergeneracional y la participación de la familia. Su trabajo subraya que los procesos de revitalización deben surgir en el hogar, las relaciones familiares y los espacios cotidianos en los que la lengua tiene función natural.

Entre las propuestas más importantes de Hinton está el programa de aprendizaje “Maestro-Aprendiz” (Master-Apprentice Language Learning Programm- MALLP). Esta metodología consiste en emparejar a un hablante fluido con un aprendiz adulto, en un entorno de

inmersión y la comunicación oral espontánea. El objetivo es realizar el proceso natural de adquisición de la lengua, como ocurre durante la infancia. Esta estrategia es eficaz en espacios rurales y urbanos donde la lengua originaria está en peligro.

Además, Hinton (2011) destaca la importancia de restaurar el uso de la lengua en el entorno familiar y la convivencia entre generaciones, abuelos, padres e hijos. Advierte que este proceso es el núcleo de toda iniciativa de revitalización. Cuando los niños crecen usando la lengua en su vida diaria, se fortalecen la competencia lingüística y la identidad cultural.

En esta misma línea, se promueven los llamados “nidos de lengua” (language nests) que se inspiraron en experiencias exitosas como la maorí en Nueva Zelanda y la hawaiana en Estados Unidos. Estos nidos recrean espacios inmersivos para la infancia temprana con la guía de hablantes nativos mayores. El aprendizaje ocurre de manera afectiva y contextual.

Según Freire (1997), “el aprendizaje significativo nace del vínculo emocional con la comunidad y con la cultura, pues nadie educa solo, sino en comunión con los demás” (p.72). Esta afirmación sustenta que la enseñanza requiere de una relación dialógica y afectiva entre educador y educando que trasciende la transmisión de contenidos. La pedagogía afectiva es un componente esencial en la educación comunitaria porque promueve la confianza, la colaboración y el reconocimiento mutuo. De esta manera, la revitalización se convierte en una experiencia emocional y social compartida.

Asimismo, Hinton (2011) plantea que la comunidad debe protagonizar su propio proceso de revitalización, participar en los programas después de diseñarlos o adaptarlos. Las metodologías, los materiales didácticos y las formas de enseñanza deben responder a las realidades locales.

Para la lengua rama en Bangkok Taik, los modelos intergeneracionales y de inmersión son una alternativa coherente con la vida comunitaria. Existe la figura del hablante mayor que guía el nido de lengua para reactivar el uso cotidiano de la lengua con apoyo del sistema escolar.

6.4.3. Modelo ecológico de la lengua y enfoque en espiral

La revitalización lingüística en contextos educativos exige una comprensión del entorno sociolingüístico. Se trata de construir propuestas situadas y elaboradas junto con la

comunidad. Hornberger (2002) sostiene que la educación intercultural bilingüe debe considerar la ecología lingüística del territorio y habilitar espacios donde las lenguas indígenas se usen con funcionalidad social y legitimidad cultural. Esto implica reconocer el uso efectivo de su lengua, la práctica comunicativa y la valoración social que le atribuye la comunidad.

Quesada Pacheco (2019) plantea que el contacto lingüístico entre el español y las lenguas indígenas en América Latina está determinado por relaciones de desigualdad histórica. El español, como lengua de prestigio y poder, ocupa los espacios institucionales, educativos y administrativos hasta relegar a las lenguas originarias a ámbitos domésticos y comunitarios. Esta situación conlleva al bilingüismo asimétrico, en el que las lenguas indígenas ceden terreno al español, aun en comunidades con un número significativo de hablantes.

Calvet (1999) explica que “las lenguas no conviven en igualdad de condiciones, sino en sistemas jerárquicos donde unas ocupan posiciones dominantes y otras subordinadas” (p. 47). Con este planteamiento se pueden analizar las relaciones de poder lingüístico y el desplazamiento en contextos multilingües. Además, señala que las lenguas dominantes condicionan las prácticas comunicativas y las percepciones de prestigio dentro de las comunidades minoritarias.

Este aporte es útil para comprender por qué el kashibo, que enfrenta presión del español y del kichwa, solo sobrevive en espacios comunitarios reducidos, con una transmisión intergeneracional debilitada. Por esto, la revitalización de esta lengua debe transformar las relaciones de poder y las actitudes sociales que sostienen el bilingüismo desigual.

De manera que, el enfoque ecológico del lenguaje propuesto por Hornberger (2002) concibe la lengua como parte de un ecosistema con tres dimensiones interrelacionadas: contextos sociolingüísticos del uso de la lengua, los actores sociales que la practican y las ideologías lingüísticas sobre esta. Con esta misión, la vitalidad o desplazamiento de una lengua debe entenderse como resultado de la interacción entre estas dimensiones.

Este enfoque desplaza la visión normativa del bilingüismo, que privilegia la lengua dominante. En su lugar, se promueve la comprensión dinámica de los procesos lingüísticos que reconoce la desigualdad de poder entre las lenguas. Por esto, se plantea fortalecer las

condiciones de uso de las lenguas minorizadas. Así, la planificación educativa debe potenciar el uso comunitario y familiar de la lengua sin limitarse al ámbito escolar formal.

Complementariamente, Hornberger (1989, 2002) desarrolla el enfoque en espiral del bilingüismo continuo. Este interpreta el uso de múltiples lenguas como un proceso fluido y no lineal. Se plantea que los hablantes activan distintos recursos lingüísticos según el contexto, sin establecer jerarquías fijas entre las lenguas. La espiral representa entonces, una expansión progresiva de las competencias en ambas lenguas que determina las trayectorias lingüísticas en contextos multilingües indígenas o comunitarios.

Tanto el modelo ecológico como el enfoque en espiral resaltan la importancia de las comunidades en la revitalización lingüística. Estas teorías desde el área de la educación facilitan propuestas curriculares que integran las lenguas originarias como medios legítimos de enseñanza y aprendizaje y no solo como contenidos. Además, refuerzan una pedagogía que respeta la trayectoria materna.

El enfoque ecológico conlleva a reconocer que la lengua rama puede recuperarse si se integra al entorno sociocultural y no solo a la enseñanza en la escuela. Se debe considerar además, cómo se valoran y se usan las lenguas en la vida cotidiana de Bangkukuk Taik para diseñar una propuesta educativa contextualizada.

6.4.4. Interrelación entre transmisión y funcionalidad lingüística

La lengua constituye una base fundamental de la identidad cultural de los pueblos, a través de esta se transmiten los conocimientos ancestrales, los valores colectivos y la visión del mundo de una comunidad. De esta manera, la lengua materna cumple una función estructurante, ya que fortalece el sentido de pertenencia, estimula el desarrollo cognitivo y aporta a la formación de pensamiento crítico (Méndez, 2025). Su pérdida, por tanto, implica una ruptura en la continuidad cultural e histórica del pueblo.

Para las culturas indígenas, el territorio es un espacio geográfico cargado de significación espiritual, histórica y simbólica. Según Pacari (2015), la defensa del territorio consiste en la preservación de los recursos y la protección de la vida para asegurar la continuidad del pueblo. Por ende, territorio y lengua se entrelazan en una relación de interdependencia que sostiene la identidad colectiva.

La educación indígena es un proceso construido en la vida cotidiana, la naturaleza y las relaciones sociales. Hornberger (2008) y López (2008) destacan que el territorio funciona como mediador pedagógico, donde la lengua adquiere significado cultural. Este enfoque fundamenta el aprendizaje situado: enseñar y aprender la lengua en los espacios donde se usa y se vive. De ahí, que el territorio es espacio afectivo que despierta la memoria colectiva y la identidad.

Esta conexión se evidencia, principalmente, en las culturas de tradición oral, en las que la lengua codifica los relatos, los nombres de los lugares sagrados, las prácticas rituales y los conocimientos ecológicos. La geografía de la comunidad, montañas, ríos, árboles, caminos, adquiere sentido a través de la lengua originaria. Como señala Pacari (2015), perder la lengua o ser desplazado del territorio implica la desarticulación con la cultura y la transferencia intergeneracional.

Además, esta transmisión intergeneracional y los ámbitos de uso de la lengua están estrechamente relacionados. Cuando una lengua se limita a los espacios íntimos como el hogar y no está presente en el ámbito escolar, se percibe como menos útil por las nuevas generaciones. A la inversa, si los niños no la aprenden en casa, difícilmente, podrán usarla en otros entornos. Por ello, Fishman (1991) y la UNESCO (2003) advierten que cualquier estrategia de revitalización debe integrar la transmisión natural entre generaciones y ampliar los contextos donde la lengua tenga una función social.

Cuando la lengua forma parte de las actividades comunitarias, puede reafirmar la memoria colectiva y la identidad cultural. Así, la lengua rama puede volver a ser un nexo entre generaciones, saberes y formas de habitar con el entorno.

6.4.5. Teoría de la justicia social

La teoría de la justicia social es un marco ético, político y filosófico que orienta la organización de estructuras sociales para garantizar la equidad, la libertad y los derechos humanos. Por eso, una sociedad justa se define por su capacidad para garantizar el acceso equitativo a recursos, oportunidades y reconocimiento para todos sus miembros, no importa etnia, clase social o género (Rawls, 1971).

De esta forma, se destaca en esta teoría el concepto de justicia como equidad. Según la propuesta de Rawls (1971), los principios de justicia deben establecerse desde la imparcialidad en la que las personas desconocen su estatus o condiciones particulares. Solo se aceptarían las desigualdades que favorezcan a los sectores menos privilegiados para garantizar los derechos de una redistribución equitativa de los recursos sociales. Este planteamiento introdujo la idea de la equidad como criterio central de una organización social justa.

Más adelante, Fraser (2008) amplió esta visión al incorporar tres aspectos de la justicia: la redistribución económica, el reconocimiento cultural y la representación política. Para este autor la justicia se alcanza, además, cuando se reconoce la dignidad y el valor de identidades históricamente marginadas y se garantiza su participación en los espacios de decisión. Esta concepción tridimensional aborda las desigualdades de manera más integral.

Esta teoría ofrece herramientas para analizar las prácticas públicas e institucionales. También, logra identificar cómo los sistemas escolares, de salud o económicos pueden reproducir o transformar las desigualdades estructurales. Para los pueblos indígenas, la justicia social promueve procesos inclusivos y equitativos. Así, la revitalización de la lengua rama como acción educativa y cultural, se orienta hacia el empoderamiento colectivo, la defensa de los derechos lingüísticos y la participación de la comunidad en la toma de decisiones.

La teoría de la justicia social para revitalizar la lengua rama implica garantizar el acceso formal a la educación y las condiciones para que su lengua y cultura sean valoradas, transmitidas y representadas con dignidad. Con el reconocimiento cultural y la participación en decisiones educativas, se fortalece el derecho de esta comunidad para definir su futuro lingüístico.

6.4.6. Teoría ecológica del desarrollo humano

La teoría ecológica del desarrollo humano, expuesta por Bronferbrenner (1979), presenta que el desarrollo humano ocurre con la constante interacción con diferentes niveles del entorno social. Por eso, se necesita una visión sistemática para analizar los procesos educativos culturales y sociales.

El modelo propuesto por Brofenbrenner (1979) identifica cinco sistemas interdependientes en el entorno del sujeto: el microsistema, donde se sitúan las relaciones más cercanas como la familia, la escuela o el grupo de pares; el mesosistema, que agrupa las interacciones entre los diferentes microsistemas, por ejemplo la coordinación entre padres y docentes; el exosistema, que abarca contextos que afectan directamente al individuo, las condiciones laborales familiares o las políticas escolares; el macrosistema, que integra las ideologías, creencias, normas culturales y estructuras socioeconómicas más amplias; el cronosistema, que incorpora la dimensión temporal, cambios históricos y evolutivos personales o colectivos (Brofenbrenner, 1979).

Este enfoque resulta pertinente en la comprensión de factores sociales, económicos y culturales que inciden en la vitalidad de las lenguas originarias. Para la revitalización lingüística, analiza cómo las prácticas familiares cotidianas hasta las políticas lingüísticas nacionales afectan la transmisión y uso de la lengua en peligro. Por ejemplo, el entorno familiar (microsistema) puede ser decisivo en la adquisición de la lengua por parte de los niños, mientras que las políticas educativas (exosistema) o el valor de la lengua en la sociedad (macrosistema) pueden reforzar o debilitar su presencia.

Aplicada al diseño de programas para la revitalización de la lengua rama, esta teoría relaciona la escuela, comunidad y familia, así como, las políticas lingüísticas, los valores culturales y la memoria histórica en la continuidad de la lengua. Así, la revitalización es un proceso de transformación en el que intervienen diferentes niveles de la realidad social.

6.5. Enfoques metodológicos y educativos del estudio

Este apartado aborda los principios metodológicos y pedagógicos que orientan la enseñanza y la implementación educativa de la revitalización: los enfoques comunitarios, el aporte del enfoque etnográfico y los criterios de la educación intercultural bilingüe.

6.5.1. Enfoques comunitarios de revitalización

La revitalización lingüística es un proceso que se adecúa a las condiciones específicas de cada comunidad. Grenoble y Whaley (2006) afirman que no existe un modelo único aplicable a todas las lenguas en peligro, porque cada situación sociolingüística presenta desafíos y recursos particulares. Además, enfatizan que los programas efectivos promueven

el aprendizaje de la lengua y la reinsertan en las prácticas cotidianas, la cultura local y los espacios educativos formales. La revitalización debe trascender el aula y reconstruir la relación entre la lengua y la vida diaria.

Un aspecto fundamental propuesto por estos autores es que la revitalización debe ser impulsada desde las propias comunidades, dado que ningún programa impuesto externamente será duradero. Cuando los miembros de la comunidad se reconocen como agentes del cambio, se incrementan las posibilidades de sostenibilidad.

Grenoble y Whaley (2006), también, distinguen los factores internos y externos que condicionan la vitalidad de una lengua. Los factores internos son las actitudes lingüísticas, las prácticas culturales y la dinámica geográfica que determinan el compromiso de la comunidad con su lengua. Por otro lado, los factores externos son las políticas estatales, la globalización o las presiones económicas, pueden limitar o favorecer los esfuerzos de revitalización. La comprensión de esta interacción es valiosa para diseñar estrategias adecuadas al entorno sociocultural.

En la aplicación de metodologías, los autores destacan dos enfoques pedagógicos principales: la inmersión total y la inmersión parcial. El primero consiste en programas donde la lengua indígena se utiliza como único medio de instrucción, mientras que en el segundo combina su uso con una lengua dominante. La elección entre ambos modelos depende de factores como la competencia lingüística de los docentes, los materiales disponibles y los objetivos de aprendizaje.

De esta manera, la revitalización de una lengua debe considerar los recursos reales de la comunidad. La alfabetización en la lengua, el desarrollo de materiales escritos y el acceso a medios propios fortalecen este proceso. Asimismo en Bangkok Taik, por ejemplo, sería más viable iniciar con espacios de inmersión parcial, relacionados con actividades culturales, que forzar un modelo escolar impuesto. La revitalización del idioma debe conectarse con la vida diaria, en los cantos, en relatos, en saludos, las caminatas por la naturaleza para unir la lengua y territorio.

6.5.2. Componentes teóricos del modelo de nido de lenguas

El nido de lenguas es un espacio educativo de inmersión temprana en el que niños pequeños son expuestos de manera natural y cotidiana a una lengua originaria en riesgo. Esta experiencia se remonta a los maoríes en Nueva Zelanda durante la década de 1980 (King, 2001; Hinton, 2011). En este modelo, hablantes nativos, en su mayoría personas mayores, transmiten la lengua a través de actividades lúdicas, afectivas y culturales.

Para las experiencias internacionales y locales, el modelo posee componentes teóricos que explican su eficacia en la revitalización. Los investigadores destacan el valor de la inmersión temprana, pues la primera infancia es un período sensible para la adquisición natural de una lengua. La exposición continua en canciones, juegos y narraciones favorece el aprendizaje y la interiorización de estructuras lingüísticas (Lennerberg, 1967; Krashen, 1982; Okura, 2017).

También, el rol de los hablantes nativos y semihablantes, quienes transmite las prácticas culturales, valores y cosmovisiones es fundamental. La participación de los adultos mayores refuerza su autoridad en la comunidad (McIvor, 2010). De la misma forma, el entorno cultural donde se desarrolla la cuna de lengua garantiza un aprendizaje de carácter significativo, que se relaciona con la vida diaria y las tradiciones ancestrales.

La participación comunitaria y familiar también es impensable. Como estrategia impulsada desde abajo, *bottom-up*, se asegura que las familias refuercen la transmisión en el hogar (Grenoble & Whaley, 2006). Este principio exige un diseño pedagógico contextualizado que adapte actividades, materiales y metodologías a la realidad cultural de cada pueblo, sin imposición de esquemas ajenos (UNESCO, 2003).

Los estudios sobre planificación lingüística de Grenoble y Whaley (2006) señalan que la disponibilidad de materiales didácticos en la lengua originaria es un indicador de sostenibilidad. La ausencia de estos recursos limita la institucionalización de la enseñanza. Esta categoría se concentra en la relación entre documentación lingüística y educación: la revitalización requiere materiales contextualizados que combinen oralidad, imagen y entorno, en lugar de textos exclusivamente académicos.

Además, se subraya la importancia de la sostenibilidad y la evaluación para garantizar continuidad. El modelo requiere la formación de facilitadores, la participación de la comunidad y el respaldo institucional suficiente para mantenerse en el tiempo. La evaluación mide la pertinencia cultural de las actividades y la reintegración de la lengua en la vida social (McIvor, 2010).

En síntesis, el nido de lengua constituye una estrategia integral de revitalización que conecta lo lingüístico, lo cultural y lo comunitario, para asegurar la transmisión intergeneracional y la identidad colectiva.

6.5.3. Fundamentos y aportes del enfoque etnográfico

El enfoque etnográfico resulta apropiado en investigaciones sobre lenguas en peligro, ya que permite interpretar las prácticas culturales y educativas que influyen en los procesos de desplazamiento o revitalización lingüística. A través del estudio de campo, la observación directa y la interpretación de significados compartidos, la etnografía facilita una lectura del contexto social. Hammersley y Atkinson (2005) sostienen que este enfoque identifica las dinámicas lingüísticas que determinan la vitalidad de la lengua en la cotidianidad.

A diferencia de los enfoques teóricos que explican el porqué de la revitalización, el estudio etnográfico se centra en cómo investigar y documentar la realidad lingüística en contextos significativos. La etnografía estudia las experiencias lingüísticas en su entorno natural. Geertz (1973) define la etnografía como una “descripción densa” cuyo propósito es desentrañar los significados simbólicos que sostienen las culturas. Así también, se logra interpretar el valor que las comunidades indígenas atribuyen a su lengua para diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas.

Franz Boas (1940) uno de los padres de la lingüística antropológica; con su enfoque integrador entre lengua y cultura sentó las bases de una documentación lingüística holística. Boas (1940) combinó el análisis fonético y morfosintáctico con la recopilación de narrativas orales, destaca la importancia de las cosmovisiones expresadas en el lenguaje. Por otra parte, Darnell (1998) señala que su trabajo consolidó una ética científica centrada en la diversidad lingüística como reflejo de la diversidad humana. Este legado es relevante para procesos de revitalización en los que la lengua se concibe como parte integral del territorio, la identidad y la educación comunitaria.

Otro trabajo pionero es el de Malinowski (1922) quien marcó un hito en la consolidación del enfoque etnográfico moderno. Su propuesta metodológica se basa en la observación participante, es decir, en la inmersión del investigador en la vida cotidiana de la comunidad. Este proponía que para comprender una cultura es imprescindible hablar de su lengua, conocer sus prácticas y participar en dinámicas sociales. Su enfoque continúa inspirando investigaciones sobre revitalización lingüística, pues propone aprender la lengua de los pueblos originarios y adoptar sus condiciones de vida como parte del proceso investigativo.

En el caso de Bangkok Taik, el enfoque etnográfico ofrece herramientas para interpretar cómo se vive, enseña y valora la lengua rama en diferentes espacios sociales. A través de técnicas como la observación no participante y las entrevistas abiertas es posible identificar facilidades y barreras para la revitalización.

6.5.4. Etnografía educativa e interculturalidad

La etnografía educativa es una herramienta valiosa para el estudio de contextos escolares marcados por la diversidad lingüística y cultural. Su enfoque cualitativo analiza las prácticas pedagógicas, las relaciones entre docentes y estudiantes, los procesos de transmisión de saberes en comunidades indígenas y afrodescendientes. Esta se centra en las vivencias entre el currículo oficial y los conocimientos comunitarios (Rockwell & Mercado, 2003).

En la educación intercultural bilingüe, este enfoque observa la integración de los contenidos escolares con los valores, lenguas y visiones del mundo. Así, Hamel (2011) y López (2009) evidencian que la etnografía facilita el diseño de propuestas pedagógicas culturalmente relevantes, ya que incluye a las comunidades en la selección de contenidos, materiales y lenguas de instrucción. Este proceso visibiliza los saberes ancestrales dentro del aprendizaje formal.

En el caso de la lengua rama, la etnografía propicia la unidad entre escuela y comunidad para una formación integral, contextualizada y con sentido identitario. De este modo, la escuela se convierte en un lugar de encuentro, escucha y reconstrucción cultural compartida.

6.5.5. Educación Intercultural Bilingüe

La Educación Intercultural Bilingüe, EIB, es una estrategia pedagógica que garantiza el derecho de los pueblos originarios a una educación pertinente, en su lengua materna y desde su cosmovisión. Según la UNESCO (2003), este modelo se basa en el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural como patrimonio intangible de la humanidad, y plantea una educación de calidad para fortalecer la identidad y el desarrollo sostenible de los pueblos indígenas. Para López (2008), la EIB es una vía para transformar las relaciones desiguales entre culturas, promoviendo la justicia social, el respeto mutuo y el diálogo intercultural.

La pedagogía comunitaria, complementaria a la EIB, concibe el aprendizaje como un proceso basado en el territorio y en la memoria colectiva de los pueblos. Walsh (2009) y Pacari (2006) destacan que el territorio no es un simple espacio geográfico, sino una fuente de saberes, prácticas y lenguajes que estructuran la identidad cultural. Esta pedagogía reconoce que el entorno comunitario con los relatos orales, ritos, cantos y conocimientos ecológicos son contenidos necesarios para el proceso educativo. Así, la escuela se proyecta hacia la comunidad y el aula es un espacio vivo de aprendizaje cultural.

Asimismo, la enseñanza de las lenguas en peligro debe realizarse con actividades didácticas que favorezcan la apropiación de la lengua por las nuevas generaciones. Hornberger y King (2001) sostienen que el aprendizaje efectivo se logra con estrategias activas como dramatizaciones, relatos orales, cantos y juegos, que despierten la emoción por la lengua.

La Educación Intercultural Bilingüe ofrece la metodología para integrar la lengua a la rama al ámbito educativo de manera significativa y contextualizada. Por medio de este enfoque se integran contenidos en rama con experiencias de aprendizaje sobre los saberes del territorio, la comunidad y las prácticas culturales locales.

6.6. Educación y planificación en contextos indígenas

6.6.1. Condiciones educativas en los procesos de revitalización lingüística

Las condiciones educativas son parte de la estrategia de revitalización lingüística, especialmente, en sitios donde la escuela constituye uno de los pocos espacios institucionales donde aún es posible transmitir la lengua originaria. López (2009) afirma

que la revitalización lingüística requiere de las estructuras pedagógicas, los marcos institucionales y las relaciones sociales. Así, la escuela se convierte en un agente de revalorización cultural y empoderamiento identitario.

Para lograr este aprendizaje significativo, también, se necesita de docentes formados en la lengua y la cultura local, así como de materiales didácticos que reflejen el contexto sociocultural de la comunidad.

Los estudios sobre Educación Intercultural Bilingüe, EIB, en América Latina han demostrado que, cuando estos programas de revitalización están alineados con las realidades lingüísticas locales, se puede contribuir, efectivamente, con las lenguas indígenas (Hamel, 2011; Hornberger, 2008).

Asimismo, la sostenibilidad de estas acciones educativas debe evaluarse desde la apropiación por parte de estudiantes y docentes, la integración con otras iniciativas comunitarias y los resultados en cuanto al uso de la lengua en distintos ámbitos. Grenoble y Whaley (2006) advierten que los programas escolares deben unificarse con estrategias intergeneracionales, familiares y comunitarias para tener impacto real.

En la comunidad de Bangkok Taik, se deben fortalecer las condiciones pedagógicas desde la participación cultural y situada para que la educación se transforme en un acto de reafirmación identitaria.

6.6.2. Diseño de programas educativos contextualizados desde un enfoque sociolingüístico e identitario

El diseño de programas educativos orientados a la revitalización lingüística en contextos indígenas requiere una comprensión de la relación entre lengua, identidad, territorio y memoria colectiva. Desde el enfoque sociolingüístico, la lengua es una expresión de los modos de ser, pensar y habitar el mundo de una comunidad.

En este sentido, Hinton (2011) propone que los programas de revitalización deben propiciar un reencuentro emocional y simbólico con la lengua. Esto implica integrar prácticas culturales, relatos orales, cantos tradicionales, juegos, rituales, arte comunitario y actividades intergeneracionales que desarrollan el afecto por la lengua.

Por otra parte, Fishman (1991) sostiene que la “verdadera recuperación de una lengua amenazada comienza en el hogar, donde las generaciones jóvenes deben volver a oír y usar la lengua como parte natural de la vida familiar” (p. 94). Esta visión prioriza la transmisión intergeneracional en la revitalización lingüística. De la misma forma, determina que la familia y de los espacios educativos son complementarios para la continuidad lingüística.

En Bangkok Taik, una propuesta educativa con este enfoque revitalizador debe construirse con el diálogo con actores de la comunidad, sabios tradicionales, autoridades comunales, madres y padres de familia, y docentes bilingües. Walsh (2009) advierte que la sostenibilidad de un proyecto de esta naturaleza depende de su capacidad para situar a la comunidad como sujeto del proceso y no como receptor.

Las teorías de revitalización lingüística contemporáneas (Hinton, Huss & Roche, 2018) determinan que la sostenibilidad depende de la cooperación entre comunidades, universidades y gobiernos locales. De esta manera, la revitalización es una corresponsabilidad de gestión educativa, investigación y política pública. Además, el trabajo interinstitucional se convierte en el acompañamiento pedagógico, técnico y financiero a largo plazo de la revitalización de la lengua.

Flores Farfán y Córdova (2020) advierten que la “revitalización solo es sostenible cuando las comunidades la asumen como proyecto vital y colectivo, más que como una tarea escolar” (p. 65). Se reconoce así que la revitalización trasciende el ámbito formal de la educación para convertirse en un movimiento social y cultural. La sostenibilidad de la revitalización depende, entonces, de la apropiación comunitaria, y la participación intergeneracional.

Asimismo, el diseño curricular debe incorporar prácticas pedagógicas que se sitúen en el entorno inmediato, el conocimiento ecológico ancestral y las formas locales de habitar el territorio. Una educación basada en el paisaje lingüístico y cultural de la comunidad reconstruye la funcionalidad de la lengua como medio de conocimiento, comunicación y convivencia. La UNESCO (2021) señala que los programas de revitalización más exitosos son aquellos que logran expandir el uso de la lengua del aula a la vida cotidiana.

Hornberger (2003) sostiene que “las lenguas indígenas solo pueden revitalizarse en los contextos donde se viven, no donde se imponen” (p.39). Este planteamiento destaca la condición ecológica del aprendizaje y la importancia del entorno como fuente de conocimiento. De esta forma, los espacios naturales, bosque, río y tierra, son espacios físicos naturales para el aprendizaje lingüístico y cultural.

6.6.3. Marco normativo e institucional para la revitalización lingüística

La revitalización de las lenguas indígenas en Nicaragua tiene un respaldo normativo que legitima el derecho de los pueblos originarios a aprender y enseñar en su propia lengua. La Constitución Política, en su artículo 121, establece que la educación debe desarrollarse con respeto a la identidad cultural. Este decreto incluye el uso de la lengua materna en los procesos de enseñanza. Este principio se refuerza con la Ley No. 28 del Estatuto de Autonomía de Regiones de la Costa Caribe y con la Ley General de Educación, Ley No. 582, que garantiza la pertinencia cultural, lingüística y territorial de la educación.

El Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2026 coloca al Caribe nicaragüense como región prioritaria e incluye la revitalización lingüística como parte del desarrollo sostenible. De manera complementaria, la Estrategia Nacional de Educación 2024-2026 señala la importancia de fortalecer la educación con identidad en los pueblos originarios. Este lineamiento se orienta a la formación docente intercultural, a la creación de materiales contextualizados y al reconocimiento de los saberes locales como base de enseñanza. Estas disposiciones legitiman estrategias pedagógicas comunitarias como el nido de lenguas y otros modelos educativos que integren lengua, cultura y participación comunitaria.

En la Universidad, la Política de Investigación, Innovación y Propiedad Intelectual de la UNAN-Managua (2024) incorpora entre sus prioridades la identidad y la interculturalidad. Esta línea promueve investigaciones que revalorizan saberes ancestrales y fortalecen las lenguas originarias, en coherencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, de manera particular, se relaciona con el ODS 4, sobre educación inclusiva y de calidad, y con el ODS 16, enfocado en el respeto de los derechos culturales y lingüísticos. A nivel internacional, este compromiso se enlaza con la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural

(UNESCO, 2001) y con el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas 2022-2032, que llaman a proteger y revitalizar las lenguas en peligro.

De esta manera, la revitalización lingüística es un deber legal y un proceso educativo situado y transformador. Estas disposiciones legitiman que en comunidades como Bangkukuk Taik se promuevan experiencias de transmisión intergeneracional, donde la lengua se viva desde la infancia en contextos culturales propios.

6.6.4. Políticas lingüísticas y planificación del lenguaje en Nicaragua

Las políticas lingüísticas son un componente fundamental para realizar la revitalización de las lenguas indígenas en Nicaragua. Calvet (1999) presenta que la política lingüística refiere las decisiones y acciones mediante las cuales una comunidad o un Estado regula el estatus, el uso y la enseñanza de las lenguas dentro de su territorio. Asimismo, Cooper (1989) plantea que la política lingüística tiene tres apartados: la planificación del estatus, reconocimiento y funciones oficiales de una lengua; planificación del corpus, desarrollo y normalización lingüística, y la planificación de la adquisición, transmisión educativa e intergeneracional.

De esta manera, la revitalización del idioma es un proceso cultural o pedagógico que se realiza por medio de la planificación lingüística organizada entre comunidades, instituciones educativas y Estado. Las instituciones MINED, CIDCA, el Gobierno Territorial Rama y Kriol y universidades desempeñan un papel coordinado en la aplicación de esta política lingüística. Sus esfuerzos incluyen creación de programas de enseñanza bilingüe, los “nidos de lengua” como espacios de inmersión temprana, la elaboración de materiales endógenos y la formación de facilitadores comunitarios.

En Nicaragua, la política lingüística se consolidó a partir del Decreto 571 sobre la Educación en Lenguas de la Costa Caribe (1980). Este mandato se refuerza en la Constitución Política de 1987, artículo 121, establece el derecho de las comunidades a recibir educación en su lengua originaria, y por la Ley No. 28 del Estatuto de Autonomía de las Regiones de la Costa Caribe, que legitima el uso y promoción de las lenguas locales en todos los niveles del sistema educativo. Así, Nicaragua institucionaliza la Educación

Intercultural Bilingüe (EIB) como política pública y reconoce la diversidad como patrimonio nacional y derecho colectivo.

Esta disposición se complementa con políticas contemporáneas como el Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano (2022-2026), que sitúa la revitalización lingüística dentro de las estrategias de desarrollo sostenible e identidad territorial, y la Estrategia Nacional de Educación 2024-2026, que enfatiza la educación como eje para fortalecer las lenguas y saberes locales.

Asimismo, la política lingüística nacional se alinea con los compromisos internacionales. Se destaca la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2001) y el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas 2022-2032, que promueven la protección y revitalización de las lenguas en peligro de desaparición como parte del patrimonio inmaterial de la humanidad. De esta forma, la revitalización de la lengua rama es una acción de soberanía cultural y justicia lingüística que conecta el derecho a la lengua con el derecho al territorio y a la educación con identidad.

6.6.5. Tipologías de proyectos educativos (PEI, aulas y comunitarios)

Los proyectos educativos constituyen un eje central en la organización y gestión de los sistemas escolares, ya que permiten planificar, ejecutar y evaluar las acciones pedagógicas e institucionales de manera coherente y contextualizada. Así, el Proyecto Educativo Institucional, PEI, se concibe como el instrumento estratégico que define la identidad, misión, visión, principios, objetivos y líneas de acción de cada institución educativa.

De acuerdo con Vera y Parra (1990), los proyectos educativos deben responder a las necesidades y particularidades del contexto en el que se desarrollan, favoreciendo una educación integral que articule lo administrativo, lo pedagógico y lo comunitario. Romero (1995) sostiene que el proyecto de aula es una herramienta metodológica que permite integrar la práctica con la teoría, fomentando el pensamiento crítico, la creatividad y la participación activa de los estudiantes. Así, los proyectos de aula fortalecen la capacidad de planificación del docente y promueven una enseñanza flexible adaptada a las necesidades e intereses del alumnado.

Igualmente, los proyectos educativos comunitarios amplían la acción educativa más allá de los límites escolares, promoviendo la relación entre la escuela y su entorno social. Estos proyectos surgen como respuesta a las demandas de la comunidad, abordando problemáticas sociales, culturales y ambientales desde una perspectiva educativa. Chávez y Luñeda (2022) destacan que el enfoque comunitario en educación impulsa la participación activa de las familias, líderes locales y organizaciones sociales, consolidando a la escuela como un agente de transformación y desarrollo social. De esta manera, los proyectos comunitarios fortalecen la función social de la educación, fomentan la equidad y promueven la integración escuela-comunidad.

La participación comunitaria es un elemento transversal que sustenta tanto la elaboración como la ejecución de los proyectos educativos. Implica el involucramiento de docentes, estudiantes, familias y miembros de la comunidad en la toma de decisiones, el diagnóstico de necesidades y la evaluación de los resultados. La gestión educativa y el liderazgo institucional son componentes fundamentales para garantizar la implementación efectiva de los proyectos. Según Vera y Parra (1990), la gestión educativa integra dimensiones pedagógicas, organizativas y administrativas que deben articularse de manera coherente con los objetivos institucionales. Un liderazgo participativo favorece la planificación compartida, el trabajo colaborativo y la construcción de una cultura institucional basada en la mejora continua.

En síntesis, los proyectos educativos institucionales, de aula y comunitarios, conforman un sistema articulado que orienta el accionar educativo hacia el desarrollo humano y social. Como afirman Chávez y Luñeda (2022), esta relación refuerza la coherencia institucional y potencia la capacidad transformadora de la educación. En consecuencia, el marco teórico de estos proyectos debe concebirse como un espacio de integración entre la planificación, la innovación pedagógica y la participación comunitaria, esenciales para una educación de calidad, inclusiva y contextualizada.

6.6.6. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y estrategias inclusivas

El Diseño Universal para el Aprendizaje, DUA, contiene un enfoque pedagógico centrado en la equidad, la accesibilidad y la diversidad del estudiantado. Propone la elaboración de entornos de aprendizaje flexibles y adaptativos. Según Meyer, Rose y Gordon (2014), el

DUA garantiza la inclusión y la equidad en la educación, ya que plantea que no son los estudiantes quienes deben adaptarse al sistema educativo, sino que este debe diseñarse para responder a la variabilidad humana. Esta perspectiva se considera relevante en contextos indígenas y multilingües, en los que las formas de aprender y comunicar el conocimiento difieren de los modelos escolares y convencionales.

Asimismo el DUA ofrece herramientas para integrar la lengua y la cultura originaria en el sistema educativo sin forzarlas a moldes uniformes ni excluir sus particularidades. De esta manera la revitalización lingüística en Bangkukuk Taik requiere de materiales didácticos, prácticas pedagógicas y entornos de aprendizaje que prioricen los saberes locales, la oralidad y la cultura. El DUA se conecta con los principios de la educación intercultural bilingüe porque reconoce los estilos cognitivos y afectivos de las comunidades indígenas.

El DUA se fundamenta en tres principios básicos: 1) proporcionar diferentes formas de representación del contenido, 2) ofrecer formas variadas de acción y expresión del aprendizaje, y 3) promover distintas maneras de motivación. Estos principios consideran desde el diseño, distintas capacidades y experiencias previas para interactuar con el conocimiento (Rose y Meyer, 2002). En el caso del pueblo rama, estos principios se convierten en materiales que combinen narración oral con ilustraciones, dramatizaciones, cantos tradicionales, juegos lingüísticos y recursos visuales que representen la vida cotidiana de la comunidad.

La aplicación del DUA en Bangkukuk Taik facilita la inclusión intergeneracional, con materiales didácticos adaptados a diferentes edades y tipos de hablantes. También, incluye la participación de sabios, abuelos, padres y niños en ambientes de aprendizaje que integran el conocimiento ancestral y tecnología apropiada para promover el uso de la lengua materna.

Además, el DUA es una herramienta estratégica que fomenta la sostenibilidad educativa. Realiza propuestas adaptables en los que las comunidades producen sus propios materiales. De esta manera, en el caso de Bangkukuk Taik, el Diseño Universal para el Aprendizaje favorece la equidad y la inclusión, permite que la lengua rama se viva, enseñe y transmita en los espacios educativos, con respeto de la diversidad y la dignidad de los pueblos indígenas.

6.7. Planificación lingüística

Para revitalizar la lengua rama, la planificación lingüística debe ser un proceso colectivo basado en la propia comunidad. Para asegurar prácticas pedagógicas reales y sostenibles. De esta forma en Bangkok Taik, la lengua rama puede recuperar el uso y prestigio de los mismos hablantes.

6.7.1. La planificación lingüística y gestión educativa

La planificación lingüística es un proceso técnico, político y cultural que interviene en las prácticas comunicativas de una sociedad para garantizar la vitalidad de una lengua.

Fernández (1994) también la define como un plan que orienta el uso de una o más lenguas en un espacio determinado. Esta tarea requiere del conocimiento de la sociedad, la cultura y educación, elementos influyentes en las actitudes hacia la lengua y su uso real.

Moreno Fernández (2008) distingue dos grandes tipos de planificación: la determinación lingüística, relacionada con los procesos de estandarización o revitalización de lenguas en peligro, y el desarrollo lingüístico, el cual amplía el estatus y funcionalidad de una lengua. Ambos enfoques aceptan los desafíos de las lenguas indígenas, porque combinan el rescate de la lengua en la cotidianidad con la presencia de esta en espacios educativos e institucionales.

Haugen (1972) aportó un modelo con cuatro fases en la planificación lingüística: selección de la variedad que será objeto de revitalización, codificación de normas gramaticales y ortográficas, implementación de la norma en procesos de enseñanza y producción de materiales, y la elaboración o evaluación para medir los avances y ajustar las estrategias. En este se planifica la lengua en un proceso dinámico y cíclico con decisiones, técnicas y participación social.

Los pueblos indígenas como el rama, no pueden desligarse de la planificación lingüística, gestión educativa participativa, ya que la revitalización depende de la coordinación entre comunidad, escuela y familias. Gairín (2000, 2011) subraya que una gestión de calidad en contextos multiculturales implica corresponsabilidad, sentido de pertinencia y fortalecimiento de las capacidades locales. Así, la planificación lingüística presenta un

punto de encuentro entre la recuperación de la lengua y la diversidad cultural y los derechos de los pueblos originarios.

6.7.2. Diseño de proyectos desde un enfoque de gestión y calidad

El diseño de proyectos educativos impulsa transformaciones institucionales desde una visión contextualizada y participativa. Promueve que las instituciones educativas se conviertan en espacios dinámicos de innovación pedagógica, adaptados a las necesidades reales del entorno sociocultural. Según Castro y Castro (2013), un proyecto educativo de calidad se alinea con los principios institucionales, misión, visión y valores; también se construye desde un diagnóstico que traduce las demandas en objetivos claros. Esta conexión entre planeación técnica y sentido comunitario fortalece el compromiso colectivo, la viabilidad del proyecto y su sostenibilidad a largo plazo.

Según la gestión educativa, los proyectos se organizan por medio de la gestión estratégica, el liderazgo pedagógico, el currículo y el desarrollo institucional. Para Bolívar (2006) así se garantiza una implementación efectiva sobre la autorreflexión y mejora continua. La calidad se define por la coherencia interna del proyecto, su pertinencia contextual y la posibilidad de transformar realidades mediante procesos colaborativos.

López Noguero (2007) señala que la planificación educativa con calidad requiere de la participación de docentes, estudiantes, madres, padres y otros miembros de la comunidad. Este principio promueve una lógica horizontal de decisiones colectivas que promueven la institución y la pertenencia.

La planificación de un proyecto sigue una secuencia lógica y flexible: parte de un marco teórico, avanza hacia un diagnóstico y culmina en el establecimiento de objetivos, estrategias, recursos y cronograma. La calidad de este diseño consiste con su cohesión con las particularidades de la comunidad. Por eso, la evaluación es un proceso permanente de retroalimentación, ajuste y mejora. Según Castro y Castro (2013), los mecanismos de evaluación se integran desde el inicio y se consideran los indicadores de logro, criterios étnicos, culturales y pedagógicos, para orientar el desarrollo del proyecto.

El diseño de proyectos educativos con enfoque de gestión y calidad constituye una herramienta estratégica que impulsa transformaciones contextualizadas y sostenibles en

comunidades como Bangkok Taik. Por esto, Castro y Castro (2013), Bolívar (2006) y López Noguero (2007) indican que un proyecto educativo parte de un diagnóstico de las necesidades reales con la visión institucional y la diversidad cultural del entorno. Diseñar proyectos con claridad en sus metas, indicadores y mecanismos de evaluación favorece la planificación, el seguimiento y el desarrollo local.

6.7.3. Planificación participativa y sostenibilidad

La planificación participativa sitúa los actores locales como protagonistas en el diseño de su propia revitalización lingüística. Grenoble y Whaley (2006) afirman que este enfoque garantiza una respuesta a las aspiraciones y valores de la comunidad. De este modo, la revitalización lingüística se percibe como un esfuerzo colectivo con bases en la vida comunitaria.

Un componente de la planificación es el diagnóstico participativo en el que se integran percepciones, memorias y experiencias de la comunidad. Hinton (2011) señala que este identifica fortalezas y desafíos desde el diálogo intergeneracional.

La sostenibilidad de las iniciativas depende de la capacidad de la comunidad para asegurar la continuidad del uso de la lengua en distintos ámbitos. Esto implica formar constantemente a hablantes y educadores, producir materiales contextualizados y promover un respaldo institucional con enfoque intercultural (UNESCO, 2003). Sin embargo, la verdadera sostenibilidad depende de que la lengua recupere su lugar en los espacios cotidianos: en la familia, el mercado, las celebraciones, los medios de comunicación y hasta en las tecnologías digitales (Grenoble y Whaley, 2006). Solo así la lengua volverá a ser útil para las nuevas generaciones.

Para la comunidad rama, la planificación participativa adquiere un valor significativo, ya que se expresa en la enseñanza oral de los hablantes nativos en la disposición de las familias a que sus hijos aprendan la lengua. Estas condiciones confirman el planteamiento de Hinton (2011): la revitalización es sostenible cuando surge de la memoria, los saberes y la voluntad de la propia comunidad. Así, la planificación participativa constituye las metas colectivamente y crea escenarios favorables para la sostenibilidad de la revitalización.

6.7.4. Indicadores de evaluación y éxito en revitalización educativa

La evaluación de los procesos de revitalización educativa en contextos indígenas no trabaja solamente con indicadores estandarizados o tradicionales. Más bien, debe adoptar los significados culturales y la relación de la lengua con las actividades comunitarias. De esta forma, los indicadores de éxito no son datos numéricos, sino que valoran el fortalecimiento de la identidad, la apropiación del proyecto y la reactivación del uso intergeneracional de la lengua (Grenoble y Whaley, 2006).

De acuerdo con Castro y Castro (2013), este proceso debe desarrollarse en tres momentos: instalación, desarrollo y consolidación del proyecto. Cada una de estas frases requieren de un seguimiento que incluye observación directa, revisión documental y entrevistas con los actores. Así también, debe valorar el cumplimiento de los objetivos, la ejecución de actividades, el uso de los recursos y los resultados representativo para la comunidad.

Para la evaluación de la revitalización educativa se deben considerar indicadores cualitativos que incluyan el nivel de participación comunitaria, los cambios en las actitudes lingüísticas hacia la lengua originaria y la incorporación de la lengua en las prácticas educativas y cotidianas. Según Castro y Castro (2013), estos determinan la capacidad del proyecto para fortalecer las actitudes lingüísticas positivas locales.

Guzmán y Pinto (2019) proponen que un indicador de logro valioso en los proyectos de revitalización, el cual es la reactivación del uso intergeneracional de la lengua indígena, especialmente entre niños y jóvenes; señalan, también, la identidad cultural, el empoderamiento de los hablantes tradicionales y la creación de redes de colaboración comunitaria. Además, de los anteriores declaran que un proyecto exitoso suele replicarse y adaptarse en otras comunidades. Esta continuidad autónoma es un signo de sostenibilidad a largo plazo.

La UNESCO plantea en el Decenio de Lenguas Indígenas (2022-2032), un conjunto de orientaciones para guiar la revitalización lingüística en todo el mundo. Indica el protagonismo de las comunidades indígenas en el diseño, ejecución y evaluación de este proyecto: la reinscripción de la lengua en los espacios cotidianos, ceremonias, escuela y hogar, medios de comunicación e intercambios comunitarios. Así se restaura el valor afectivo, identitario y práctico de las lenguas para las nuevas generaciones.

Otro criterio destacado por la UNESCO es el acceso a Recursos Educativos Abiertos (REA) en lenguas originarias, lo cual representa un avance hacia la inclusión digital y la equidad educativa. Con la producción de estos materiales, se asegura la continuidad del aprendizaje, especialmente, en zonas rurales o de difícil acceso. Asimismo, enfatiza el respaldo institucional y de políticas públicas comprometidas con el reconocimiento legal de las lenguas indígenas y uso efectivo en los sistemas educativos y espacios sociales. Por esto, la evaluación constante del proceso de revitalización de la lengua identifica desafíos y ajusta las estrategias al contexto.

En concordancia con las propuestas de Castro y Castro (2013) y de la UNESCO (2022), este estudio adopta herramientas cualitativas que se sitúan en los saberes locales, para fortalecer el entorno sociolingüístico y la sostenibilidad del proceso educativo de revitalización.

6.7.5. La educación inicial como escenario en contextos multilingües

La adquisición del lenguaje en la infancia se realiza a través de la interacción con el entorno familiar y comunitario. Por tanto, esta etapa inicial es decisiva para la formación de la competencia comunicativa. Los programas de revitalización dirigidos a niños aprovechan la plasticidad cognitiva y afectiva de esta edad. Las experiencias presentes en los nidos de lengua en comunidades originarias de América Latina evidencian que el contacto temprano con la lengua materna, favorece la formación de nuevos hablantes competentes (Guzmán y Pinto, 2019).

Hinton (2011) plantea que “el progreso en la revitalización no se mide por la fluidez inmediata, sino por la frecuencia, la naturalidad y la alegría con que la lengua comienza a usarse” (p. 55). Este planteamiento reconsidera los procesos de evaluación en la enseñanza de las lenguas indígenas. La evaluación formativa se convierte en un proceso continuo que valora la participación, la motivación y el uso espontáneo de la lengua.

Además, si la educación inicial incluye la lengua originaria y las expresiones de la cosmovisión indígena en los contenidos educativos preescolares, se promueve una conexión emocional entre los niños y su comunidad. Con esta base se consolida la autoestima, la pertenencia identitaria y la continuidad cultural. De acuerdo con Matus y

Loncon (2012), la educación inicial refuerza el compromiso lingüístico y cultural de los individuos hacia su herencia.

De igual manera, Matus y Loncon (2012) afirman que los modelos de educación bilingüe intercultural promueven el uso didáctico de la lengua materna, la contextualización del currículo y la incorporación de contenidos sobre las prácticas culturales locales. Sin embargo, su implementación se obstaculiza por la escasez de materiales didácticos, insuficiente formación de docentes bilingües y el débil reconocimiento de la diversidad por parte de las instituciones.

El diseño curricular referido a la diversidad lingüística y cultural requiere de propuestas pedagógicas que integren la oralidad, el conocimiento tradicional y la organización de saber. Este proceso de cocreación debe completarse en todas sus fases con la participación de comunidades indígenas para garantizar su efectividad (Matus y Loncon, 2012). Esto incluye a familias, docentes, líderes comunitarios y sabios tradicionales. Así, la escuela se convierte en un escenario de diálogo intercultural y transformación social (Guzmán y Pinto, 2019).

López (2008) enfatiza que “la fortaleza de los procesos interculturales radica en la participación de los actores comunitarios como portadores de saberes y gestores del cambio educativo” (p. 217). Esta afirmación sostiene la importancia del liderazgo local en la revitalización lingüística. Para la educación intercultural no es la jerarquía institucional, sino la legitimidad cultural del reconocimiento comunitarios. Esta categoría presenta la docencia indígena como un ejercicio de mediación cultural, que implica, también, reconstruir la memoria colectiva.

La revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik encuentra en la educación inicial una estrategia primordial de revitalización. Los nidos de lengua planteados en los espacios de atención preescolar se convierten en entornos vivos donde la lengua ancestral se usa de manera significativa.

6.7.6. Producción de materiales educativos en lenguas originarias

Un desafío común en la educación intercultural bilingüe es la reducida disponibilidad de materiales didácticos en lenguas originarias. Incluso, los pocos recursos existentes no consideran las variaciones dialectales ni la riqueza de las prácticas culturales. Salcedo (2013) señala la prioridad de crear materiales elaborados desde y para las comunidades con respeto de sus cosmovisiones, modos de transmisión del conocimiento y formas expresivas tradicionales.

Esto implica la superación de formatos escolares rígidos, por el contrario se debe incluir el uso de relatos orales, cantos, juegos, leyendas, refranes propios de la cultura local; y de esta manera conectar el aprendizaje escolar con la experiencia comunitaria.

Hornberger (2008), por su parte introduce el concepto de “continuum de la biliteracidad” para analizar cómo y para qué se usa la lengua originaria en la escuela. También, invita a valorar si los estudiantes producen nuevos textos, relatos y saberes en su lengua materna. Estas acciones determinan el alcance de los materiales producidos y su aporte a la revitalización lingüística.

Asimismo, estas actividades transforman el espacio escolar en un entorno significativo y representativo para los estudiantes indígenas; quienes, al ver reflejada su cultura en las dinámicas educativas, desarrollan un sentido de pertenencia más sólido. Igualmente, favorecen el tránsito de modelos pedagógicos homogéneos y excluyentes hacia una educación intercultural crítica, capaz de integrar valores y formas de conocimiento propios de cada pueblo. Por eso, la escuela se convierte en un enlace entre generaciones y en un agente de revitalización lingüística y cultural.

Esta investigación considera valiosa la estrategia de producción colectiva de recursos y materiales basados en la experiencia, oralidad y la visión del mundo de los pueblos. Se propone integrar cantos y refranes para que el aula sea un espacio de transmisión del conocimiento lingüístico y ancestral.

6.7.7. Rol del docente como mediador intercultural

El docente que trabaja en contextos interculturales asume una doble responsabilidad: facilita el aprendizaje académico y actúa como mediador entre distintas cosmovisiones. Esta función trasciende la enseñanza tradicional, porque requiere el dominio de los valores, saberes y lenguas presentes en las comunidades indígenas. El maestro se compromete con la equidad, la inclusión y la justicia educativa (Matus y Loncon, 2012).

Además, propicia diálogos respetuosos sobre los saberes tradicionales junto con los contenidos del currículo oficial. Es un mediador que conecta la escuela y la comunidad para favorecer el sentimiento de identidad en la cultura ancestral.

El ejercicio docente promueve la riqueza de la diversidad y la dignificación de las lenguas indígenas. Así, el docente debe tener dominio de la lengua originaria. Es necesario, por lo tanto, incluir en los programas de formación contenidos de educación intercultural, revitalización lingüística, historia de los pueblos originarios y pedagogía situada. De esta forma, el maestro se convierte en un agente de transformación pedagógica y sociocultural (Matus y Loncon, 2012).

Para López (2008), “las comunidades son las verdaderas autoras de su propio renacimiento lingüístico, y sus líderes culturales los principales mediadores del cambio educativo” (p. 214). Esta concepción ubica el liderazgo educativo de la comunidad en la que el docente se compromete con los saberes, la memoria colectiva y los valores de la comunidad. Ese compromiso es fundamental para lograr la sostenibilidad de la revitalización educativa y lingüística. En la comunidad rama, el docente es un mediador que tiene competencia lingüística y pedagógica, pero sobre todo está comprometido con la dignificación de la lengua y la cultura local.

Las aulas multigrado son una modalidad presente en las zonas rurales e indígenas. En estas, un mismo docente atiende simultáneamente a estudiantes con diferentes niveles escolares. Aunque subestimadas como una solución de bajo costo en contextos de difícil acceso, investigaciones recientes destacan su potencial pedagógico (UNESCO, 2015). Estas aulas promueven el aprendizaje colaborativo, la autonomía estudiantil y el currículo adaptado a la diversidad.

El primer desafío en el trabajo multigrado es la planificación didáctica por la atención simultánea de diferentes contenidos y competencias. Para esto Brunswic y Valérien (2004) proponen que se debe trabajar con estrategias pedagógicas flexibles, metodologías activas y una gestión del tiempo; diseñar actividades integradas que promuevan la participación de todos los estudiantes. Esta modalidad, además, favorece el desarrollo de las habilidades sociales cuando los estudiantes mayores apoyan a los más pequeños y refuerza el uso cotidiano de la lengua (Hornberger, 2008).

La UNESCO (2015) reconoce que esta modalidad es una opción inclusiva y equitativa para atender la diversidad territorial y sociocultural. Las aulas multigrado implementan en contextos indígenas la educación bilingüe e intercultural. La cercanía cultural y el conocimiento de la lengua originaria ayudan por parte del docente a integrar prácticas narrativas y valores comunitarios en el currículo escolar que consolidan la identidad cultural en los estudiantes (Torres, 2001).

A partir de estas propuestas, las aulas multigrado en Bangkok Taik no son una limitación sino un espacio potencial de revitalización lingüística que favorece el intercambio natural entre niños y jóvenes.

6.8. Educación comunitaria y saberes ancestrales como fundamento para la revitalización lingüística

La revitalización lingüística de lenguas indígenas debe reconocer la importancia de la educación comunitaria y los saberes ancestrales. Las prácticas que reproducen las lenguas originarias se presentan en la cotidianidad y el afecto. Los abuelos y sabios ejercen una función pedagógica esencial. Este apartado expone que la oralidad, los saberes intergeneracionales y la participación de los mayores son primordiales para un proceso de revitalización lingüística en el territorio.

6.8.1. Educación comunitaria como práctica situada

La educación comunitaria consiste en un proceso pedagógico que se manifiesta desde los saberes, valores y prácticas de la comunidad y sitúa el conocimiento dentro de la cultura y territorio (Freire, 1970; Walsh, 2009). Por esto, responde a las necesidades locales para promover los saberes ancestrales y la autonomía en la gestión del aprendizaje.

Además, Gairín (2011) afirma que la educación comunitaria se fortalece cuando se apoya en la gestión participativa de los actores locales en el diseño, implementación y evaluación de propuestas. Así, las experiencias comunitarias de revitalización lingüística promueven el empoderamiento local. De esta manera la educación situada propone una pedagogía relacionada con la cultura, el entorno y la historia de cada pueblo.

6.8.2. Oralidad como fundamento pedagógico y cultural

La oralidad constituye la base fundamental en la construcción y transmisión del conocimiento y cultura de los pueblos originarios. A través de relatos, cantos y proverbios, leyendas y mitos, las comunidades indígenas preservan una vasta sabiduría de su historia y cosmología. El acervo oral guarda interpretación del mundo y orienta la vida cotidiana, en prácticas agrícolas, saberes medicinales y rituales comunitarios (Utera Alonso, Consuegra Cheng y Lóriga Socorro, 2019).

Así, la oralidad es un vehículo de memoria colectiva y un componente de la identidad cultural. Su incorporación en los procesos educativos promueve un aprendizaje situado significativo del conocimiento ancestral. Las aulas desarrollan la expresión oral y la escucha activa (Hinton, 2011).

También la oralidad es una metodología que favorece el diálogo entre generaciones; articula la escuela y la comunidad, el conocimiento académico y el saber ancestral. Por tanto, la oralidad es un fundamento pedagógico para la revitalización lingüística. Cuando se reconoce su valor, se acepta que las lenguas originarias se mantienen vivas en la palabra dicha en conversaciones en historias contadas y en la voz de la comunidad.

Las estrategias basadas en el juego, el canto y la dramatización se basan en la pedagogía culturalmente relevante (Gay, 2010). Este defiende la incorporación de expresiones locales como mediadores del aprendizaje. Se favorece, así, la motivación, la memoria y la comprensión lingüística a través de la emoción y el cuerpo. En el campo de la revitalización, se unifica con el enfoque intercultural promovido por el Ministerio de Educación, en el que la educación, junto con los contenidos, recrea prácticas culturales vivas.

6.8.3. Saberes lingüísticos de las personas mayores

Los saberes lingüísticos se constituyen en patrimonio de los pueblos, en las comunidades indígenas, los adultos mayores, abuelos y ancianos transmiten la lengua y saberes culturales a través de cuentos, cantos, rezos y relatos conservan la memoria colectiva y la identidad de los pueblos. También, se preservan las formas de pensamiento y cosmovisiones que no se encuentran en la modernidad (Moreno et al, 2019; Vega, 2022).

Las narrativas orales tradicionales condensan normas de convivencia, principios de respeto a la naturaleza y enseñanza sobre el lugar que ocupa el ser humano en el universo. Por medio de estas se refuerzan los lazos entre generaciones, se reconstituye la memoria colectiva. Del mismo modo, los cantos y rezos rituales mantienen vivo el lenguaje ceremonial con un vocabulario especializado, formulas, fonológicas y estructuras particulares del habla ancestral (Flores Farfán, 2009).

La educación intercultural bilingüe comprueba que los cuentos, cantos y rezos en lengua originaria contribuyen al aprendizaje lingüístico y al fortalecimiento de pertenencia cultural en los estudiantes (Sánchez & Aguilar, 2021). De esta forma, las personas mayores dejan de estar marginadas y se convierten en educadores comunitarios portadores de un conocimiento de un conocimiento relevante.

En el caso del *rama*, los encuentros entre sabios y sabias de *Bangkukuk Taik* y *Rama Cay* impulsan el intercambio oral como los cantos religiosos y la traducción de textos sagrados al *rama* (Hodgson, 2012). Así emerge la figura del *Turkmala*, líder espiritual y guía de la comunidad, cuya práctica ritual y conocimiento logra relacionar la lengua con la naturaleza y la espiritualidad. La creencia del *rama* como “lengua tigre” y que permitía a los chamanes dialogar con el mundo animal, refleja la función simbólica de la lengua en la cosmovisión *rama* (Rodríguez Sinclair, 2022).

La educación intergeneracional se reconoce como una estrategia para la revitalización de las lenguas en riesgo, Esto se construye, también, en el ámbito familiar y comunitario y no solo en la escuela. Con ese intercambio continuo, la lengua adquiere un sentido funcional y afectivo (Fishman, 1991).

La experiencia del hablante mayor en entornos donde la lengua originaria era de uso cotidiano garantiza un dominio de la lengua y el resguardo de expresiones, estructuras gramaticales y narraciones tradicionales. Su participación en espacios de formación escolar y comunitaria restablece la conexión entre generaciones, lo cual es un aspecto básico en el proceso de revitalización (Hinton, 2011; Grenoble & Whaley, 2006).

La figura del hablante mayor es representativa de la pedagogía territorializada para la revitalización lingüística. Su rol encarna la educación comunitaria en la que los actores culturales, sabios, curanderos, parteras, músicos, narradores, son también educadores y sus saberes son una fuente legítima de conocimiento (Mignolo, 2009).

6.8.4. Bases pedagógicas y comunitarias de la revitalización lingüística

La revitalización de las lenguas originarias es un proceso educativo y comunitario. Por lo tanto, se deben abordar referentes teóricos sobre la innovación pedagógica, el trabajo colaborativo, la inclusión, el uso de las tecnologías y la percepción de la integración con componentes de la educación comunitaria.

Las prácticas pedagógicas innovadoras son estrategias que transforman la manera tradicional de enseñanza y ponen al estudiante en el centro del aprendizaje (Fullan, 2002). Estas prácticas incluyen la incorporación de saberes culturales y el diseño de actividades que despierten el interés y la creatividad. Consideran la integración de cantos, juegos y relatos orales como herramientas de enseñanza.

El trabajo colaborativo constituye otra estrategia en la educación. En este sentido, Johnson y Johnson (1999) definen que este es la interacción y apoyo entre personas para alcanzar objetivos comunes. El aprendizaje no es individualista sino que fomenta la construcción colectiva del conocimiento. En la revitalización lingüística, la colaboración se aplica en el hogar y la comunidad con la participación de todos. De este modo, con el aprendizaje colaborativo enseñar y aprender la lengua es una tarea compartida.

La inclusión educativa refiere la garantía de que todos los estudiantes, sin importar sus condiciones participen en igualdad de oportunidades en el proceso de aprendizaje (Booth & Ainscow, 2002). Este concepto se enriquece con la idea de equidad y justicia social; adquiere relevancia en comunidades indígenas donde históricamente se invisibilizó la

lengua materna. En Bangkok Taik, la inclusión se manifiesta en el reconocimiento del rama como lengua de enseñanza. Esto permite que los niños participen de una educación que respeta sus raíces. Así, la inclusión tiene carácter cultural y simbólico.

El uso de tecnologías en la enseñanza amplía las posibilidades de aprendizaje. Bates (2015) afirma que la incorporación de recursos tecnológicos debe responder a necesidades pedagógicas reales. Para la revitalización lingüística, las tecnologías son un medio valioso para registrar y difundir el conocimiento ancestral. Grabaciones de hablantes nativos, recopilación de cantos y elaboración de materiales digitales constituyen ejemplos del uso tecnológico en apoyo de la memoria colectiva.

De igual manera, la percepción de integración refiere la forma en que los participantes se sienten por parte de un proyecto o comunidad educativa. Tomlison (2001) señala que esta percepción influye en la motivación, el compromiso y el sentido de pertenencia de los estudiantes. en la revitalización, la integración escolar y comunitaria: cada miembro de la comunidad debe sentir que su aporte y que la lengua forma parte de sus vida cotidiana.

En conjunto, estos componentes demuestran que la educación comunitaria es un proceso situado que responde a las particularidades, culturales, lingüísticas y sociales de comunidad. En Bangkok Taik, estas unidades se entrelazan para una propuesta educativa contextualizada de revitalización de la lengua rama.

En síntesis, el marco teórico integra los fundamentos conceptuales, pedagógicos y sociolingüísticos que respaldan la revitalización de la lengua rama con una visión educativa comunitaria para el fortalecimiento de la identidad, la participación colectica y la transmisión intergeneracional del conocimiento lingüístico y cultural.

7. Preguntas de investigación

- 7.1. ¿Cuáles son las características del programa educativo que se desarrolla en Bangkukuk Taik para la revitalización de la lengua rama?
- 7.2. ¿Qué actitudes lingüísticas de Bangkukuk Taik afectan el proceso de revitalización de la lengua?
- 7.3. ¿Qué aprendizajes se derivan de las experiencias educativas de revitalización de la lengua rama en otras comunidades, y de qué manera pueden ser pertinentes para Bangkukuk Taik?
- 7.4. ¿Qué estrategias educativas comunitarias y contextualizadas pueden proponerse para fortalecer la revitalización de la lengua rama y si la transmisión intergeneracional en Bangkukuk Taik?

8. Matriz de categorías

La matriz de categorías se fundamenta en los aportes de Miles y Huberman (1994), Ritchie y Spencer (1994) y Hernández et al. (2018), quienes proponen la organización de categorías y subcategorías en esquemas sintácticos para un análisis cualitativo. Esta matriz se adaptó a los objetivos de la investigación. Así cada categoría expresa un eje de observación y las subcategorías operativizan aspectos específicos.

En la siguiente tabla 1 Matriz de categorías y subcategorías para la elaboración del instrumento se consideran los componentes de la dimensión educativa: prácticas pedagógicas, recursos educativos, interacción docente-estudiante y las condiciones del programa. Además, se encuentran en la dimensión sociolingüística, las siguientes categorías el uso lingüístico, la transmisión intergeneracional y las actitudes lingüísticas. Las experiencias previas, estrategias pedagógicas, y recursos producidos en otras comunidades son referentes comparativos. De esta forma, las categorías orientan la sistematización de la información y la interpretación de los hallazgos con las teorías de educación y revitalización lingüística.

Tabla 1

Matriz de Categorías

Objetivo específico	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Técnica / Instrumento	Fuentes de información	Preguntas del instrumento
Caracterizar el programa educativo de revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik, Bluefields.	Educativa	Diseño de clases (Planificación de contenidos, actividades y recursos para el aprendizaje de la lengua).	Planificación de actividades	Entrevista semiestructurada	Hablante nativa/facilitado ra comunitaria	¿Desde cuándo enseña usted la lengua rama a los niños/jóvenes? ¿Cómo son las clases o actividades que realiza con ellos? ¿Qué les gusta más a los niños de aprender de la lengua? ¿Usa canciones, cuentos, leyendas, juegos o manualidades en rama? (pedir ejemplos).
	Educativa	Experiencia docente	Recursos y desafíos	Entrevista semiestructurada	Docentes relacionados	¿Qué actividades realizaba? ¿Qué

Objetivo específico	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Técnica / Instrumento	Fuentes de información	Preguntas del instrumento
		(Prácticas, recursos y desafíos y educadores en otras comunidades ramas).				materiales usaba? ¿Qué fue lo más gratificante? ¿Podían usar rama fuera del aula?
	Educativa	Evaluación formativa (Valoración de los logros y dificultades de aprendizaje).	Logros y dificultades de aprendizaje	Entrevista semiestructurada	Docentes relacionados	¿Cómo valora el aprendizaje de sus estudiantes (comprensión oral, escritura, conversación)? ¿Qué dificultades enfrentaron? ¿Qué factores facilitarían un aprendizaje más efectivo?

Objetivo específico	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Técnica / Instrumento	Fuentes de información	Preguntas del instrumento
	Educativa	Prácticas pedagógicas (Conjunto de métodos actividades, recursos culturales y enfoques empleados en el aprendizaje de la lengua).	Métodos de enseñanza	Observación no participante	Hablante nativa facilitadora comunitaria	¿Utiliza narración oral, canciones, juegos o recursos tradicionales? ¿las estrategias promueven el uso significativo de la lengua? ¿El enfoque es participativo /centrado en los niños?
	Educativa	Prácticas pedagógicas	Actividades culturales	Observación no participante	Hablante nativa facilitadora comunitaria	¿Incorpora actividades culturales (manualidades, cocina, baile) en lengua rama?
	Educativa	Recursos educativos	Materiales didácticos	Observación no participante	Hablante nativa facilitadora comunitaria	¿Emplea materiales impresos o

Objetivo específico	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Técnica / Instrumento	Fuentes de información	Preguntas del instrumento
						elaborados artesanalmente?
	Educativa	Interacción pedagógica (Formas de comunicación y participación entre docentes y estudiantes, se considera el uso de la lengua y el ambiente emocional).	Participación infantil	Observación no participante	Hablante nativa facilitadora comunitaria	¿Los niños responden/interactúan en rama? ¿se fomenta el uso espontáneo durante la sesión? ¿Hay ambiente afectivo y de confianza cultural?
	Educativa	Condiciones del programa (Factores materiales y de apoyo	Espacio, recursos y apoyo	Observación no participante	Hablante nativa facilitadora comunitaria	¿El espacio es adecuado y seguro? ¿Hay recursos disponibles? ¿Se observa de apoyo de

Objetivo específico	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Técnica / Instrumento	Fuentes de información	Preguntas del instrumento
		comunitario o institucional que inciden en el proceso de aprendizaje).				padres/sabios/docentes?
	Educativa	Rol docente-comunitario (Función de los educadores y líderes en la transmisión de la lengua rama).	Modelaje y motivación	Observación no participante	Hablante nativa facilitadora comunitaria	¿Refuerza la importancia del rama como herencia cultural? ¿Demuestra dominio y motiva a los niños? ¿Evidencia transmisión intergeneracional?
	Educativa	Gestión lingüística (Estrategias de alternancia y adaptación entre rama,	Alternancia lingüística	Observación no participante	Hablante nativa facilitadora comunitaria	¿Alterna estratégicamente rama/español/ramakriol para facilitar la comprensión? ¿Adapta el uso de la lengua

Objetivo específico	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Técnica / Instrumento	Fuentes de información	Preguntas del instrumento
		español y kriol para el aprendizaje).				según a la comprensión del grupo?
	Educativa	Vínculo comunidad-escuela (Relación de apoyo y participación de la comunidad en el proceso educativo).	Valoración comunitaria	Observación no participante	Hablante nativa facilitadora comunitaria	¿Hay respeto y reconocimiento hacia la facilitadora? ¿Participan adultos o se mantienen cercanos durante las sesiones?
Objetivo específico	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Técnica/instrumento	Fuente de información	Preguntas del instrumento
Describir las actitudes lingüísticas que afectan la	Sociolingüística	Uso lingüístico (Frecuencia y contextos en los que la	Espacios comunitarios	Guía de observación del entorno lingüístico	Observador en la comunidad	¿Qué lengua predomina en los espacios públicos (calles, muelles,

Objetivo específico	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Técnica / Instrumento	Fuentes de información	Preguntas del instrumento
revitalización de la lengua rama en Bangkok Taik.		lengua rama se emplea).				comercios)? ¿se escucha el rama en interacciones cotidianas?
	Sociolingüística	Uso lingüístico	Espacios educativos	Guía de observación del entorno lingüístico	Observador en la comunidad	¿Qué lengua se utiliza en los centros escolares y universitarios? ¿El rama tiene presencia en actividades formales?
	Sociolingüística	Visibilidad lingüística (Presencia de la lengua en espacios públicos).	Señalética y carteles	Guía de observación del entorno lingüístico	Observador en la comunidad	¿Existen rótulos, carteles o murales en rama en lugares públicos o instituciones?

Objetivo específico	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Técnica / Instrumento	Fuentes de información	Preguntas del instrumento
	Sociolingüística	Transmisión intergeneracional (Proceso de enseñanza y uso de la lengua en hogares y comunidad).	Lengua en el hogar	Entrevista semiestructurada	Facilitadora comunitaria	¿Qué lengua usan en casa con los hijos? ¿Se habla rama en las conversaciones familiares?
	Sociolingüística	Transmisión intergeneracional	Lengua en interacciones juveniles	Observación del entorno + entrevistas	Facilitadora comunitaria	¿Qué lengua hablan los jóvenes entre sí? ¿se utilizan expresiones o palabras en rama?
	Sociolingüística	Actitudes lingüísticas (Valoración percepción y sentimiento	Valoración cultural	Entrevista semiestructurada	Facilitadora comunitaria	¿Qué importancia se le da a la lengua rama frente al kriol o al español? ¿Cómo

Objetivo específico	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Técnica / Instrumento	Fuentes de información	Preguntas del instrumento
		hacia la lengua rama).				describen su valor para la identidad?
	Sociolingüística	Factores externos (Influencia de lenguas dominantes en la región).	Influencia de otras lenguas	Entrevista semiestructurada	Docentes y líderes comunitarios	¿Qué lenguas predominan en el entorno educativo y social? ¿Cómo afecta el predominio del kriol y el español al uso del rama?
	Sociolingüística	Factores institucionales (Políticas, programas o iniciativas institucionales).	Políticas lingüísticas locales	Entrevista semiestructurada	Líderes comunales, autoridades educativas	¿Existen iniciativas institucionales que apoyen el uso del rama en la comunidad? ¿Se implementan políticas de EIB o materiales en rama?
Objetivo específico	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Técnica/instrumento	Fuentes de información	Preguntas del instrumento

Objetivo específico	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Técnica / Instrumento	Fuentes de información	Preguntas del instrumento
Determinar los aprendizajes derivados de experiencias educativas de revitalización en otras comunidades.	Educativa-comparativa	Experiencias previas (Programas y proyectos de revitalización desarrollados en otras comunidades).	Programas educativos en otras comunidades (ej. Rama Cay, Bluefields)	Entrevista semiestructurada	Docentes y líderes que participaron en programas	¿Qué programas educativos de revitalización se han implementado en su comunidad? ¿Cómo se desarrollaron?
	Educativa-comparativa	Experiencias previas	Estrategias pedagógicas aplicadas	Entrevista semiestructurada	Docentes y hablantes vinculados	¿Qué métodos de enseñanza (cantos, narración, actividades culturales) fueron más efectivos para mantener el uso de la lengua?
	Educativa-comparativa	Recursos y materiales (Producción de cartillas,	Materiales producidos	Entrevista semiestructurada	Líderes comunitarios/instituciones	¿Qué materiales (cartillas, diccionarios, materiales

Objetivo específico	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Técnica / Instrumento	Fuentes de información	Preguntas del instrumento
		diccionarios, materiales audiovisuales y otros).				audiovisuales se elaboraron? ¿Qué resultados dieron en el aprendizaje?
	Educativa-comparativa	Aportes de experiencias (Logros y limitaciones en otros programas de revitalización).	Logros alcanzados	Entrevista semiestructuradas	Docentes líderes comunitarios	¿Cuáles considera que fueron los mayores logros de esas experiencias?
	Educativa-comparativa	Aportes de experiencias	Limitaciones identificadas	Entrevista semiestructurada	Docentes, líderes comunitarios	¿Qué limitaciones enfrentaron (recursos, asistencia, continuidad)
	Educativa-comparativa	Aprendizajes relevantes (Factores de éxito que	Factores de éxito	Entrevista semiestructurada	Docentes, líderes comunitarios	¿Qué aprendizajes considera que pueden retomarse para Bangkuk Taik?

Objetivo específico	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Técnica / Instrumento	Fuentes de información	Preguntas del instrumento
		pueden aplicarse).				¿Qué buenas prácticas recomendaría?
	Educativa-comparativa	Pertinencia para Bangkok Taik (Posibilidades de adaptación de experiencias externas al contexto de estudios).	Adaptación al contexto local	Entrevista semiestructurada	Docentes, hablante nativa, autoridades	¿De esas experiencias cuáles se podrían replicar en Bangkok Taik? ¿Qué ajustes se requieren para el contexto cultural y sociolingüístico actual?
Objetivo específico	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Técnica/instrumento	Fuente de información	Preguntas del instrumento
Proponer estrategias educativas comunitarias y	Educativa-comunitaria	Estrategias pedagógicas (Modalidades de enseñanza	Modalidades de enseñanza	Entrevista semiestructurada	Hablante nativa, docentes	¿Qué estrategias pedagógicas considera necesarias para mejorar el

Objetivo específico	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Técnica / Instrumento	Fuentes de información	Preguntas del instrumento
contextualizadas para la revitalización de la lengua rama		como cuentos, cantos y actividades culturales).				aprendizaje del rama (cuentos, cantos, dramatización, talleres comunitarios)?
	Educativa comunitaria	Estrategias pedagógicas	Enfoque intergeneracional	Entrevista semiestructurada	Hablante nativa, padres de familia	¿Cómo se pueden integrar los adultos mayores y jóvenes en la enseñanza del rama?
	Educativa-comunitaria	Estrategias pedagógicas	Actividades culturales	Entrevista semiestructurada	Líderes comunitarios	¿Qué actividades culturales (fiestas, rituales, juegos tradicionales) pueden apoyar la revitalización del rama?
	Educativa comunitaria	Recursos didácticos	Materiales de apoyo	Entrevista semiestructurada	Docentes y estudiantes	¿Qué materiales didácticos (cartillas,

Objetivo específico	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Técnica / Instrumento	Fuentes de información	Preguntas del instrumento
		(Materiales diseñados para la enseñanza).				audiovisuales, juegos) podrían diseñarse para apoyar la enseñanza del ramo?
	Educativa-comunitaria	Participación comunitaria (Rol de las familias, escuela, comunidad en el acompañamiento o y sostenibilidad del proceso).	Rol de las familias	Entrevista semiestructurada	Padres, madres y jóvenes	¿De qué manera las familias pueden acompañar la enseñanza del ramo en sus hogares?
	Educativa-comunitaria	Participación comunitaria	Apoyo institucional	Entrevista semiestructurada	Autoridades educativas,	¿Qué tipo de apoyo debería dar la escuela, la

Objetivo específico	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Técnica / Instrumento	Fuentes de información	Preguntas del instrumento
					líderes comunales	universidad o el MINED para fortalecer la revitalización?
	Educativa-comunitaria	Pertinencia contextual (Adaptación de estrategias y materiales al contexto cultural y lingüístico del estudio).	Adaptación cultural	Entrevista semiestructurada	Hablante nativa, líderes comunitarios	¿Qué elementos propios de la cultura rama deben incorporarse en la propuesta educativa para que sea significativa y efectiva?
	Educativa-comunitaria	Sostenibilidad (Acciones que permiten la continuidad de la enseñanza del rama).	Continuidad del proceso	Entrevista semiestructurada	Facilitadora comunitaria, líderes	¿Qué acciones garantizarían la sostenibilidad de la enseñanza del rama en el futuro?

9. Diseño metodológico de la investigación

9.1.Paradigma de investigación

El presente estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo. A través de este la realidad social se construye, no de forma única y objetiva, sino mediada por el lenguaje, la cultura y las experiencias históricas. Desde esta perspectiva la comprensión de los fenómenos humanos atiende la manera en que las personas perciben sus prácticas cotidianas, relaciones e identidades. Guba y Lincon (1994) plantean que este paradigma reconoce la existencia de múltiples realidades construidas por los individuos desde su propio entorno.

En el caso de la revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik, el paradigma interpretativo permitió analizar cómo los miembros de la comunidad conciben el uso, la enseñanza y la transmisión de su lengua ancestral. Además, se reconoció la importancia de la lengua en la formación de la memoria colectiva y la identidad cultural.

9.2.Enfoque de investigación

Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo, coherente con el paradigma interpretativo. Este enfoque es apropiado para explorar las prácticas lingüísticas y educativas vinculadas a la revitalización de la lengua rama, ya que permite estudiar valoraciones y motivaciones de los hablantes involucrados. Como sostiene Creswell (2014), la investigación cualitativa comprende los fenómenos humanos desde la perspectiva de quienes viven su propia situación. Por eso se prioriza la interpretación reflexiva de la experiencias, saberes y actividades educativas que configuran el proceso de transmisión de la lengua rama en Bangkukuk Taik.

El diseño metodológico se fundamentó en el estudio etnográfico. Esta perspectiva observa directamente las prácticas lingüísticas y educativas en sus contextos naturales. Hammersley y Atkison (2007) indican que la etnografía posibilita una comprensión amplia del mundo social, porque sitúa al investigador como observador de la vida cotidiana.

También adopta el diseño de estudio de caso, en el sentido propuesto por Stake (1995), quien lo define como una estrategia que permite comprender en profundidad un fenómeno particular dentro de su contexto real. Este resulta pertinente porque el proceso de

revitalización de la lengua rama constituye un caso único, situado en un entorno educativo y sociolingüístico específico: la comunidad de Bangkukuk Taik.

El trabajo de campo se basó en técnicas cualitativas como la observación del entorno y las entrevistas semiestructuradas con los educadores comunitarios. Estas técnicas permitieron acceder a información significativa sobre las prácticas de enseñanza, las actitudes hacia la lengua, los desafíos percibidos y la presencia institucional del rama en la comunidad.

Además, se retomó el enfoque de educación intercultural bilingüe planteado por Hornberger (2008). Este afirma sus bases en la identidad cultural, la memoria histórica y el arraigo territorial. Por tanto, el diseño metodológico se orienta a la práctica educativa y al respeto de la cosmovisión de la comunidad rama para lograr las propuestas educativas adaptadas a la cultura.

9.3. Tipo de investigación

El presente estudio se define como una investigación cualitativa, descriptiva, socioeducativa, de carácter aplicado. Esta caracterización responde al propósito de comprender las condiciones educativas y sociolingüísticas que inciden en la revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik. Con este enfoque se considera el análisis situado de las experiencias educativas y la elaboración de propuestas desde la comunidad.

El carácter descriptivo se refleja en la caracterización de las prácticas educativas y comunitarias relacionadas con la transmisión del rama. Según Creswell (2014), la descripción permite una visión precisa de los fenómenos humanos muy importante en investigaciones etnográficas. Esta aproximación posibilitó un diagnóstico de la situación actual y de la lengua y los esfuerzos educativos realizados en la comunidad.

Bajo el diseño de estudio de caso. El caso central corresponde al proceso de enseñanza y revitalización de la lengua rama desarrollado en la comunidad de Bangkukuk Taik. En este se caracterizan las actividades educativas, lingüísticas y socioculturales que sostienen el “nido de lengua”. Sin embargo, el estudio incorpora también la valoración de experiencias docentes en otras zonas de Bluefields, con el propósito de contrastar prácticas y aprendizajes previos que aporten a la comprensión integral del fenómeno. Esta ampliación

no modifica la naturaleza del estudio, sino que enriquece su interpretación mediante la inclusión de unidades de análisis relacionadas (Yin, 2018; Stake, 1995)

La finalidad socioeducativa permitió diseñar estrategias educativas contextualizadas que fortalezcan la transmisión intergeneracional de la lengua. Esta investigación se alinea con una perspectiva que asume la educación como una herramienta de transformación. Así, aporta insumos para políticas lingüísticas inclusiva desde un enfoque de justicia social y educación intercultural. De esta manera, se trata de un estudio situado en un contexto educativo y sociocultural de los procesos de enseñanza-aprendizaje y dinámicas identitarias propias del pueblo rama.

9.4. Población y muestra

Esta presente investigación se desarrolló en la comunidad indígena de Bangkukuk Taik, ubicada en el municipio de Bluefields, Región Autónoma de la Costa Caribe Sur de Nicaragua, a finales de 2024 y durante el año 2025. Este territorio constituye un escenario idóneo para el análisis de las relaciones entre lengua, cultura y educación en el proceso de revitalización lingüística. Stake (1995) sostiene que el contexto donde se sitúa una investigación educativa resulta esencial para la comprensión de los fenómenos en la vida cotidiana. Por esto, la elección de Bangkukuk Taik respondió a la necesidad de producir conocimiento situado, en correspondencia con las realidades educativas y sociolingüísticas de la comunidad rama.

De acuerdo con el Diagnóstico del Territorio Rama y Kriol (2007), el censo poblacional de 2005 -2007 reportó en el territorio de Bangkukuk Taik, 140 habitantes, 68 hombres y 72 mujeres. Este censo poblacional disponible constituye hasta la fecha la fuente oficial más reciente sobre la cantidad de habitantes y su distribución demográfica. Si bien el número de habitantes puede ser mayor en la actualidad; no se consideró la cantidad como referencia para la población, debido a que este trabajo tiene un enfoque cualitativo. Por lo tanto, la población en estudio se conformó por miembros de la comunidad que participan activamente en prácticas educativas y lingüísticas relacionadas con la preservación de la lengua rama. Este universo incluyó hablantes nativos, docentes comunitarios y líderes sociales que cumplen un rol activo en la vida escolar y en los esfuerzos por revitalizar la lengua.

9.5. Selección de la muestra

La muestra se seleccionó mediante un muestreo intencional, con base en la pertinencia de los informantes respecto a los objetivos de la investigación. De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2014), se priorizó la participación de personas con experiencia significativa en la enseñanza o revitalización del rama, así como en procesos educativos comunitarios.

La selección de la muestra responde a criterios intencionales y estratégicos desde el enfoque cualitativo y diseño etnográfico. Se privilegió la relevancia de informantes en función de su conexión con las prácticas educativas, lingüísticas e institucionales relacionadas con la revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik (Patton, 2002; Stake, 1995).

La estrategia de muestreo fue intencional, posibilitó el acceso a narrativas y prácticas que determinan la comprensión del proceso de revitalización lingüística desde diferentes áreas. La recolección de información se realizó de manera ética y colaborativa para lograr el respeto por las costumbres de la comunidad y validez del enfoque situado que caracteriza este estudio.

En correspondencia con los objetivos específicos, y debido a que es un estudio de caso, se entrevistó en primer lugar a una maestra hablante de rama responsable de enseñar la lengua a niñas y niños de la comunidad. Su experiencia permitió caracterizar el programa educativo comunitario y documentar los métodos y recursos empleados (objetivo 1). En segundo lugar se entrevistó a tres docentes con experiencia en procesos de revitalización en otros sectores de Bluefields cuyas perspectivas permitieron identificar aprendizajes, logros y limitaciones de iniciativas previas (objetivo 3). Asimismo, se incluyó a cuatro especialistas institucionales: un representante del Sistema Educativo Autónomo Regional, uno del Ministerio de Educación, uno del Centro de Investigaciones y Documentación de la Costa Atlántica y uno de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, seleccionados por su trabajo en la elaboración y acompañamiento de políticas educativas y lingüísticas, así como el acceso y contacto con ellos.

Además, de manera complementaria, se aplicaron dos guías de observación: la primera al proceso de enseñanza de la facilitadora y la segunda al entorno lingüístico de la comunidad,

con el fin de describir las actitudes lingüísticas que afectan la revitalización de la lengua rama en espacios públicos, educativos y familiares (objetivo 2). Esta estrategia permitió la comparación de los testimonios con la evidencia observable y la documentación del uso y visibilidad de la lengua en contextos cotidianos.

Por razones éticas y logísticas ante la imposibilidad de acceder directamente al territorio de Bangkukuk Taik durante el período de investigación, la observación de la comunidad fue realizada por un colaborador de origen rama con experiencia previa en estudios lingüísticos y conexión profunda con la comunidad. Esta decisión metodológica garantizó un acceso contextualizado, respetuoso y legítimo que fortalece la validez cultural del estudio. La investigadora principal analizó las entrevistas a todos los informantes en Bluefields y mantuvo una coordinación constante con la colaboración para asegurar el rigor ético y técnico en la aplicación de las observaciones en la comunidad.

A continuación la tabla 2 sintetiza la composición de la muestra, estableciendo una correspondencia clara entre los objetivos específicos, los tipos de informantes, sus características distintivas, su función analítica y la cantidad estimada de participantes.

Tabla 2

Composición de la muestra

Objetivo específico	Tipo de informantes	Rasgo distintivo	Función analítica	Cantidad de participantes
3.2.1. Caracterizar el programa educativo comunitario de revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik.	Maestra hablante de rama que enseña a niños de la comunidad.	Experiencia directa en la enseñanza de la lengua rama y su transmisión intergeneracional.	Aporta la información sobre prácticas pedagógicas, recursos empleados y dinámica comunitaria.	1

Objetivo específico	Tipo de informantes	Rasgo distintivo	Función analítica	Cantidad de participantes
3.2.2. Identificar las actitudes lingüísticas que afectan la revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik.	Observación del entorno lingüístico comunitario.	Evidencia del uso real de las lenguas en espacios públicos, escolares y familiares.	Permite documentar visibilidad, uso y actitudes hacia el rama en contextos cotidianos.	Observación sistemática a la comunidad
3.2.3. Determinar los aprendizajes derivados de experiencias educativas de revitalización en otras comunidades.	Docentes con experiencias iniciativas previas en Bluefields.	Relación directa con experiencias pedagógicas de revitalización.	Permiten identificar logros, limitaciones y aprendizajes replicables en Bangkukuk Taik.	3
3.2.4. Proponer estrategias educativas comunitarias y contextualizadas	Especialistas institucionales (SEAR, MINED, CIDCA, URACCAN).	Conocimiento técnico y normativo sobre políticas lingüísticas y educativas.	Contribuyen a contextualizar la propuestas en marcos institucionales y normativos reales.	4

Los criterios de inclusión establecidos aseguraron la pertinencia de los informantes seleccionados, en consonancia con los objetivos. Todos los participantes se relacionan significativamente con procesos de uso, enseñanza y revitalización de la lengua rama, ya sea desde la práctica educativa o desde la acción comunitaria.

En cuanto a los criterios de exclusión, se descartaron aquellas personas que no mantienen una relación directa con procesos de revitalización de la lengua rama. Según Yi (2018), “la definición clara de criterios de exclusión ayuda a delimitar el alcance del estudio y garantizar la calidad de los datos recolectados” (p. 130). De forma excepcional, se contempló la participación de niños y niñas que reciben enseñanza en rama, únicamente como parte de las observaciones de aula, sin la interacción directa y bajo el respeto de los principios éticos establecidos.

9.6. Técnicas de muestreo

Esta investigación adoptó una estrategia de muestreo cualitativo fundamentada en criterios intencionales y estratégicos, que se adecúan al enfoque etnográfico del estudio. En primer lugar, se aplicó el muestreo intencional, orientado a la selección de personas con experiencia directa en los procesos de uso, enseñanza y revitalización de la lengua rama.

También, se previó el uso de muestreo por conveniencia en casos en los que se requirió entrevistar a informantes disponibles en momentos específicos, funcionarios institucionales o coordinadores educativos en Bluefields. Esta técnica se empleó únicamente cuando los participantes cumplían con los criterios de inclusión establecidos. Hernández Sampieri et al. (2014) destacan que este tipo de muestreo puede ser válido en contextos de acceso limitado o movilidad elevada de los informantes.

La tabla 3 presenta una síntesis de las técnicas de muestreo empleadas en este estudio, detalla su propósito, tipología aplicación específica según los objetivos de investigación. Esta organización permite visualizar la contribución de cada estrategia en la incorporación de los informantes al proceso de revitalización lingüística, en función de sus saberes, trayectorias y participación comunitaria. El empleo de estas técnicas cualitativas no probabilísticas responde a la necesidad de captar la diversidad de experiencias sociolingüísticas y educativas para asegurar la profundidad de la interpretación y análisis en coherencia con el enfoque etnográfico.

Tabla 3*Técnicas de muestreo*

Técnica	Propósito	Tipo	Aplicación específica en el estudio
Muestreo intencional	Seleccionar participantes con conocimientos y experiencias en los procesos de uso, enseñanza y revitalización de la lengua.	No probabilístico / cualitativo	Identificar hablantes comunitarios, docentes y líderes con participación activa.
Muestreo por bola de nieve	Acceder a personas clave no registradas formalmente, como hablantes nativos o portadores de saberes culturales.	No probabilístico / cualitativo	Contactar hablantes del rama sugeridos por otros informantes clave.
Muestro por conveniencia	Incluir participantes disponibles en momentos específicos, sin perder la relevancia para el estudio.	No probabilístico / cualitativo.	Incorporar institucionales o coordinadores educativos ubicados fuera de la comunidad

Por otra parte, los métodos seleccionados en esta investigación guían la recolección, análisis e interpretación de los datos, asegurando que los resultados sean coherentes con los objetivos propuestos y con el enfoque cualitativo adoptado. Guba y Lincon (1994) señalan el valor de una investigación cualitativa en su capacidad para comprender las múltiples realidades construidas socialmente. Los métodos empleados se describen a continuación.

9.7. Etapas de la investigación

El desarrollo de la investigación se estructuró en cinco etapas. Estas fases se planificaron de acuerdo a los objetivos del estudio y el enfoque cualitativo e interpretativo adoptado.

En la primera etapa, se elaboraron instrumentos de recolección de información entre ellos las entrevistas semiestructuradas y las guías de observación. Su diseño respondió a los propósitos de cada técnica y se basó en los criterios de precisión semántica, coherencia y pertinencia contextual, de modo que cada ítem respondiera de manera directa a los objetivos de investigación y a las categorías previamente definidas. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) la elaboración de los instrumentos cualitativos debe contemplar la validez comunicativa y la adecuación al contexto sociocultural de los participantes.

La segunda etapa correspondió al trabajo de campo en la ciudad de Bluefields, donde se realizaron las entrevistas a la hablante nativa y tres facilitadores rama con experiencia en otras comunidades. También, se entrevistó a representantes institucionales relacionados a la educación intercultural y la revitalización lingüística. Estas se desarrollaron de manera presencial en doce encuentros y grabadas con el consentimiento informado, recopilando la información sobre estrategias pedagógicas, desafíos y perspectivas institucionales.

La tercera etapa se llevó a cabo un viaje a la comunidad realizado con la colaboración por un investigador rama con el propósito de aplicar la guía de observación a la hablante nativa durante las clases de la lengua rama. Esta guía se centró en el registro de la práctica pedagógica, las estrategias del uso de la lengua y las actitudes de los niños participantes.

La cuarta etapa consistió en la organización, transcripción y análisis de la información recolectada, asociando los resultados y teoría, este proceso permitió establecer las categorías de interpretación que responden a los objetivos específicos.

En la quinta etapa se procedió a la redacción de análisis y discusión de los resultados conforme a cada objetivo específico. En cada apartado se relaciona los resultados con la discusión teórica, en coherencia con el paradigma interpretativo y enfoque etnográfico que sustentan la investigación.

9.8.Métodos empíricos

9.8.1. Entrevista semiestructurada

Este instrumento aplicó tanto a la hablante que enseña la lengua en Bangkukuk Taik y 3 docentes que participaron en experiencias educativas similares en Bluefields. La entrevista constó de veinte preguntas abiertas organizadas en cinco categorías: historia lingüística y personal; enseñanza del rama a niños y jóvenes; percepciones sobre la lengua rama; sentido y afecto hacia la lengua; y, sugerencias y legado educativos. A través de preguntas abiertas y adaptables, se favoreció el relato de experiencias, valoraciones y propuestas contextualizadas que facilitaron el diálogo respetuoso, en coherencia con el enfoque interpretativo del estudio (Taylor & Bogdan, 2013).

9.8.2. Guía de observación

La observación directa se desarrolló a partir de dos guías diseñadas para documentar el entorno lingüístico y la práctica educativa que realiza la hablante nativa en la escuela. Estas guías fueron aplicadas por el investigador rama. La primera aplicada a la hablante nativa y facilitadora rama, comprendió seis dimensiones: métodos de enseñanza; interacción con los niños; condiciones del espacio; rol en la revitalización; alternancia lingüística y valoración comunitaria. Esta técnica permitió registrar dinámicas reales de interacción, uso de la lengua, materiales utilizados y actitudes de los niños participantes. Además, la observación del espacio comunitario resulta valiosa en estudios etnográficos que privilegian el análisis situado (Angrosino, 2012).

9.8.3. Análisis documental

El análisis documental se utilizó para examinar fuentes institucionales, normativas y educativas relacionadas con la enseñanza y revitalización de la lengua rama. Esta técnica permitió contrastar las prácticas observadas y las respuestas recogidas. Su inclusión contribuyó a enriquecer la triangulación metodológica y a identificar propuestas lingüísticas educativas (Bowen, 2009).

9.9. Métodos teóricos

9.9.1. Análisis y síntesis

El análisis se empleó para descomponer las dimensiones educativas y sociolingüísticas observadas, mientras que la síntesis permitió reconstruirlas en una visión integradora y coherente. Esta combinación metodológica fue valiosa para identificar relaciones entre las prácticas de enseñanza, las actitudes lingüísticas y el contexto institucional. Mediante este proceso se elaboraron categorías que orientan la comprensión de los factores que inciden en la revitalización. Se relacionó la experiencia con la teoría (Stake, 1995).

9.9.2. Inducción y deducción

La inducción permitió construir generalizaciones interpretativas a partir de experiencias relatadas por los informantes y las observaciones de campo. A su vez, la deducción se utilizó para contrastar los resultados con la teoría sobre la revitalización, educación intercultural y sociolingüística. Esta combinación posibilitó un diálogo entre datos y las referencias conceptuales del estudio para garantizar una interpretación coherente con el paradigma interpretativo (Hernández Sampieri et al., 2014).

9.9.3. Abstracción

La abstracción permitió identificar las limitaciones institucionales y la centralidad de la transmisión intergeneracional. También, permitió reconocer patrones culturales y lingüísticos que configuran la revitalización. Así, se enfoca el análisis en la información significativas para reflejar tendencias estructurales (Creswell, 2014).

9.9.4. Rol del investigador

El rol del investigador es activo, reflexivo y ético. Se coordina el trabajo de campo con la interpretación crítica y situada de la información. Se asume una reflexividad sobre la importancia de las experiencias y condiciones en la revitalización lingüística. Finlay (2002) plantea que la reflexividad es una herramienta que fortalece la credibilidad del estudio.

Debido a las limitaciones de acceso directo a la comunidad de Bangkukuk Taik, la investigadora no realizará observación participante ni entrevistas en el territorio, pero sí diseñó, planificó y supervisó los instrumentos aplicados por un colaborador especializado para asegurar la rigurosidad del proceso. Esta mediación metodológica garantiza la fidelidad del registro etnográfico y el cumplimiento de los principios éticos. En este sentido los resultados parten del diálogo reflexivo entre la investigadora, el colaborador de campo y los datos obtenidos. Lo que permite la crítica y ética en el proceso investigativo (Hammersley y Atkison, 2007).

Además, la investigadora realizó las entrevistas semiestructuradas en la ciudad de Bluefields a la facilitadora rama, docentes, funcionarios y especialistas que han participado en iniciativas educativas de la lengua rama. Estas entrevistas permitieron registrar aprendizajes y desafíos. Kvale (2007) señala que las entrevistas semiestructuradas exploran los significados que fueron atribuidos por los propios actores a sus experiencias.

Igualmente, se mantiene un compromiso ético en cada etapa del estudio para garantizar la confidencialidad de los participantes. Creswell y Poth (2018) presentan que la ética en la investigación cualitativa protege a los participantes y asegura la coherencia del proceso investigativo. Esta actitud responsable también favorece una relación entre la comunidad rama y la contribución pertinente al proceso de revitalización lingüística.

9.10. Estrategias para el acceso y retirada del escenario

La presente investigación contempló una planificación cuidadosa para garantizar el acceso ético, respetuoso y contextualizado al escenario de estudio, así como una retirada responsable al culminar el trabajo de campo. Estas acciones se organizaron en tres etapas principales que aseguran la legitimidad del proceso y el resguardo de los principios éticos en comunidades indígenas.

9.11. Coordinación logística con colaboradores locales

Debido a las limitaciones de acceso físico al territorio, se estableció una estrategia de colaboración con un investigador local, hablante del idioma. Este asumió la aplicación directa de los instrumentos en la comunidad, la observación del entorno sociolingüístico y a la clase que realiza la facilitadora del idioma. Esta decisión favorece la validez contextual de la información. Glesne (2011), indica “la preparación anticipada y la colaboración con informantes de su entorno facilitan las relaciones de confianza para la recolección de datos” (p. 45).

9.12. Recolección de datos

A finales de 2024 y primer semestre 2025, se llevó a cabo la recolección de información mediante entrevista semiestructuradas, observación no participante y análisis documental. Estas técnicas fueron seleccionadas son coherentes con el enfoque cualitativo y permiten captar el fenómeno integralmente. Merriam y Tisdell (2016) determinan la importancia de una planificación cuidadosa en la recolección de datos para obtener información significativa y válida.

9.13. Cierre de trabajo de campo y devolución ética

Después de completar el trabajo de campo, se agradeció a los participantes y se compartió con los colaboradores locales una síntesis de los resultados preliminares para la retroalimentación y reconocimiento de estos. El cierre ético del proceso garantiza la participación comunitaria y la posibilidad de nuevas colaboraciones en el futuro. Silverman (2017) señala que “la retirada del escenario debe realizarse de manera ética, asegurando que los participantes se sientan valorados y respetados por su contribución al estudio” (p. 89).

Estas estrategias de acceso, permanencia y retirada de manera conjunta garantizan que la investigación se haya desarrollado en condiciones de respeto, reciprocidad y sensibilidad intercultural para garantizar un impacto positivo en la comunidad.

9.14. Selección de descriptores y categorías de análisis

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo con diseño etnográfico por lo que se emplean categorías de análisis y descriptores relacionados con el problema de investigación y los objetivos específicos. Estas categorías permiten organizar la

observación del proceso de revitalización lingüística en Bangkok Taik y facilitan una interpretación coherente y significativa de las experiencias y prácticas.

De esta manera, se establecieron cuatro dimensiones principales: educativa, sociolingüística, educativa comparativa y educativa comunitaria, a partir de las cuales emergen subcategorías que guían la sistematización y el análisis de los datos. La dimensión educativa abarca aspectos de las prácticas pedagógicas empleadas, la disponibilidad de recursos didácticos, interacción pedagógica, condiciones del programa, rol docente-comunitario, gestión lingüística, vínculo comunidad-escuela, diseño de clases, experiencia docente y evaluación formativa. Esta dimensión responde al objetivo de caracterizar el programa educativo de revitalización de la lengua rama en Bangkok Taik.

La dimensión situación sociolingüística incluye el uso cotidiano del rama, la visibilidad lingüística, transmisión intergeneracional, actitudes lingüísticas, factores externos y factores institucionales. Se relaciona con el objetivo de identificar las actitudes lingüísticas que afectan la revitalización de la lengua rama. Dimensión educativa comparativa contempla los aportes, experiencias previas, recursos materiales, aprendizajes relevantes, pertinencia para la comunidad. Esta dimensión se corresponde con el objetivo de determinar aprendizajes aplicables y útiles para el contexto local.

La dimensión educativa comunitaria refiere estrategias pedagógicas, recursos didácticos, participación comunitaria, pertinencia contextual y sostenibilidad. Es correspondiente con al objetivo de proponer estrategias comunitarias y contextualizadas que fortalezcan la revitalización y la transmisión intergeneracional.

El uso de estas categorías permite analizar el fenómeno desde una perspectiva interpretativa, centrada en los significados construidos por los actores sociales en su entorno. Taylor y Bogdan (2013) exponen que, en la investigación cualitativa, las categorías de análisis se elaboran a partir de la comprensión del contexto y de las narrativas de los participantes. De esta manera, el estudio garantiza una aproximación coherente con el paradigma interpretativo adoptado y enfocada la significación cultural.

Con el propósito de garantizar credibilidad, pertinencia y coherencia interpretativa de los resultados obtenidos, se realizó un proceso de validación del análisis de la información ante

dos informantes relacionados con los procesos educativos y lingüísticos del pueblo rama. Esta etapa es una acción importante dentro del enfoque cualitativo e interpretativo adoptado en la investigación, ya que permite contrastar las interpretaciones elaboradas con las percepciones y conocimientos de actores directamente involucrados en el contexto estudiado.

Para este proceso se utilizó una Guía de Validación del Análisis de la información, elaborada con los criterios propuestos por Lincon y Guba (1985) y en las orientaciones metodológicas de Creswell (2014) para la verificación de resultados cualitativos. Dicha guía incluyó preguntas orientadas a valorar la coherencia del análisis, la representatividad de las categorías, la pertinencia cultural y la aplicabilidad de los hallazgos para el diseño de estrategias educativas contextualizadas.

La validación se llevó a cabo durante una visita de campo a la ciudad de Bluefields, donde se compartieron los resultados y categorías analíticas con los docentes con experiencia en la enseñanza de la lengua rama. Su participación permitió reafirmar la validez cultural, pedagógica y contextual de las interpretaciones presentadas. Estos agregaron dos estrategias que se consideraron en el eje ecológico-cultural: Mapa cultural del territorio y ampliación social del rama.

10. Análisis y discusión de resultados

En este capítulo se presenta el análisis y la discusión de los resultados conforme a los objetivos específicos de la investigación. Cada apartado aborda el análisis de los resultados obtenidos y la discusión de los mismos considerando los fundamentos teóricos. Esto permite mantener la coherencia entre los objetivos planteados y la interpretación de los resultados, evitando la separación entre el análisis y la reflexión teórica.

10.1. Objetivo 1

10.1.1. Análisis de objetivo 1

El análisis del primer objetivo específico: Caracterizar el programa educativo de revitalización de lengua rama en Bangkukuk Taik, Bluefields, este se trabajó desde el paradigma interpretativo y enfoque cualitativo en coherencia con el método etnográfico que guían esta investigación. Este proceso determinó y explicó las prácticas pedagógicas, lingüísticas y culturales que configuran el programa comunitario de aprendizaje del rama.

El programa comunitario de nido de lengua rama en Bangkukuk Taik es liderado por una hablante nativa de aproximadamente setenta y cinco años de edad, que es la facilitadora principal del proceso educativo. Bajo su orientación participan alrededor treinta niños, diecisiete varones y trece mujeres, cuya lengua materna predominante es el kriol, aunque muestran una disposición positiva hacia el aprendizaje del rama. Las actividades de enseñanza se desarrollan principalmente en el aula multigrado de la escuela comunitaria, pero también se extienden al hogar de la facilitadora, la playa y otros espacios del entorno, donde la lengua se asocia con experiencias cotidianas y prácticas culturales.

El procedimiento analítico se estructuró en tres niveles complementarios. En el primero, se organizó la información mediante una matriz de categorías, subcategorías y descriptores, en la que se integraron los fragmentos más representativos de la entrevista y guía de observación aplicadas a la facilitadora rama. En un segundo nivel, se elaboró en una síntesis axial o conexión que agrupó los descriptores en temas centrales para evidenciar así las relaciones entre las dimensiones observadas y su significado en la revitalización lingüística. El tercer nivel es la interpretación analítica en párrafos la cual profundiza la comprensión de los datos y plantea una correlación entre las categorías y las experiencias vividas por la comunidad.

El propósito de este análisis es caracterizar el programa educativo comunitario de enseñanza de la lengua rama para identificar el cómo de las prácticas pedagógicas empleadas por la facilitadora, la forma de interacción con los estudiantes, el uso de los recursos y espacios, es decir, las propiedades del método de enseñanza del rama en Bangkok Taik. Asimismo, se interpreta la dimensión cultural, lingüística y comunitaria del proceso. Además, se retoma el liderazgo local, la participación familiar y las condiciones educativas que sustentan la transmisión intergeneracional en la comunidad.

Durante el proceso de análisis, las categorías iniciales propuestas en la matriz de elaboración del instrumento se ajustaron y redefinieron en función de los datos obtenidos. Estas nuevas designaciones permitieron una interpretación más fiel a la información de los participantes y a las actividades observadas en el contexto educativo y comunitario.

El análisis del primer objetivo partió de la sistematización de la información obtenida mediante la entrevista semiestructurada y la guía de observación aplicadas a la facilitadora comunitaria de la lengua rama. Se elaboró una matriz de categorías, subcategorías y descriptores que organizó la información en función de los aspectos pedagógicos, lingüísticos y socioculturales observados durante el proceso de enseñanza.

La tabla 4 representa el primer nivel de análisis cualitativo, la conexión de los fragmentos textuales recopilados de los instrumentos con las interpretaciones iniciales derivadas de la observación directa y las respuestas en la entrevista de la informante. Esta estructura identificó los aspectos centrales del programa educativo: las prácticas e interacción pedagógicas, el rol docente comunitario, la gestión lingüística, las condiciones del programa y las actitudes hacia la lengua.

El propósito de esta matriz es aportar una visión ordenada del significado de los datos para presentar la relación entre las acciones observadas, los testimonios de la facilitadora y los sentidos culturales que sustentan la enseñanza del rama en Bangkok Taik. A partir de esta base se desarrolló el análisis interpretativo de cada categoría, el cual profundiza en la comprensión del proceso educativo como espacio de revitalización lingüística y resistencia cultural.

La organización de los datos en la matriz permitió reconocer la riqueza y coherencia del proceso educativo comunitario desarrollado en Bangkukuk Taik. Los fragmentos analizados revelan una enseñanza del rama situada en la cultura local, donde las prácticas pedagógicas, la interacción con los niños y el liderazgo de la facilitadora se entrelazan con la vida cotidiana y los valores del pueblo rama. La información mostró que la revitalización lingüística no se limita al aula, sino que se nutre de los espacios domésticos, las actividades tradicionales y las relaciones afectivas que sostienen el aprendizaje.

Asimismo, la tabla 4 evidencia la presencia de factores que fortalecen y desafían al proceso: la creatividad metodológica frente a la falta de recursos, la alternancia lingüística como herramienta pedagógica y la motivación identitaria frente a las limitaciones estructurales. En conjunto, estas observaciones determinan la enseñanza del rama como una práctica real y autogestionada, en la que las características adquieren sentido al relacionarlas con la comunidad y con el compromiso de preservar la lengua como parte esencial del ser rama.

Tabla 4

Primer nivel de características del programa educativo lengua rama en Bangkukuk Taik

Categoría	Subcategoría	Descriptor	Fragmento textual (entrevista)	Información de entrevista y guía de observación	Interpretación inicial
Prácticas pedagógicas	Métodos de enseñanza	Juegos, canciones y narración oral.	“Los pone a jugar nalali... los pone a cantar... contó la historia del caracol, los pescados, los animales”.	Canta a los niños en rama; traduce canciones a la lengua; utiliza la misma melodía para adaptar letras.	La enseñanza se basa en la oralidad, el juego y la narración tradicional como herramientas afectivas y culturales para mantener el interés infantil.
	Actividades culturales	Uso del entorno y saberes locales.	“Ellos juegan kanechiki en la playa, porque es parte del entorno”.	Los niños aprenden en espacios naturales como la playa y el hogar; la facilitadora integra prácticas cotidianas.	La lengua se enseña desde el entorno inmediato y se relaciona el aprendizaje lingüístico con la identidad territorial.

Categoría	Subcategoría	Descriptor	Fragmento textual (entrevista)	Información de entrevista y guía de observación	Interpretación inicial
Recursos educativos	Materiales didácticos	Recursos orales y cotidianos.	“En su casa... dice pásame tal cosa en rama”.	No utiliza materiales impresos, trabaja con recursos orales y del ambiente doméstico.	Predomina una enseñanza situada, que aprovecha el entorno familiar y los objetos cotidianos como medios para practicar la lengua.
Interacción pedagógica	Participación infantil	Motivación diferenciada por edades.	“Algunos dicen que la lengua está muy difícil... los más pequeños están interesados”.	Los niños responden en rama y participan activamente; se observa confianza y ambiente afectivo.	Los pequeños muestran entusiasmo, mientras que los mayores presentan desánimo; se evidencia la necesidad de estrategias diferenciadas.
Condiciones del programa	Espacios y recursos	Enseñanza en la vivienda.	“Ella tiene a ellos en su casa... está la cocina y dice pásame tal cosa en rama”.	El espacio es seguro, pero informal; se enseña en el hogar o en la naturaleza.	Además de las escuelas se aprovecha el espacio comunitario; la casa se convierte en aula cultural.

Categoría	Subcategoría	Descriptor	Fragmento textual (entrevista)	Información de entrevista y guía de observación	Interpretación inicial
Rol docente-comunitario	Modelaje y liderazgo	Orgullo e identidad cultural.	“Para ella es un orgullo... cuando lo habla con alguien más se siente más viva”.	La comunidad la respeta como una abuela; motiva a los niños desde la tradición.	Su rol trasciende lo educativo: encarna la memoria viva la lengua y genera legitimidad social para el proceso de revitalización.
Gestión lingüística	Alternancia de códigos	Rama y kriol	“los padres no le hablaban en rama, sino en rama kriol, su mamá sí hablaba rama”.	Alterna el rama y kriol según la comprensión; adapta su habla al grupo.	El plurilingüismo es una realidad pedagógica que exige flexibilidad; el kriol funciona como puente comunicativo para acercar el rama a los niños.
Vínculo comunidad-escuela	Valoración social	Reconocimiento local.	“Ella es la que mantiene contacto con quienes hablan rama en la comunidad”.	Se percibe respecto y afecto de los niños y adultos hacia ella.	La valoración comunitaria garantiza continuidad simbólica del programa y refuerza el sentido de pertenencia colectiva.
Diseño de clases	Planificación flexible	Rutinas cotidianas y espontaneidad.	“cuando se quiere dormir se dice camii, de las 10 de	Promueve el uso de palabras en rutinas	Las sesiones no siguen planificación formal, sino la dinámica del día, lo que permite

Categoría	Subcategoría	Descriptor	Fragmento textual (entrevista)	Información de entrevista y guía de observación	Interpretación inicial
			la mañana hasta la una”.	diarias; clases espontáneas.	un aprendizaje natural y contextual.
Evaluación formativa	Logros y dificultades	Avances auditivos, dificultada oral.	“Les está costando a los niños hablar... pero en escuchar van muy bien”.	Se observan respuestas cortas y comprensión adecuada.	El desarrollo de la comprensión auditiva antecede la producción oral, los que evidencia una etapa inicial de adquisición lingüística.
Uso lingüístico	Espacios de práctica	Limitado al ámbito escolar.	“Los niños que están aprendiendo rama, hablan solo en la escuela”.	El uso espontáneo fuera del aula es escaso.	La lengua aún no se expande a la vida comunitaria; requiere fortalecer la exposición y los contextos reales de comunicación
Transmisión intergeneracional	Lengua en el hogar	Abuelos como puente lingüístico.	“Su papá no le hablaba en rama, lo que hacía en kriol; su mamá y abuela sí”.	Se evidencian vínculos intergeneracionales débiles.	La ruptura de transmisión familiar es factor crítico, aunque los abuelos continúan siendo guardianes del conocimiento lingüístico.

Categoría	Subcategoría	Descriptor	Fragmento textual (entrevista)	Información de entrevista y guía de observación	Interpretación inicial
Actitudes lingüísticas	Valoración afectiva	Orgullo y compromiso.	“Saberlo solo ella sería egoísmo”.	Reafirma la importancia de conservar la lengua.	La enseñanza se alimenta de una motivación intrínseca vinculada al orgullo identitario.
Pertinencia contextual	Integración cultural	Naturaleza y narrativas locales.	“Les explica por qué es importante conservar... habla de tigres, animales, agua, bosque.	Relaciona el aprendizaje con el cuidado ambiental y los mitos.	El programa incorpora saberes ecológicos y simbólicos, fortaleciendo la identidad cultural rama.
Sostenibilidad	Continuidad y apoyo	Fragilidad del proceso.	“Tiene un mes que no puede impartir clase por su salud”.	No hay respaldo institucional constante.	La sostenibilidad depende del compromiso personal y comunitario más que de apoyo formal, lo que pone en riesgo la continuidad del proceso.

En los apartados siguientes se presentan los resultados del análisis organizados según las principales categorías que surgieron del análisis. Cada una se desarrolla de manera que se integran los aportes de la entrevista y la observación, así como las interpretaciones iniciales que dan cuenta de las actividades educativas que mantienen viva la lengua rama en la comunidad.

Las categorías y subcategorías empleadas en la matriz para el diseño del instrumento funcionaron como referentes de partida. Durante el proceso interpretativo, propio del enfoque cualitativo y de la metodología etnográfica estas categorías fueron reagrupadas y nombradas en cinco macrocategorías: Prácticas pedagógicas, Interacción pedagógica, Rol docente comunitario, Gestión lingüística y Condiciones del programa y sostenibilidad. Se tomó en cuenta la convergencia semántica de los datos, la saturación y su potencia explicativa. De este modo, el uso lingüístico, la transmisión intergeneracional, las actitudes lingüísticas, la pertinencia contextual y la sostenibilidad se integran dentro de los cinco apartados para presentar una visión holística de la experiencia educativa.

10.1.1.1. Categoría: Prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas desarrolladas por la hablante nativa y facilitadora comunitaria del rama reflejan una enseñanza situada en la cultura, la oralidad y el entorno natural de Bangkukuk Taik. Su metodología se sustenta en el juego, el canto y la narración oral como estrategias para introducir el vocabulario y expresiones de la lengua, a la vez que emplea recursos del ambiente cotidiano de la comunidad. De acuerdo con lo observado, las canciones se adaptan al rama manteniendo melodías familiares, mientras los niños aprenden palabras nuevas durante las actividades diarias, como correr, *nalbi*; jugar, *nalali*, o dormir, *camii*. Estas dinámicas no se desarrollan en un aula formal, sino en la casa de la facilitadora o en espacios abiertos, especialmente la playa, donde el aprendizaje se asocia con la naturaleza y la vida comunitaria.

El uso del entorno y de los saberes locales permite que la enseñanza tenga un carácter vivencial. Los juegos como *kanechiki* no solo fortalecen la participación de los niños, sino que recrean prácticas ancestrales relacionadas con la pesca y la cooperación. La facilitadora transforma estos elementos en recursos didácticos, integrando palabras, gestos y narraciones que vinculan la lengua con la memoria colectiva del pueblo rama.

De esta manera, la práctica pedagógica se convierte en un acto de revitalización cultural, en el que cada palabra aprendida refuerza la conexión con el territorio y las cosmovisión tradicional. El aprendizaje situado en playa y hogar conecta el vocabulario con saberes ecológicos y narrativas locales. Se eleva de esta manera el sentido de pertinencia que fortalece la memoria cultural y la conexión territorial de la lengua.

Estas prácticas se relacionan directamente con otras categorías, como la interacción pedagógica y el rol docente comunitaria, ya que la enseñanza se desarrolla en un ambiente afectivo que reproduce la relación familiar y el respeto intergeneracional. La facilitadora se percibe como una abuela que enseña desde la experiencia; con ella, los niños aprenden por imitación, confianza y cercanía emocional. Este componente afectivo motiva el aprendizaje y orienta el espacio educativo como una prolongación del hogar.

10.1.1.2. Categoría: Interacción pedagógica

La interacción pedagógica observada entre la facilitadora y los niños refleja una relación educativa que se basa en el afecto, la confianza cultural y la participación activa. El ambiente se caracteriza por la cercanía y la espontaneidad: los niños repiten palabras que incorporan en el juego, el canto y la conversación cotidiana. La facilitadora crea un espacio de aprendizaje y la lengua rama se asocia con alegría y pertinencia. Este tipo de interacción rompe con el modelo escolar tradicional, ya que los niños aprenden a través del ejemplo, en un contexto donde la docencia se ejerce con afecto.

La relación entre maestra y alumnos adquiere un valor importante: la facilitadora es un nexo intergeneracional entre los hablantes mayores y los jóvenes. Cuando los niños ríen, cantan o responden en rama, aprenden su lengua y las formas culturales de convivencia propias del pueblo rama. La observación muestra que los niños la escuchan con atención y participan con entusiasmo, eso evidencia un proceso de apropiación afectiva de la lengua.

Esta interacción está relacionada con el rol docente comunitario y las actitudes lingüísticas, ya que la facilitadora enseña como hablante ancestral y el aula es un espacio de continuidad lingüística por medio de las voces de los niños que repiten con orgullo las palabras de sus mayores.

10.1.1.3. Categoría Rol docente comunitario

El rol docente comunitario de la facilitadora de la lengua rama trasciende las funciones pedagógicas y se convierte en un liderazgo cultural dentro de la comunidad de Bangkukuk Taik. Su papel combina la enseñanza de la lengua con la preservación de valores, relatos y prácticas ancestrales. La comunidad la percibe como una abuela sabia que enseña con su experiencia y no con el formalismo académico. Su rol se sostiene en la confianza y el respeto que le tienen los niños y adultos,

La entrevista y la observación coinciden en que su motivación es inspirar orgullo y sentido de pertenencia. Para ella la enseñanza es un servicio comunitario, impulsado por la convicción de no dejar morir la lengua con los hablantes mayores. En sus propias palabras, enseñar rama significa “sentirse más viva”, lo que refleja una visión emocional y espiritual del proceso educativo. Su trabajo revela voluntad y compromiso personal, a menudo sin apoyo institucional ni recursos materiales, esto demuestra el carácter autogestionado y resiliente de la revitalización lingüística en la comunidad.

Los abuelos aparecen como guardianes del léxico y la memoria, pero se observan rupturas en la transmisión familiar. Por tal razón, el liderazgo de la facilitadora compensa por una parte esa fisura y motiva a niños y jóvenes a aprender con posibilidades de relevo.

El rol docente-comunitario, también, se relaciona con las categorías de condiciones del programa y sostenibilidad, ya que la continuidad de las clases depende en gran medida de su salud, energía y disponibilidad. Esta situación demuestra la fortaleza del liderazgo individual; también, la fragilidad estructural del programa: la ausencia de un relevo generacional y del apoyo institucional pone en riesgo la permanencia del proceso educativo. Sin embargo, su ejemplo abre la posibilidad de una futura transferencia de rol.

10.1.1.4. Categoría: Gestión lingüística

La gestión lingüística observada en el programa educativo del rama en Bangkukuk Taik revela la complejidad de un entorno multilingüe donde coexisten el rala, el kriol y el español. Esta coexistencia refleja las tensiones históricas del contacto lingüístico en la Costa Caribe nicaragüense. Durante las clases, la facilitadora alterna de manera natural entre el rama y kriol para adaptar al nivel de comprensión de los niños. Esta alternancia no debe considerarse una confusión lingüística, sino una estrategia pedagógica funcional, que

mantiene la comunicación fluida y garantiza la comprensión de los contenidos sin perder el contacto con la lengua ancestral.

En la práctica, esta gestión del multilingüismo es un nexo entre la lengua originaria y las lenguas dominantes del entorno. El kriol es una lengua intermedia de comprensión y un recordatorio del desplazamiento del rama. Por esto, la facilitadora equilibra ambos códigos: introduce palabras en rama, las traduce o explica en kriol y anima a los niños a repetirlas en contextos cotidianos. Esta metodología confirma lo planteado por la observación: el aula es un espacio de contacto lingüístico controlado donde la alternancia del rama y el kriol se usa como recurso de mediación para el aprendizaje.

La gestión lingüística se conecta con las categorías de actitudes lingüísticas y transmisión intergeneracional, porque las decisiones sobre qué lengua usar, cuándo y con quién reflejan percepciones sobre prestigio y utilidad. Aunque los niños muestran entusiasmo por el aprendizaje, el uso del rama se restringe al espacio de clase. Fuera de este, prevalece el kriol en la interacción familiar y comunitaria, lo que limita la expansión del rama hacia contextos sociales más amplios. La facilitadora promueve el uso de la lengua en la casa y la vida diaria, pero reconoce que el kriol y el español continúan dominando.

La gestión lingüística en Bangkukuk Taik evidencia una estrategia de adaptación pedagógica y una manifestación de resistencia cultural. El uso del bilingüismo mantiene viva la lengua rama. Así, se demuestra que la revitalización lingüística no consiste en excluir otras lenguas, sino en recuperar la centralidad y funcionalidad de la lengua ancestral en la comunidad.

10.1.1.5. Categoría: Condiciones del programa y sostenibilidad

Las condiciones del programa de enseñanza del rama en Bangkukuk Taik reflejan las características comunitaria y autogestionada, pero frágil del proceso de revitalización lingüística. La falta de una base institucional condiciona su sostenibilidad. Las clases se desarrollan en el aula multigrado y en el hogar de la facilitadora o en espacios naturales donde los niños aprenden palabras y expresiones referidas a su entorno. Este uso del espacio doméstico y ambiental refuerza la relación entre lengua y territorio.

Las observaciones revelan que el programa depende de la voluntad y salud de la facilitadora. Cuando ella se enferma o debe ausentarse, las clases se suspenden, lo que interrumpe la regularidad del aprendizaje. Esta dependencia personal limita la sostenibilidad del proyecto y demuestra la necesidad de formar nuevos facilitadores comunitarios para asumir la enseñanza de la lengua.

Las condiciones del programa se conectan con las categorías del rol docente-comunitario y la gestión lingüística, ya que los escasos recursos obligan a la creatividad pedagógica. En ausencia de materiales impresos o financiamiento, la facilitadora recurre a los recursos orales y al entorno natural como herramientas didácticas. Además, su labor se basa en el reconocimiento social y apoyo comunitario.

La sostenibilidad del programa depende de transformar la iniciativa individual en un proceso colectivo con respaldo institucional. La continuidad del aprendizaje requiere la formación de nuevos facilitadores, el empleo de materiales endógenos y la unión entre comunidad y organismos regionales. A largo plazo, la sostenibilidad no solo se medirá por la permanencia de las clases, sino por la capacidad de la comunidad para autogestionar la enseñanza y transmisión del rama como parte de su vida cotidiana y de su planificación cultural. De esta manera, la revitalización se mantiene por el esfuerzo individual y el respaldo de la comunidad, pero requiere fortalecimiento institucional y formación de nuevos facilitadores para garantizar sus sostenibilidad.

El análisis del primer objetivo específico expone que el programa educativo de revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik constituye una experiencia de enseñanza situada basada en la vida cultural de la comunidad. Las prácticas pedagógicas, la interacción afectiva y el liderazgo comunitario de la facilitadora revelan una pedagogía que trasciende los límites escolares y se afirma en la cotidianidad, la naturaleza y la memoria colectiva. La lengua se aprende a través de los juegos, los cantos, las narraciones y las relaciones afectivas.

Tras el análisis detallado de cada categoría, se procedió a un proceso de integración conceptual para identificar los temas transversales del programa educativo de revitalización rama. Esta codificación axial permitió reagrupar las categorías según su afinidad temática y contribución al proceso general de enseñanza y transmisión lingüística. Así, las categorías

analizadas en los apartados anteriores (prácticas pedagógicas, interacción pedagógica, rol docente-comunitario, gestión lingüística, condiciones del programa y demás) se organizaron en cinco grandes ejes interpretativos que expresan la dinámica cultural, educativa y sociolingüística del proceso observado.

De igual manera, se evidencian las limitaciones estructurales que enfrenta: la falta de apoyo institucional, la ausencia de materiales didácticos y la dependencia del esfuerzo individual. Sin embargo, esta fragilidad se convierte en una expresión de resistencia cultural, ya que la continuidad del programa depende del compromiso de la comunidad.

Además, muestra que la revitalización lingüística en Bangkukuk Taik es un proceso educativo en construcción, basado en la afectividad, la creatividad y el sentido de pertenencia. Estos resultados preparan el camino para la discusión en la que se relacionan las prácticas observadas, los aportes del marco teórico y las experiencias de revitalización documentadas en otros contextos.

10.1.1.6. Fortalezas y limitaciones

A partir del análisis realizado, se identifican fortalezas y limitaciones que orientan una propuesta educativa contextualizada.

El nido de lengua rama en Bangkukuk Taik representa una experiencia educativa significativa por sus carácter comunitario, afectivo y culturalmente situado. Entre sus principales fortalezas destacan:

1. Metodología basada en la oralidad, el juego y la cultural local, que convierte el entorno natural y las rutinas cotidianas en recursos pedagógicos y favorece un aprendizaje vivencial de la lengua.
2. Relación afectiva entre la facilitadora y los niños, se basa en la confianza, el cariño y la identificación cultural que crea un ambiente propicio para el aprendizaje y el orgullo lingüístico.
3. Liderazgo comunitario sólido, este se presenta en la hablante nativa, reconocida como referente cultural y portadora de la memoria colectiva del pueblo rama.

4. Unidad entre lengua y territorio, así el aprendizaje lingüístico se integra con prácticas ecológicas, relatos orales y saberes ancestrales. Esto fortalece la identidad y la conexión con la naturaleza.
5. Compromiso intergeneracional, se evidencia en la disposición de algunos niños y familias para aprender y valorar la lengua rama. Esto permite la posibilidad de continuidad.

No obstante, el proceso, también, enfrenta limitaciones estructurales y contextuales que condicionan su sostenibilidad y expansión:

1. Falta de apoyo institucional y continuidad formal, ya que el programa funciona de manera autogestionada, sin respaldo del sistema educativo ni seguimiento pedagógico.
2. Dependencia de una sola facilitadora, se pone en riesgo la continuidad del proyecto ante cualquier eventualidad personal o de salud.
3. Escasez de materiales didácticos y recursos impresos, que obliga a basa toda la enseñanza en la oralidad y limita la diversificación de estrategias.
4. Uso restringido del rama al espacio escolar, sin transferencia suficiente al hogar ni a otros ámbitos comunitarios. Esto reduce las oportunidades reales de comunicación.
5. Influencia dominante del kriol y del español, se dificulta la expansión del rama y refuerza el desplazamiento lingüístico en las nuevas generaciones.
6. Ausencia de formación pedagógica sistemática, lo que impide consolidar un modelo replicable o adaptable por futuros docentes comunitarios.

Los temas centrales que se presentan en la tabla 5 segundo nivel de característica del programa educativo rama en Bangkukuk Taik refleja la esencia del proceso de revitalización lingüística, en el que la enseñanza, la comunidad, la lengua y el territorio conforman un sistema de significados interdependientes.

Tabla 5

Segundo nivel de características del programa educativo lengua rama en Bangkok Taik

Tema central	Descriptor	Relación axial
Enseñanza situada en la cultura y el territorio	Prácticas pedagógicas – recursos del entorno – Narración oral – Actividades tradicionales – Uso del espacio natural y doméstico.	La enseñanza del rama se desarrolla en estrecha relación con la vida cotidiana, el entorno natural y las prácticas culturales. El aprendizaje ocurre donde se vive la lengua, y no en un aula formal, lo que refuerza su valor identitario y ecológico.
Pedagogía afectiva y comunitaria	Interacción pedagógica – Rol docente-comunitario – Motivación infantil – Valoración cultural.	El vínculo emocional entre la facilitadora y los niños es el motor del aprendizaje. La enseñanza ocurre desde la afectividad, el ejemplo y el respeto intergeneracional, configurando una pedagogía del cuidado que fortalece la identidad lingüística.
Gestión el multilingüismo y mediación lingüística	Gestión lingüística – Alternancia entre rama y rama kriol – Estrategias de comprensión.	La alternancia de las lenguas refleja tanto una herencia histórica como una estrategia pedagógica. La facilitadora equilibra los códigos lingüísticos para garantizar comprensión sin renunciar al uso del rama, convirtiendo el bilingüismo en una forma de resistencia cultural.
Fragilidad estructural y sostenibilidad del proceso	Condiciones del programa – Dependencia de liderazgos individuales – Falta de apoyo institucional – Continuidad limitada.	La revitalización se sostiene en el esfuerzo personal y comunitario, pero enfrenta limitaciones materiales e institucionales. La ausencia de políticas de apoyo y formación de nuevos facilitadores compromete su sostenibilidad a largo plazo.

Tema central	Descriptor	Relación axial
Revitalización como acto de identidad y resistencia	Transversal en todas las categorías: práctica pedagógica, rol comunitario, gestión lingüística y sostenibilidad.	Todos los elementos confluyen en una misma idea: enseñar rama es una forma de afirmación cultural frente al desplazamiento lingüístico. La revitalización se expresa como un proceso educativo, también como resistencia simbólica, ecológica y social.

La codificación axial sitúa la enseñanza del rama en Bangkok Taik en una práctica educativa y comunitaria. Cada tema central expresa una característica complementaria del proceso de revitalización: la conexión del entorno, el valor de la afectividad, la gestión del multilingüismo, la sostenibilidad del programa y la resistencia cultural. En conjunto particularidades revelan que la revitalización lingüística es un acto pedagógico que preserva el conocimiento cultural del pueblo rama.

10.1.2. Discusión de resultado de objetivo 1

La discusión de resultados correspondientes al primer objetivo: caracterizar el programa educativo de revitalización de la lengua rama en Bangkok Taik, Bluefields, se estructura en torno a las principales temáticas que surgen del análisis de la información recopilada mediante la entrevista y la guía de observación aplicadas a la facilitadora comunitaria de la lengua rama. De esta manera, el proceso educativo desde una perspectiva cultural, lingüística y comunitaria, además de los factores que fortalecen o limitan la enseñanza de la lengua en el contexto local. La discusión integra la teoría, los antecedentes regionales y las inferencias derivadas de los datos con el propósito de relacionar las experiencias observadas con las teorías de revitalización lingüística, la educación intercultural y gestión del bilingüismo en comunidades indígenas.

A partir de esta triangulación se orientan cinco contenidos de discusión que sintetizan las funciones pedagógicas y sociales del programa:

1. Enseñanza situada en la cultura y el territorio, que presenta cómo la lengua se enseña desde la experiencia cotidiana, los juegos y la oralidad tradicional.

2. Pedagogía afectiva y comunitaria, que muestra el papel del vínculo emocional y del liderazgo de la facilitadora en el aprendizaje del rama.
3. Gestión del multilingüismo y medición lingüística, que evidencia la alternancia entre el kriol y el español como estrategia pedagógica y de resistencia cultural.
4. Fragilidad estructural y sostenibilidad del proceso, que expone las limitaciones institucionales y la dependencia del liderazgo individual.
5. Revitalización como acto de identidad y resistencia cultural, que pone de manifiesto la enseñanza del rama como un proceso y continuidad cultural del pueblo rama.

10.1.2.1. La enseñanza situada en la cultura y el territorio

Los resultados obtenidos muestran que la enseñanza de la lengua rama en Bangkukuk Taik se establece como una práctica educativa situada, basada en la cultura y en el entorno natural. La facilitadora desarrolla sus clases a partir del juego, el canto, la narración oral y el uso del espacio comunitario, particularmente la escuela, la playa y su vivienda, donde los niños aprenden palabras relacionadas con la vida cotidiana y la naturaleza. Este aprendizaje se refuerza de los saberes del territorio, porque las actividades recrean prácticas ancestrales relacionadas con la pesca, los animales y los relatos tradicionales. De ahí que el proceso educativo trasciende la instrucción lingüística y se convierte en un acto de transmisión cultural, en el que la lengua se revive a través de la experiencia y la relación afectiva con el entorno.

Este dato se conecta con el planteamiento teórico de la educación comunitaria como práctica situada, un proceso pedagógico que se forma desde los saberes y valores de la comunidad, y no es una imposición externa. Freire (1970) y Walsh (2009) afirman que el conocimiento es contextual y responde a las necesidades locales. Esto coincide con la práctica de la facilitadora, quien convierte su entorno doméstico y natural en aula pedagógica. De igual manera, Matus y Loncon (2012) y López (2008) exponen que la Educación Intercultural Bilingüe se adquiere cuando incorpora prácticas culturales locales y la participación comunitaria en el diseño curricular. En la experiencia rama, la pedagogía se conecta con el paisaje, la oralidad y la cosmovisión ecológica del pueblo. De esta manera, refleja la idea de pedagogía comunitaria e identitaria propuesta por Walsh (2009) y Pacari (2015), en la que el territorio, además de ser un ambiente idóneo se asume como parte de los saberes.

Estas observaciones guardan relación con experiencias latinoamericanas de revitalización lingüística. En Colombia, Rappaport (2018) mostró que el proceso de revitalización del nasa yuwe en el Cauca se fortaleció cuando la enseñanza se vinculó con la defensa del territorio y la memoria histórica. En Chile, los koneltun mapuches descritos por Guzmán y Pinto (2019) promovieron la inmersión total en la lengua mediante la recuperación de saberes culturales y espirituales. Asimismo, el programa Cuna Náhuat en El Salvador, documentado por Lemus (2018) demostró que los espacios de inmersión infantil sustentados en la interacción con abuelas hablantes lograron integrar lengua, identidad y bienestar social. Estas experiencias coinciden con la práctica rama en que la revitalización es efectiva porque el aprendizaje ocurre en contextos reales de uso y contacto con la naturaleza y la comunidad.

10.1.2.2. La pedagogía afectiva y comunitaria como estrategia de revitalización

El proceso de enseñanza observado en Bangkok Taik se basa en una pedagogía afectiva, en la que el lazo emocional entre la facilitadora y los niños es el centro de aprendizaje. Las sesiones de enseñanza transcurren en un ambiente de confianza y alegría, con los juegos, cantos y palabras en rama. La facilitadora es respetada como abuela y depositaria de la memoria lingüística que encarna el principio del aprendizaje desde el afecto y la pertinencia. Esto refuerza la transmisión intergeneracional de valores y significados culturales. Esta dimensión afectiva explica la motivación de los niños: el aprendizaje en edades tempranas se vincula al juego y al vínculo emocional, mientras que la escolarización formal suele distanciarse de esa experiencia vivencial.

Relacionada con la teoría esta información dialoga con las propuestas de Hinton (2011) y Grenoble y Whaley (2006), quienes destacan que los procesos de revitalización lingüísticos exitosos parten de relaciones afectivas y comunitarias que fortalecen el sentido de identidad colectiva. La afectividad humaniza y contextualiza la pedagogía. De ahí que Freire (1970) subraya que la educación liberadora requiere amor, empatía y diálogo, principios visibles en la relación entre la facilitadora y sus estudiantes. Además, los planteamientos de Meyer y Soberanes (2009) sobre nidos de lengua muestran cómo las figuras de abuelas o hablantes mayores actúan como mediadoras afectivas del conocimiento, garantizando la transmisión lingüística en un entorno emocionalmente seguro, y la facilitadora rama enseña con amor, transforma su hogar en aula y convierte cada palabra en una experiencia de memoria.

Estas observaciones también se reflejan en experiencias latinoamericanas documentadas. El programa Cuna Náhuat en El Salvador (Lemus, 2018) consolidó la enseñanza de la lengua náhuat mediante la cercanía entre los niños y las “nanas”. En Nicaragua, los esfuerzos del pueblo mayangna, también, muestran que el aprendizaje acompañado de cantos, historias y rituales genera sentido de pertenencia y continuidad cultural (García, 2012). De esta manera, se consolida el afecto como una estrategia pedagógica para reactivar la memoria lingüística y fortalecer la autoestima cultural de los aprendices.

10.1.2.3. La gestión del multilingüismo como mediación cultural

El contexto sociolingüístico de Bangkukuk Taik revela una compleja convivencia entre el rama, el kriol y el español. Estas lenguas coexisten en diferentes ámbitos y con distintos grados de prestigio. Durante la enseñanza, la facilitadora alterna entre el rama, el kriol utilizado este último como vía comunicativa para garantizar la comprensión de los niños de la lengua ancestral. Esta práctica demuestra una forma consciente de gestión del multilingüismo, ya que el uso de varias lenguas no representa una amenaza, sino un recurso pedagógico. El aula es un espacio de contacto lingüístico donde los códigos se mezclan de forma natural, tal como en la realidad de la comunidad. Sin embargo, fuera de este espacio comunicativo, el uso del rama continúa limitado. Se confirma de esta manera, que la revitalización enfrenta tensiones por el dominio del español y del kriol como lenguas de interacción cotidiana.

Este aspecto se explica a partir del concepto de bilingüismo asimétrico propuesto por Quesada Pacheco (2019) quien señala que las lenguas indígenas en América Latina coexisten con el español dentro de relaciones desiguales de poder histórico e institucional. De esta manera, el kriol ocupa un lugar intermedio y actúa como lengua de contacto y resistencia frente al dominio del español; además, desplaza al rama en espacios familiares. Fishman (1991) y Grenoble y Whaley (2006) sostienen que la revitalización de una lengua desplazada requiere de estrategias que conozcan el repertorio lingüístico de los hablantes y prioricen la funcionalidad comunicativa de la lengua. En relación con esta propuesta, la facilitadora rama demuestra una comprensión de su contexto: usa el kriol para traducir, explicar y animar; pero mantiene al rama como centro del aprendizaje con una pedagogía intercultural equilibrada.

Estas prácticas encuentran paralelos en experiencias regionales. En Perú, Chávez Epiquén, Chenet Zuta y Quispe Cutipa (2019) documentaron la traducción como mediación entre el español y la lengua indígena se concibe esta práctica como una estrategia transitoria de fortalecimiento lingüístico.

La alternancia entre el rama, el kriol y el español no es un signo de pérdida, sino de creatividad educativa. Cuando se reconoce la pluralidad lingüística y se transforma en un recurso de enseñanza, se trabaja con una pedagogía intercultural de resistencia, en la que las lenguas coexisten.

10.1.2.4. Fragilidad estructural y sostenibilidad del proceso de revitalización

El programa de enseñanza del rama en Bangkok Tail evidencia una estructura educativa frágil, sostenida por el esfuerzo individual de la facilitadora y el apoyo moral de la comunidad. La enseñanza se desarrolla en el aula multigrado, espacios domésticos o naturales, sin materiales impresos ni acompañamiento institucional sistemático. Esta autogestión demuestra un compromiso comunitario, pero señala los límites de una revitalización que depende de la voluntad personal y no de políticas educativas consolidadas. Cuando la facilitadora enfrenta problemas de salud o falta de recursos las clases se suspenden, interrumpiendo el proceso de aprendizaje y afectando la continuidad intergeneracional.

Este panorama se corresponde con los planteamientos que Fishman (1991) describen como la “fase crítica” de las lenguas en peligro, en el que la revitalización depende de iniciativas locales que carecen de apoyo institucional necesario para garantizar su permanencia. Según Grenoble y Whaley (2006), la sostenibilidad lingüística requiere de tres componentes interdependientes: compromiso comunitario, apoyo institucional y continuidad educativa. En Bangkok Taik, solo el primer componente está plenamente presente. López (2008) y Walsh (2009) coinciden en que la revitalización debe establecerse como una política pública sostenida y no como un proyecto temporal. La ausencia de esa organización institucional explica por qué la enseñanza del rama se mantiene viva por el compromiso de una sola persona, pero sin la seguridad de su continuidad.

Este desafío se observa en patrones similares de experiencias nacionales. En Nicaragua, los esfuerzos por revitalizar el mayangna y el ulwa, también, han dependido de proyectos

externos y de liderazgos individuales, sin una política lingüística sostenida por instituciones educativas (Green, 2005; García, 2012). Estos casos confirman que la revitalización sin sostenibilidad institucional corre el riesgo de interrumpirse junto con sus principales actores.

10.1.2.5. La revitalización como acto de identidad y resistencia cultural

La enseñanza del rama en Bangkukuk Taik trasciende el ámbito pedagógico para convertirse en un acto de identidad y resistencia cultural. Aprender y enseñar la lengua rama implica utilizarla como medio de comunicación y reafirmar el sentido de pertenencia a un territorio, una historia y una cosmovisión amenazada por las presiones del mundo globalizado. Cada clase, cada palabra y cada canto en rama representan una forma de resiliencia. La figura de la facilitadora portadora de la memoria ancestral es símbolo de resistencia: enseñar rama es resistirse al olvido, al desplazamiento lingüístico y a la pérdida de la unión con el territorio. De esta manera, la comunidad reafirma su derecho a seguir siendo y hablando desde su diferencia (Walsh, 2009).

Desde el plano teórico, autores como Skutnabb-Kangas (2000) y Hornberger (2008) sostienen que las lenguas originarias son más que sistemas lingüísticos: son instrumentos de identidad, cohesión social y resistencia frente a la homogeneización cultural. De la misma manera, López (2008) plantea que la educación intercultural debe ayudar a los pueblos a recuperar el poder de decisión sobre sus procesos educativos y lingüísticos. Estas perspectivas coinciden con lo observado en Bangkukuk Taik: la lengua rama sobrevive porque representa la memoria colectiva de un pueblo que se reconoce en su lengua. La facilitadora, los niños y las familias que participan en las clases actúan como guardianes de esa memoria y demuestran que la revitalización no se impone desde afuera, sino que surge desde la comunidad como respuesta ante la pérdida.

Las experiencias latinoaméricas confirman este carácter identitario de la revitalización lingüística. En El Salvador, el programa Cuna Náhuat reivindicó la lengua como símbolo de dignidad cultural y memoria femenina (Lemus, 2018). En Costa Rica, los proyectos Upshíjgra dín Di' Tegát Yet, “Trabajamos para nuestro idioma” evidencian que enseñar la lengua indígena es también defender el territorio, los saberes ancestrales y el derecho a existir con voz propia (UCR, 2022). En Nicaragua, los esfuerzos del pueblo mayangna y

del ulwa han mostrado que la lengua es una expresión de autonomía y resistencia frente al desplazamiento cultural impuesto por el español y los modelos educativos homogéneos (Green, 2005; García, 2012).

Por lo tanto, revitalizar el rama es un gesto de afirmación frente a la pérdida, una forma de decir “aquí estamos” en la lengua de los abuelos, y una contribución esencial a la diversidad lingüística y cultural de Nicaragua y del mundo.

En síntesis, el análisis del programa educativo de revitalización del rama en Bangkukuk Taik evidencia que la enseñanza de la lengua constituye un proceso cultural, comunitario y emocional, en el que la lengua se aprende desde la vida cotidiana y el territorio. Las prácticas pedagógicas, basadas en el juego, la oralidad y la naturaleza, reafirman que la revitalización es una acción de transmisión cultural y de reconstrucción identitaria. La figura de la facilitadora se presenta como eje humano del proceso: una hablante que, desde su liderazgo afectivo, mantiene viva la lengua pese a la fragilidad estructural y la falta de apoyo institucional. Al mismo tiempo, el manejo del plurilingüismo, rama, kriol y español transforma la diversidad lingüística en un recurso pedagógico de resistencia. Estos datos demuestran que la revitalización del rama es un acto de continuidad cultural sostenido por la comunidad, pero que requiere respaldo político y educativo para asegurar su permanencia.

10.2. Objetivo 2

10.2.1. Análisis del objetivo 2

El segundo objetivo de esta investigación Identificar las actitudes lingüísticas que afectan la revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik estudió los factores que inciden en la vitalidad, transmisión y uso actual de la lengua rama dentro de la comunidad. Este análisis se realizó a partir de los testimonios de la hablante nativa y facilitadora del programa educativo, complementados con la guía de observación del entorno lingüístico. Así, se amplió la comprensión del contexto comunicativo y simbólico en el que se desarrolla el proceso de revitalización. Ambas fuentes fueron analizadas bajo el enfoque cualitativo interpretativo, siguiendo los principios del método etnográfico, que privilegia la descripción de las realidades culturales (Geertz, 1973).

En la comunidad, según testimonio de la facilitadora rama, existen aproximadamente seis personas que utilizan el rama de manera activa. Entre ellas se encuentran algunos de sus hijos, familiares y vecinos, con quienes mantiene interacciones domésticas frecuentes. Aunque el uso de la lengua se concentra en el ámbito familiar, este pequeño grupo constituye un núcleo valioso de hablantes que mantiene viva la lengua y representa el punto de partida para la revitalización intergeneracional.

A partir de la codificación de los datos surgieron diversas categorías y subcategorías que reflejan dimensiones clave de la situación sociolingüística del rama: el uso lingüístico en espacios educativos y comunitarios; la visibilidad de la lengua en el entorno; la transmisión intergeneracional en el hogar y la comunidad; las actitudes lingüísticas de hablantes y aprendices; y la influencia de factores externos e institucionales. Estas categorías fueron analizadas en relación con los fragmentos textuales de la entrevista y la información de observación. De esta manera se identificaron patrones de continuidad, ruptura y resistencia en el uso del rama.

El análisis se inicia en el reconocimiento de que la revitalización lingüística se desarrolla en una combinación sociocultural que define la ecología de la lengua (Hornberger, 2008). De ahí que al examinar la situación sociolingüística del rama se consideran los espacios donde la lengua aún se mantiene viva, el aula comunitarias, los hogares o los rituales locales; al igual que los ámbitos donde ha sido desplazado por el kriol o el español. La interpretación de los datos se orientó la comprensión de cómo estos factores interactúan y de qué manera condicionan las posibilidades reales de revitalización de la lengua.

Las categorías presentadas en el siguiente cuadro, uso lingüístico, visibilidad lingüística, transmisión intergeneracional, actitudes lingüísticas, factores externos y factores institucionales expresan las relaciones entre las prácticas comunicativas, las percepciones de los hablantes y el contexto sociocultural en el que ocurre la revitalización. Cada categoría se asocia con una subcategoría o tema emergente que revela aspectos concretos del fenómeno. Estos fueron interpretados a partir de fragmentos textuales representativos de la entrevista y de los registros de observación realizados por el colaborador local.

La tabla 6 sintetiza de manera estructurada, los niveles de presencia y vitalidad del rama tanto en los espacios educativos y comunitarios como en los ámbitos familiares y

simbólicos. Asimismo, muestra la coexistencia del rama con el krio y el español y evidencia un bilingüismo funcional pero desigual que influye en la continuidad de la lengua originaria. Cada interpretación inicial fue elaborada desde una visión etnográfica que toma en cuenta la frecuencia de uso de la lengua y su carga afectiva, identitaria y cultural.

Tabla 6

Categorías y subcategorías

Categoría	Subcategoría	Descriptor	Fragmento textual	Información de guía de observación	Interpretación inicial
Uso lingüístico	Espacios comunitarios	Saludarse y conservar en rama entre algunos adultos mayores.	“Ella dice que también habla con esa persona, con Jen, con Cleotilda y con Chambolin. Más o menos son como cuatro o cinco personas en Bangkukuk Taik”.	“Cuando se encuentran en el pozo o en la playa se saludan en rama”.	El uso comunitario del rama está restringido a pocos hablantes mayores y a contextos informales, lo que refleja una vitalidad limitada, pero todavía presente en interacciones espontáneas.
Uso lingüístico	Espacios educativos	Empleo del rama en el aula con niños pequeños.	“Los niños solo hablan rama en la escuela”.	“En la escuela hay palabras escritas y materiales guardados con	El aula es el principal espacio de uso y transmisión de la lengua, aunque su práctica no se extiende fuera del ámbito educativo.

Categoría	Subcategoría	Descriptor	Fragmento textual	Información de guía de observación	Interpretación inicial
				nombres en rama”.	
Visibilidad lingüística	Señalética y carteles.	Palabras escritas en rama en objetos y materiales escolares.	“Los estudiantes en los cayucos les ponen sus nombres en lengua rama”.	“Se observan palabras en carteles y cuadernos”.	La lengua tiene presencia simbólica escrita en algunos espacios escolares y comunitarios, lo que contribuye a su visibilización, aunque no implica un uso comunicativo amplio.
Transmisión intergeneracional	Lengua en el hogar.	Uso parcial del rama por parte de abuelos y adultos mayores kriol.	“Su mamá, abuela y abuelo hablaban rama... su papá no, hablaba kriol”.	“La familia de miss Cristina usa el rama en casa”.	La transmisión familiar ha disminuido, pero algunos hogares aún mantienen prácticas lingüísticas que sostienen la memoria de la lengua.
Transmisión intergeneracional	Lengua en interacciones juveniles.	Desinterés o dificultad percibida en los jóvenes.	“Algunos niños dicen que la lengua está muy difícil... los más pequeños están interesados”.	“Los jóvenes usan kriol o español, no se observan	La falta de transmisión entre generaciones jóvenes constituye uno de los principales riesgos para la vitalidad lingüística.

Categoría	Subcategoría	Descriptor	Fragmento textual	Información de guía de observación	Interpretación inicial
				expresiones en rama”.	
Actitudes lingüísticas	Valoración cultural	Orgullo y sentido de identidad al hablar rama.	“Para ella es un orgullo... cuando lo habla con alguien se siente más viva”.	“Se observan emblemas y símbolos culturales rama en actividades comunitarias”.	La actitud positiva de los hablantes mayores refuerza el valor identitario de la lengua aunque no garantiza su reproducción entre los jóvenes.
Factores externos	Influencia de otras lenguas	Predominio del kriol y el español en la vida cotidiana.	“Su papá hablaba en kriol; los adolescentes dicen que el rama es difícil”.	“El rama kriol es la lengua más usada; el rama se oye poco”.	La convivencia lingüística es asimétrica: el kriol y el español dominan la comunicación diaria, reduciendo el uso funcional del rama.
Factores institucionales	Políticas lingüísticas locales	Ausencia de apoyo sistemático o programas difíciles.	“Ella no tiene una idea de lo que puede hacer la escuela”.	“No hay señalización institucional en rama ni	La falta de políticas educativas o apoyo institucional limita la sostenibilidad del proceso de revitalización y deja la carga en los esfuerzos individuales.

Categoría	Subcategoría	Descriptor	Fragmento textual	Información de guía de observación	Interpretación inicial
				materiales nuevos.	

El cuadro resume, de manera sintética, los resultados más relevantes sobre el uso del *rama* en la vida comunitaria, educativa y familiar. Integra, además, fragmentos representativos de los testimonios y observaciones realizadas. Cada interpretación inicial ofrece una lectura comprensiva del papel que desempeñan la oralidad, la transmisión intergeneracional, el bilingüismo y el valor cultural de la lengua en el proceso de revitalización.

Durante el proceso de codificación y análisis, las categorías iniciales derivadas de la matriz, uso lingüístico, visibilidad, transmisión, actitudes, factores externos e institucionales, fueron reorganizadas en cinco temas analíticos que sintetizan las estructuras de la situación sociolingüística del *rama*. Esta reorganización responde al carácter interpretativo del enfoque cualitativo, que privilegia la comprensión de los significados culturales sobre la enumeración exhaustiva de temas. Así, las categorías desarrolladas integran los distintos planos observados, educativo, comunitario e institucional, y ofrecen una visión holística de las condiciones que influyen en la vitalidad de la lengua.

10.2.1.1. Categoría: Vitalidad lingüística restringida y uso funcional limitado

El análisis de los datos revela que el uso del *rama* se encuentra reducido a contextos muy específicos y, en su mayoría, no funcionales para la vida cotidiana. Su presencia se concentra en el ámbito escolar y en breves intercambios entre hablantes mayores, como saludos y frases en reuniones comunitarias. Aunque existen intentos de visibilizar la lengua mediante carteles, nombres escritos en cayucos o palabras en murales escolares; estas expresiones son de carácter simbólico más que comunicativo. La lengua se mantiene viva en la memoria afectiva y en algunos espacios virtuales, pero carece de frecuencia y amplitud necesarias para su normalización. La vitalidad lingüística del *rama*, puede calificarse como restringida: conserva una función identitaria importante, pero su uso comunicativo real se encuentra en riesgo de desaparición si no se amplían los espacios de práctica cotidiana.

10.2.1.2. Categoría: transmisión intergeneracional debilitada

Los testimonios y observaciones evidencian una ruptura significativa en la transmisión lingüística. Mientras los abuelos y algunos adultos mayores aún conservan el dominio del *rama*, las generaciones jóvenes y adolescentes muestran un conocimiento muy limitado y un uso casi nulo fuera del contexto educativo. La enseñanza impartida por la hablante

nativa funciona como el único medio de exposición sistemática de la lengua. Esto indica que la revitalización depende de un aprendizaje formal y no de una transmisión natural en los hogares. Este patrón responde a transformaciones sociales que incluyen la migración juvenil a Bluefields, la escolarización monolingüe en español y la creciente influencia del kriol. En consecuencia, la lengua rama sobrevive en hablantes mayores, lo que agrava el riesgo de interrupción generacional y debilita su continuidad.

10.2.1.3. Categoría: Actitudes positivas, pero prácticas lingüísticas frágiles

La hablante nativa expresa un profundo orgullo por su lengua y un deseo sincero de compartirla con las nuevas generaciones. Sin embargo, esta actitud positiva no significa una práctica sostenida ni un aumento real del número de hablantes. Los jóvenes reconocen el valor cultural del rama, pero lo identifican como un conocimiento difícil, sin utilidad inmediata en los espacios donde predominan el kriol y el español. Esta distancia entre emoción y acción lingüística revela una brecha entre la identidad y la funcionalidad de la lengua. La actitud positiva es una forma de resistencia simbólica, pero no alcanza a revertir los efectos del desplazamiento si no se establecen condiciones estructurales que favorezcan el uso cotidiano del rama en la comunidad.

10.2.1.4. Categoría: Bilingüismo asimétrico y desplazamiento lingüístico

La convivencia del rama con el kriol configura un bilingüismo asimétrico que refleja las jerarquías lingüísticas históricas de la Costa Caribe. El kriol actúa como lengua de interacción cotidiana y comunicación, mientras el español ocupa los espacios formales de educación y administración. En este ecosistema, el rama queda relegado a contextos culturales o domésticos, sin reconocimiento oficial ni utilidad social amplia. Los niños aprenden palabras en rama, pero rápidamente las sustituyen por equivalentes en kriol o español, debido al prestigio y la funcionalidad de estas lenguas dominantes. Esta situación confirma la vulnerabilidad del rama ante un desplazamiento progresivo que reduce su espacio vital. La facilitadora, consciente de esta tensión, procura equilibrar los códigos lingüísticos, pero el contexto sociolingüístico general sigue favoreciendo esa situación más que una verdadera complementariedad.

10.2.1.5. Categoría: Ausencia institucional y sostenibilidad comunitaria

El análisis muestra que la revitalización del rama en Bangkukuk Taik se sostiene por los esfuerzos individuales y comunitarios, sin un acompañamiento sistemático por parte de instituciones educativas. No existen materiales impresos ni capacitaciones docentes ni programas de apoyo continuo. Esta ausencia genera una dependencia hacia la facilitadora, cuya edad avanzada y estado de salud limitan la continuidad del proceso. Aun así, la comunidad demuestra una capacidad de resiliencia y transforma la falta de recursos en creatividad pedagógica y sentido de compromiso. Esta autogestión constituye una fortaleza simbólica; pero además, es una debilidad estructural que amenaza la sostenibilidad a largo plazo.

El contexto sociolingüístico en Bangkukuk Taik revela los alcances y limitaciones:

10.2.1.6. Alcances

1. Continuidad simbólica de la lengua a través de la comunidad, aunque el uso funcional del rama es limitado, su valor simbólico se mantiene vivo como emblema de identidad colectiva. Este alcance es una base emocional y cultural sobre la cual pueden construirse estrategias educativas que refuercen el orgullo lingüístico y la pertinencia territorial.
2. Existencia de espacios naturales de revitalización, así el aula comunitaria, los hogares de hablantes mayores y los espacios cotidianos funcionan como escenarios espontáneos de transmisión. Estos entornos pueden ser fortalecidos mediante prácticas pedagógicas situadas que integren el entorno, la oralidad y la vida comunitaria.
3. Actitudes positivas hacia la lengua y disposición para aprender, se expresa en orgullo de la hablante nativa y el interés de los niños pequeños hacia el aprendizaje.
4. Capacidad de autogestión comunitaria, la experiencia del nido de lengua rama muestra que la comunidad posee compromiso y creatividad para liderar el proceso de revitalización.
5. Coexistencia multilingüe como oportunidad pedagógica, la presencia simultánea del rama, kriol y español ofrece una oportunidad para aplicar enfoques interculturales y de mediación lingüística en el lugar de tratar esta situación como amenaza.

10.2.1.7. Limitaciones

1. Vitalidad restringida y uso funcional reducido, el rama se utiliza en pocos espacios y entre un número limitado de hablantes mayores. Su presencia es mayormente simbólica y no comunicativa, lo que limita la exposición de los niños y jóvenes a la lengua fuera del aula.
2. Ruptura de la transmisión intergeneracional, la enseñanza de la lengua se concentra en el ámbito educativo, sin reproducirse naturalmente en los hogares. Esta discontinuidad amenaza la recuperación lingüística y demanda estrategias que involucren a familias y cuidadores.
3. Dependencia de un liderazgo individual, la sostenibilidad del proceso de revitalización depende de la facilitadora principal. Por esto, la ausencia de relevo generacional y de formación de nuevos docentes compromete la continuidad del programa y la expansión de su impacto.
4. Bilingüismo asimétrico y desplazamiento cultural, se manifiesta en el predominio del kriol y el español limita la funcionalidad del rama y subordina el rama. Este contexto requiere estrategias que revaloricen la lengua como vehículo de conocimiento y comunicación.
5. Carencia de respaldo institucional y de materiales pedagógicos
No existe apoyo a las medidas lingüísticas locales ni materiales impresos en rama. Esta falta de coordinación entre comunidad, escuela e institución profundiza la vulnerabilidad del proceso.

En síntesis, el análisis de las actitudes lingüísticas del rama en Bangkukuk Taik confirman la fragilidad y expectativas en el proceso de revitalización. La lengua mantiene una presencia significativa, asociada a la identidad y la memoria cultural; sin embargo, tiene un uso funcional restringido, una débil transmisión intergeneracional y ausencia institucional que limita su sostenibilidad. Estos aspectos revelan que la vitalidad de la lengua depende del compromiso comunitario y de la estructura educativa formal. Así, la revitalización se consolidará mediante la creación de espacios cotidianos de uso y de fortalecimiento de redes intergeneracionales y el trabajo con políticas lingüísticas regionales.

La discusión del segundo objetivo se organiza en torno a cinco categorías interpretativas interrelacionadas: vitalidad lingüística restringida y uso funcional limitado; transmisión

intergeneracional debilitada; actitudes positivas, pero prácticas lingüísticas frágiles; bilingüismo asimétrico y desplazamiento lingüístico, y ausencia institucional y sostenibilidad comunitaria. La tabla 7 sintetiza los datos reflejados en la observación y la entrevista aplicada a la facilitadora rama, los cuales presentan las condiciones actuales del uso, enseñanza y transmisión del rama. Desde el enfoque interpretativo y la metodología etnográfica que orientan este estudio, estos temas son dimensiones interdependientes que relacionan lengua, cultura, territorio y gestión educativa.

Tabla 7

Categorías interpretativas

Tema central	Categorías agrupadas	Relación axial
Vitalidad lingüística restringida y uso funcional limitado	Uso lingüístico (espacios comunitarios y educativos) – Visibilidad lingüística.	El rama mantiene una presencia mínima en la vida comunitaria, circunscrita a saludos entre adultos mayores y a actividades impulsadas por la facilitadora. Aunque existen palabras y carteles en rama, su uso comunicativo es escaso, lo que muestra una vitalidad simbólica pero frágil. La lengua persiste más como emblema identitario que como medio cotidiano de interacción.
Transmisión intergeneracional debilitada	Transmisión en el hogar – Lengua e interacciones juveniles.	La ruptura generacional limita la continuidad lingüística: los abuelos aún conservan la lengua, pero los jóvenes y adolescentes prefieren el kriol o el español. la escuela es el único espacio donde se fomenta el aprendizaje, sin que este logre trasladarse al ámbito familiar. Este patrón evidencia una revitalización dependiente de la enseñanza formal y no de la transmisión natural.
Actitudes positivas, pero prácticas lingüísticas frágiles	Valoración cultural – Orgullo identitario.	La hablante nativa expresa orgullo y compromiso con la lengua y este sentimiento es compartido por la comunidad como símbolo cultural. Sin embargo, las actitudes favorables

Tema central	Categorías agrupadas	Relación axial
		no se traducen en prácticas sostenidas, debido a la falta de espacios de uso, materiales accesibles y continuidad pedagógica. La valoración afectiva del rama es una base simbólica necesaria pero insuficiente para su vitalización plena.
Bilingüismo asimétrico y desplazamiento lingüístico	Influencia de otras lenguas (kriol y español).	La convivencia lingüística en Bangkok Taik se caracteriza por un bilingüismo asimétrico donde el rama ocupa una posición subordinada frente al kriol y al español. Las lenguas dominantes se asocian a la educación formal, la movilidad social y el prestigio, mientras que el rama se limita a contextos culturales o rituales. Este desequilibrio releja una tensión constante entre identidad y funcionalidad comunicativa.
Ausencia institucional y sostenibilidad comunitaria	Políticas lingüísticas locales – Iniciativas educativas comunitarias.	La revitalización del rama depende casi exclusivamente del liderazgo local y de la voluntad de los hablantes mayores. No existen programas estatales activos ni materiales pedagógicos actualizados, lo que convierte el proceso en una iniciativa de resistencia cultural. La falta de respaldo institucional refuerza la vulnerabilidad de la lengua, pero

Tema central	Categorías agrupadas	Relación axial
		también la autonomía y creatividad de la comunidad.

10.2.2. Discusión de resultados de objetivo 2

A continuación, la discusión de este objetivo profundiza en la interpretación de los datos sociolingüísticos identificados en Bangkok Taik para estructurar el contexto de vitalidad lingüística del rama.

10.2.2.1. Vitalidad lingüística restringida y su uso funcional limitado

El análisis sociolingüístico revela que la lengua rama presenta una vitalidad limitada a contextos familiares, ya que su uso se conserva entre un número reducido de familiares hablantes mayores. Según los testimonios, las interacciones en rama ocurren, principalmente, en saludos, cantos tradicionales o conversaciones ocasionales entre adultos; mientras que el kriol domina la comunicación cotidiana. Este patrón concuerda con la tipología de lenguas en peligro descrita por Grenoble y Whaley (2006), quienes sostienen que la pérdida de espacios funcionales constituye el primer indicador del desplazamiento lingüístico.

La observación participante rama confirmó que el aula y los sitios utilizados por la facilitadora rama son los principales espacios donde la lengua mantiene su presencia. Sin embargo, fuera de estos entornos, el rama desaparece del uso diario, lo que restringe su función comunicativa a momentos pedagógicos. La vitalidad lingüística se basa en la afectividad y no en la práctica social cotidiana. Esta información contrasta con lo señalado por Fishman (1991), quien afirma que la revitalización solo se consolida cuando la lengua se usa en diferentes funciones.

Esta situación de uso limitado refleja una resistencia cultural. La persistencia de la lengua en los cantos, saludos o relatos demuestra que el rama conserva un valor identitario que lo mantiene vivo en la memoria colectiva. Por esto, la comunidad ejerce una forma de “revitalización silenciosa” (Hinton, 2011), donde la lengua se preserva en pequeñas prácticas de continuidad. Sin embargo, su supervivencia depende de convertir esos espacios en oportunidades reales de comunicación y aprendizaje intergeneracional.

10.2.2.2. Transmisión intergeneracional debilitada

La transmisión intergeneracional del rama se encuentra gravemente afectada. Los resultados muestran que los niños y jóvenes comprenden algunas palabras o frases básicas aprendidas en la escuela, pero no las emplean de manera espontánea en sus hogares. La lengua rama no se transmite como lengua materna y se ha reducido a un conocimiento fragmentario, mediado por la enseñanza no formal. Este fenómeno concuerda con los planteamientos por Fishman (1991), quien advierte que la interrupción de la transmisión familiar marca el punto crítico de desplazamiento irreversible.

Los hogares donde aún se escuchan expresiones en rama corresponden a familias con hablantes mayores, pero la influencia del kriol en la vida cotidiana ha desplazado progresivamente su uso. Las interacciones juveniles se desarrollan casi exclusivamente en kriol, lo que limita el contacto de los niños con la lengua ancestral. Esta tendencia reproduce lo que Hornberger (2008) denomina “pérdida del continuo bilingüe”, en el que las generaciones más jóvenes están desconectadas de la riqueza lingüística tradicional.

Sin embargo, la transmisión no ha desaparecido completamente. Los esfuerzos de la facilitadora y el interés de algunos abuelos por enseñar canciones o saludos mantienen viva la posibilidad de reactivarla. Como señala Hinton (2011), la revitalización lingüística requiere crear entornos familiares y comunitarios que devuelvan a la lengua su papel social. En el caso de Bangkukuk Taik, esta recuperación dependerá de la formación de hablantes jóvenes capaces de usar la lengua en contextos naturales.

10.2.2.3. Actitudes positivas, pero prácticas lingüísticas frágiles

Las actitudes hacia la lengua rama son mayoritariamente positivas y afectivas, especialmente, entre los hablantes mayores. Las entrevistas revelan expresiones de cariño y nostalgia: “cuando la hablo, me siento más viva”. Este tipo de valoración coincide con la dimensión emocional descrita por Walsh (2009), para quien el afecto es un acto de cuidado cultural en los procesos de educación intercultural.

Pero, este sentimiento no se convierte en prácticas lingüísticas sostenidas. Los jóvenes reconocen el valor hereditario del rama, aunque la consideran una lengua difícil o de poca utilidad práctica. Esta contradicción de actitudes positivas frente a un uso limitado coincide con lo planteado por Quesada Pacheco (2019), quien advierte que el prestigio cultural no

garantiza la vitalidad funcional si no se crean espacios de uso real. El afecto es un motor de resistencia, pero no es una herramienta de transmisión.

La educación intercultural según López (2008) debe transformar la conciencia positiva en práctica comunicativa mediante la integración de la lengua en actividades significativas y cotidianas. En Bangkukuk Taik, el fortalecimiento de las actitudes positivas promueve el orgullo lingüístico entre los jóvenes a través de cantos, la música y la participación comunitaria, lo que permite que la lengua sea una expresión cultural actual.

10.2.2.4. Bilingüismo asimétrico y desplazamiento lingüístico

El contexto sociolingüístico de la comunidad es predominantemente trilingüe, con presencia del kriol, español y rama. Sin embargo, la relación entre estas lenguas es claramente asimétrica: el kriol y el español funcionan como lenguas dominantes en la vida pública y educativa, mientras el rama se mantiene confinado a usos ceremoniales o escolares. Este tipo de bilingüismo desequilibrado, definido por Hornberger (2008) resulta en el desplazamiento porque las lenguas de mayor prestigio social sustituyen, gradualmente, a la originaria en los espacios de comunicación cotidiana.

Durante las observaciones, la alternancia entre rama y kriol se utilizó como recurso pedagógico para facilitar la comprensión de los niños, pero fuera del aula el kriol predomina casi por completo. Esta realidad refleja lo que Skutnabb-Kangas (2000) denomina una “ecología lingüística alterada”, en la que las lenguas locales sobreviven en condiciones de subordinación estructural. En Bangkukuk Taik, la coexistencia lingüística no ha derivado en un bilingüismo equilibrado, sino en una jerarquía que limita el uso del rama.

Aun así, la alternancia de códigos entre los hablantes rama revela una competencia plurilingüe que podría aprovecharse pedagógicamente. De acuerdo con Hinton y Hale (2011), la revitalización en contextos multilingües no requiere eliminar las lenguas dominantes, sino conectar entre estas. Por tal razón, la enseñanza del rama debería promover un bilingüismo complementario que recupere su valor comunicativo sin pugnar con el kriol o el español.

10.2.2.5. Ausencia institucional y sostenibilidad comunitaria

La ausencia de políticas lingüísticas sostenidas es un factor crítico que limita la revitalización del *rama*. El testimonio y observaciones confirman que no existen programas oficiales ni materiales actualizados en la comunidad; las clases dependen exclusivamente, del compromiso personal de la facilitadora. Esta situación reproduce lo señalado por López (2008), este advierte que la falta de apoyo institucional lleva a la marginación educativa de las lenguas originarias.

A pesar de estas limitaciones, la comunidad ha desarrollado mecanismos de sostenibilidad cultural. El liderazgo de la hablante nativa, el apoyo de algunas familias y la participación de los niños demuestran que la revitalización puede sostenerse desde la comunidad. Por esto, Bangkukuk Taik presenta lo que Hornberger (2008) caracteriza una *formade* gestión educativa donde la comunidad asume el protagonismo ante la ausencia de la institución.

Sin embargo, la sostenibilidad del proceso aumenta cuando se establecen alianzas estables con instituciones regionales que puedan acompañar a la formación de nuevos facilitadores. Como indica Grenoble (2009) la continuidad de un programa lingüístico requiere una estructura de apoyo y planificación que garantice recursos, evaluación y formación.

El estudio de las actitudes lingüísticas del pueblo *rama* en Bangkukuk Taik demuestra que la lengua se mantiene viva entre la memoria cultural y la vulnerabilidad comunicativa. Su vitalidad depende de la acción pedagógica comunitaria y de los hablantes mayores. La lengua subsiste más como símbolo identitario que como medio de interacción cotidiana. La ruptura de la transmisión intergeneracional, la escasa presencia en los espacios públicos y el predominio del *kriol* y el español confirman que el *rama* enfrenta un proceso avanzado de desplazamiento (UNESCO, 2003).

Sin embargo, esta misma realidad enfrenta una resistencia basada en el orgullo cultural y la voluntad colectiva. La comunidad, a través de la figura de la facilitadora ha logrado mantener un proceso de enseñanza autogestionado que reafirma la identidad lingüística del pueblo *rama* y le otorga continuidad representativa a la lengua. De acuerdo con Fishman (1991) y Flores Farfán (2019), las iniciativas que surgen en la propia comunidad representan una base sólida para la revitalización sostenible.

El bilingüismo asimétrico puede ser un desafío que exige estrategias pedagógicas interculturales. La alternancia entre rama, kriel y español observada en las clases representa una forma de mediación lingüística que se puede convertir en recurso de inclusión. De esta manera, la revitalización del rama requiere políticas lingüísticas que reconozcan el valor funcional de este multilingüismo y promuevan el equilibrio entre las lenguas del territorio, tal como proponen Hornberger (2008) y Grenoble y Whaley (2006).

Durante el trabajo de campo no fue posible aplicar una encuesta estructurada para determinar el número exacto de hablantes del rama en Bangkukuh Taik, debido a la escasa cantidad de personas que conservan la lengua y a las dificultades de acceso geográfico. Sin embargo, el testimonio de la hablante nativa entrevistada permitió estimar que existen alrededor de seis personas con las que mantiene comunicación en rama, lo que confirma la situación de alta vulnerabilidad lingüística y la urgencia de acciones educativas para su revitalización.

10.3. Objetivo 3

10.3.1. Análisis de objetivo 3

El análisis correspondiente al tercer objetivo específico: Determinar los aprendizajes derivados de experiencias educativas de revitalización de la lengua rama en otras comunidades y su pertinencia para el fortalecimiento de la transmisión lingüística y cultural en Bangkukuh Taik se orienta a comprender los alcances, limitaciones y enseñanzas obtenidas de procesos previos desarrollados en distintas comunidades. Se trata de rescatar el valor de dichas experiencias al identificar elementos pedagógicos, institucionales y comunitarios que se apliquen al contexto del pueblo rama en Bangkukuh Taik.

Para alcanzar este objetivo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a seis informantes clave: tres docentes o facilitadores que impartieron clases rama en períodos anteriores, un representante del Centro de Investigaciones y Documentación de la Costa Atlántica, CIDCA, un funcionario del Ministerio de Educación, MINED, un académico de la Universidad de Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, URACCAN, y un representante del Sistema Educativo Autonómico Regional, SEAR. La diversidad de sus respuestas desarrolló perspectivas institucionales, comunitarias y pedagógicas, hasta lograr una visión integral y comparativa del proceso de revitalización lingüística en su territorio.

El análisis se organizó en seis categorías principales: experiencias previas, estrategias pedagógicas, recursos y materiales educativos, factores de éxito, aprendizajes transferibles y pertinencia para Bangkok Taik. Cada una se dividió en subcategorías que abordan aspectos de los programas implementados, las estrategias de enseñanza, logros alcanzados, limitaciones y mecanismos de organización interinstitucional. Los fragmentos textuales seleccionados ilustran las perspectivas sobre los logros, limitaciones y aprendizajes obtenidos, mientras que la información complementaria permitió contextualizar y ampliar las interpretaciones.

De esta manera, la tabla 8 resume los principales datos del análisis, mostrando cómo las experiencias de revitalización desarrolladas en comunidades ramas han aportado conocimientos de metodologías, recursos, gestión interinstitucional y participación comunitaria. Las interpretaciones iniciales muestran los factores que favorecen o dificultan la continuidad de la lengua rama la base para la formulación de estrategias educativas contextualizadas en el siguiente capítulo.

Tabla 8

Experiencias de revitalización en otras comunidades ramas

Categoría	Subcategoría	Descriptor	Fragmento textual	Información institucional	Interpretación
Experiencias previas	Trayectorias y sede	Continuidad discontinua en varias comunidades.	E1: “2008 Bluefields, 2010 Rama Cay, 2015 Tik Tik Kanu, 2017 Indian River y Bangkukuk Taik; con niños de 5-12, jóvenes de 15-22 y algunos adultos.	La URACCAN reconoce haber acompañado varias de estas experiencias con talleres y formación en docencia intercultural; el SEAR identifica la falta de seguimiento sistemático.	La itinerancia de la enseñanza muestra un valioso acervo pedagógico distribuido entre comunidades, pero revela la falta de un plan de continuidad. Aunque hubo presencia en distintos territorios, la ausencia de cargos permanentes y financiamiento estable impide consolidar una red docente sólida. Este patrón confirma lo señalado por SEAR y MINED: los procesos de revitalización han dependido de los esfuerzos individuales o proyectos temporales, sin institución formal.
Experiencias previas	Formación en la comunidad	Aprendizaje por inmersión	E2: “Aprendí con Miss Cristina y Don	El CIDCA y URACCAN resaltan el valor del	La transmisión lingüística por inmersión doméstica evidencia un método ancestral que combina aprendizaje espontaneo y

Categoría	Subcategoría	Descriptor	Fragmento textual	Información institucional	Interpretación
		familiar o vecinal.	Pedro... en su casa, en cualquier lado”.	aprendizaje comunitario y la oralidad como mecanismos tradicionales de transmisión.	afectividad. Coincide con la perspectiva de URACCAN y CIDCA sobre el rol de la familia como agente educativo. Este modelo de aprendizaje es el germen del “nido de lengua” y constituye una base pedagógica para la revitalización: aprender a través de la convivencia cotidiana, las redes vecinales y el uso contextual de la lengua.
Estrategias pedagógicas	Modalidades lúdicas	Juegos, canto, dramatización, excursiones.	E1: “actividades lúdicas, sociodramas, competencias de juegos tradicionales, cantos y juegos recreativos” E3: “Diálogo, canto, juegos,	El MINED y SEAR promueven la educación intercultural bilingüe (EIB) que integra canto, dramatización y expresiones culturales como	Las estrategias lúdicas representan un punto de convergencia entre la tradición oral rama y la EIB contemporánea. Estas metodologías fomentan motivación y aprendizaje significativo al relacionar emoción y lengua. En consonancia con el enfoque intercultural del MINED, estas prácticas constituyen un espacio donde la revitalización lingüística se vuelve culturalmente relevante.

Categoría	Subcategoría	Descriptor	Fragmento textual	Información institucional	Interpretación
			dibujos, dramatización, excursión con la naturaleza”.	estrategias didácticas.	
Estrategias pedagógicas	Contextualización	Uso del entorno natural como recurso didáctico.	E1: “Uso de hojas, palitos, piedras del mar, conchas del mar o laguna” E3: “medio natural (concretos)”.	El CIDCA propone bibliotecas y museos comunitarios para unir la lengua, territorio y memoria; la URACCAN coincide en el valor educativo del entorno natural.	La naturaleza es un escenario, aprovechado como un recurso semántico y mediador cultural en la enseñanza del rama. Esta práctica recupera la cosmovisión ecológica del pueblo rama, donde el aprendizaje se desarrolla en contacto con el territorio. Instituciones como CIDCA recomiendan formalizar esta dimensión mediante materiales didácticos que integren elementos del ecosistema local, garantizando la sostenibilidad del aprendizaje contextualizado.
Recursos y materiales didácticos	Proceso y acceso	Materiales didácticos	E1: “Los materiales que utilizo son	El CIDCA reporta diccionarios y textos ilustrados	La escasez de recursos refleja la necesidad de una estructural en la política educativa hacia las lenguas minoritarias. A pesar de

Categoría	Subcategoría	Descriptor	Fragmento textual	Información institucional	Interpretación
		limitados y dispersos.	papelógrafos, colores, marcadores... videos cortos y hablantes invitados” E2: “colores y papelógrafos”.	desde los años 80; MINED admite carencia de materiales actualizados en rama.	CIDCA y URACCAN han producido diccionarios y guías, estos materiales no están sistematizados ni distribuidos en las escuelas. El MINED reconoce que urge una estrategia interinstitucional que digitalice, actualice y ponga al alcance materiales en rama para docentes y estudiantes.
Logros	Habilidades logradas	Compresión, canto, lectura inicial y frases.	E1: “Se ha logrado cantar, contar, escribir frases y leer en rama” E2: “Pronunciar palabras bien con cantos y dinámicas”.	URACCAN destaca la participación activa de niños en talleres y ferias lingüísticas; SEAR ve avances en visibilización cultural.	Los logros alcanzados revelan que, incluso con recursos mínimos, la motivación comunitaria produce aprendizajes significativos. Las habilidades orales y escritas iniciales consolidan autoestima y sentido de pertenencia. Estos resultados confirman lo señalado por URACCAN y SEAR: la revitalización enseña una lengua y reafirma identidades colectivas y afectivas.

Categoría	Subcategoría	Descriptor	Fragmento textual	Información institucional	Interpretación
Limitaciones	Léxico y grafía	Dificultad con fonología y neologismos.	E1: “En lengua rama no existe computadora ni celular”, “ng, kw; vocales largas (ii, oo, aa, uu)” E2: “en rama la escritura es diferente”.	CIDCA advierte sobre la necesidad de normalizar la ortografía y crear nuevos términos mediante comisiones léxicas.	La falta de terminología moderna refleja un brecha en la planificación lingüística. Los docentes enfrentan un vacío léxico que limita la aplicabilidad de la lengua a contextos contemporáneos. CIDCA propone comisiones mixtas de hablantes y lingüistas para generar neologismos; esta tarea debe ser asumida institucionalmente con respaldo técnico del MINED y URACCAN.
Uso fuera del aula	Transferencia comunitaria	Empleo social limitado a saludos o ceremonias.	E2: “Los estudiantes utilizan la lengua cuando se saludan” E1:” soñamos con que conversen fuera del aula”.	SEAR impulsa el uso público de las lenguas en actos culturales y el MINED promueve ferias educativas en lenguas originarias.	La transferencia del aprendizaje hacia la vida cotidiana sigue siendo mínima. Sin embargo, los saludos o celebraciones constituyen un punto de partida para reconstruir dominios sociales de uso. SEAR y MINED podrían ampliar este impacto promoviendo actividades extracurriculares (festivales, clubes de

Categoría	Subcategoría	Descriptor	Fragmento textual	Información institucional	Interpretación
					lengua, radio escolar) que consoliden un entorno de inmersión comunitaria.
Factores de éxito	Comunidad y liderazgo	Rol de hablantes mayores como mentores.	E1: “Miss Cristina... Antonio, Oscar”.	URACCAN y CIDCA coinciden en que la mentoría de hablantes nativos es clave para la continuidad. SEAR reconoce su rol cultural.	La figura del hablante mayor es fundamental del proceso. Su rol trasciende lo lingüístico, pues transmite valores, relatos y cosmovisión. Sin embargo, su falta de relevo generacional amenaza la sostenibilidad. La creación de auxiliares lingüísticos comunitarios, sugerida por URACCAN y CIDCA, permitiría institucionalizar esta mentoría dentro del sistema educativo regional.
	Currículo propio	Educación intercultural y programa permanente.	E1: “implementar un programa de revitalización permanente en las comunidades”	SEAR trabaja en un nuevo currículo que incorpora lenguas originarias; MINED busca articularlo con	La incorporación de la lengua rama al currículo formal es un paso indispensable para evitar su marginalización. La voluntad institucional existe, pero requiere infraestructura, formación docente y materiales adecuados. Las experiencias de URACCAN en la formación de maestros

Categoría	Subcategoría	Descriptor	Fragmento textual	Información institucional	Interpretación
			“preparar docentes rama”.	educación inicial y primaria.	bilingües y respaldo político del SEAR constituyen pilares fundamentales para lograrlo.
Aprendizajes transferibles	Metodologías	Oralidad artística y aprendizaje situado.	E3: “Encuentro de intercambio cultural... canto... jugar aprendiendo en el campo”.	URACCAN ha promovido metodologías participativas y el CIDCA sugiere encuentros culturales intercomunitarios.	Las metodologías centradas en la oralidad, la música y el territorio demuestran gran potencial de transferencia. Su aplicación en Bangkukuk Taik permitiría fortalecer la identidad local y promover aprendizajes experienciales. Tanto URACCAN como CIDCA recomiendan institucionalizar estos espacios mediante programas de revitalización anual con la participación escolar comunitaria.
	Evaluación y progresión	Secuencia: comprensión – producción – escritura.	E1: “la escritura ayuda a la pronunciación aunque no se enseña de una sola vez”.	URACCAN propone módulos progresivos y CIDCA desarrolla guías metodológicas con esta lógica.	La progresión natural del aprendizaje lingüístico comienza con la comprensión auditiva y culmina en la lectoescritura funcional. Esta secuencia, validada por experiencias regionales, facilita un aprendizaje gradual y sin frustración. Su

Categoría	Subcategoría	Descriptor	Fragmento textual	Información institucional	Interpretación
					integración al currículo de Bangkukuk Taik requiere apoyo técnico de URACCAN y validación pedagógica del MINED.
Pertinencia para Bangkukuk Taik	Adaptación local	Modelo de “nido” y memoria oral.		CIDCA plantea recuperar la historia oral y URACCAN promueve prácticas basadas en territorio.	Bangkukuk reúne condiciones favorables para consolidar un modelo de nido lingüístico sustentado en oralidad y memoria colectiva. Las recomendaciones del CIDCA sobre documentación y archivo comunitario pueden reforzar esta base, articulándose con la educación intercultural que impulsa la URACCAN. Este modelo permitiría integrar lengua, cultura y medioambiente de manera orgánica.
Articulación institucional	Roles y vacíos	Acompañamiento interinstitucional pero con		Todas las instituciones apoyan y aportan con diferentes	Aunque existe articulación interinstitucional formal, la revitalización del ramo enfrenta vacíos operativos; falta de recursos humanos, presupuesto y

Categoría	Subcategoría	Descriptor	Fragmento textual	Información institucional	Interpretación
		discontinuidad en la ejecución.		recursos. URACCAN forma, CIDCA documenta, SEAR coordina, MINED implementa.	materiales. URACCAN y CIDCA poseen el conocimiento técnico, mientras que MINED y SEAR pueden garantizar la estructura política y educativa. Consolidar un mecanismo permanente de coordinación es clave para evitar la dispersión de esfuerzos.
Sostenibilidad	Financiamiento y relevancia	Dependencia de líderes y proyectos temporales.	E3: “No hay fondos... sin presupuesto específico”.	CIDCA indica financiamiento intermitente; SEAR reconoce sus limitaciones presupuestarias; MINED apunta a cooperación con universidades.	La sostenibilidad sigue siendo el punto más débil del proceso. La revitalización depende de proyectos aislados y voluntades personales. Las instituciones coinciden en la necesidad de crear un fondo y un plan de formación continua que asegure la permanencia de los docentes y la producción anual de materiales. La gestión interinstitucional coordinada es el único camino real hacia la continuidad real.

10.3.1.1. Categoría: experiencias previas

Las experiencias previas se justifican por la necesidad de reconstruir la trayectoria histórica del trabajo educativo con la lengua rama. Esta categoría agrupa los relatos de tres docentes entrevistados, quienes describen los contextos y comunidades donde impartieron clases, Rama Cay, Indian River, Bluefields. Su trabajo revela una continuidad fragmentada y dependiente de liderazgo individual. La relevancia radica en indicar que la revitalización no ha sido un proceso lineal, sino un conjunto de iniciativas locales que han mantenido viva la enseñanza de la lengua a pesar de la ausencia de políticas sostenidas.

10.3.1.2. Categoría: Estrategias pedagógicas

Las estrategias pedagógicas se relacionan con las experiencias previas puesto que surgen de las prácticas aplicadas en la enseñanza: uso de juegos, cantos, dramatizaciones, materiales naturales y actividades relacionadas al entorno. En los discursos de los docentes, esta categoría refleja una pedagogía del territorio que se basa en la oralidad, la afectividad y la relación con la naturaleza. El enfoque es reforzado por los aportes de URACCAN, promueve el aprendizaje situado y la unión entre lengua, cultura y medioambiente como centro de la educación intercultural comunitaria.

10.3.1.3. Categoría: Recursos y materiales educativos

La categoría recursos y materiales educativos conecta la labor docente con la producción institucional. Mientras los docentes mencionan la elaboración artesanal de materiales, carteles, dibujos, objetos del entorno, los informantes de CIDCA destacan la existencia de diccionarios, guías didácticas y textos bilingües producidos en décadas anteriores. Sin embargo, todos coinciden en la falta de actualización de estos recursos, lo que justifica la necesidad de integrar un repositorio pedagógico intercultural que acopie los materiales elaborados por las instituciones en las diferentes etapas de revitalización.

10.3.1.4. Categoría: Factores de éxito y aprendizajes transferibles

La categoría factores de éxito y aprendizajes transferibles reúne los relatos observados en distintos niveles. Desde el punto de vista de la comunidad, los docentes reconocen avances en la comprensión oral, la escritura inicial y el canto, atribuidos a la identidad y la participación familiar. En el plano institucional, URACCAN y SEAR coinciden en que los procesos más efectivos son los que reconocen el liderazgo de los hablantes nativos como formadores culturales. Estas ideas demuestran que el aprendizaje significativo es

lingüístico, sociocultural y que puede transferirse a otros contextos si se respetan las características propias de la comunidad.

10.3.1.5. Categoría: Pertinencia contextual y sostenibilidad

La categoría pertinencia contextual y sostenibilidad integra las observaciones de las instituciones educativas, URACCAN, CIDCA, MINED y SEAR, que coinciden en la urgencia de consolidar mecanismo de organización entre comunidad, escuela y Estado. De esta manera, el MINED reconoce la falta de maestros hablantes y materiales en rama, el SEAR plantea el reto de incorporar la lengua al currículo intercultural y garantizar la participación de los pueblos en la toma de decisiones. Estas observaciones confirman que la sostenibilidad del proceso de revitalización depende del esfuerzo comunitario y de una estructura interinstitucional permanente que respalde la formación, el financiamiento y la planificación lingüística.

La relación entre todas las categorías revele un aspecto transversal: la revitalización como proceso educativo y político. Las experiencias docentes constituyen un centro pedagógico, los recursos institucionales aportan sustento técnico y las políticas regionales establecen las normativas. De esta forma, estas categorías explican las distintas dimensiones, educativa, cultural, institucional y territorial, conectadas para sostener o debilitar la continuidad de la lengua rama. La coherencia entre estas demuestra que los aprendizajes derivados de las experiencias comparadas enriquecen el proceso de revitalización y constituyen insumos necesarios para diseñar estrategias contextualizadas en el siguiente objetivo.

10.3.1.6. Alcances y limitaciones

Por esto se plantean a continuación alcances y limitaciones extraídas de las experiencias de docentes e instituciones.

Alcances

1. Identificación de modelos pedagógicos exitosos que integran el juego, la oralidad y la participación comunitaria como parte del aprendizaje y evidencia es más efectiva cuando se aprende sintiendo.
2. Comprensión de las dinámicas institucionales que han incidido en el proceso de revitalización. La información proporcionada por representantes del CIDCA, URACCAN, MINED y SEAR recupera una visión panorámica de las políticas,

proyectos y metodologías que se han aplicado en distintas etapas para promover la continuidad de los esfuerzos existentes.

3. Visibilidad de las capacidades locales de los hablantes rama, quienes desarrollaron prácticas pedagógicas autogestionadas y relacionadas con la cultura. Estas experiencias confirman la viabilidad de una revitalización desde abajo, en el que la comunidad es protagonista del proceso educativo.

Limitaciones

1. Falta de continuidad institucional en los programas de revitalización: los proyectos impulsados han dependido de financiamientos temporales y de personas específicas, sin consolidar una política pública de largo plazo. Esta discontinuidad genera vacíos en la formación docente, la actualización de materiales y el seguimiento de los grupos de aprendizaje.
2. Ausencia de mecanismos sistemáticos de evaluación y acompañamiento pedagógico. Aunque las experiencias locales muestran creatividad y compromiso, carecen de instrumentos que permitan medir avances, registrar metodologías o replicar buenas prácticas. Esta limitación impide formar una base de conocimiento educativo acumulativo que oriente las decisiones futuras.
3. Dependencia de los hablantes mayores como principales portadores de la lengua. Esta falta de nuevos docentes hablantes o facilitadores jóvenes amenaza la continuidad de la enseñanza y revela la urgencia de programas de formación intergeneracional. Escasez de recursos tecnológicos, bibliográficos y logísticos en las comunidades limita la expansión del proceso a contextos escolares más amplios.

La tabla 9 muestra el siguiente nivel de análisis o síntesis axial para interpretar con mayor profundidad los aprendizajes esenciales, los patrones comunes y factores que orientan las estrategias educativas en Bangkok Taik.

Tabla 9*Aprendizajes esenciales*

Tema central	Categorías agrupadas	Relación axial
Diversidad de experiencias y continuidad fragmentada	Experiencias previas Trayectorias docentes Articulación institucional.	Las experiencias de enseñanza de la lengua rama desarrolladas en comunidades como Rama Cay, Bluefields, Indian River y Bangkok Taik evidencian un proceso disperso pero persistente. La movilidad de los docentes y la ausencia de una planificación sostenida muestran una revitalización basada en la voluntad individual antes que en políticas sistemáticas. Las instituciones (URACCAN, CIDCA, SEAR y MINED) coinciden en que los esfuerzos han sido valiosos pero intermitentes, carentes de financiamiento estable y acompañamiento técnico. Esta realidad confirma lo que Fishman (1991) y Grenoble & Whaley (2006) denominan “revitalización de base comunitaria”, se caracteriza por la resistencia cultural frente a la fragilidad institucional.
Aprendizaje comunitario y pedagogía del territorio	Formación en la comunidad Estrategias pedagógicas lúdicas Contextualización ecológica.	Las estrategias docentes más efectivas surgieron del aprendizaje situado y de la oralidad cotidiana. Actividades con materiales naturales, cantos, dramatizaciones y excursiones reflejan una pedagogía coherente con la cosmovisión rama, en

Tema central	Categorías agrupadas	Relación axial
		la que la lengua se aprende en contacto con el territorio. Esta relación entre naturaleza y palabra coincide con la visión de URACCAN y CIDCA, que promueven una educación basada en el entorno. Tales prácticas demuestran que la revitalización no se limita a la enseñanza de la lengua, sino que constituye un proceso cultural y espiritual que reactiva la relación entre lengua, identidad y medioambiente.
Recursos simbólicos abundantes, pero materiales insuficientes	Recursos y materiales Producción y acceso Limitaciones institucionales.	Aunque existen materiales elaborados por el CIDCA (diccionarios, guías, textos ilustrados) y algunas experiencias de URACCAN, estos no han sido sistematizados ni distribuidos ampliamente. El MINED reconoce la falta de recursos en rama, a diferencia de otras lenguas con mayor desarrollo curricular como el miskitu y el ulwa. En consecuencia, la revitalización depende de recursos simbólicos, memoria, relatos, canciones, orgullo identitario, más que de materiales físicos. Esta limitación plantea la necesidad de crear un repositorio educativo intercultural y un plan editorial comunitario que unifique esfuerzos institucionales y locales.

Tema central	Categorías agrupadas	Relación axial
Habilidades emergentes y motivación identitaria	Logros Factores de éxito Mentoría de hablantes mayores.	Los aprendizajes logrados en lectura, canto, escritura inicial y comprensión auditiva confirman el potencial del enfoque intercultural y del liderazgo de hablantes mayores. La figura de los mentores, como Miss Cristina, encarna la transmisión intergeneracional afectiva que la UNESCO (2003) y Hornberger (2008) consideran fundamental para la sostenibilidad lingüística. Estas experiencias demuestran que la lengua puede revitalizarse desde la emoción, el orgullo y la pertenencia, siempre que se acompañe con apoyo técnico y metodológico. La URACCAN y el SEAR reconocen este liderazgo comunitario como un activo invaluable que debe institucionalizarse mediante programas de formación y certificación de docentes locales.
Limitaciones estructurales y desafíos del bilingüismo asimétrico	Dificultades fonológicas y léxicas Influencia de otras lenguas Falta de continuidad.	Las dificultades para crear neologismos o mantener un uso cotidiano del kriol se relacionan con el predominio del español y el krio, lo que produce un bilingüismo asimétrico. CIDCA y MINED coinciden en que la ausencia de planificación lingüística y de normalización gráfica obstaculiza el avance educativo. En este sentido, el krio subsiste en espacios simbólicos más que comunicativos. La creación de

Tema central	Categorías agrupadas	Relación axial
		comisiones léxicas y la integración de la lengua al currículo formal, como propone SEAR, son pasos necesarios para equilibrar el ecosistema lingüístico del territorio.
Aprendizajes transferibles y pertinencia contextual	Aprendizajes relevantes Adaptación al contexto local Educación intercultural.	Los aprendizajes derivados de estas experiencias confirman que los modelos más exitosos son aquellos que vinculan la lengua con la vida comunitaria, la práctica cultural y la pedagogía participativa. El enfoque de URACCAN sobre la “educación desde el territorio” y las recomendaciones de CIDCA sobre rescatar la historia oral pueden adaptarse plenamente a Bangkok Taik. De igual manera, las propuestas de SEAR y MINED para integrar la lengua al currículo intercultural representan oportunidades para legitimar el rama en el sistema educativo formal. Estas experiencias ofrecen una base sólida para diseñar estrategias contextualizadas que combinen la oralidad, la identidad y enseñanza situada.
Necesidad de articulación interinstitucional y sostenibilidad	Roles institucionales Financiamiento Formación docente.	Todas la instituciones entrevistadas coinciden en que la revitalización de la lengua rama requiere una coordinación efectiva entre comunidad, escuela y gobierno. URACCAN aporta formación y metodología; CIDCA, y MINED,

Tema central	Categorías agrupadas	Relación axial
		estructura curricular. Sin embargo, la falta de mecanismos permanente de cooperación y financiamiento limita la sostenibilidad. Consolidar un comité interinstitucional de revitalización permitiría articular esfuerzos, garantizar recursos y asegurar continuidad generacional, evitando que cada iniciativa depende de proyectos temporales o liderazgos aislados.

10.3.2. Discusión de resultados de objetivo 3

El análisis de las entrevistas realizadas a docentes y representantes institucionales demuestra que las experiencias educativas de revitalización de la lengua rama llevan una trayectoria basada en la interacción entre esfuerzos comunitarios, iniciativas universitarias, apoyo internacional y políticas regionales intermitentes. Las discontinuidad de estas vertientes señalan que la sostenibilidad depende de la capacidad de la comunidad de mantener el proceso de revitalización.

Esta realidad coincide con los *continuos de bilingüismo y revitalización* propuestos por Hornberger (2008). Este plantea que los procesos lingüísticos se desplazan en los espacios comunitarios, escolares e institucionales según la autonomía local. En el caso del pueblo rama, los aprendizajes acumulados en comunidades como Rama Cay, Indian River y Bangkukuk Taik demuestran que la revitalización surge desde la base social, en coherencia con la definición de *revitalización desde abajo* planteada por Flores Farfán (2011).

La información de los docentes revela una pedagogía situada, en la que el entorno natural, la oralidad y los saberes locales se convierten en recursos educativos. Los juegos tradicionales, cantos, dramatizaciones y excursiones forman estrategias de aprendizaje que se relacionan con la lengua, la identidad y el territorio para reforzar el significado de la lengua. Esta práctica confirma lo planteado por Matus y Loncon (2012) respecto a la enseñanza intercultural que nace del afecto y del contacto directo con la naturaleza. Fishman (1991) declara que estas metodologías representan pasos iniciales hacia la *reversión del desplazamiento lingüístico*, ya que reconstruyen los espacios en los que la lengua puede usarse con sentido. La experiencia rama evidencia que la revitalización depende de la recreación de contextos vivo de interacción lingüística, más que de la escolarización formal.

A su vez, los testimonios de representantes de URACCAN, CIDCA, MINED y SEAR exponen la tensión entre la voluntad política y la capacidad operativa de los programas. URACCAN ha aportado metodologías, investigaciones y acompañamiento comunitario desde su Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Rescate Cultural (IPILC). Por otro lado, el CIDCA ha documentado la lengua mediante diccionarios, guías didácticas y materiales bilingües. Sin embargo, tanto el CIDCA como el MINED coinciden en señalar

la discontinuidad y falta de recursos humanos especializados, así como la pérdida de materiales producto de huracanes o falta de repositorios institucionales. Estas limitaciones confirman la exposición de Grenoble y Whaley (2006): los procesos de revitalización fracasan cuando dependen de esfuerzos aislados sin una política lingüística integral.

La SEAR reconoce los avances en la incorporación del enfoque intercultural bilingüe al currículo educativo regional; pero señala que la enseñanza del idioma aún no logra institucionalizarse. Esta observación coincide con el planteamiento de Walsh (2009) sobre la necesidad de avanzar hacia una *interculturalidad crítica*, que promueva la participación efectiva de los pueblos en la elaboración de su propio modelo educativo. Es por esto que los resultados de esta investigación confirman que la revitalización del idioma requiere de una política pública, con recursos, formación docente y evaluación sostenida.

Los aprendizajes derivados de estas experiencias se concentran en cuatro aspectos interpretativos:

1. La enseñanza más significativa ocurre cuando los hablantes nativos son facilitadores y la lengua se aprende en contextos reales.
2. Los materiales y recursos pedagógicos son efectivos cuando se elaboran desde la comunidad y reflejan la vida cotidiana.
3. La coordinación interinstitucional es un factor decisivo, ya que los casos exitosos implicaron colaboración entre universidades, gobiernos territoriales y organizaciones comunitarias.
4. La motivación identitaria es la base emocional de la revitalización, pero su verdadera sostenibilidad depende de formar políticas educativas concretas.

10.3.2.1. Enseñanza significativa y transmisión intergeneracional

Esta temática muestra que las experiencias más exitosas de enseñanza del idioma son aquellas lideradas por hablantes nativos que asumen el rol de educadores y promueven la transmisión intergeneracional. El aprendizaje se desarrolla en contextos reales, donde la lengua se relaciona con actividades cotidianas, relatos y prácticas tradicionales.

Este hallazgo respalda el principio de Fishman (1991), quien afirma que ninguna revitalización puede sostenerse si la lengua no se transmite dentro de la familia y la

comunidad. En las experiencias observadas, la figura del hablante mayor se convierte en modelo pedagógico y afectivo. Se demuestra así que la revitalización depende del conocimiento lingüístico y del vínculo emocional entre generaciones. Los procesos desarrollados en Rama Cay y Bangkukuk Taik reafirman que la lengua no se aprende únicamente en el aula, sino en la vida, en la conversación diaria y en los espacios de convivencia comunitaria.

10.3.2.2. Materiales pedagógicos endógenos y pertinencia cultural

En este aprendizaje se señala la importancia de elaborar materiales educativos desde la comunidad y con base en la vida cotidiana. Los proyectos impulsados por URACCAN y los talleres comunitario de Rama Cay demuestran que los materiales creados localmente, como diccionarios ilustrados, guías con nombres de fauna y flora y cantos tradicionales, son más significativos que los diseñados externamente.

Este principio coincide con la noción de fondos de conocimiento local desarrollada por Hornberger (2008) que integra los saberes comunitarios en el currículo. En los casos revisados (Hodgson, 2023; Grinevald, 2011), los materiales endógenos funcionan como mediadores culturales que fortalecen la autoestima lingüística y generan un aprendizaje situado. Según Matus y Loncon (2012) enseñar una lengua originaria implica recuperar los sentidos afectivos y territoriales que la constituyen, además de la gramática o vocabulario.

10.3.2.3. Coordinación interinstitucional y gestión compartida

Este tema se relaciona con la necesidad de organización entre las instituciones y las comunidades. La información de URACCAN, CIDCA, MINED y SEAR revelan que los proyectos más duraderos son aquellos que se sostienen mediante redes de colaboración. URACCAN a través de IPILC, ha fortalecido la formación docente y la identidad lingüística mediante la docencia y la extensión social. Por otro lado, CIDCA aportó procesos de documentación y producción de materiales bilingües, aunque sus esfuerzos se vieron afectados por desastres naturales y falta de repositorios.

También, el MINED y la SEAR reconocen avances en la incorporación del enfoque intercultural y la disposición de trabajar con la comunidad. Estos aportes reflejan la afirmación de Grenoble y Whaley (2006) en el que la revitalización es exitosa cuando existen políticas integrales y mecanismos de seguimiento. La experiencia rama sugiere que

una gestión compartida, con compromiso comunitario y apoyo técnico garantiza la continuidad y sostenibilidad.

10.3.2.4. Motivación identitaria y sostenibilidad emocional

La motivación identitaria es la energía emocional de los procesos de revitalización. Los testimonios expresan orgullo, alegría y sentido de pertenencia al hablar la lengua. Estos sentimientos constituyen según Walsh (2009), actos de afirmación cultural.

Sin embargo, la experiencia demuestra que la motivación no es suficiente si no se convierte en acciones pedagógicas y políticas concretas. Lastra (2001) y Flores Farfán (2019) coinciden en que las lenguas subordinadas requieren mecanismos institucionales que convierten el afecto en práctica social. En las comunidades rama, la revitalización se realiza por la emoción colectiva; pero necesita el respaldo institucional para desarrollar programas de formación y evaluación continua. Así, la sostenibilidad lingüística depende del equilibrio entre la emoción y el compromiso con la planificación educativa.

La interpretación integral de las experiencias analizadas muestra que la revitalización de la lengua rama resulta exitosa cuando se equilibra la participación de la comunidad con el acompañamiento institucional. Los facilitadores trabajan con modelos pedagógicos creativos centrados en la oralidad, el arte y la afectividad, que deben articularse con programas formales de educación intercultural. Este dato concuerda con la propuesta de Walsh (2009) sobre la *interculturalidad crítica*, que exige la participación de los pueblos en la formación de su propio modelo educativo.

El aprendizaje obtenido confirma que el futuro de la lengua rama dependerá de la capacidad organizar escuela, comunidad e institución. Así, la memoria y el compromiso lingüístico se transformará en acciones sostenidas. De acuerdo con la UNESCO (2022) revitalizar una lengua es revitalizar una forma de habitar el mundo. De esta forma, los aprendizajes derivados de este objetivo constituyen el nexo entre la memoria y propuesta educativa contextualizada que se desarrollará en el siguiente capítulo.

10.4. Objetivo 4: Propuesta educativa contextualizada para revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik

10.4.1. Análisis de objetivo 4

El presente apartado constituye la fase propositiva de la investigación y es la unión del análisis interpretativo de los resultados con la acción educativa. A partir de las evidencias obtenidas en los tres primeros objetivos, se elabora una propuesta orientada al fortalecimiento de los procesos de enseñanza, uso y transmisión de la lengua rama en la comunidad de Bangkukuk Taik. La finalidad es transformar los resultados del diagnóstico en un plan educativo culturalmente coherente y sostenible, que sea coherente con las condiciones del contexto comunitario y la revitalización de la lengua.

La propuesta se sustenta en la identificación de fortalezas y limitaciones derivadas del trabajo de campo y del análisis de las experiencias previas. Entre las fortalezas destacan el liderazgo comunitario, la disposición afectiva de los hablantes mayores, las metodologías lúdicas basadas en la oralidad y la presencia en las prácticas culturales. Las limitaciones se relacionan con la falta de apoyo institucional, la escasez de materiales didácticos en rama, la discontinuidad de los programas anteriores y la carencia de formación pedagógica especializada en enseñanza de lenguas originarias. Estas condiciones justifican la necesidad de procurar estrategias que consoliden los logros y superen los obstáculos para la continuidad de la revitalización.

Así, con las perspectivas educativa, comunitaria e intercultural, la propuesta asume la revitalización lingüística con integralidad cultural y territorial en la que la escuela, la comunidad y las instituciones unen sus esfuerzos. También, se plantean líneas estratégicas de acción centradas en la formación de facilitadores locales, la elaboración participativa de materiales bilingües, la integración del rama en actividades extracurriculares de organización interinstitucional entre la comunidad, instituciones educativas y el Gobierno Territorial Rama y Kriol.

Esta propuesta constituye una hoja de ruta para la acción educativa intercultural en Bangkukuk Tail. Conecta la experiencia de los docentes con el acompañamiento técnico de las instituciones regionales, y prioriza la participación comunitaria.

De esta manera, el propósito de orientar el diseño de la propuesta educativa contextualizada, se elaboró una síntesis de fortalezas y limitaciones identificadas en el análisis de los tres primeros objetivos específicos. La tabla 10 integra los principales datos obtenidos del trabajo de campo, las entrevistas a docentes comunitarios y representantes de instituciones y la interpretación de los procesos educativos observados. La finalidad de esta es presentar una visión comparativa de los factores que condicionan la revitalización de la lengua rama sobre las bases pedagógicas, comunitarias e institucionales para la transmisión lingüística y cultural en Bangkukuk Taik.

Tabla 10

Fortalezas y limitaciones

Dimensión	Fortalezas identificadas	Limitaciones identificadas	Interpretación / Implicaciones para la propuesta
Sociolingüística	Presencia activa del rama en saludos, cantos y juegos tradicionales entre hablantes mayores.	Uso restringido de la lengua a contextos comunitarios; predominio del kriol y el español en la vida cotidiana.	La revitalización debe priorizar la creación de espacios naturales de uso cotidiano, integrando el rama en actividades recreativas, rituales y comunitarias. Se propone fortalecer la práctica oral en escenarios reales de interacción.
Comunitaria	Liderazgo de hablantes nativos comprometidos (facilitadora de Bangkukuk Taik) que impulsan el aprendizaje desde la motivación y el afecto.	Dependencia excesiva de esfuerzos individuales y ausencia de una estructura de relevo generacional.	La propuesta debe institucionalizar el liderazgo comunitario mediante la formación de una red de facilitadores jóvenes y la creación de un centro comunitario de lengua y cultura rama.
Pedagógica	Uso de metodologías lúdicas y vivenciales (juegos, cantos, dramatizaciones, conexión con la naturaleza).	Escasez de materiales didácticos bilingües y carencia de formación pedagógica en enseñanza de lenguas indígenas.	Se requiere una formación docente intercultural continua y la producción de materiales endógenos elaborados con la comunidad, que integren o saberes tradicionales y lingüísticos.

Dimensión	Fortalezas identificadas	Limitaciones identificadas	Interpretación / Implicaciones para la propuesta
Cultural e identitaria	Orgullo cultural, valoración de la lengua como pertenencia y memoria ancestral.	Falta de apropiación activa de la lengua entre jóvenes; pérdida progresiva de referentes culturales orales.	Incorporar en la propuesta actividades intergeneracionales (cuentos, cantos, relatos, rituales) para fortalecer el sentido de identidad y pertenencia desde la escuela y la familia.
Institucional	Existencia de redes de apoyo (instituciones educativas) con antecedentes de trabajo conjunto.	Falta de continuidad, financiamiento limitado y desarticulación entre las acciones institucionales.	Consolidar un equipo técnica interinstitucional que acompañe el proceso educativo, defina líneas de acción comunes y garantice sostenibilidad financiera y técnica.
Educativa	Experiencias previas de enseñanza del rama en diferentes comunidades (Rama Cay, Tik Tik Kanu. Indian River) con aprendizajes acumulados.	Ausencia de programas curriculares formales y discontinuidad en la enseñanza.	Recuperar los aprendizajes de experiencias anteriores para diseñar un programa educativo territorial con objetivos, contenidos y métodos propios del pueblo rama.
Material y tecnología	Producción previa de diccionarios, cartillas y guías por parte de CIDCA y colaboradores.	Falta de acceso a materiales actualizados y ausencia de recursos digitales en las comunidades.	Crear una biblioteca y archivo lingüístico digital y físico, con registros, diccionarios y recursos audiovisuales elaborados por la comunidad.

Dimensión	Fortalezas identificadas	Limitaciones identificadas	Interpretación / Implicaciones para la propuesta
Ambiental y territorial	Preservación de saberes ecológicos, léxico de fauna y flora, y prácticas de pesca o navegación relacionadas a la lengua.	Pérdida de vocabulario ecológico y desuso de términos relacionados con el entorno natural.	Integrar la educación ambiental y territorial en la revitalización lingüística para unificar lengua, territorio y sostenibilidad en la enseñanza.
Afectiva y motivacional	Fuerte sentido de orgullo, espiritualidad y compromiso afectivo con la lengua por parte de los hablantes mayores.	Desmotivación juvenil y percepción del rama como lengua difícil o sin valor práctico.	Incluir estrategias de mediación pedagógica y gamificación para despertar el interés de los jóvenes, que conecten la lengua con arte, la música y la tecnología.
Gestión y sostenibilidad	Disposición de las instituciones locales y del Gobierno Territorial Rama y Kriol para colaborar con proyectos educativos.	Falta de planificación sistemática y ausencia de indicadores de seguimiento o evaluación.	Incorporar un plan de gestión educativa y evaluación participativa, con metas anuales, actores responsables y mecanismos de retroalimentación comunitaria.

La identificación de las fortalezas y limitaciones permite comprender de manera holística las condiciones que inciden en la revitalización de la lengua rama y orientan el diseño de la propuesta educativa contextualizada.

Las fortalezas se organizan en tres aspectos complementarios: la presencia de liderazgo cultural y pedagógico representado por hablantes nativos que actúan como portadores de saberes; la afectividad del aprendizaje, en el que la lengua se une con la identidad y la memoria colectiva; y la existencia de experiencias previas impulsadas por las instituciones, que son antecedentes valiosos para la cooperación interinstitucional. Estas fortalezas evidencian que el pueblo rama dispone de recursos humanos, culturales y educativos capaces de sostener el proceso de revitalización desde su propio territorio.

Por otra parte, las limitaciones identificadas refieren a factores estructurales que obstaculizan la expansión de la lengua: la ausencia de políticas lingüísticas sostenidas, la escasez de materiales didácticos en rama, la falta de formación docente específica y la discontinuidad de los programas anteriores. Estas condiciones coinciden con los riesgos señalados por la UNESCO (2003) y por autores como Grenoble y Whaley (2006) respecto a las lenguas en peligro: ya que, la revitalización depende de la existencia del apoyo institucional estable y recursos técnicos que complementan la acción comunitaria. En el caso de Bangkok Taik, las limitaciones subrayan la urgencia de convertir fortalezas locales en estrategias sostenibles de política educativa y cultura.

La lectura de estos aspectos muestra que la revitalización del rama requiere de un modelo de gestión compartida en el que la comunidad mantenga el liderazgo pedagógico y las instituciones asuman el acompañamiento técnico y financiero. Esta organización permitirá transformar las debilidades en oportunidades, y consolidará una educación intercultural bilingüe contextualizada que reconozca la lengua rama como parte del desarrollo cultural, territorial y ambiental del pueblo. De esta síntesis se derivan las líneas estratégicas de la propuesta que se presentan en los apartados siguientes.

10.4.2. Discusión de resultado objetivo 4

10.4.2.1. Relación entre el análisis de fortalezas y limitaciones y la formulación de estrategias educativas

La tabla 11 presenta la fase de conexión entre el diagnóstico y la acción propositiva, en la que cada fortaleza y limitación identificada en los objetivos anteriores se transforma en una necesidad educativa y, a partir de la misma surge una estrategia contextualizada sustentada teóricamente. De esta manera, se asegura la coherencia entre la interpretación cualitativa de los hallazgos y la formulación de acciones concretas que respondan a las realidades sociolingüísticas, pedagógicas e institucionales del pueblo rama.

La relación de ambos análisis determina que las fortalezas funcionan como bases para la continuidad, mientras que las limitaciones orientan los ejes de transformación. Las necesidades emergentes no se conciben únicamente como carencias, sino como oportunidades para reestructurar la práctica educativa desde una perspectiva comunitaria e intercultural. Por ello, cada estrategia propuesta integra aportes del análisis etnográfico, del diálogo con los informantes y de referentes teóricos como Hinton (2011), Hornberger (2008), Walsh (2009) y Skutnabb-Kangas (2000). Estos autores destacan la importancia de revitalizar las lenguas en contextos significativos, con enfoque ecológico, afectivo y de gestión compartida.

Se operativiza, de esta manera, el sentido integral del objetivo 4, convertir los aprendizajes del proceso investigativo en líneas de acción educativas sostenibles. Estas deben fortalecer la transmisión intergeneracional del rama, consolidar la identidad cultural y promover la sostenibilidad lingüística y ambiental de la comunidad.

Tabla 11

Integración del objetivo 4

Fortalezas / Limitaciones	Necesidad identificada	Estrategia educativa contextualizada	Sustento teórico
Fortaleza: Metodología oral, lúdica y culturalmente situada	Mantener el enfoque vivencial e integrar saberes tradicionales.	Elaborar módulos de aprendizaje por proyectos culturales, en los que los niños aprendan rama mediante cantos, juegos y experiencias ecológicas (pesca, huertos, animales, historias locales).	Hinton (2001); Hornberger (2008); López (2008): la lengua se revitaliza en contextos reales y culturalmente significativos.
Fortaleza: Vínculo afectivo y pedagógico comunitario	Preservar el componente emocional y de identidad en la enseñanza.	Implementar una pedagogía del afecto y la memoria, que se base en narraciones familiares y el acompañamiento de mayores en las clases (abuelos, sabias, líderes).	Walsh (2009): la pedagogía del cuidado cultural es la fuerza de resistencia.
Fortaleza: Liderazgo comunitario de la facilitadora	Fortalecer el liderazgo local y formar revelo generacional.	Crear un programa de formación de nuevos facilitadores rama (jóvenes	Grenoble y Whaley (2006); López (2008): la sostenibilidad

Fortalezas / Limitaciones	Necesidad identificada	Estrategia educativa contextualizada	Sustento teórico
		hablantes y madres líderes) con apoyo de universidades y organizaciones culturales.	requiere agentes locales formados.
Fortaleza: Integración lengua-territorio	Consolidar la enseñanza desde la ecología cultural.	Diseñar rutas lingüísticas y ecológicas comunitarias (visitas a ríos, manglares, sitios sagrados) donde se enseñe rama <i>in situ</i> con vocabulario ambiental.	Skutnabb-Kangas (2000): ecología lingüística y conexión entre lengua y territorio.
Limitación: Ausencia de apoyo institucional	Garantizar la continuidad del proceso educativo.	Gestionar la inclusión del rama en el currículo local del MINED y promover convenios entre comunidad, universidades y gobiernos territoriales.	López (2008); Walsh (2009): institucionalizar son desarraigar lo comunitario.
Limitación: dependencia de una sola facilitadora	Asegurar la sostenibilidad del programa.	Crear una red comunitaria de enseñanza del rama, con varios niveles (niños, jóvenes,	Fishman (1991): transmisión intergeneracional requiere de redes familiares y sociales.

Fortalezas / Limitaciones	Necesidad identificada	Estrategia educativa contextualizada	Sustento teórico
		adultos) y mentores intergeneracionales.	
Limitación: falta de materiales y recursos didácticos	Diversificar materiales pedagógicos y lingüísticos.	Elaborar cartillas bilingües o plurilingües rama-kriol-español, con videos, audios y juegos tradicionales grabados con hablantes locales.	Hinton (2011): materiales orales y digitales como apoyo para la revitalización.
Limitación: Uso restringido del rama al aula	Promover uso social de la lengua.	Establecer “días del rama” y espacios públicos bilingües en la comunidad (mercado, muelle, escuela), donde se use la lengua en situaciones reales.	Hornberger (2008): expansión funcional y prestigio social de la lengua.
Limitación: Presión del kriol y del español	Equilibrar el bilingüismo desde una visión intercultural.	Implementar talleres de reflexión lingüística sobre el valor del rama y del kriol, para reforzar actitudes positivas hacia ambas lenguas.	Quesada Pacheco (2019); Hornberger (2008): gestión positiva del bilingüismo.
Limitación: Carencia de formación docente	Profesionalizar la enseñanza comunitaria.	Desarrollar un diplomado intercultural de enseñanza de	Grenoble (2009); López (2008): la formación

Fortalezas / Limitaciones	Necesidad identificada	Estrategia educativa contextualizada	Sustento teórico
		rama con enfoque etnolingüístico, coordinado entre la comunidad y universidades regionales.	pedagógica local es la base de sostenibilidad.

10.4.2.2. Análisis de organización de las estrategias educativas contextualizadas

Las estrategias propuestas a partir de las fortalezas y limitaciones se organizan en torno a cuatro ejes estratégicos interdependientes: el pedagógico, el comunitario, el institucional y el ecológico-cultural. Esta organización visualiza la integralidad del proceso de revitalización de la lengua rama, así el aprendizaje es una práctica viva que relaciona el conocimiento, identidad, territorio y sostenibilidad.

El eje pedagógico presenta las estrategias que priorizan la enseñanza a través de la oralidad, el juego y la experiencia, y promueve un aprendizaje situado en la vida cotidiana y en la cosmovisión del pueblo rama, las metodologías vivenciales y los módulos culturales responden al principio de aprender haciendo y recordando. Así, se garantiza la participación activa de niños y jóvenes en el proceso de transmisión lingüística. Este enfoque se sustenta en Hinton (2011) y Hornberger (2008), quienes afirman que la revitalización efectiva surge en contextos reales de uso.

El eje comunitario se enfoca en fortalecer el liderazgo local y la formación del relevo generacional para reconocer el papel de los sabios, hablantes nativos y madres líderes. La creación de redes intergeneracionales y programas de formación docente comunitaria garantiza la sostenibilidad del proceso, de acuerdo con la propuesta de Fishman (1991) y Grenoble y Whaley (2006), quienes subrayan la importancia de consolidar comunidades de práctica para mantener la lengua en el tiempo.

El eje institucional promueve las estrategias que aseguran la continuidad del proceso a través de alianzas entre la comunidad, instituciones educativas y los gobiernos territoriales. Este componente enfatiza la institucionalización sin desarraigo, es decir, la necesidad de integrar el rama en el currículo y en los programas oficiales sin perder la autonomía educativa del pueblo indígena. López (2008) y Walsh (2009) coinciden en que los procesos interculturales deben equilibrar la gestión política y el protagonismo local.

El eje ecológico-cultural reafirma la relación entre lengua, territorio y medioambiente; propone actividades educativas que integren el conocimiento tradicional sobre fauna, flora, pesca, agricultura y sitios sagrados. La ecología lingüística de Skutnabb-Kangas (2000) presenta la revitalización del rama como un acto de preservación ecológica y cultural, en la cual la lengua implica, también, cuidar el entorno.

De esta manera, estos cuatro ejes configuran una propuesta educativa coherente con las condiciones sociolingüísticas de Bangkukuk Taik, viable desde la comunidad y la institución, y sostenible en el área de la educación intercultural de la Costa Caribe nicaragüense. La conexión de estos es el fundamento operativo para la propuesta educativa contextualizada que se presenta en los apartados siguientes.

10.4.2.3. Fundamentación de los cuatro ejes estratégicos

El eje pedagógico responde a la necesidad de fortalecer las metodologías vivenciales, orales y lúdicas que ya forman parte del proceso comunitario, y orienta la enseñanza del rama desde la experiencia y la cosmovisión. El eje comunitario pone énfasis en la formación de facilitadores locales y en la participación intergeneracional, y asegura la sostenibilidad a través del liderazgo interno.

El eje institucional consolida la organización entre comunidad, escuela y organismos territoriales se promueve la inclusión del rama en las políticas y programas educativos. El eje ecológico-cultural integra la lengua con el territorio, la memoria ancestral y los saberes ambientales. Así se reafirma la relación entre diversidad lingüística, cultural y biológica. Estos ejes derivan de la lectura interpretativa de las fortalezas y limitaciones, y se inspiran en el enfoque ecológico de Skutnabb-Kangas (2000), el modelo intergeneracional de Fishman (1991), el enfoque holístico de Hornberger (2008) y la pedagogía de cuidado cultural de Walsh (2009). Su conexión garantiza una propuesta integral, sostenible y coherente con el paradigma de la educación intercultural bilingüe.

10.4.2.3.1. Eje pedagógico: estrategias desde las fortalezas del proceso educativo comunitario

Fortalecer la enseñanza vivencial y situada

La revitalización del rama requiere una enseñanza basada en la experiencia y el entorno, así los niños y niñas aprendan la lengua a través de la acción, la observación y el juego. Esta metodología privilegia el contacto con la naturaleza y las actividades cotidianas, pesca, agricultura o cantos tradicionales, en espacios naturales de aprendizaje. De este modo, la lengua se asocia con la vida y con la práctica cultural, evita su exclusión a un contenido escolar. Según Hinton (2001) y Hornberger (2008) el aprendizaje situado favorece la apropiación afectiva de la lengua porque conecta la palabra con la experiencia vivida,

En el contexto de Bangkok Taik, esta estrategia sostiene el diseño de módulos de aprendizaje por proyectos culturales, donde cada unidad temática surge de la realidad comunitaria. Los temas pueden contener flora y fauna del manglar, las historias locales o las plantas medicinales, integrando vocabulario rama con saberes tradicionales. Esta estructura adapta los contenidos a la comunidad y a la disponibilidad de los facilitadores. La participación de los mayores garantiza que el conocimiento auténtico.

La aplicación de esta metodología debe orientarse por el principio de “aprender haciendo”, en el cual el aprendizaje es para la vida. Las clases se desarrollarían en patios familiares, playas o ríos, donde los estudiantes observen, nombre y narren en rama los elementos del entorno. La experiencia de programas como Cuna Náhuat (Lemus, 2018) o UCR (2022) demuestra que esta modalidad favorece la motivación y el orgullo lingüístico. Estas experiencias confirman que el aula más efectiva es la comunidad misma.

De esta forma, el fortalecimiento de la enseñanza situada permitirá que la lengua rama recupere su función social y conexión con la vida cotidiana. Este enfoque pedagógico reconstruye la relación entre lengua, territorio y cultura, y contribuye a transformar el aprendizaje en una experiencia basada en la cosmovisión del pueblo rama. Su impacto se reflejará en niños que hablan, piensan, sienten y actúan en su lengua rama.

Promover una pedagogía del afecto y la memoria

El proceso educativo rama ha demostrado que el aprendizaje se desarrolla cuando se construye sobre el afecto, la confianza y la identidad. Por esto, esta estrategia propone consolidar una pedagogía del afecto y la memoria, en la que la relación emocional sea el centro del aprendizaje. La lengua se enseña con métodos afianzados, con cariño, paciencia y respeto hacia los mayores. Esta visión coincide con Walsh (2009) quien define el afecto como un acto de cuidado cultural en la educación intercultural crítica.

La estrategia plantea incorporar a abuelos y madres líderes como cofacilitadores en el proceso de enseñanza. Su participación consolida los lazos entre generaciones y aporta profundidad a las actividades lingüísticas. Las clases incluirán narraciones, cantos, rezos y relatos familiares que evoquen recuerdos y calores de la comunidad. De esta manera, el aula será un espacio donde se aprende a hablar, recordar y convivir.

El componente emocional del aprendizaje se refuerza con actividades de memoria oral colectiva, en las que los estudiantes pueden registrar historias locales o entrevistas a los mayores. Estas experiencias fortalecen el sentido de pertenencia y el respeto por los ancianos como guardianes de la lengua. Además, reconstruye léxicos tradicionales en riesgo de olvido, relaciona la lengua con la cultura. Así, la enseñanza del rama será una forma de continuidad afectiva entre pasado, presente y futuro.

Por consiguiente, la pedagogía del afecto y la memoria transforma el aula en un espacio de sanación cultural y de diálogo intergeneracional. El aprendizaje del rama es un paso hacia la identidad. La lengua, presente en historias y cantos transmite sabiduría ancestral. Esta estrategia permite que la revitalización lingüística sea, también, un proceso de fortalecimiento emocional comunitario.

Integrar lengua, territorio y ecología cultural

La lengua rama expresa una particular de habitar y comprender la riqueza natural del territorio, por lo tanto, su revitalización debe estar unida al entorno natural. Esta estrategia propone desarrollar rutas lingüísticas y ecológicas en las que el aprendizaje de la lengua se relacione con la exploración del paisaje, la fauna y la flora locales. Los estudiantes aprenderán palabras, frases y cantos en los espacios donde estos significados nacieron. De acuerdo con Skutnabb-Kangas (2000) toda lengua es una representación del ecosistema y se desenvuelve conectado a su hábitat.

Las rutas se planificarán en torno a lugares significativos como ríos, manglares, zonas de pesca o sitios sagrados, integra vocabulario ambiental y narraciones tradicionales. En cada recorrido, los facilitadores combinarán la enseñanza lingüística con la transmisión de saberes ecológicos. Esta metodología promueve la educación ambiental desde la lengua, revaloriza los conocimientos ancestrales sobre el equilibrio con la naturaleza. Así, aprender rama se convierte en un acto de defensa territorial.

Para el desarrollo de estas actividades se elaborarán guías comunitarias y materiales visuales bilingües, elaborados con participación de niños y mayores. Los productos finales, mapas, carteles o vídeos se reincorporarán a la propiedad educativa local. Esta producción

colectiva reforzará el sentido de pertenencia y documentarán el léxico ecológico del rama; además, servirá como recurso didáctico y patrimonial para futuras generaciones.

Por esto, integrar lengua, territorio y ecología cultural consolida la revitalización con sostenibilidad integral. La enseñanza del rama deja de ser un fin y se convierte en una práctica de cuidado ambiental y cultural. La lengua será un medio para proteger la vida y el conocimiento del pueblo. Esta estrategia enlaza el aprendizaje lingüístico con la ética de la tierra, y afianza la armonía entre palabra, naturaleza y comunidad.

Fortalecer el liderazgo educativo local

El proceso de revitalización de la lengua se sostiene en gran medida, en el liderazgo y compromiso de la comunidad. Por lo tanto, el liderazgo individual en un movimiento colectivo, en el cual los hablantes nativos, las madres y los jóvenes aprendices compartirían responsabilidades en la enseñanza. Se propone un programa de formación de facilitadores comunitarios con relevo generacional y consolidación de una red estable de educadores locales. Este proceso combinará el aprendizaje lingüístico con la formación pedagógica, la gestión educativa y la reflexión sobre la identidad cultural.

El diseño de este programa se realizaría de manera participativa, con apoyo de las instituciones y el Gobierno Territorial Rama y Kriol, para situarse en las condiciones reales de la comunidad, lo que favorecerá la autonomía educativa del pueblo rama. Grenoble y Whaley (2006) señalan que la sostenibilidad de los programas de revitalización depende de la existencia de agentes locales formados y reconocidos por su comunidad. En este sentido, la formación es un proceso continuo de aprendizaje y liderazgo compartido.

Además, la estrategia prevé los espacios de intercambio intergeneracional, donde los facilitadores jóvenes aprendan directamente de los mayores hablantes. Estos estilos de mentorías garantizan la transmisión de saberes lingüísticos, la continuidad de valores, convivencia y visión del mundo propia del pueblo rama.

Fomentar el aprendizaje cooperativo y el trabajo solidario

La revitalización de la lengua rama solo es posible mediante la cooperación constante entre los miembros de la comunidad y las instituciones aliadas. Por tal razón, se propone fomentar un modelo de aprendizaje cooperativo, en el que las actividades lingüísticas se

lleven a cabo mediante la colaboración y la corresponsabilidad. Este estilo de aprendizaje se inspira en la pedagogía comunitaria latinoamericana, que entiende el aprendizaje como una práctica social antes que individual. De acuerdo con López (2008) la revitalización se sustenta en relaciones horizontales y en procesos de construcción colectiva del conocimiento.

Las actividades cooperativas incluirán la elaboración conjunta de materiales, la organización de eventos bilingües y la participación en proyectos escolares y comunitarios. Estas actividades permitirán que los participantes aporten con su experiencia y capacidad. La cooperación, además, contribuye a que las tareas educativas se distribuyan equitativamente, se reduzca la carga sobre un solo facilitador y se desarrolle colectivamente.

El eje pedagógico se fundamenta en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, DUA, ya que orienta la planificación de experiencias de enseñanza accesibles, flexibles significativas. Por esto, se integrarán recursos visuales, auditivos y kinestésicos; combinados con la oralidad, la escritura, la dramatización y el uso de materiales digitales, a través de juegos lingüísticos para eliminar barreras de aprendizaje a través de diversas maneras de participación (CAST, 2018; Rose y Meyer, 2002).

10.4.2.3.2. Eje comunitario: Estrategias desde las fortalezas del proceso educativo comunitario

Consolidar redes comunitarias intergeneracionales

La revitalización lingüística no puede depender de una sola persona o de un aula, sino de una comunidad completa en la que cada generación tenga un papel importante. Por esto, se consolidarán las redes comunitarias intergeneracionales con niños, jóvenes, adultos y ancianos en actividades lingüísticas compartidas. Estas redes funcionarían como espacios de aprendizaje mutuo y de recreación cultural. Según Fishman (1991) la transmisión intergeneracional es la base para que una lengua se mantenga viva y funcional en el tiempo.

El funcionamiento de estas redes se realizará en encuentros semanales, celebraciones, talleres y espacios familiares con el uso natural de la lengua. Así, las prácticas cotidianas, cocinar, navegar, pescar en oportunidades de aprendizaje lingüístico. Además, se restituye el papel de la familia en el primer espacio educativo y la comunidad es un aula expandida.

Estas experiencias se documentarán mediante registros orales y audiovisuales, que fortalecerán la memoria colectiva y servirán como recursos pedagógicos para las nuevas generaciones.

Esta estrategia afianza la base social y afectiva que sostiene la lengua. Al reunir a distintas generaciones en torno a la palabra, por tanto, se reactiva el diálogo entre los saberes antiguos y las aspiraciones de los jóvenes y convierte el rama en un lazo de identidad y continuidad cultural.

Fortalecer el liderazgo comunitario

La sostenibilidad de la revitalización depende del liderazgo pedagógico y cultural que surgen en la comunidad. Por esto, se propone consolidar un programa de formación con facilitadores locales, orientado a jóvenes líderes y colaboradores culturales. Este programa creará un relevo generacional de educadores que enseñen el rama con competencia lingüística y sensibilidad cultural. Según Grenoble y Whaley (2006) y López (2008) la sostenibilidad de una lengua revitalizada requiere agentes locales formados y comprometidos.

El proceso formativo se diseñaría en alianza con el Gobierno Territorial Rama y Kriol, y el SEAR, integra módulos sobre lengua, didáctica intercultural y gestión comunitaria. Los contenidos combinarán saberes académicos con conocimientos tradicionales, para garantizar un equilibrio entre teoría y práctica. De esta manera, los futuros facilitadores dominarán la lengua, y desarrollarán su papel en la cohesión social y en la defensa del territorio. La certificación comunitaria y universitaria fortalecerá su legitimidad y su autoestima profesional.

La estrategia, también, incluye los espacios de mentoría intergeneracional, en la que los facilitadores en formación acompañen a hablantes mayores durante las clases. El aprendizaje colaborativo refuerza la transferencia de conocimientos pedagógicos y lingüísticos, y promuevan el respeto mutuo entre generaciones. Así, la comunidad será una escuela donde todos enseñan y aprenden.

Por consiguiente, el liderazgo comunitario garantiza la continuidad del proceso educativo. Los nuevos facilitadores conformarán una red de enseñanza autosostenible, que reconoce la

autonomía y la identidad del pueblo rama. La formación de líderes educativos se trabaja en función de que la revitalización solo es posible cuando el poder pedagógico pertenece a la comunidad.

Promover la participación de mujeres y jóvenes en la revitalización

En Bangkok Taik, las mujeres y los jóvenes desempeñan un valioso papel en la preservación de la lengua y la cultura, aunque su participación no ha sido plenamente reconocida. Esta estrategia propone visibilizar y fortalecer su protagonismo mediante proyectos de liderazgo, formación y producción cultural bilingüe. Las mujeres, madres, maestras o pescadoras son portadoras de saberes lingüísticos y emocionales que deben incorporarse al proceso educativo. A su vez, los jóvenes tienen la energía y creatividad necesarias para dar un nuevo sentido de pertenencia hacia la lengua.

La estrategia sugiere organizar talleres de liderazgo lingüístico juvenil y espacios de creación artística bilingüe, teatro, canto, narración o radio comunitaria donde el rama sea, también, un medio de expresión. Estas actividades permitirán que los jóvenes asocien la lengua con innovación y futuro. De acuerdo con Hornberger (2008) la revitalización es más efectiva cuando se relaciona con experiencias de identidad y nuevos significados culturales.

De igual manera, se institucionaliza la participación de la mujeres mediante la conformación de comités lingüísticos comunitarios, encargados de coordinar las actividades educativas en los hogares. Walsh (2009) señala que la educación intercultural debe reconocer este cuidado como una forma de poder cultural; por esto, esta estrategia promueve la equidad y transforma la revitalización en una práctica de reconocimiento y dignidad.

El Diseño Universal para el aprendizaje refuerza la participación inclusiva de los miembros de la comunidad rama, niños, jóvenes, mayores y personas con distintos niveles de competencia lingüística. Reconoce que cada uno aporta saberes valiosos y favorece la creación de espacios de aprendizaje compartido, donde las diferencias culturales, cognitivas y generacionales se aprovecha en la creatividad colectiva (CAST, 2018).

10.4.2.3.3. Eje institucional

Institucionalizar el programa educativo rama

La falta de continuidad ha sido un obstáculo para la enseñanza sistemática del rama. Por esto, esta estrategia plantea la institucionalización del programa educativo comunitario, integrándolo en los planes y políticas locales del MINED, el SEAR y el Gobierno Territorial Rama y Kriol. La formalización del programa garantizará sus sostenibilidad, reconocimiento oficial y acceso a recursos técnicos y financieros. Según López (2008) institucionalizar asegurará que los procesos comunitarios cuenten con soporte político sin perder su autonomía cultural.

La implementación necesita acuerdos de cooperación interinstitucional que definan responsabilidades, coordinación y seguimiento. Estos acuerdos deben establecer la cogestión entre comunidad e instituciones, priorizando el liderazgo local como principio rector. De este modo, la escuela se convertiría en un espacio donde confluyen la educación formal y la sabiduría ancestral, integrando los aprendizajes del aula con la vida comunitaria. La inclusión del rama en los currículos territoriales y en la formación docente fortalecería el reconocimiento de la lengua como patrimonio cultural.

Gestionar el bilingüismo desde una perspectiva intercultural

La coexistencia entre el rama y el kriol constituye una riqueza cultural, también un desafío educativo. Para abordarlo de forma positiva, se propone gestionar el bilingüismo desde un enfoque intercultural, que reconozca la complementariedad entre las lenguas. Esta estrategia promueve actitudes favorables hacia el uso desequilibrado de la lengua. Hornberger (2008) y Quesada Pacheco (2019) coinciden en que el bilingüismo intercultural permite fortalecer la identidad sin renunciar a la comunicación con otros grupos.

Se deben realizar talleres de reflexión lingüística con docentes, estudiantes y familias orientados a valorar la diversidad lingüística y analizar los prejuicios que limitan el uso del rama. A través de dinámicas participativas, los participantes podrán comprender que cada lengua cumple con funciones distintas y complementarias en la vida comunitaria. También, se promovería la creación de glosarios comparativos y actividades de traducción colaborativa entre rama, kriol y español.

Estas acciones contribuyen a construir una educación plurilingüe con sentido de equidad que preserva la lengua indígena y enriquece las competencias comunicativas y culturales de los estudiantes. De tal manera, hablar rama, kriol o español no sea una elección excluyente sino una expresión de diversidad y respeto mutuo.

Desarrollar un diplomado intercultural en enseñanza del rama

La carencia de formación pedagógica limita la calidad y continuidad de la enseñanza. Por tal razón, se propone un diplomado intercultural en enseñanza del rama, coordinado entre las instituciones educativas y la comunidad. Este programa ofrecerá formación lingüística, didáctica y metodológica a los facilitadores locales, fortaleciendo sus competencias para planificar y evaluar procesos educativos interculturales. De acuerdo con Grenoble (2009) y López (2008) la formación de los docentes comunitarios es esencial para pasar de iniciativas aisladas a programas sostenibles.

El diplomado combinará sesiones presenciales con prácticas comunitarias supervisadas, en las cuales los participantes desarrollarían materiales y actividades en su propio entorno. Esta estructura permitiría que la formación responda a las realidades culturales y lingüísticas del territorio. Además, el programa incluiría módulos sobre educación ecológica, gestión intercultural y mediación pedagógica.

A largo plazo, esta estrategia permitirá crear una plataforma de formación continua, articulada con universidades regionales y centros de investigación lingüística. Los egresados del diplomado podrán asumir funciones de docencia, coordinación y acompañamiento técnico en futuras generaciones. De esta manera, la enseñanza del rama se consolidará como un carrera de vida que garantice la sostenibilidad educativa del proceso.

Las estrategias del eje institucional transforman las limitaciones detectadas en oportunidades de acción sostenida. La institucionalización, la creación de redes, la producción de materiales, el uso social de la lengua, la gestión del bilingüismo y la formación docente garantizarían que la revitalización de la lengua rama trascienda los proyectos temporales y se consolide en una política educativa territorial, fundada en la participación, la equidad y la sostenibilidad cultural.

En el eje institucional, el Diseño Universal del Aprendizaje, DUA, orienta la formación docente intercultural y la flexibilización curricular, de modo que la enseñanza del rama pueda adaptarse a distintos contextos y ritmos de aprendizaje. Así, se planifica tomando en cuenta estrategias de acompañamiento, recursos accesibles y mecanismos de evaluación inclusivos y sensibles a las necesidades culturales y lingüísticas del estudiantado (Meyer, Rose y Gordon, 2014).

10.4.2.3.4. Eje ecológico cultural

Elaborar materiales bilingües y recursos didácticos endógenos

La escasez de materiales en lengua rama constituye una limitación que afecta la enseñanza, la motivación y la continuidad del aprendizaje. Esta estrategia propone la elaboración participativa de materiales bilingües y recursos didácticos endógenos, creados por la propia comunidad con apoyo técnico de instituciones académicas. Los productos incluirían cartillas, diccionarios, cuentos, audios y videos que reflejen la vida cotidiana, las tradiciones y los saberes ecológicos del pueblo rama. Hinton (2011) subraya que los materiales producidos por hablantes fortalecen la identidad y el sentido de propiedad sobre la lengua.

El proceso de elaboración debe organizarse en talleres de creación comunitaria, en los que docentes, jóvenes, niños y ancianos aporten contenidos y validen el uso lingüístico. Además, materiales impresos, se promovería la producción de recursos digitales accesibles mediante dispositivos móviles o radios comunitarias, se ampliaría las posibilidades de aprendizaje autónomo. Estos materiales se recopilarían en un archivo lingüístico físico y digital, que se guardará en la comunidad como patrimonio educativo.

Además, se prevé la actualización y reproducción de materiales educativos existentes sobre la lengua y la cultura rama. Estos materiales serían distribuidos entre facilitadores y estudiantes de la comunidad. Estas acciones garantizarían la vigencia y accesibilidad para consolidar el proceso de enseñanza aprendizaje y sostenibilidad de la revitalización lingüística del rama. De este modo, la producción de materiales se convierte en un acto de afirmación cultural que facilitaría el proceso pedagógico y la memoria colectiva. Cada cartilla o grabación será, a la vez, un recursos de enseñanza y un testimonio de la vitalidad rama.

Ampliar el uso social del rama

El uso del rama continúa limitado a contextos escolares o actos simbólicos. Esto restringe su vitalidad comunicativa. Esta estrategia propone la ampliación de los espacios de uso social mediante la creación de eventos, señalizaciones y prácticas cotidianas en las que el rama sea visible y funcional. Se propone establecer “Días de la lengua Rama” en los que la comunidad entera se comuniquen, cante o juegue en su lengua, incorpore la lengua en letreros, murales y actividades culturales. Hornberger (2008) argumenta que la revitalización se logra cuando la lengua ocupa diferentes espacios sociales y adquiere prestigio en la vida pública.

Estas acciones deben integrarse en festivales, ferias o celebraciones locales, donde la lengua se hable con orgullo y alegría. También, se recomienda organizar pequeños concursos de narración oral, obras de teatro o programas radiales bilingües producidos por los estudiantes y facilitadores. Al trasladar el rama del aula al espacio comunitario, se promueve su reconocimiento y uso espontáneo. La ampliación del uso social ayudará a que la lengua vuelva a escucharse en las calles, los hogares y los lugares de encuentro. Esta estrategia fortalece la autoestima lingüística y devuelve a la lengua su lugar natural en la vida cotidiana del pueblo rama.

En el eje ecológico cultural, el DUA orienta la elaboración de materiales y actividades accesibles a nivel visual, auditivo y cognitivo. Las rutas lingüístico-ecológicas, los glosarios y materiales audiovisuales se diseñan para todas las personas, independientemente de sus capacidades o estilos de aprendizaje puedan disfrutar, comprender y mantener la relación entre lengua, naturaleza y territorio (Meyer, Rose & Rose, 2014).

Mapa cultural del territorio

El mapa cultural del territorio es una herramienta educativa, identitaria y patrimonial. Este recogería las toponimias tradicionales, los espacios de significación espiritual, las rutas históricas, de pesca, navegación y cultivo, y los relatos asociados a cada lugar. El mapa es un texto vivo donde la lengua se aprende en diálogo con la tierra y con la historia. Según Walsh (2009) la pedagogía intercultural implica aprender desde el territorio; así, se

documentan lugares, paisaje y memoria. Se puede emplear como un recurso didáctico comunitario que promueve la afectividad y el respeto por el medioambiente.

Síntesis operativa de la propuesta educativa contextualizada

La propuesta educativa contextualizada para la revitalización de la lengua rama en Bangkok Taik se configura como un modelo de acción intercultural integral, sustentado en la articulación de cuatro ejes estratégicos complementarios: pedagógico, comunitario, institucional, ecológico-cultural. Cada uno de ellos responde a una necesidad del proceso de revitalización, que une la enseñanza de la lengua con la construcción de identidad, la gestión compartida del conocimiento y la sostenibilidad territorial.

El eje pedagógico constituye la metodología del modelo. Su finalidad es fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje desde la oralidad, la vivencia y el juego con un aprendizaje situado en la cotidianidad del pueblo rama. A través de los módulos por proyectos culturales, las rutas lingüísticas y las actividades de observación del entorno, la lengua se aprende en su contexto natural. Este eje garantiza que la educación intercultural sea una pedagogía propia, desarrollada a través del diálogo entre generaciones, del afecto y del reconocimiento de los saberes ancestrales.

El eje comunitario representa la estructura humana y afectiva de proceso. En este se promueve el liderazgo local, la formación de facilitadores, la participación intergeneracional y la incorporación activa de mujeres y jóvenes en la enseñanza. La comunidad no es receptora, sino protagonista de su propio proyecto lingüístico y cultural. La revitalización es una tarea compartida, en la que cada miembro contribuye desde sus experiencia y compromiso.

El eje institucional proporciona el soporte estructural necesario para garantizar la continuidad y el reconocimiento del programa. Su acción se orienta a la inclusión del rama en los planes de estudio, la formalización de convenios, la creación de redes educativas y la profesionalización de los docentes mediante diplomados interculturales. Este eje conduce la experiencia comunitaria a una política educativa, asegura la coherencia entre las prácticas locales y las instancias de gestión regional. La institucionalización es un acompañamiento

respetuoso equilibra la autonomía cultural con el respaldo técnico y financiero requerido para sostener el proceso en el tiempo.

El eje ecológico-cultural une la lengua con el territorio y la cosmovisión del pueblos. La enseñanza del rama se integra con la educación ambiental y con las prácticas de cuidado de la vida, la diversidad lingüística forma parte de la diversidad biológica. Las rutas lingüísticas, la documentación de vocabularios ecológicos y la revaloración de los saberes tradicionales permiten que hablar la lengua sea, también, una forma de proteger la naturaleza. Este eje reafirma el principio de la ecología de la lengua, en el que cada palabra representa un modo de nombrar y de preservar el mundo.

La organización de los cuatro ejes conlleva a un modelo educativo sostenible que se fundamenta en la participación, la corresponsabilidad y la interdependencia entre comunidad e instituciones. Desde esta manera, la revitalización del rama trasciende la enseñanza de la lengua a un plano de reconstrucción cultural y espiritual del pueblo. El modelo propone una gestión compartida en la que niños, docentes, familias, autoridades e instituciones cumplen un papel en la transmisión del conocimiento y en la creación de un futuro bilingüe y armónico. Así, esta propuesta se convierte en una hoja de ruta para la continuidad lingüística y cultural del pueblo rama, con base en la memoria y proyectada hacia la sostenibilidad.

A partir del análisis y la discusión de los resultados obtenidos en los tres primeros objetivos específicos, se reconocen aprendizajes y desafíos que orientó la construcción de una respuesta educativa contextualizada. Las evidencias revelan que el proceso de revitalización lingüística en Bangkukuk Taik se sostiene en la acción comunitaria, pero enfrenta limitaciones estructurales que amenazan su continuidad. Por tal razón, se traslada de la comprensión a la transformación, y se conecta los hallazgos con los referentes teóricos y las experiencias de revitalización.

De esta manera, la siguiente sección presenta la fase propositiva de la investigación, en la que los resultados se convierten en estrategias educativas, pedagógicas y comunitarias destinadas a fortalecer la transmisión intergeneracional de la lengua rama y su integración en la vida cotidiana del pueblo. La tabla 12 resume de manera integrada los ejes, objetivos, estrategias y actores que conforman la propuesta educativa contextualizada para la

revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik. Su finalidad es ofrecer una visión operativa del modelo para facilitar la planificación, la gestión y la evaluación de las acciones educativas en el ámbito comunitario e institucional.

Tabla 12

Ejes estratégicos

Eje estratégico	Objetivo específico	Estrategias claves	Actores responsables	Resultados esperados
Eje pedagógico	Fortalecer la enseñanza de la lengua rama desde metodologías vivenciales, orales y culturalmente situadas.	Fortalecer el liderazgo educativo local. Promover la pedagogía del afecto y la memoria. Integrar lengua y territorio mediante rutas lingüísticas y ecológicas. Fomentar el aprendizaje colaborativo.	Facilitadora local, docentes comunitarios, niños y familias.	Aprendizaje del rama desde experiencias significativas. Mayor motivación y orgullo lingüístico. Recuperación de la relación entre lengua, cultura y entorno.
Eje comunitario	Consolidar la participación activa de la comunidad en la transmisión intergeneracional de la lengua.	Crear una red comunitaria de enseñanza. Fortalecer el liderazgo comunitario Promover la participación de mujeres	Gobierno Territorial Rama y Kriol, líderes comunitarios, madres líderes, jóvenes facilitadores	Formación de nuevos facilitadores rama. Participación sostenida. Lengua integrada a la vida familiar y comunitaria.

Eje estratégico	Objetivo específico	Estrategias claves	Actores responsables	Resultados esperados
		y jóvenes en actividades bilingües.		
Eje institucional	Asegurar la sostenibilidad y el reconocimiento del proceso mediante la unión interinstitucional.	Institucionalizar el programa educativo rama. Gestionar el bilingüismo desde una perspectiva intercultural. Desarrollar un diplomado intercultural en enseñanza del rama.	Instituciones educativas, Gobierno Territorial Rama y Kriol.	Programa educativo rama reconocido oficialmente. Docentes formados con enfoque intercultural. Coordinación técnica y financiera estable.
Eje ecológico cultural	Reafirmar la relación entre lengua, territorio y sostenibilidad cultural y ambiental.	Elaborar materiales bilingües endógenos con léxico ecológico. Ampliar el uso social del rama en espacios públicos. Relacionar la enseñanza con prácticas	Comunidad de Bangkukuk Taik, facilitadores, estudiantes, organizaciones ambientales.	Preservación del vocabulario ecológico. Revalorización de los saberes ambientales tradicionales. Lengua rama conocida como parte de la educación.

Eje estratégico	Objetivo específico	Estrategias claves	Actores responsables	Resultados esperados
		ambientales tradicionales.		

Esta síntesis operativa resume la funcionalidad de la propuesta y orienta su implementación práctica en el territorio. Cada eje organiza objetivos, acciones y responsabilidades que configuran un modelo de gestión educativa intercultural. Esta propuesta no pretende sustituir las actividades de la comunidad; al contrario, su objetivo es potenciarlas mediante la cooperación técnica, el reconocimiento institucional y la participación de la comunidad. Así, la revitalización de la lengua rama se desarrolla en un proceso educativo sostenible.

A partir de la Propuesta educativa contextualizada presentada en este capítulo, se elaboró un Proyecto de Revitalización Lingüística que traduce las líneas estratégicas en fases operativas con metas, cronograma, responsables e indicadores de seguimiento. Este documento técnico, concebido para su implementación interinstitucional y comunitaria, se incorpora como Anexo A: Proyecto educativo para la revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik, con el propósito de facilitar la gestión, la toma de decisiones y la evaluación participativa del proceso, asegurando así la viabilidad y sostenibilidad de las acciones derivadas de la investigación.

11. Conclusiones

El proceso de investigación desarrollado en la comunidad de Bangkukuk Taik refiere que la revitalización de la lengua rama es un proceso educativo, cultural y afectivo que trasciende la enseñanza formal. Desde un enfoque cualitativo interpretativo y con el diseño etnográfico que se ha trabajado en esta tesis, los resultados demuestran que la lengua se mantiene viva en la comunidad a través de la memoria de los mayores y en la voluntad individual de enseñar a las nuevas generaciones.

A la vez, este trabajo confirma que la revitalización del rama es una expresión de identidad y resistencia cultural, en la que el territorio y la oralidad del pueblo conectan para lograr la continuidad lingüística, sin embargo requieren acompañamiento técnico y apoyo institucional.

La revitalización de la lengua rama solo será efectiva si se convierte en un proyecto educativo y cultural de largo plazo, arraigado en la comunidad y respaldado por las instituciones. Las estrategias educativas contextualizadas representan la conexión entre la memoria ancestral y el futuro sostenible del pueblo rama: enseñar la lengua es enseñar a habitar el territorio, a cuidar la vida y a mantener viva la palabra que nombra el mundo.

11.1. Conclusiones por objetivos

11.1.1. Objetivo 1. Caracterizar el programa educativo de revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik, Bluefields

El programa educativo comunitario constituye una experiencia de pedagogía situada, afectiva y cultural. El programa de revitalización lingüística del rama, desarrollado bajo la modalidad de nido de lengua, tiene lugar inicialmente en el aula multigrado de la escuela comunitaria de Bangkukuk Taik, donde la facilitadora, una hablante nativa, realiza las primeras actividades de enseñanza de la lengua. Posteriormente, las sesiones se trasladan a su hogar, la playa y otros espacios significativos de la comunidad, integrando el entorno natural y social como parte del proceso educativo. En el programa participan actualmente treinta niños y niñas: diecisiete varones y trece mujeres, quienes asisten de manera regular y aprenden el rama mediante cantos, juegos y relatos vinculados con la vida cotidiana. Estos datos permiten dimensionar el alcance y la relevancia comunitaria del proyecto, evidencian que la enseñanza de la lengua se sostiene en la participación activa de la niñez y

en la conexión entre escuela, hogar y territorio. Las prácticas de enseñanza de la facilitadora rama se basan en la oralidad, el juego y la relación con el entorno natural. Así, la lengua se aprende como parte de la vida cotidiana.

Por otro lado, el uso complementario del rama y el kriel muestra un bilingüismo adaptativo, que mantiene la comunicación y protege la lengua ancestral frente al desplazamiento. Sin embargo, la sostenibilidad del programa depende del liderazgo individual de la facilitadora. Esto evidencia una fragilidad estructural que limita la expansión del proceso. A pesar de esto, el compromiso de ella representa una forma de revitalización desde la comunidad.

11.1.2. Objetivo 2. Identificar las actitudes lingüísticas que afectan la revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik

Según la facilitadora y hablante nativa del rama, en la comunidad de Bangkukuh Taik permanecen activas seis personas mayores familiares y vecinos que aún dominan la lengua con fluidez. Esta cifra, aunque aproximada, indica la fragilidad de la vitalidad lingüística y confirma que la transmisión intergeneracional se encuentra en riesgo, pues la lengua se mantiene viva solo en un grupo reducido de seis hablantes adultos y en los niños que participan en el programa comunitario de enseñanza. Aunque la cifra no puede considerarse estadísticamente representativa, ofrece una referencia cualitativa sobre el grado de desplazamiento lingüístico y la urgencia de fortalecer los espacios de aprendizaje intergeneracional en la comunidad.

El análisis sociolingüístico de la comunidad evidenció un bilingüismo asimétrico entre el rama, el kriel o el español. En este lugar las lenguas dominantes condicionan el uso funcional del rama. De esta manera, su vitalidad se realiza en espacios educativos o rituales, mientras la transmisión intergeneracional se encuentra debilitada. Las actitudes positivas hacia la lengua rama y la disposición de los niños para aprenderlo son un aspecto esencial para su fortalecimiento. Sin embargo, la ausencia institucional y la falta de materiales didácticos actualizados limitan la expansión del proceso.

La revitalización del rama debe integrarse a un marco de ecología lingüística en el que la escuela, comunidad y territorio actúen de manera organizada para crear entornos de uso cotidiano y de fortalecer la transmisión intergeneracional dentro y fuera del aula.

11.1.3. Objetivo 3. Interpretar los aprendizajes derivados de experiencias educativas de revitalización de la lengua rama en otras comunidades

Las experiencias previas desarrolladas en Rama Cay, Indian River y Bluefields reflejan trayectorias diversas, pero complementarias. Los aprendizajes más significativos provienen de la participación de hablantes nativos como los educadores, la elaboración comunitaria de materiales y la integración del entorno natural como recurso pedagógico.

Las instituciones como URACCAN, CIDCA y SEAR han desempeñado un papel relevante en la documentación y promoción del rama, aunque con esfuerzos discontinuos. En consecuencia, los aprendizajes derivados de estas experiencias demuestran que la revitalización lingüística solo puede sostenerse mediante una gestión compartida entre comunidad e instituciones, que se base en el respeto a la autonomía cultural y en la formación de nuevos docentes bilingües.

11.1.4. Objetivo 4. Proponer estrategias educativas contextualizadas para fortalecer la revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik

Las estrategias educativas diseñadas a partir de los resultados previos se organizan en torno a cuatro ejes: comunitario, pedagógico, institucional y de sostenibilidad cultural. Cada uno responde a los desafíos identificados en los objetivos anteriores e integra las fortalezas locales con los lineamientos de la educación intercultural bilingüe. El eje comunitario impulsa la formación de nuevos facilitadores, el rescate de saberes tradicionales y la creación de espacios intergeneracionales de aprendizaje. El eje pedagógico propone metodologías basadas en la oralidad, la lúdica y el aprendizaje situado. El eje institucional plantea la coordinación entre instituciones educativas y el Gobierno Territorial Rama y Kriol. El eje de sostenibilidad cultural se orienta a garantizar la continuidad del proceso mediante materiales, redes de colaboración y valoración del territorio.

12. Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones se derivan de los resultados obtenidos en la investigación y expresan las líneas de acción necesarias para fortalecer los procesos de revitalización de la lengua rama en la comunidad de Bangkukuk Taik. Se orientan por los principios de la educación intercultural, la sostenibilidad lingüística y la gestión participativa; a la vez priorizan a la comunidad y su organización con las instituciones educativas y territoriales. Su propósito es consolidar un modelo educativo contextualizado que asegure la transmisión intergeneracional, el uso social de la lengua y la continuidad del programa educativo comunitario.

12.1. Recomendación del Objetivo 1: Fortalezas del proceso educativo comunitario

Fortalecer la formación pedagógica y lingüística de los facilitadores comunitarios. Se recomienda desarrollar procesos de capacitación continua dirigidos a hablantes nativos y líderes comunitarios que actúan como docentes de rama, con el fin de fortalecer sus competencias didácticas, lingüísticas y metodológicas. La formación debe promover la reflexión crítica sobre la enseñanza como acto cultural, político y comunitario.

Diseñar materiales didácticos contextualizados que integren la oralidad, el territorio y la cultura rama. Se sugiere la elaboración colaborativa de recursos educativos bilingües que reflejen sus valores, relatos, juegos, cantos y prácticas cotidianas de la comunidad. Esos materiales deben construirse desde la comunidad con los saberes locales como fuentes de contenido y legitimidad cultural.

Institucionalizar el acompañamiento técnico y académico del programa educativo comunitario. Es necesario establecer mecanismos de colaboración formal entre la comunidad de Bangkukuk Taik, instituciones educativas y el Gobierno Territorial Rama y Kriol, para brindar apoyo técnico, seguimiento pedagógico y reconocimiento oficial al programa.

12.2. Recomendaciones del Objetivo 2: Actitudes lingüísticas que afectan la revitalización

Promover espacios de uso cotidiano del rama mediante prácticas pedagógicas situadas. Se recomienda incorporar la lengua rama en actividades recreativas, ambientales y culturales

de la comunidad, de modo que los niños y jóvenes lo utilicen fuera del aula e instalarse en contextos de vida, como talleres, ferias, pesca, juegos y celebraciones.

Reactivar la transmisión intergeneracional mediante redes familiares y comunitarias. Se sugiere crear programas de acompañamiento en los que los mayores abuelos, sabios y hablantes nativos participen directamente en la enseñanza de los niños, compartiendo historias, cantos y relatos.

Integrar la revitalización lingüística a las políticas educativas locales y regionales. Se recomienda que el MINED, el SEAR y las universidades interculturales incorporen el tema en los currículos territoriales y en los programas de formación docente para la sostenibilidad del proceso mediante políticas públicas de largo alcance basadas en la equidad lingüística y el reconocimiento cultural.

12.3. Recomendaciones del Objetivo 3: Aprendizajes derivados de experiencias previas

Sistematizar y compartir las experiencias exitosas de revitalización lingüística del pueblo rama. Se recomienda documentar, analizar y difundir las prácticas educativas desarrolladas en comunidades como Rama Cay, Indian River y Bangkukuk Taik, con el fin de fortalecer la memoria pedagógica colectiva del pueblo rama para recuperar metodologías efectivas, materiales didácticos y aprendizajes organizativos que puedan replicarse o adaptarse en nuevos contextos.

Consolidar una organización interinstitucional para el acompañamiento técnico y educativo. Se sugiere establecer una mesa permanente de trabajo entre la comunidad rama y las instituciones educativas con el propósito de planificar y dar seguimiento conjunto a las iniciativas de revitalización.

Fortalecer la formación docente intercultural a partir de los aprendizajes comunitarios. Se recomienda incorporar en los diplomados y programas de formación docente de las instituciones educativas los enfoques, metodologías y recursos pedagógicos utilizados en las experiencias rama como competente curricular en la formación de nuevos educadores interculturales.

Promover la producción colectiva de materiales bilingües y audiovisuales basados en la cultura rama. Se recomienda incentivar talleres comunitarios para la elaboración de cuentos, canciones, dramatizaciones y videos en rama y kriol, con la participación de niños, jóvenes y mayores.

12.4. Recomendaciones del objetivo 4: Propuesta educativa contextualizada

Implementar la propuesta educativa bajo un modelo de gestión compartida entre comunidad e instituciones. Se recomienda que la aplicación de la propuesta se realice mediante acuerdos formales de cogestión entre la comunidad de Bangkukuk, el Gobierno Territorial Rama y Kriol e instituciones educativas.

Asegurar la formación continua de facilitadores y docentes en enseñanza intercultural bilingüe. Se recomienda crear un diplomado intercultural específico en enseñanza del rama, coordinado entre las instituciones educativas y territoriales, con módulos sobre didáctica de lenguas originarias, mediación pedagógica y ecología lingüística. La formación debe incorporar saberes tradicionales y metodologías vivenciales propias del pueblo rama,

Fortalecer el uso social del rama más allá del aula. Se sugiere impulsar campañas, eventos y espacios públicos bilingües, ferias, murales, programas radiales o festividades culturales, donde el rama se use de manera visible y cotidiana.

Incorporar la educación ambiental u territorial como componente transversal. Se recomienda integrar contenidos ecológicos, léxicos ambientales y saberes tradicionales sobre el territorio en los materiales y módulos pedagógicos. Las rutas lingüísticas, los huertos escolares y las actividades de pesca o navegación en rama pueden servir como espacios de aprendizaje vivencial y de conexión entre lengua y entorno.

Establecer mecanismos de monitoreo y evaluación participativa del proceso educativo. Se sugiere diseñar un sistema de seguimiento comunitario que evalúe los avances, desafíos y resultados del programa en función de indicadores sociolingüísticos, pedagógicos y culturales. La evaluación debe ser formativa y colectiva, permitiendo ajustes permanentes y fortaleciendo la apropiación local del proceso.

Garantizar la sostenibilidad a largo plazo mediante recursos locales y políticas participativas. Se recomienda que el Gobierno Territorial Rama y Kriol, junto con las

instituciones educativas y organizaciones comunitarias, gestionen los recursos humanos, materiales y logísticos necesarios para dar continuidad a la propuesta. La sostenibilidad debe basarse en la apropiación comunitaria, la formación de relevo generacional y la integración del tema como eje transversal del desarrollo cultural y educativo de la región.

13.Referencias

- Angrosino, M. (2012). *Recontextualizar la observación: Una guía con base en la teoría para la observación etnográfica*. Ediciones Morata.
- Arellano, E. (2005). El Rama: una lengua en extinción. *Lengua. Revista de la Academia Nicaragüense de la Lengua*, 2(3), 45-62.
- Asamblea Nacional de Nicaragua. (1993). *Ley N°. 162. Ley sobre el uso oficial de las lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua*. La Gaceta, Diario oficial N°.8. Recuperado de <https://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/3133c0d121ea3897062568a1005e0f89/e b9b997a4cf67e4b06258ad30075180e?OpenDocument>
- Asamblea Nacional de Nicaragua. (2014). *Constitución Política de la Republica de Nicaragua con reformas incorporadas hasta 2014*. <https://www.asamblea.gob.ni>
- Asamblea Nacional de Nicaragua. (1987). Ley No. 28. Estatuto de Autonomía de las Regiones de la Costa Atlántica. (1987).
- Assadi, B. (1983). *Rama Cay Creole English*. Central American
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language. Multilingual Matters*. journals.linguisticsociety.org+4GoogleLibros+4linguist.org+4
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Tony Bates Associates Ltd.
- Bernard, H, R. (1996). *Language preservation and publishing*. En N. H. Honrberger (Ed.), *Indigenous literacies en the Americas: Language plannin from the bottom up* (139-156). Mouton de Gruyter.
- Besses, M., & Luger, M. (2015, August 11). *Traditional treasure: Local knowledge for climate change adaptation in Bangkukuk Taik, Nicaragua*. Terralingua. <https://terralingua.org/stories/traditional-treasure-local-knowledge-for-climate-change-adaptation-in-bangkukuk-taik-nicaragua/>
- Boas, F. (1940). *Race. Language and Culture*. New York: Macmillan.

- Bolívar, A. (2006). *La planificación educativa: teoría y práctica*. Madrid: La Muralla.
- Bowen, G. A. (2009). Document análisis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ092017>
- Bromhan, L. Hua X., Algy, C., & Meakins, F (2020). El peligro de las lenguas: un análisis multidimensional de los factores de riesgo. *Journal of Language Evolution*, 5(1), 75-91. <https://doi.org/10.1093/jole/lzaa002>
- Brunswic, E., & Valérien, J. (2004). Multigrade schools: improving access in rural Africa? *Fundamentals of Educational Planning*, 76.
- Byers, D., Serano, J. Gaitán, G., Balladares, S., Lechado, L. (2014). Patrimonio Cultural Arqueológico del Territorio Rama Kriol. *Revista del Caribe Nicaragüense, WANI* 70, 5.
- Calvet, L. J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Plon
- Cassells, R. (2025). Entrevista personal realizada por Baltodano Reyes sobre interculturalidad y multiculturalidad en la Costa Caribe de Nicaragua. Bluefields, Nicaragua, 23 de julio de 2025.
- CAST. (2018). *Universal Desing for Learning Guidelines* versión 2.2. <https://udlguidlines.cast.org>
- Castillo, A., Cacho, X., Bruno, S., Bagheri, D. (2022). *La lengua garífuna en Honduras. Evolución, transmisión e instrumento de resiliencia y resurgimiento cultura*. Tinkuy: Boletín de investigación y debate. 31-50.
- Castro, A. & Castro, A. (2013). *Gestión de la calidad educativa: una mirada crítica y participativa*. Managua: URACCAN.
- Centro de Investigaciones y Documentación de la Costa Atlántica (CIDCA & Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). (2004). *Informe sobre las lenguas indígenas en riesgo en la Región Autónoma del Atlántico Sur*. URACCAN.
- Chambers, J. & Trudgill, P. (1998). *Sociolinguistic: A introduction to language and society* (2nd Ed). Penguin Books.

Chávez Epiquén, A., Chenet Zuta, M. & Quispe Cutipa, W. (2019). *Estrategias didácticas para la revitalización de lenguas originarias en estudiantes de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía*. Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía.

<https://repositorio.unia.edu.pe/handle/20.500.14095/445>

Chávez-Saavedra, L., Ludeña-Torres, S.H. (2022). Importancia del proyecto educativo en la gestión de las instituciones educativas. *Revista Maestro y Sociedad*, 19, 70-86.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina: Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos* (LC/L.3893/Rev.1.9). Naciones Unidas.

<https://www.cepal.org/es/publicaciones/38193>

Comisión Nacional de Educación, Nicaragua (2024). *Estrategia Nacional de Educación en Todas sus Modalidades «Bendiciones y Victorias» 2024-2026*.

Educación/modalidades/ejes/lineamientos

<https://www.unan.edu.ni/index.php/institucional/estrategia-nacional-de-educacion-en-todas-sus-modalidades-bendiciones-y-victorias-2024-2026.odp>

Consejo Nacional de Universidades (CNU). (2022). *Marco estratégico de la educación superior 2022-2030*. CNU Nicaragua. Recuperado de https://www.cnu.edu.ni/wp-content/uploads/2023/03/Marco_Estrategico_ES_2022-2030.pdf

Consejo Nacional de Universidades (CNU). (2023) *Patrimonio lingüístico nacional*. <https://acortar.link/npO1MH>

Consejo Nacional de Universidades (CNU). (2023). *Plan Nacional de Educación Universitaria 2023-206*. CNU Nicaragua.

Constitución Política de Nicaragua (1987). Asamblea Nacional de Nicaragua.

Constitución Política de la República de Nicaragua (Reforma 2014). (2014). Asamblea Nacional de Nicaragua. Recuperado de <https://www.asamble.gob.ni/contitucion-politica>

Cooper, R. L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Córdova-Hernández, L. (2022). Prácticas de literacidad para la revitalización de la lengua k'anjob'al de Chiapas, México. *Letras (Lima)*, 93(137), 73-85.

<https://doi.org/10309207letras.93.137.6>

Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH). (2009). *El derecho a la identidad cultural de los pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes en América Latina*.

<https://corteidh.or.cr.tablas/r23477.pdf>

Craig, C. (1992). Language contact in the San Juan River region of Nicaragua. *Journal of the Multilingual and Multiculture Development*, 13 (1-2), 17-46.

Craig, C. (1992). Language shift and language death: the case of rama in Nicaragua. *International Journal of society of language* 93, 9-24.

Craig, C. (1992). El proyecto de “lengua y cultura rama” notas para un balance. *Revista del Caribe Nicaragüense, WANI* 12, 22-26.

Craig, C. Tibbitts, B. & Rigby, N. (1986). La lengua rama sobrevive. *Revista del Caribe Nicaragüense, WANI* 4. 28-45.

Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4ª ed.) SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Darnell, R (1998). *An Along Came Boas: Continuity and Revolution in Americanist Anthropology*. John Benjamins Publishing.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México, FCE.

El 19 Digital. (2013, 17 de abril). *UNESCO tramita petición de Nicaragua para declarar lengua Rama Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad*.

<https://www.el19digital.com>

Fernández, M. (1994). *Sociolingüística y visión del mundo*.

- FILAC & IIALI. (2022). *Propuesta de laboratorio para la vitalidad y uso de las lenguas indígenas de América Latina y el Caribe*. Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe.
- FILAC & IIALI. (2025). *FILAC e IIALI refuerzan su compromiso con la revitalización de lenguas indígenas en el 25° aniversario del Día Internacional de la Lengua Materna*. FILAC. <https://filac.org/filac-e-iali-refuerzan-su-compromiso-con-la-revitalizacion-de-lenguas-indigenas-en-el-25o-aniversario-del-dia-internacional-de-la-lengua-materna/>
- Finlay, L. (2002). "Negotiating the swamp: The opportunity and challenge of reflexivity in research practice". *Qualitative Research*, 2(2), 209-230.
- Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J. A. y Lovas, J. (1970): *Bilingual education in sociolinguistic perspective*. Tesol.
- Flores Farfán, J. A. (2009). *El potencial de las artes y los medios audiovisuales en la revitalización lingüística*. Universidad de Concepción.
- Flores Farfán, J. A. (2011). Proyecto de revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural: resultados y desafíos. *Estudios de lingüística aplicada* 29. 117-138.
- Flores Farfán, J. A., Córdova Hernández, L. (2020). *Revitalización lingüística y cultural: experiencias, desafíos y horizontes desde América Latina*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Flores Farfán, J. A., Córdova Hernández, L. & Cru, J. (2020) *Guía de revitalización lingüística: Para una gestión formada e informada*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC). (2024) *16 lenguas indígenas de seis países de América Latina son revitalizadas por iniciativas lideradas por jóvenes*. <https://www.filac.org/16-lenguas-indigenas-de-seis-paises-de-america-latina-son-revitalizadas-por-iniciativas-lideradas-por-jovenes/FILAC>

- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Polity Press.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2002). *The change leader*. *Educational Leadership*, 59(8), 16-20.
- Gairín, J. (2000). *La gestión de los centros educativos*. Praxis.
- Gairín, J. (2011). *La dirección de las instituciones educativas*. Graó.
- García, E. (2012). Alfabetización en lengua mayangna: logros y limitaciones en la Costa Caribe de Nicaragua. *Revista del Caribe Nicaragüense, WANI*, 62. 77-91.
- García Estrada, E. & Porras Cabrera, L. (2022). Del objeto a la acción y de la memoria a la palabra: Recuentos de una experiencia de revitalización de Brorán y una lengua que despierta. *Living languages* 2(1), 1-21. <https://doi.org/10.7275/8e7q-kk34>
- Garret, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge University Press.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. (2nd ed.) Teachers College Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (2021) *Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano*. Versión 19 de julio de 2021. [https://www.pndh.gob.ni/documentos/PNCL-DH_2022-2026\(19jul21\).pdf](https://www.pndh.gob.ni/documentos/PNCL-DH_2022-2026(19jul21).pdf)
- Gobierno Territorial Rama y Kriol (GTR-K). (2007). *Diagnóstico del Territorio Rama y kriol*. Rama Cay: GTR-K.
- Green, L. (2005). Educación bilingüe intercultural y transmisión lingüística en Karawala: el caso de la lengua ulwa. *Revista del Caribe Nicaragüense, WANI* 45. 35-50.

Grenoble, L. A., Whaley, L. J. (2006). *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalization* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511615931>

Grenoble, L. A. (2009). Linguistic ideologies and the formation of language policy in indigenous language revitalization. *Anthropological and Linguistic Studies*, 47(2), 263–281

Grinevald, C. (2005). *Why Rama and not Rama Cay Creole? Language Documentation and Description*.

Grinevald, C. (2011). *Documentation and revitalization of Rama: A critically endangered in Nicaragua*.

Grinevald, C. (2017). *The Rama Language Project of Nicaragua 2017*. DDL-LED University Lyon/CNRS.

Grinevald, C. Kauffmann, M. (2004). Meditaciones en las sombras. *Revista del Caribe Nicaragüense, WANI* 38. 34-47.

Grinevald, C. Kauffmann, M. (2008). Revitalización de la lengua rama. *Revista del Caribe Nicaragüense, WANI* 58. 18-30.

Grinevald, C. Kauffmann, M. (2010). El diccionario Turkulka de Lengua Rama y el vocabulario de Lehmann en el Index Lehmann. *Revista de historia* 23. (227-241).

Grinevald, C., Pivot, B. (2013). *On the revitalization of a 'treasure language': The Rama Language Project of Nicaragua*. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139245890.015>

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Guevara Patiño, R. (2016). El estado de arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios*, (44), 165-179.

Guevara Viquez, F. (2024). *Educación intercultural bilingüe en contextos de desplazamiento lingüístico: el proyecto Upshijgra dín Di^v Tegát Yet (Costa Rica)*.

Universidad Nacional de Costa Rica. Repositorio Institucional.

<https://repositorio.una.ac.cr/colletions/2905338f-5497-4f00-bad0-0320c322clf3>

Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.

Guzmán, D., Pinto, L. (2019). *Experiencias de revitalización cultural y lingüística*. FUNPROEIB Andes.

Hamel, R. E. (2011). Políticas del lenguaje y educación bilingüe en América Latina. *Revista Internacional de Sociología de la Educación* 1(2), 43-66.

Hammersley, M. Atkinson, P. (2005). *Ethnography: Principles in Practice* (3rd ed.). Routledge.

Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas*. Alabama: American Dialect Society.

Haugen, E. (1972). *The ecology of Language*. Stanford University Press.

Helms, M. W. (1971). *Asang: Adaptations to culture contact in a Miskito community*. Gainesville: University of Florida Press. <https://hdl.handle.net/2027/heb03657.0001.001>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Hinton, L. (2011). Language revitalization and language pedagogy: New teaching and learning strategies. *Language and Education*, 25(4), 307-318.

Hinton, L., Hale, K. (2011) *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. Academic Press.

Hinton, L., Huss, L., & Roche, G. (2018). *The Routledge handbook of language revitalization*. Routledge.

Hodgson, S. (2012). Revitalización de mitos, leyendas y prácticas de la cultura Rama como un factor de fortalecimiento de identidad.

<https://repositorio.uraccan.edu.ni/1329/1/Revitalizaci%C3%B3n%20de%20mitos%2C%20leyendas%20y%20pr%C3%A1cticas%20de%20la%20cultura%20Rama%20como%20un%20factor%20de%20fortalecimiento%20de%20identidad.pdf>

Hodgson, S. (2023). *Modelo de educación intercultural para la comunidad Indígena Rama de Indian River, San Juan de Nicaragua* [Tesis doctoral, Universidad Internacional Iberoamericana]. Área de Proyectos, Doctorado en Proyectos, Línea de investigación en Proyectos Integrados.

Hodgson, S. E. & Barrera, A. P. (2022). Revitalización lingüística de la lengua Rama en la Costa Caribe de Nicaragua. *Revista Universitaria del Caribe*, 29(2). 86-95
<https://doi.org/10.5377/ruc.v29i02.15242>

Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies an the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1(1), 27-51.

Hornberger, N. H. (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice*. Multilingual Matters.

Hornberger, N. H. (2008). Continua of biliteracy and indigenous language revitalization. *International Journal of Bilingual Education an Bilingualism*, 11(2), 159-170.

Hornberger, N. H., King, K.A. (2001). *Reversing Quechua language shift in South America*.

Incer, J., Pérez, E. (1999). *Descubrimiento y exploración del Río San Juan*. Hispamer.

INIDE. (2022). *Estimaciones de población y vivienda*. Managua: Instituto Nacional de Información de Desarrollo. www.inide.gob.ni

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (2024). *Se presentan en Oaxaca los resultados del proyecto interinstitucional “Renovando Voces: Infancias y Juventudes por la Revitalización de las Lenguas Indígenas”*. <https://www.inali.gob.mx/detalle/se-presentan-en-oaxaca-los-resultados-del-proyecto-interinstitucional-renovando-voces-infancia-y-juventudes-por-la-revitalizacion-de-las-lenguas-indigenas>

Instituto de Gobernanza. (2022). *Metodología para la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI): tercera edición*.
<https://www.igobernanza.org/index.php/IGOB/article/download/145/443/623>

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed). Allyn and Bacon.
- King, J. (2001). *Te Kōhanga Reo: Māori language revitalization*. In L. Hinton & K. Hale, *The Green Book of language revitalization in practice*. Academic Press.
- Knighth, J. L. (2012). *El rescate y revitalización de la lengua Ulwa en la comunidad de Karawala*. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). <https://repositorio.uraccan.edu.ni/1405/>
- Koskinen, A. (2006). La lengua creole: de oralidad a forma escrita. *Revista del Caribe Nicaragüense WANI* 48, 45-58.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford/New York: Pergamon Press.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviewa*. SAGE.
- Lastra, Y. (2001). *Unidad y diversidad de la lengua. Relatos otomíes*. Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM.
- Lemus, J. (2016). *Programa Cuna de Nahuat. Ministerio de Educacion de El Salvador*.
- Lemus, J. (2018). *Revitalizing Pipil: The Cuna Nahuat Experience*. Recuperado de <https://doi.org/10.4324/9781315561271-50>
- Lennerberg, E. H. (1967). *The Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.
- Ley General de Educación, Ley N°.582. (2006). <https://www.leybook.com/doc/28672/revistaindice.cnu.edu.ni+2Leybook+2Academia+2>
- Lincon, Y. S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiri*. Sage publications
- López, L. E (2008). *Interculturalidad, educación y política en América Latina: Perspectivas desde la diversidad*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO).

- López, L. E. (2009). *Reconstituyendo la educación indígena desde la práctica comunitaria*. PROEIB Andes - Universidad Mayor de San Simón
- López, L. E. (2014). *Interculturalidad, educación y ciudadanía en América Latina: Perspectivas desde la diversidad cultural y lingüística*. La Paz: Plural Editores.
- López Noguero, F. (2007). *Metodología participativa en la acción social*. Narcea Ediciones.
- López, V., Koskinen, A. (2009). La revitalización de la lengua y cultura Garífuna a través de la educación. *Ciencia e Interculturalidad* 5. 8-16.
- López, V. & Koskinen, A. (2011). Enseñanza de la lengua y cultura garífuna en la comunidad de Orinoco. *Revista Ciencia e Interculturalidad*, 15(1), 73-81.
<https://www.grafiati.com/es/literature-selections/garifuna/journal/>
- Malinowski, B. (1922). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Malta, J. (2011). Ideas y niveles de la interculturalidad.
<https://aulaintercultural.org/2011/09/07/ideas-y-niveles-de-la-interculturalidad/>
- Matus, C., Loncon, E. (2012). *Descripción y análisis de planes y programas propios PEIB-CONADI*. Serie Educación e Interculturalidad N°2. UNICEF Chile.
- McIvor, O. (2010). I am my subject: Blending Indigenous research methodology and autoethnography through integrity-based, spirit-based research. *Canadian Journal of Native Education*, 33(1), 137-151.
- Méndez, J. (2025). *La lengua materna es un elemento clave en la identidad cultural de un país*. UPRESS. <https://uoress.mx/secciones/academia/13933-la-lengua-es-un-elemento-calve-en-la-identidad-cultural-de-un-pais>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Meyer, A., Rose, D., Gordon, D. (2014). *Universal desing for learning. Theory and practice*.

- Meyer, L., & Soberanes Bojórquez, J. (2009). *El nido de lengua: Orientación para sus guías*. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, México.
- Mignolo, W. (2009). Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. *Theory Culture & Society* 26.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ministerio de Educación de Nicaragua (s.f). *Educación primaria multigrado*.
<https://www.mined.gob.ni/educacion-primaria-multigrado/>
- Minority Rights Group International. (s.f). Rama in Nicaragua.
<https://minorityrights.org/communities/rama/>
- Moreno Fernández, F. (2000). *Que español enseñar*. Madrid Arco/Libros.
- Moreno Fernández, F. (2008). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (2.^a ed.) Ariel.
- Murillo, J. (2010). Dos publicaciones sobre lengua rama. *Revista del Caribe Nicaragüense WANI* 62. 82-83.
- Norwood, S. (1993). El sumu, lengua oprimida. *Revista del Caribe Nicaragüense, WANI* 14, 53-66.
- Núñez, E. (2010). Proyectos de revitalización de la lengua ulwa. *Revista del Caribe Nicaragüense WANI* 62, 73-81.
- Offen, K. (2003). The territorial turn: Maling black territories in Pacific Colombia. *Journal of Latin American Geography*, 2 (1), 43-73.
- Okura, E. K. (2017). *Language nests and language acquisition: An empirical study* (Tesis de maestría/doctorado). University of Hawai'i at Mānoa
- Pacari, N. (2006) *Educación, identidad y poder desde los pueblos indígenas*. Quito: Abya-Yala.

- Pacari, S. (2015). *Identidad cultural y territorialidad*
<https://spacari.blogspot.com/2015/10/identidad-cultural-y-territorialidad.html>
- Palacio, A. (2005). *El contacto de la lengua: español y quechua en los Andes*. Iberoamericana.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd ed.). SAGE.
- Pivot, B. Chevrier, N. (2013). Cambios fonológicos vs obsolescencia lingüística: ¿Cuál es su impacto en la revitalización del rama? *Revista del Caribe Nicaragüense WANI* 67. 27-34.
- Quesada Pacheco, M. (2018). Toponimia indígena de Costa Rica. *Revista de Filología y Lingüística*, 44(2), 37-58.
- Quesada Pacheco, M. (2019). *Sociolingüística de la lengua española en contacto con lenguas indígenas en América*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Quinn, R., Sandino, L. (2013). Actitudes sobre los creoles de Bluefields hacia la implementación de su lengua materna kriol en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). *Revista del Caribe Nicaragüense WANI* 63. 55-72.
- Rappaport, J. (2005). *Intercultural Utopias: Public Intellectuals, Cultural Experimentation, and Ethnic Pluralism in Colombia*. Duke University Press.
- Rappaport, J. (2018). *Más allá de la escritura: la experiencia indígena en la Colombia contemporánea*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105015277007>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for humans sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rigby, B. (2008). *Situación sociolingüística del pueblo Rama*. Bluefields: URACCAN.
- Ritchie, J., & Spencer, L. (1994). *Qualitative data analysis for applied policy research*. London: Routledge.

Riverstone, G. (2008). La tierra de nuestros ancestros territorio Rama y Creole en el Caribe Nicaragüense. Ibis y Adsy.

Rizo, M., Green, L. (2009). Educación Intercultural Bilingüe en comunidades miskitu y mayangna de Nicaragua: avances y desafíos. Revista Centroamericana de Ciencias Sociales, 6(2). 45-68.

Rockwell, E., Mercado, R. (2003). La investigación etnográfica en educación. In A. G. Pérez Gómez, Métodos de investigación en educación. La Muralla.

Rodríguez Sinclair, R. (2022). *Rodríguez Sinclair: guía y protector del pueblo Rama*. URACCAN.

<https://revistas.uraccan.edu.ni/index.php/uraccanaldia/article/download/1077/4058/>

Romero, L. (1995). *Metodología del trabajo por proyectos: Enfoques y experiencias educativas*. Editorial Pedagógica Nacional.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. ASCD.

Salcedo Aquino, J. A. (2013). *Pueblos indígenas, ciudadanía y democracia en México*. En P. Máñez, El mundo indígena desde la perspectiva actual. Vol. II 8pp.10-25). Grupo Detiempos.

Sánchez Avendaño, C., Porras Cabrera, L. (2023). Revitalization of a dormant language in Costa Rica: Experiences, challenges, and dilemmas with respect to Brorán (Térraba). *Living Languages* 2(1), 91-112. <https://doi.org/10.7275/5cvj-2590>

Silverman, D. (2017). *Doing qualitative research* (5th ed.). London: Sage Publications

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education—Or Worldwide Diversity and Human Rights*. Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum Associates.

Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R. (1995). *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination*. Moun-ton de Gruyter.

Stake, R. E. (1995). *Qualitative case studies*. Sage Publications.

- Subdirección Nacional de Pueblos Originarios del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. (2020). *Memorias: Seminario Internacional Experiencias de Revitalización de Lenguas Indígenas (2019)*. Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.
- Taylor, C. (2012). *The Black Carib Wars: Freedom, Survival and the Making of the Garifuna*. MS: University Press of Mississippi / Signal Books.
- Taylor, S. J., Bogdan, R. (2013). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (5.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Thomason, S. G., Kaufman, T. (1988). *Language Contac, creolization and genetic linguistic*. University of California Press.
- UNAN-Managua (2020). *Plan Estratégico Institucional 2020-2024*. Editorial Universitaria UNAN-Managua. Recuperado de <https://www.unan.edu.ni/wp-content/uploads/2021/11/Plan-Estrategico-Institucional-2020-2024.pdf>
- UNAN-Managua (2023). *Líneas de Investigación institucionales*. Editorial Universitaria UNAN-Managua. Recuperado de https://www.unan.edu.ni/wp-content/uploads/lineas_de_investigacion.pdf
- UNAN-Managua (2024). *Política de investigación, innovación y propiedad intelectual*. Editorial Universitaria UNAN-Managua.
- UNESCO (2001). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/unesco-universal-declaracion-cultural-diversity>
- UNESCO (2003). *Educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO (2003). *International Expert Meeting on the UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Language*. París. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699_spa
- UNESCO (2003). *Language Vitality and Endangerment*. UNESCO
- UNESCO. (2010). *Atlas de la lenguas del mundo en peligro*.

- UNESCO (2013). *Traditions and oral expressions of the Rama people (Nicaragua)*. [Nominación file No.00777]. UNESCO Intangible Cultural Heritage.
<https://ich.unesco.org/en/assistance/oral-traditions-and-expressions-of-rama-people-00355>
- UNESCO (2016). *Educación multigrado en contextos indígenas*. UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Reforcing the transmisión of Mayangna knowledge and culture in the classroom [Project report]*. UNESCO Intangible Cultural Heritage.
<https://ich.unesco.org/en/project-education/reforcing-the-transmission-of-mayangna-knowledge-and-culture-in-the-classroom-00493>
- UNESCO. (2020). *Declaración de Los Pinos [Chapoltepek] – Construyendo un Decenio de Acciones para las Lenguas Indígenas*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374030_spa
- UNESCO (2021). UNESCO World Atlas of Languages. UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022-2032)*. Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura.
<https://www.unesco.org/es/decades/indigenous-languages>
- UNESCO. (2023). Conoce cómo la UNESCO impulsa la revitalización de tres lenguas indígenas en la Amazonía peruana. <https://www.unesco.org/es/articles/conoce-como-la-unesco-impulsa-la-revitalizacion-de-tres-lenguas-indigenas-en-la-amazonia-peruana>
- UNICEF (2009). *Atlas sociolingüístico de los pueblos indígenas en América Latina: El caso de Nicaragua*. <https://acortar.link/zjrgBp>
- Universidad de Costa Rica. (2019). *La Universidad Colabora en la revitalización de las lenguas indígenas costarricenses*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2019/5/20/la-universidad-colabora-en-la-revitalizacion-de-las-lenguas-indigenas-costarricenses.html>
- Universidad de Costa Rica. (2019). *Más de 20 investigaciones buscan revitalizar lenguas indígenas de Costa Rica*. Portal de la Universidad de Costa Rica.
<https://www.ucr.ac.cr/noticias/2019/12/3/mas-de-20-investigaciones-buscan-revitalizar-lenguas-indigenas-de-costa-rica>

- Universidad Nacional. (2022). *Upshijgra din Di^v Tegát Yet: Trabajamos para nuestro idioma* [Proyecto de revitalización del boruca, 2022-2024/25]. División de Educación Rural, UNA. <https://repositorio.una.ac.cr/items/ef5a838c-db1b-4df2-a398-f8415c7628f6>
- URACCAN. (2019). *Pueblos originarios y afrodescendientes de Nicaragua: Etnografía, ecosistemas naturales y áreas protegidas*. <https://acortar.link/npO1MH>
- Utera Alonso, M., Consuegra Cheng, M. M., Lóriga Socorro, J. J. (2019). El rescate de la oralidad como fuente del conocimiento. *Revista Conrado*, 15(69), 166-172. https://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000400166&script=sci_arttext
- Van Cott, D. L. (2000). *The friendly liquitation of the past: The politics of diversity in Latin America*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. <https://digital.library.pitt.edu/islandora/object/pitt:31735055592251>.
- Vera, J., & Parra, C. (1990). *Gestión y desarrollo institucional en educación*. Editorial Trillas.
- WA-DANI. (2020). Cuaderno Cultural Garífuna de Nicaragua. <https://wa-dani.com/wp-content/uploads/2020/12/Cuaderno-Cultural-Garifuna-Nicaragua.pdf>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Desing and methods* (6.^a ed.) SAGE Publications.
- Zapata, E. (2016). *Lenguas y pueblos de la Costa Caribe de Nicaragua: Historia y vitalidad*. Managua: URACCAN.
- Zapata, Y. H. (2006). *Historiografía, sociedad y autonomía: Desde Tuluwalpa hasta las Regiones Autónomas de la Costa Caribe nicaragüense. Un pasado y un presente diferente (Tomo I)*. Proyecto Apoyo a la Promoción y Defensa de los Derechos de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de la Costa Caribe de Nicaragua.

Zelaya, I. R. (2018). *Using a multimodal approach to empower Nicaraguan Rama schoolchildren to learn and use their ethnic language* [Tesis doctoral, University of South-Eastern Norway].

Zimmermann, K. (1991). Lengua; habla e identidad cultural. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 9(14).

14. Anexos

14.1. Anexo A: Proyecto de revitalización lingüística

En coherencia con la propuesta diseñada, se adjunta como Anexo A el Proyecto de Revitalización Lingüística, que operacionaliza las estrategias en un plan con fases, cronograma, responsables, materiales e indicadores, orientado a su implementación y evaluación interinstitucional.

Contenido

I. Datos de identificación del proyecto	255
II. Estructura del proyecto	256
1. Antecedentes.....	257
2. Fundamentación teórica	258
3. Justificación	259
4. Objetivos	260
5. Población meta y área de intervención	261
6. Población beneficiaria	262
7. Enfoque metodológico y principios de gestión	264
8. Estructura del proyecto según los cuatro ejes estratégicos	265
9. Roles y gobernanza	267
10. Plan de implementación y cronograma general	269
11. Matriz de resultados e indicadores de logro	271
12. Matriz de marco lógico resumido	272
13. Cronograma de ejecución primer año	274
14. Estrategias de sostenibilidad y seguimiento	276
15. Mecanismos de seguimiento	277

16. Materiales y repositorio lingüístico	278
17. Custodia y sostenibilidad	280
III. Conclusiones	281
IV. Referencias	282
Tabla 1	255
Tabla 2.....	269
Tabla 3.....	271
Tabla 4.....	272
Tabla 5	274

I. Datos de identificación del proyecto

1. Área de Conocimiento de Educación, Arte y Humanidades
2. Fecha de presentación: noviembre 2025
3. Nombre, duración y contacto

Tabla 1

Datos del proyecto

Nombre del proyecto	Proyecto educativo contextualizado para la revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik Bluefields.
Duración	24 meses (2 años)
Coordinador	Dirección del Área de Educación, Arte y Humanidades UNAN-Managua
Entidad ejecutora	Comunidad de Bangkukuk Taik.
Acompañamiento técnico	Instituciones educativas y Gobierno Territorial Rama y Kriol.

4. Resumen

El presente proyecto educativo contextualizado tiene como finalidad fortalecer los procesos de enseñanza, uso y transmisión intergeneracional de la lengua rama en la comunidad de Bangkukuk Taik, Región Autónoma del Caribe Sur de Nicaragua. A partir de los resultados de la investigación doctoral sobre las condiciones educativas y sociolingüísticas del pueblo rama, se propone un modelo integral de acción educativa que vincula la revitalización lingüística con la sostenibilidad cultural y territorial.

El proyecto se fundamenta en cuatro ejes estratégicos: pedagógico, comunitario, institucional y ecológico-cultural que conectan los esfuerzos locales e interinstitucionales para asegurar la continuidad de la lengua como parte esencial de la identidad y la vida cotidiana del pueblo rama. Las acciones planteadas se desarrollarán mediante procesos de formación docente comunitaria, elaboración participativa de materiales bilingües, ampliación del uso social de la lengua y fortalecimiento del liderazgo intergeneracional.

Su implementación se concibe desde la autonomía educativa de la comunidad, con acompañamiento técnico de instituciones interculturales y territoriales. El proyecto pretende consolidar la lengua rama como vehículo de transmisión de conocimientos, valores y cosmovisión, promoviendo así la equidad lingüística, el desarrollo cultural sostenible y la reafirmación del vínculo entre lengua y territorio.

II. Estructura del proyecto

1. Antecedentes

La lengua rama, perteneciente a la familia chibcha, es una de las lenguas indígenas más amenazadas de Nicaragua. Su comunidad principal se ubica en Bangkukuk Taik, una pequeña localidad costera del municipio de Bluefields. A pesar de los esfuerzos realizados desde finales del siglo XX por instituciones como el CIDCA y la URACCAN, el número de hablantes fluidos continúa siendo reducido y las condiciones de transmisión intergeneracional son frágiles.

Las investigaciones recientes (Hodgson, 2023; Baltodano, 2025) confirman que el proceso de revitalización ha dependido en gran medida de iniciativas comunitarias lideradas por hablantes mayores, en especial una educadora local que enseña la lengua a niños mediante cantos, juegos y actividades orales. Sin embargo, aún no existen programas institucionalizados ni materiales didácticos actualizados que garanticen la sostenibilidad del proceso.

Asimismo, las experiencias previas desarrolladas en Rama Cay, Tik Tik Kanu e Indian River han aportado aprendizajes valiosos sobre metodologías y gestión lingüística, pero no han logrado la continuidad a largo plazo. Estas iniciativas evidencian la necesidad de diseñar una propuesta educativa integral que, desde el territorio, articule las capacidades comunitarias con el acompañamiento institucional.

El presente proyecto surge como respuesta a este diagnóstico, integrando los resultados de la tesis doctoral “Condiciones educativas y sociolingüísticas para una propuesta contextualizada de revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik” (Baltodano, 2025). Representa la fase propositiva del proceso investigativo, donde la reflexión se traduce en acción educativa sostenible.

2. Fundamentación teórica

El proyecto se sustenta en el paradigma de la educación intercultural bilingüe, entendida como un proceso que reconoce la diversidad lingüística y cultural como un proceso que reconoce la diversidad lingüística y cultural como fundamento de la equidad educativa (López, 2008). Desde esta perspectiva, la revitalización del rama no se limita a las enseñanzas de la lengua, sino que implica la revalorización de los saberes tradicionales, las formas de relación comunitaria y la cosmovisión ancestral.

Fishman (1991) establece que la transmisión intergeneracional es el núcleo vital de toda lengua amenazada. En el contexto de Bangkukuk Taik, este principio se traduce en la necesidad de fortalecer los vínculos entre generaciones y asegurar la participación de hablantes mayores, madres líderes y jóvenes en el proceso educativo. Hinton (2011) y Hornberger (2008) coinciden en que la revitalización lingüística solo es efectiva cuando la lengua se aprende y se usa en contextos significativos, vinculados a la vida cotidiana y a la identidad del pueblo.

Por su parte, Walsh (2009) plantea la pedagogía del cuidado cultural como un enfoque que integra afecto, memoria y resistencia, reconociendo el valor de la educación como acto político y espiritual. En el caso rama, esta pedagogía se expresa en la enseñanza desde el afecto y convivencia, donde aprender la lengua es también cuidar la vida y la comunidad.

Finalmente, Skutnabb-Kangas (2000) aporta el enfoque ecolingüístico, que concibe la lengua como parte del ecosistema cultural y natural. Desde esta visión, revitalizar el rama significa, también, preservar el entorno, los saberes ecológicos y las formas sostenibles de habitar el territorio. Así, la fundamentación teórica del proyecto integra los aportes de la sociolingüística, la pedagogía intercultural y la ecología del lenguaje, proponiendo un modelo educativo holístico y contextualizado.

3. Justificación

El proyecto responde a la necesidad urgente de fortalecer los procesos de revitalización de la lengua rama mediante una intervención educativa sostenible, participativa y culturalmente coherente. Las evidencias empíricas demuestran que, aunque existen iniciativas comunitarias valiosas, la falta de continuidad institucional, de materiales pedagógicos y de formación docente amenaza la transmisión intergeneracional de la lengua.

Implementar una propuesta educativa contextualizada permitirá consolidar los logros alcanzados y transformar las limitaciones identificadas. Este proyecto tiene un carácter estratégico para la política educativa intercultural de Caribe nicaragüense, pues puede servir de modelo replicable para otras comunidades indígenas de la región.

Además, la revitalización lingüística contribuye al cumplimiento del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022-2032) impulsado por la UNESCO, y al fortalecimiento de los derechos culturales y educativos reconocidos en el Estatuto de Autonomía de la Costa Caribe. Desde una perspectiva integral, este proyecto reafirma que la diversidad lingüística es un recurso para sostenibilidad cultural, la identidad colectiva y la justicia social.

Este proyecto se alinea con el Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2026, el cual reconoce y fortalece la identidad multiétnica, multilingüe y multicultural como uno de los pilares para el desarrollo sostenible del país, y resalta la inclusión de los pueblos indígenas del Caribe. Así también, contribuye al rescate y fortalecimiento de la lengua rama y se convierte en una herramienta para el desarrollo humano, ya que preserva la memoria histórica y promueve el empoderamiento cultural como condición para el progreso.

De igual manera, se relaciona con los principios de la Educación Intercultural Bilingüe que orienta la Estrategia Nacional de Educación 2014-2026, ya que reconoce las lenguas originarias como medios legítimos de enseñanza y aprendizaje e impulsa la interculturalidad como eje transversal para el desarrollo con equidad. La incorporación de la lengua rama en el ámbito educativo enriquece el currículo y garantiza una formación acorde con el contexto sociolingüístico y cultural del Caribe Sur.

4. Objetivos

4.1.Objetivo general

Fortalecer los procesos de enseñanza, uso y transmisión lingüística de la lengua rama en la comunidad de Bangkukuk Taik mediante una propuesta educativa contextualizada basada en cuatro ejes estratégicos: pedagógico, comunitario, institucional y ecológico-cultural.

4.2.Objetivos específicos

Consolidar la enseñanza del rama a través de metodologías vivenciales, orales y culturalmente situadas.

Promover el liderazgo educativo local y la participación intergeneracional en el proceso de revitalización.

Establecer mecanismos de articulación entre la comunidad y las instituciones territoriales para garantizar la sostenibilidad del programa.

Reafirmar la relación entre lengua, territorio y medioambiente mediante prácticas educativas ecológicas y culturales.

5. Población meta y área de intervención

El proyecto se desarrollará en la comunidad indígena rama de Bangkukuk Taik, municipio de Bluefields, Región Autónoma del Caribe Sur (RACS). La población meta incluye:

Niños y niñas del nivel preescolar y primaria.

Jóvenes de la comunidad interesados en formarse como facilitadores lingüísticos.

Hablantes mayores y sabias tradicionales como mentores.

Docentes comunitarios y líderes locales.

El área de intervención abarca tanto el entorno escolar como los espacios comunitarios naturales donde se desarrolla la vida cotidiana del pueblo rama: hogares, áreas de pesca, manglares, patios familiares y lugares sagrados. Esta integración entre aula y territorio garantiza un aprendizaje situado, coherente con la cosmovisión del pueblo.

6. Población beneficiara

6.1. Beneficiarios directos

Miembros de la comunidad de Bangkukuk Taik (niñez, jóvenes, adultos, mayores) quienes fortalecen competencia comunicativas en lengua rama, su identidad cultural y prácticas de uso cotidiano de la lengua en la familia, escuela y vida cotidiana.

Portadores de saberes (sabios, mayores, líderes, narradores y artesano) reconocidos por su rol pedagógico y contribución a la salvaguarda del patrimonio cultural.

Docentes y facilitadores comunitarios locales, formados en didáctica de lenguas, transmisión intergeneracional y evaluación formativa, que implementan el currículo y los materiales bilingües rama-español en contextos escolares y comunitarios.

Gobierno Territorial Rama y Kriol (GTR-K) y estructuras comunitarias, que disponen de un plan validado, protocolos y evidencias para la toma de decisiones, fortaleciendo la gobernanza cultural, educativa y ambiental del territorio.

Gobierno Regional de la Costa Caribe Sur (GRACCS), a través de sus secretarías y SEAR, con lineamientos, recursos y capacidades para integrar la lengua rama en políticas, programas y oferta educativa intercultural bilingüe.

El Estado nicaragüense en conservación del patrimonio cultural y lingüístico, al contar con modelos de revitalización documentados y replicables, alineados con estándares nacionales e internacionales.

Conservación del ecosistema en el territorio Rama-Kriol, al reforzarse prácticas, conocimientos tradicionales y educación ambiental que promueven el cuidado del entorno y el uso sostenible de los bienes comunes.

Aliados internacionales (universidades, redes, repositorios de lenguas en peligro) mediante la producción de materiales estandarizados y multilingües que facilitan cooperación, visibilidad y transferencia de buenas prácticas.

6.2. Beneficiarios indirectos

Sociedad nicaragüense en general, al incrementarse la valoración de la diversidad cultural y lingüística, la cohesión social y el reconocimiento de los pueblos indígenas como parte del patrimonio vivo del país.

Visitantes y turistas que participan en la “Ruta Lingüística y de la Literatura Rama”, quienes acceden a experiencias culturales responsables y de aprendizaje con guías y contenidos bilingües, aportando a un turismo comunitario sostenible.

Sistema Educativo Nacional (centros, direcciones, SEAR/Ministerio, escuelas normales y universidades), que recibe orientaciones, materiales y evidencias para fortalecer la educación intercultural bilingüe y la formación docente.

Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, GRUN, con insumos y evidencias para el diseño y la actualización de políticas de salvaguardia del patrimonio inmaterial, educación intercultural y conservación socioambiental en territorios indígenas.

Comunidad Rama ampliada en Bluefields y otras localidades, beneficiada por materiales abiertos, protocolos de uso y un modelo de intervención replicable y escalable.

Organizaciones culturales, museos, bibliotecas y medios comunitarios, que acceden a contenidos curados para divulgación, sensibilización y programación cultural sobre el patrimonio rama.

Investigadores/as y estudiantes (educación, lingüística, antropología, etnomusicología, gestión ambiental), con acceso a línea base, corpus y resultados del piloto como insumos académicos y de política pública.

Comunidad internacional interesada en lenguas en peligro y patrimonio inmaterial que se beneficia de recursos con metadatos estandarizados y licencias abiertas que fortalecen la cooperación y la visibilidad de la lengua rama.

7. Enfoque metodológico y principios de gestión intercultural

El proyecto se fundamenta en un enfoque cualitativo participativo y en los principios de la educación intercultural bilingüe comunitaria. Se concibe la revitalización como un proceso de cogestión entre comunidad e instituciones, donde los actores locales son protagonistas del diseño, ejecución y evaluación.

La metodología combinará estrategias de investigación-acción participativa, aprendizaje por proyectos culturales y formación docente intercultural. Cada actividad será diseñada de manera colaborativa, priorizando la oralidad, la observación y la experiencia como medios de aprendizaje.

Entre los principios orientadores destacan:

Protagonismo comunitario: las decisiones y prioridades surgen del diálogo con los actores locales.

Aprendizaje situado: la lengua se enseña en contextos reales y significativos.

Interculturalidad crítica: se promueve la igualdad de lenguas y saberes.

Sostenibilidad cultural y ecológica: la enseñanza del idioma se vincula al cuidado del entorno y la memoria ancestral.

Evaluación participativa: los resultados se valoran colectivamente según los avances en uso, actitud y transmisión lingüística.

Este enfoque garantiza que el proyecto no imponga modelos externos, sino que fortalezca los procesos vivos de revitalización existentes en la comunidad.

8. Estructura del proyecto según los cuatro ejes estratégicos

Eje pedagógico: fortalecer la enseñanza vivencial situada

El eje pedagógico constituye el corazón del proyecto, orientado a recuperar la función social de la lengua mediante procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la oralidad, la experiencia y la creatividad. Se promoverán módulos de aprendizaje por proyectos culturales, en los que los niños aprendan rama a partir de actividades significativas como cantos, relatos, juegos, agricultura y navegación tradicional.

La pedagogía del afecto y la memoria guiará el trabajo docente, incorporando a abuelos y madres líderes como cofacilitadores. Estas acciones garantizarán que la lengua se asocie a experiencias emocionales y comunitarias, fortaleciendo el sentido de pertenencia. Además, se implementarán rutas lingüísticas y ecológicas donde la lengua se enseñe *in situ*, integrando vocabulario ambiental y narraciones orales.

Este eje responde a los aportes de Hinton (2011), Hornberger (2008) y Walsh (2009), quienes destacan que las lenguas se revitalizan cuando se aprenden en contextos vivos y afectivos. En síntesis, el eje pedagógico busca transformar la enseñanza del rama en una práctica significativa, integral y enraizada en la cotidianidad del pueblo.

Eje comunitario: consolidar el liderazgo y la participación intergeneracional

El eje comunitario se enfoca en fortalecer la base humana y organizativa del proceso. Su objetivo es formar una red de facilitadores locales, jóvenes, madres líderes y hablantes mayores, que garanticen la sostenibilidad del aprendizaje lingüístico. Se desarrollará un programa de formación docente comunitaria con acompañamiento técnico de las instituciones educativas, articulando saberes tradicionales y pedagógicos.

Asimismo, se promoverán espacios intergeneracionales donde niños, jóvenes y adultos compartan actividades lingüísticas y culturales, como talleres, festivales y círculos de memoria oral. La participación de mujeres y jóvenes será prioritaria, reconociendo su papel central en la preservación de la lengua y la cultura.

Siguiendo a Fishman (1991) y a Grenoble y Whaley (2006), este eje convierte la comunidad en una escuela viva donde cada generación enseña y aprende. La revitalización se consolida así, como un proceso de liderazgo compartido, afectivo y solidario.

Eje institucional: articular esfuerzos y garantizar sostenibilidad educativa

El eje institucional busca integrar la revitalización de la lengua rama en los marcos de política educativa y gestión intercultural de la región. Se promoverán convenios entre la comunidad de Bangkukuk Taik, instituciones educativas y el Gobierno Territorial Rama y Kriol, con el fin de formalizar el programa educativo rama como parte del currículo local.

También, se plantea el diseño de un Diplomado Intercultural en Enseñanza Rama, dirigido a docentes comunitarios, facilitadores y líderes educativos. Este programa incluirá módulos sobre didáctica intercultural, gestión educativa y mediación pedagógica, asegurando una formación integral y continua.

La institucionalización del proceso no pretende sustituir la autonomía comunitaria, sino fortalecerla con apoyo técnico y legitimidad institucional. Este eje traduce las experiencias locales en políticas sostenibles garantizando continuidad, evaluación y acompañamiento a largo plazo.

Eje ecológico cultural: integrar lengua, territorio y sostenibilidad

El eje ecológico-cultural reafirma el vínculo entre lengua, naturaleza y espiritualidad. Su propósito es incorporar los saberes ambientales tradicionales en el proceso educativo, reconociendo que la lengua rama codifica conocimientos ecológicos esenciales. Se desarrollarán rutas lingüísticas, materiales con léxico ecológico y talleres de educación ambiental bilingüe.

Los estudiantes participarán en actividades de observación, registro y narración sobre plantas medicinales, animales, zonas de pesca y sitios sagrados. Cada palabra se convertirá en una oportunidad para reconstruir la memoria ecológica del pueblo.

Inspirado en la ecología lingüística de Skutnabb-Kangas (2000) y en los principios de la educación ambiental y crítica, este eje integra la revitalización lingüística con la

sostenibilidad cultural y territorial. De esta manera, hablar rama será, también, un acto de defensa del entorno y de continuidad de la vida.

9. Roles y gobernanza

La gobernanza del proyecto educativo se fundamenta en un modelo de gestión participativa y colaborativa, que reconoce el liderazgo de la comunidad de Bangkukuk Taik y la articulación con las instituciones educativas y territoriales involucradas. Este esquema busca garantizar la sostenibilidad de las acciones y la toma de decisiones compartida, conforme al principio de corresponsabilidad educativa y respeto por la autonomía comunitaria (Castro & Castro, 2013).

La estructura de coordinación se organiza en tres niveles complementarios: mesa técnica, comités de trabajo y comunidad educativa.

Mesa técnica interinstitucional: Constituye el espacio central de planificación, seguimiento y rendición de cuentas del proyecto. Está integrada por representantes de las siguientes instancias:

Comunidad de Bangkukuk Taik: lidera la gestión general del proyecto, designa representantes y custodia del Archivo Lingüístico Comunitario, y valida los contenidos culturales.

Instituciones educativas: Asume la coordinación técnica y pedagógica; brinda asesoría académica, sistematiza experiencias y supervisa el diplomado de formación de facilitadores.

MINED: Gestiona la articulación curricular, horarios escolares y materiales complementarios, garantizando la compatibilidad con los planes educativos nacionales.

Gobierno Territorial Rama y Kriol: Acompaña la gestión territorial y la protección de los espacios naturales y culturales donde se desarrollan las rutas lingüístico-ecológicas.

CIDCA: Contribuye con apoyo metodológico para la documentación de saberes y el manejo ético de los registros lingüísticos y ecológico.

La mesa técnica se reunirá de forma bimestral para revisar avances, aprobar informes y acordar ajustes, asegurando un equilibrio entre la planificación institucional y la autodeterminación comunitaria.

Comités operativos

Para garantizar la ejecución eficiente y distribuida de las acciones, se conforman tres comités funcionales:

Comité pedagógico: encargado de la planificación de los módulos educativos, el acompañamiento a facilitadores y la evaluación continua de los aprendizajes.

Comité de materiales: responsables de la elaboración, revisión y validación de cartillas, glosarios, audios y recursos didácticos trilingües (rama-kriol-español).

Comité de seguimiento: encargado de registrar indicadores, elaborar reportes trimestrales y aplicar las herramientas de monitoreo (listas de cotejo, rubricas y diarios de campo).

Comunidad educativa y liderazgo local

La comunidad es el centro del proyecto. Los mayores hablantes aportan su conocimiento lingüístico y cultural, mientras que los jóvenes facilitadores se forman como agentes de continuidad generacional. Las familias, contribuyen a la permanencia y motivación de los niños, participando en actividades abiertas como los días del Rama, ferias bilingües, obras teatrales y jornadas ecológicas.

Este modelo de gobernanza refuerza el carácter comunitario, intercultural y sostenible del proyecto, consolidando una red de colaboración que trasciende los límites de la escuela y convierte la revitalización lingüística en un proceso compartido de aprendizaje, identidad y pertenencia (Walsh, 2009; Hornberger, 2008).

En cuanto al presupuesto, no se presenta una proyección económica cerrada, dado que su formulación corresponde a una etapa posterior de concertación con las instituciones ejecutoras. La definición de los costos asociados a transporte, materiales didácticos y capacitación deberá realizarse con el acompañamiento de las instancias administrativas y financieras de las instituciones participantes.

10. Plan de implementación y cronograma general

El proyecto tendrá una duración de 24 meses divididos en cuatro fases semestrales articuladas entre los cuatro ejes estratégicos.

Tabla 2

Fases del proyecto

Fase	Período	Ejes prioritarios	Actividades principales	Responsables
Diagnóstico participativo y planificación	Meses 1-6	Comunitario e institucional.	• Encuesta de hablantes rama • Talleres de validación comunitaria. • Firma de convenios interinstitucionales. • Selección y capacitación inicial de facilitadores.	Comunidad, instituciones educativas, Gobierno Territorial Rama y Kriol
Implementación educativa inicial	Meses 7-12	Pedagógico y ecológico cultural.	• Diseño de módulos por proyectos culturales. • Desarrollo de rutas lingüísticas. • Actividades de aprendizaje vivencial y de memoria oral.	Facilitadores locales, docentes y familias.

Consolidación y producción de materiales	Meses 13-18	Pedagógico e institucional.	• Elaboración de materiales bilingües endógenos. • Realización del diplomado intercultural.	Comunidad e instituciones educativas.
Sistematización y sostenibilidad	Meses 19-24	Comunitario e institucional.	• Evaluación de logros. • Monitoreo participativo. • Creación de red de facilitadores jóvenes. • Sistematización de experiencias.	Comunidad, instituciones educativas, Gobierno Territorial Rama y Kriol.

11. Matriz de resultados e indicadores de logro

Tabla 3

Matriz de resultados

Objetivo específico	Resultados esperados	Indicadores de logro	Medios de verificación
Fortalecer la enseñanza vivencial y situada.	Niños y niñas aprendan rama en contextos reales y significativos.	Estudiantes utilizan vocabulario rama en actividades escolares y comunitarias.	Observaciones, registros de clase, grabaciones orales.
Promover liderazgo educativo local e intergeneracional.	Red de facilitadores locales en funcionamiento.	Nuevos facilitadores formados y activos.	Listados, certificaciones comunitarias, informes del diplomado.
Organizar comunidad e instituciones.	Convenios firmados y plan de gestión interinstitucional implementado.	Acuerdos formales entre comunidades y entidades educativas.	Actas de acuerdos reportes institucionales.
Reafirmar la relación lengua territorio.	Materiales bilingües con léxico ecológico y actividades ambientales integradas.	Materiales elaborados y validados por la comunidad.	Cartillas, audios, videos, repositorio local.

12. Matriz de marco lógico resumido

La siguiente matriz sintetiza la lógica de intervención de la propuesta educativa contextualizada para la revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik. En esta se organizan los objetos específicos de cada eje, sus indicadores, los medios de verificación y los supuestos necesarios para el logro de los resultados. Esta herramienta constituye la base para el seguimiento y la evaluación participativa del proyecto, de acuerdo con el enfoque de gestión por resultados y planificación educativa situacional (Castro & Castro, 2013).

Tabla 4

Matriz de marco lógico

Eje estratégico	Objetivo específico	Indicadores clave	Medios de verificación	Supuestos o condiciones
Pedagógico	Fortalecer la enseñanza vivencial y situada del rama mediante módulos y actividades intergeneracionales.	Módulos implementados al año; participación de mayores; niños producen micro relatos.	Planes de clase, listas de asistencia, videos de sesiones, portafolios de aula.	Condiciones climáticas estables y disponibilidad de mayores hablantes.
Comunitario	Consolidar una red comunitaria de transmisión lingüística y formación de nuevos facilitadores.	Facilitadores certificados; círculos intergeneracionales activos; participantes jóvenes y mujeres.	Actas de reuniones, listas de participantes, certificados y relatorías de formación.	Interés juvenil y apoyo familiar al proceso.
Institucional	Establecer alianzas entre comunidad e instituciones	Convenios firmados; comunidad rama incorporada en	Convenios escolares, actas institucionales	Compromiso político mínimo y coordinación

	educativas para asegurar la continuidad del proceso educativo.	planificaciones trimestrales, docentes locales formados en revitalización.	s, informes del diplomado.	interinstitucion al estable.
Ecológico- cultural	Relacionar la revitalización lingüística con el conocimiento ambiental y el territorio ancestral.	Rutas lingüístico- ecológicas activas; glosario trilingüe; actividades de campo intergeneracionale s.	Materiales de campo, glosario digital, reportes fotográficos, repositorio comunitario.	Acceso seguro a los sitios naturales y continuidad de la participación comunitaria.

Esta matriz resume la coherencia entre diagnóstico, objetivo y acciones, garantizando que cada resultado esperado pueda ser comprobado mediante evidencias concretas y facilita la rendición de cuentas ante las instituciones educativas. De esta manera, la gestión educativa basada en resultados se anticipan riesgos, se ajustan estrategias y orientan los recursos hacia los objetivos más significativos del proceso de revitalización (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

13. Cronograma de ejecución primer año

El cronograma de implementación se organiza en fases secuenciales que abarcan un periodo de doce meses. Este plan temporal permite visualizar la progresión de las acciones pedagógicas, comunitarias, institucionales y ecológico-culturales para asegurar su coherencia con los objetivos del proyecto y los recursos humanos. El enfoque adoptado responde a una planificación flexible, adaptada a las condiciones climáticas, geográficas y sociales de Bangkok Taik. Como parte de la fase inicial del proyecto, se plantea la aplicación de una encuesta diagnóstica para determinar quiénes hablan la lengua rama en la comunidad y organizar una red intergeneracional de hablantes, jóvenes y facilitadores.

Tabla 5

Cronograma

Fase / meses	Actividades principales	Ejes involucrados	Productos esperados
M1-M2	Conformación del comité de gestión comunitaria; encuesta de hablantes rama, firma de convenios (instituciones educativas); levantamiento de línea base sociolingüística y diagnóstico de recursos locales.	Institucional Comunitario	Convenios firmados, comité activo, informe de línea de base.
M2-M4	Diseño, validación y pilotaje de módulos educativos y rutas lingüístico-ecológicas; inicio del diplomado para facilitadores.	Pedagógico Ecológico-cultural	Módulos y rutas validadas; facilitadores en formación.
M4-M10	Implementación continua de los módulos y rutas;	Pedagógico, comunitario,	Módulos aplicados: círculos

Fase / meses	Actividades principales	Ejes involucrados	Productos esperados
	desarrollo de días de rama y actividades interculturales; elaboración de materiales trilingües y microrrelatos.	ecológico-cultural	intergeneracionales activos; materiales didácticos y glosario preliminar.
M6 y M10	Aplicación de evaluaciones formativas de avances pedagógicos y participación comunitaria; ajustes metodológicos según resultados.	Pedagógico Institucional	Informes parciales de evaluación y recomendaciones.
M10-M11	Sistematización de experiencias y elaboración del glosario ecológico trilingüe; grabación de relatos y cantos; montaje de exposiciones y señalización bilingüe.	Ecológico-cultural, comunitario	Glosario, material audiovisual y carteles bilingües.
M12	Evaluación final u rendición de cuentas comunitarias; planificación del segundo ciclo anual y difusión de resultados a instituciones aliadas.	Institucional Comunitario	Informe de evaluación sumativa; plan de sostenibilidad para el segundo año.

14. Estrategia de sostenibilidad y seguimiento

La sostenibilidad del proyecto se basa en tres pilares complementarios: liderazgo comunitario, institucionalización educativa y producción endógena de materiales.

Liderazgo comunitario: la red de facilitadores locales garantizará la continuidad del proceso más allá de los ciclos de financiamiento. La participación de madres, jóvenes y hablantes mayores permitirá mantener el aprendizaje activo y motivado.

Institucionalización: la realización de la encuesta de hablantes rama, la incorporación del rama en el currículo escolar y en los programas de formación docente regionales asegurará la permanencia de la lengua en la educación formal.

Producción endógena: la elaboración y resguardo de materiales didácticos y archivos lingüísticos facilitará el acceso permanente a recursos culturales y educativos.

El seguimiento se realizará mediante evaluaciones participativas semestrales, donde la comunidad valorará los avances en tres dimensiones: uso lingüístico, motivación comunitaria y apoyo institucional. Se priorizará la reflexión colectiva como herramienta de mejora continua, reafirmando la autonomía del pueblo rama en su propio proceso educativo.

15. Mecanismos de seguimiento

El éxito de la propuesta educativa para la revitalización de la lengua rama depende de un proceso continuo de diagnóstico, seguimiento, evaluación y gestión de riesgos, que garantice la coherencia entre las metas planificadas y los resultados alcanzados. Este componente se fundamenta en los principios de la evaluación formativa y participativa es dialógico que involucra a todos los actores en la toma de decisiones y la mejora constante.

El sistema de seguimiento se estructura en tres niveles complementarios: pedagógico, comunitario e institucional.

Nivel pedagógico: cada módulo educativo será monitoreado mediante listas de cotejo, rubricas de oralidad y diarios de clase, elaborados por facilitadores y asesores.

Nivel comunitario: los comités registrarán la participación intergeneracional, la asistencia a los círculos de aprendizaje y el cumplimiento de metas por eje.

Nivel institucional: la mesa técnica consolidará los informes trimestrales y evaluará el avance de los convenios, la producción de materiales y la ejecución del cronograma.

Además, se realizarán evaluaciones formativas semestrales (meses 6 y 10) para ajustar estrategias pedagógicas y logísticas, y una evaluación sumativa al finalizar el año, orientada a valorar la eficacia y sostenibilidad del proceso. Los resultados serán documentados en un informe anual comunitario, acompañado de registros audiovisuales, testimonios y productos educativos (glosarios, cartillas, microrrelatos) que se integrarán al Archivo Lingüístico Comunitario.

16. Materiales y repositorio lingüístico

La sostenibilidad de la revitalización de la lengua rama requiere la creación de materiales didácticos y archivos comunitarios que aseguren la preservación, circulación y apropiación colectiva del conocimiento lingüístico. Por esta razón, el proyecto propone la conformación de un Archivo Lingüístico Comunitario Rama en un espacio físico y digital destinado a conservar, compartir y reproducir los recursos generados durante el proceso educativo.

Los materiales se diseñarán con un enfoque intercultural y trilingüe (rama-kriol-español), esto garantiza su accesibilidad y pertinencia cultural. Los recursos cumplirán funciones pedagógicas, comunicativas y de documentación dirigidos a la enseñanza y transmisión de saberes.

Los principales materiales se pueden crear o actualizar. Lo importante es la disponibilidad de los mismos. Son los siguientes:

Cartillas educativas trilingües, elaboradas por facilitadores y hablantes mayores, que integran vocabulario temático, ilustraciones y relatos breves.

Glosario ecológico trilingüe relacionado con la flora, fauna, clima, topografía y prácticas tradicionales vinculadas al territorio.

Colección de micro relatos y cantos en rama, recopilados por los niños y jóvenes durante las actividades pedagógicas y las rutas lingüístico-ecológicas.

Audios y videos en formatos que documentan pronunciaciones, narraciones orales, conversaciones cotidianas y expresiones rituales.

Mapas lingüístico ecológico, elaborados con base en recorridos comunitarios que identifican los espacios naturales donde perviven nombres, historias y simbología rama.

Estos materiales serán de libre acceso para la comunidad, con copias depositadas en la escuela de Bangkokuk Taik e instituciones educativas.

El Archivo Lingüístico Comunitario Rama se organizará en dos niveles:

Archivo físico, ubicado en la comunidad, bajo la custodia de los mayores hablantes y el comité de materiales. Con impresos, cartillas, glosarios, fotografías y registros manuscritos.

Archivo digital, alojado en una plataforma local y en respaldo universitario, con materiales en audio, video, documentos escaneados, protegidos mediante licencias de uso comunitarias.

Cada material incluirá fecha, lugar, autor, temática, hablante o colaborador y será clasificado por los ejes temáticos, pedagógico, ecológico, cultural. Este ordenamiento facilitará su utilización pedagógica, la investigación lingüística y la difusión intercultural.

El archivo se regirá por los principios de propiedad colectiva, acceso controlado y respeto a los derechos culturales, en consonancia con la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007).

17. Custodia y sostenibilidad

Para garantizar la continuidad del repositorio, se designarán custodios comunitarios responsables de resguardar los materiales, supervisar los préstamos y actualizar registros.

La mesa técnica interinstitucional supervisará la digitalización, mientras que las instituciones educativas brindarán acompañamiento técnico y respaldo informático.

Igualmente, se prevé la capacitación de jóvenes en el manejo de archivos digitales y edición de audio, fortaleciendo así las capacidades locales y la apropiación tecnológica. La creación del Archivo Lingüístico Comunitario preserva la memoria colectiva y desarrolla una pedagogía de la pertenencia, en el que la lengua se experimenta como un bien compartido y en constante renovación (Hornberger, 2008).

III. Conclusiones

La propuesta educativa contextualizada que se presenta es una fase propositiva y transformadora de la investigación. Esta presenta acciones sostenibles de revitalización lingüística y cultural.

El planteamiento de los cuatro ejes estratégicos, pedagógico, comunitario, institucional y ecológico-cultural refleja una comprensión integral de la revitalización como un proceso simultáneamente educativo, social y territorial. El eje pedagógico prioriza el aprendizaje vivencial, la oralidad y la coenseñanza entre generaciones; el eje comunitario impulsa la formación de nuevos agentes locales; el eje institucional asegura la continuidad y legitimación del proceso en los marcos educativos nacionales; y el eje ecológico-cultural reafirma la relación entre lengua, territorio y sostenibilidad cultural.

La organización de metas, indicadores verificables y un cronograma participativo permite operativizar la propuesta con claridad y coherencia, asegurando mecanismos de seguimiento, evaluación y mitigación de riesgos que fortalecen su viabilidad. Asimismo, la creación del Archivo Lingüístico Comunitario Rama consolida una memoria viva del proceso y garantiza la permanencia de los materiales educativos culturales producidos.

Esta propuesta se basa en estrategias situadas y afectivas en las que la revitalización lingüística se convierte en un movimiento de identidad y continuidad cultural. La enseñanza del rama en la vida cotidiana de la comunidad de Bangkukuk Taik reafirma su derecho de hablar, sentir y transmitir su lengua como patrimonio del pueblo rama y expresión de sostenibilidad en el Caribe Sur de Nicaragua.

IV. Referencias

- Baltodano, H. (2025). *Condiciones educativas y sociolingüísticas para una propuesta contextualizada de la lengua rama en Bangkukuk Taik, Bluefields* [Tesis doctoral, UNAN-Managua].
- Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Grenoble, L. A., Whaley, L. J. (2006). *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalization* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hinton, L. (2011). Language revitalization and language pedagogy: New teaching and learning strategies. *Language and Education*, 25(4), 307-318.
- Hodgson, S. (2023). *Modelo de educación intercultural para la comunidad Indígena Rama de Indian River, San Juan de Nicaragua* [Tesis doctoral, Universidad Internacional Iberoamericana]. Área de Proyectos, Doctorado en Proyectos, Línea de investigación en Proyectos Integrados.
- Hornberger, N. H. (2008). Continua of biliteracy and indigenous language revitalization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(2), 159-170.
- López, L. E. (2008). *Multilingualism and intercultural education in Latin America*. In N. H. Hornberger, *Encyclopedia of Language and Education*. (2nd ed., vol 5. Pp. 255-267).
- Naciones Unidas (Asamblea General). (2007). Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education—Or Worldwide Diversity and Human Rights*. Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- UNESCO (2003). *Language Vitality and Endangerment*. UNESCO
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

14.2. Anexo B: Vinculación con los objetivos específicos

Los instrumentos fueron diseñados en coherencia con los objetivos específicos de la investigación, de manera que permitiera obtener información pertinente y situada sobre el proceso de revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik. A continuación, se describe la correspondencia entre los objetivos y los instrumentos aplicados:

Objetivos específico 1: Caracterizar el programa educativo comunitario de revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik.

- Instrumentos: Entrevista semiestructurada a la hablante nativa y guía de observación a las prácticas pedagógicas.
- Técnicas: Entrevista individual. Observación no participante.
- Datos obtenidos: Métodos de enseñanza, recursos empleados, participación de los niños, condiciones del espacio educativo y rol de la docente.

Objetivo específico 2: Identificar las actitudes lingüísticas que afectan la revitalización de la lengua rama en Bangkukuk Taik.

- Instrumentos: Guía de observación del entorno lingüístico y entrevistas a hablante nativa.
- Técnicas: Observación no participante, entrevista a hablante nativa.
- Datos obtenidos: Lenguas usadas en distintos espacios de la comunidad, actitudes hacia la lengua, transmisión intergeneracional y visibilidad lingüística del rama en la comunidad.

Objetivo específico 3: Determinar los aprendizajes derivados de experiencias educativas de revitalización de la lengua rama en otras comunidades.

- Instrumentos: Entrevistas semiestructuradas a docentes con experiencia en procesos de revitalización en Bluefields.
- Técnicas: Entrevista individual – análisis comparativo.
- Datos obtenidos: Aportes, logros, limitaciones y aprendizajes identificados en experiencias previas, con énfasis en su pertinencia para Bangkukuk Taik.

Objetivo específico 4: Proponer estrategias educativas comunitarias y contextualizadas que fortalezcan la revitalización y la transmisión intergeneracional de la lengua rama en Bangkukuk Taik.

- Instrumentos: Entrevistas a especialistas institucionales (SEAR, MINED, CIDCA y URACCAN) y sistematización de los insumos de la observación y entrevistas previas.
- Técnicas: Entrevista a informantes clave – análisis documental – triángulo de fuentes – información obtenida en todos los contextos
- Datos obtenidos: Recomendaciones institucionales, necesidades comunitarias, propuestas de estrategias y criterios de sostenibilidad.

14.3. Anexo C. Instrumentos

1. Guía de entrevista: Hablante nativo y educadora comunitaria de la lengua rama

Propósito:

Recoger la experiencia personal, pedagógica y cultural de un hablante nativo que enseña la lengua rama a niños de su comunidad. Esta entrevista busca como rescatar su historia de vida lingüística, sus métodos de enseñanza, sus percepciones sobre el uso actual de la lengua y sus propuestas para mantenerlo vivo.

Tipo de entrevista:

Entrevista semiestructurada, cara a cara, con preguntas abiertas y posibilidad de diálogo libre.

Edad: _____

Sexo: _____

A. Historia lingüística y personal

- ¿Podría contarnos cuándo y cómo aprendió usted la lengua rama?
- ¿Quién le enseñó el rama? ¿Lo hablaban en su casa, en la comunidad?
- ¿Ha dejado de hablar el rama en algún momento? ¿Por qué?
- ¿Qué otra lengua habla?
- ¿Qué recuerdos guarda de cuando era niña y hablaba rama con su familia o vecinos?

B. Enseñanza del rama a niños/jóvenes

- ¿Desde cuándo enseña usted la lengua rama a los niños/jóvenes?
- ¿Cómo son las clases o actividades que realiza con ellos?
- ¿Qué les gusta más a los niños de aprender la lengua?
- ¿Usa canciones, cuentos, leyendas, juegos o manualidades en rama? ¿Nos puede contar algún ejemplo?

C. Percepciones sobre la lengua rama hoy

- ¿Cree usted que los niños/jóvenes están aprendiendo bien el rama?
- ¿Qué tan difícil es para ellos? ¿Qué obstáculos ha notado?

- ¿Los niños jóvenes emplean la lengua rama fuera de la escuela con la familia y la comunidad?
- ¿Qué cree que haría falta para que lo hablen?

D. Sentido y afecto hacia la lengua

- ¿Qué significa para usted el rama? ¿Qué siente cuando lo habla o escucha?
- ¿Alguna vez alguien le ha dicho que no hable en rama o que no vale la pena?
- ¿Qué mensaje le daría a los niños/jóvenes sobre su lengua?

E. Sugerencias o legado

Si pudiera dar un consejo a quienes quieren enseñar rama, ¿qué les diría?

¿Qué cree usted que puede hacer la escuela o los maestros para ayudar a mantener viva la lengua?

¿Le gustaría que lo que usted sabe se grabe o se escriba para futuras generaciones?

Observaciones de la entrevistadora:

2. Guía de observación: Hablante nativa facilitadora comunitaria

Propósito:

Registrar y analizar las prácticas pedagógicas, lingüísticas y culturales implementadas por una hablante nativa de la lengua rama en su rol como facilitadora comunitaria. La observación permitirá identificar estrategias didácticas, formas de interacción con los niños, recursos empleados y su contribución al proceso de revitalización, en el contexto educativo informal de la comunidad de Bangkukuk Taik.

Método:

Observación no participante estructurada, con criterios e indicadores observables y escala cualitativa de valoración.

Datos generales de la observación

Fecha: _____

Lugar: _____

Duración de la clase: _____

Número de niños/as presentes: _____

Escala de valoración

Observado consistentemente / Parcialmente observado o con limitaciones / No observado

1. Métodos de enseñanza

Criterio observable	Observado consistentemente / Parcialmente observado o con limitaciones / No observado
Utiliza narración oral, canciones, juegos o recursos tradicionales.	

Incorpora actividades culturales (manualidades, cocina, baile) en lengua rama.	
Emplea materiales impresos o elaborados artesanalmente.	
Las estrategias promueven el uso significativo de la lengua en contextos reales o simbólicos.	
El enfoque metodológico es participativo o centrado en los niños.	

Observaciones específicas sobre esta dimensión:

2. Interacción con los niños:

Criterio observable	Observado consistentemente / Parcialmente observado o con limitaciones / No observado
Los niños responden o interactúan en lengua rama.	
Se observa un ambiente afectivo y de confianza cultural.	
Se fomenta el uso espontáneo del rama durante la sesión.	

Observaciones específicas de esta dimensión:

3. Condiciones del espacio

Criterio observable	Observado consistentemente / Parcialmente observado o con limitaciones / No observado
El espacio físico es adecuado y seguro	
Hay recursos disponibles para las actividades	
Se observa presencia o apoyo de otros miembros (padres, sabios, docentes).	

Observaciones específicas de esta dimensión:

4. Rol en la revitalización

Criterio observable	Observado consistentemente / Parcialmente observado o con limitaciones / No observado
Refuerza la importancia del rama como herencia cultural.	
Demuestra dominio del rama y motiva a los niños.	
Evidencia experiencia o participación en la transmisión intergeneracional.	

Observaciones específicas de esta dimensión:

5. Alternancia lingüística

Criterio observable	Observado consistentemente / Parcialmente observado o con limitaciones / No observado

Utiliza estratégicamente la alternancia entre rama, español o ramakriol para facilitar la comprensión.	
La facilitadora adapta el uso de la lengua según comprensión del grupo.	

Observaciones específicas de esta dimensión:

6. Valoración comunitaria

Criterio observable	Observado consistentemente / Parcialmente observado o con limitaciones / No observado
Se percibe respeto y reconocimiento hacia la facilitadora por parte de niños o adultos.	
Hay una participación o cercanía de miembros adultos durante las sesiones.	

Observaciones específicas de esta dimensión:

3. Guía de observación del entorno lingüístico

Objetivo:

Registrar los espacios, símbolos y situaciones en que se manifiesta visual u oralmente la lengua rama en la comunidad de Bangkok Taik. Esta observación, realizada por un colaborador local comprometido con el proceso de revitalización, permite identificar la presencia simbólica y funcional de la lengua más allá del aula, sin requerir interacción directa con los miembros de la comunidad.

Justificación ética:

La información será recolectada por un colaborador comunitario vinculado al proyecto de la revitalización de la lengua rama. Este instrumento tiene un enfoque descriptivo, no intrusivo, y busca documentar el entorno lingüístico visible desde la perspectiva de quienes ya participaron activamente en los procesos culturales y educativos de la comunidad. No se recoge información personal ni se realiza intervención directa.

Datos generales de la observación

Fecha: _____

Lugar específico: _____

Hora: _____

Observador (a): _____

Dimensiones de la observación

Dimensión	Criterio observable	Registro/observaciones
1. Presencia visual de la lengua	¿Se observan palabras o frases en rama en carteles, murales, objetos, paredes, cuadernos, letreros?	
	¿Hay arte, símbolos o mensajes que representen la identidad rama (dibujos,	

	emblemas, animales, colores?	
2. Uso oral en espacios comunitarios	¿Se escuchan saludos, frases, canciones o expresiones en rama fuera del aula?	
	¿Qué personas parecen usar la lengua (niños, adultos, mayores)? ¿En qué contextos?	
3. Ambientes que promueven el rama	¿Hay lugares o momentos donde se anima o se permite usar la lengua?	
	¿Se observan juegos, actividades o rituales comunitarios donde se usa el rama?	
4. Nivel de vitalidad simbólica	¿La lengua rama aparece como signo de identidad cultural (ropa, adornos, colores, eventos)?	
5. Contraste lingüístico	¿Qué otras lenguas predominan el entorno (español, ramakriol)? ¿Cuál parece tener mayor visibilidad?	

Registro fotográfico (opcional)

Reflexiones generales del observador

4. Guía de Entrevista a docentes vinculados a la enseñanza de la lengua rama

Propósito:

Indagar en la experiencia educativa de docentes que han enseñado la lengua rama en diferentes comunidades, con el fin de comprender sus metodologías, percepciones sobre el aprendizaje, dificultades, logros, motivaciones y propuestas para mejorar la enseñanza y revitalización de la lengua.

Tipo de entrevista:

Semiestructurada, presencial o virtual, con preguntas abiertas y posibilidad de diálogo libre.

Edad: _____

Domicilio: _____

¿Cuál es su lengua materna?

¿Qué otras lenguas habla?

A. Trayectoria docente y aprendizaje de la lengua rama

1. ¿En qué comunidad ha enseñado la lengua rama? ¿En que años y con qué grupo de edad?
2. Cómo aprendió usted la lengua rama? ¿Dónde, con quién, en que contexto?
3. ¿Considera que tiene un dominio suficiente de la lengua para enseñarlo? ¿Por qué?
4. ¿actualmente continúa utilizando la lengua rama? ¿En qué espacios?

B. Experiencia pedagógica con estudiantes

1. ¿Qué tipo de actividades realizaba con los estudiantes para enseñar la lengua rama?
2. ¿Qué materiales o recursos utilizaba para sus clases (cuentos, canciones, dibujos, juegos, etc.)?
3. ¿Qué fue lo más desafiante de enseñar el rama? ¿Qué fue lo más gratificante?
4. ¿Qué edades tenían sus estudiantes y como reaccionaban a la lengua?
5. En qué medida los estudiantes podían utilizar el rama fuera del aula?

C. Valoración sobre el aprendizaje y uso actual

1. ¿Cómo valora usted el aprendizaje de sus estudiantes? ¿Qué habilidades lograron desarrollar (comprensión oral, escritura, conversación)?

2. ¿Qué dificultades enfrentaron los estudiantes para aprender el rama?
3. ¿Cree que existen suficientes espacios comunitarios donde los estudiantes puedan practicar la lengua rama?
4. ¿Qué factores considera que facilitarían un aprendizaje más efectivo del rama?

D. Sentido, motivación y compromiso

1. ¿Qué significa para usted enseñar la lengua rama?
2. ¿Por qué decidió involucrarse en esta labor?
3. ¿Qué le motivó o sigue motivando a promover el aprendizaje de la lengua?
4. ¿Qué sentimientos experimenta cuando escucha o habla en rama?

E. Propuestas y legado educativo

1. Desde su experiencia, ¿qué estrategias considera efectivas para enseñar el rama?
2. ¿Qué debería hacer el sistema educativo para fortalecer esta enseñanza?
3. ¿Qué mensaje o recomendación le daría a quienes desean enseñar esta lengua?
4. ¿Qué mensaje le daría a los jóvenes y niños para motivarlos a aprender esta lengua?
5. ¿Le gustaría que su experiencia educativa quedara registrada para futuras generaciones? ¿Cómo?

Observaciones del/la entrevistadora:

5. Guía de entrevista – Aportes de la URACCAN en procesos de revitalización de la lengua rama

Propósito: Recuperar la información relevante sobre las acciones, materiales, experiencias y contribuciones realizadas por la URACCAN en el marco de los procesos de revitalización de la lengua rama, a través del testimonio de un colaborados vinculado a dichos proyectos. Esta entrevista permitirá reconstruir el aporte institucional de URACCAN como insumo para el diseño de una propuesta educativa contextualizada,

Preguntas orientadoras

1. ¿Qué papel desempeñó la URACCAN en los procesos de revitalización de la lengua rama en comunidades como Bangkok Taik?
2. ¿Qué acciones o programas específicos fueron impulsados desde la universidad en esta temática?
3. ¿Qué tipo de materiales educativos o investigaciones desarrolló la URACCAN en relación con la lengua rama?
4. ¿Hubo formación docente, producción de libros, talleres, clases comunitarias y otras actividades impulsadas por esta institución?
5. ¿Cuáles considera que fueron los aportes más significativos que dejó la URACCAN en la comunidad o con hablantes de la lengua rama?
6. ¿Se mantuvieron vínculos de colaboración con otras instituciones (MINED, SEAR, CIDCA)?
7. ¿Qué resultados se obtuvieron en los últimos años a partir del trabajo de la universidad en esta temática?
8. Desde su punto de vista, ¿cómo visualiza el legado o las oportunidades de continuidad del trabajo realizado por la URACCAN en torno a la lengua rama?
9. ¿Qué recomendaciones ofrecería para retomar, mejorar o articular los aportes de esta universidad en una nueva propuesta educativa comunitaria?

6. Guía de entrevistas institucional – SEAR

Objetivo: Recoger aportes, recomendaciones y reflexiones de la Secretaría de Asuntos de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes (SEAR) sobre el papel institucional en la protección, promoción y revitalización de la lengua rama, como parte de un esfuerzo de diseño educativo contextualizado en Bangkukuk Taik.

A. Datos de identificación

Nombre del entrevistado/a: _____

Cargo / Rol: _____

Fecha: _____

Lugar: _____

B. Rol del SEAR en la revitalización lingüística

1. ¿Cuál ha sido el papel de la SEAR en los procesos de revitalización de la lengua rama en el territorio?
2. ¿Qué acciones se han implementado desde la SEAR para apoyar a comunidades como Bangkukuk Taik en la defensa de su identidad lingüística y cultural?
3. ¿Cómo se articulan las acciones de SEAR con otras instituciones como el MINED, CIDCA u organizaciones comunitarias?
4. ¿Qué mecanismos de consulta, participación o coordinación se han activado para garantizar que las acciones respondan a las prioridades de los pueblos originarios?

C. Visión institucional y futuro de la lengua rama

5. ¿Cuáles considera que han sido los avances más importantes en los últimos años respecto al reconocimiento y fortalecimiento de lenguas indígenas en la región?
6. ¿Qué desafíos o barreras enfrentan actualmente para lograr una revitalización lingüística sostenida y respetuosa en comunidades como Bangkukuk Taik?
7. Desde la visión de SEAR, ¿cómo se puede asegurar que las futuras generaciones mantengan viva la lengua rama dentro de su vida comunitaria, educativa y cultural?
8. ¿Qué recomendaciones ofrecería SEAR para incluir los principios de autonomía, identidad y participación cultural en el diseño de un programa educativo contextualizado?

7. Guía de entrevista institucional – CIDCA

Objetivo: Obtener información técnica, experiencias, recomendaciones y aprendizaje del CIDCA sobre sus aportes al proceso de revitalización de la lengua rama, con el fin de integrarlos como insumos relevantes en el diseño de un programa educativo contextualizado en Bangkukuk Taik.

A- Datos de identificación

Nombre del entrevistado/a: _____

Cargo / Rol: _____

Fecha: _____

Lugar: _____

B- Participación institucional del CIDCA

1. ¿Cuál ha sido el papel del CIDCA en la documentación, acompañamiento y revitalización de la lengua rama a lo largo de los años?
2. ¿Qué documentos, investigaciones, recursos o materiales ha producido el CIDCA sobre el pueblo rama y su lengua?
3. ¿Qué acciones ha impulsado el CIDCA directamente en comunidades como Bangkukuk Taik o Rama Cay?
4. ¿Qué tipo de acompañamiento han ofrecido a docentes rama o facilitadores comunitarios?
5. ¿Existen programas vigentes del CIDCA en Bangkukuk Taik u otras comunidades rama? ¿En qué consisten?

C- Visión institucional y propuestas

6. Desde su experiencia, ¿cuáles son los principales retos para fortalecer el aprendizaje y uso de la lengua rama en las nuevas generaciones?
7. ¿Qué estrategias, enfoques o buenas prácticas considera que deberían incorporarse en un programa educativo de revitalización en Bangkukuk Taik?
8. ¿Qué aspectos culturales, históricos o comunitarios deben ser respetados o promovidos dentro de este programa educativo?

9. ¿Qué recomendaciones ofrece el CIDCA para asegurar la sostenibilidad y continuidad de los procesos de revitalización?

D- Resultados y proyecciones futuras

10. ¿Qué logros considera más relevantes en el trabajo del CIDCA con el pueblo rama y su lengua?
11. ¿Qué impacto perciben que han tenido sus materiales, investigaciones o actividades en la comunidad rama?
12. ¿Han recibido retroalimentación o evaluaciones por parte de los propios hablantes o docentes sobre el trabajo del CIDCA?
13. ¿Cuáles son las líneas prioritarias del CIDCA para los próximos años en relación con las lenguas originarias?
14. ¿Cómo visualiza el CIDCA el futuro de la lengua rama y qué papel considera debe cumplir la educación en ese proceso?

8. Guía de entrevista institucional – MINED

Objetivo: Obtener información del Ministerio de Educación (MINED) sobre sus estrategias, acciones y visión en torno a la educación intercultural y la revitalización lingüística en las comunidades indígenas, particularmente en Bangkukuk Taik, como insumo clave para el diseño de un programa educativo contextualizado.

A. Datos de identificación

Nombre del entrevistado/a: _____

Cargo / Rol: _____

Fecha: _____

Lugar: _____

B. Participación institucional del MINED

1. ¿Cuál es el enfoque del MINED sobre la educación intercultural en las comunidades indígenas del Caribe nicaragüense?
2. ¿Qué estrategias ha implementado el MINED para el fortalecimiento de las lenguas indígenas como la lengua rama?
3. ¿En que lengua(s) se imparte actualmente la educación formal en Bangkukuk Taik?
¿Existe algún apoyo para el uso del rama en el aula?
4. ¿Ha brindado el MINED acompañamiento, recursos o formación docente en esta comunidad o en otras comunidades rama?
5. ¿Qué mecanismos de articulación se tienen con SEAR u otras instituciones en relación con la educación indígena?

C. Evaluación y visión prospectiva

6. ¿Qué resultados considera más relevantes en los esfuerzos del MINED hacia la inclusión lingüística en comunidades como Bangkukuk Taik?
7. ¿Qué desafíos o limitaciones se han identificado para garantizar una educación pertinente lingüística y culturalmente?
8. ¿Cuáles son las metas del MINED en el marco de las estrategias educativas nacionales y regionales hacia el año 2026 en relación con los pueblos indígenas?

9. ¿Qué recomendaciones ofrecería para fortalecer un programa educativo que articule la lengua rama con el currículo escolar de manera viable y sostenible?
10. Desde su experiencia, ¿cómo percibe el futuro de la lengua rama en el ámbito educativo y comunitario? ¿Qué papel cree que debe cumplir el sistema educativo en su preservación y fortalecimiento?

14.4. Anexo D: Respuestas

Guía de entrevista: Hablante nativo y educadora comunitaria de la lengua rama

Propósito:

Recoger la experiencia personal, pedagógica y cultural de un hablante nativo que enseña la lengua rama a niños de su comunidad. Esta entrevista busca como rescatar su historia de vida lingüística, sus métodos de enseñanza, sus percepciones sobre el uso actual de la lengua y sus propuestas para mantenerlo vivo.

Tipo de entrevista:

Entrevista semiestructurada, cara a cara, con preguntas abiertas y posibilidad de diálogo libre.

Edad: 74 aproximadamente

Sexo: femenino

A. Historia lingüística y personal

- ¿Podría contarnos cuándo y cómo aprendió usted la lengua rama?

Aprendió de nacimiento

- ¿Quién le enseñó el rama? ¿Lo hablaban en su casa, en la comunidad?

Su papá no le hablaba en lengua rama, el hablaba kriol, pero su mamá, abuela y abuelo hablaban rama. En ese entonces no había escuela, solo en casa o en el ambiente familiar hablaban la lengua rama.

- ¿Ha dejado de hablar el rama en algún momento? ¿Por qué?
- ¿Qué otra lengua habla?

El rama y el kriol

- ¿Qué recuerdos guarda de cuando era niña y hablaba rama con su familia o vecinos?

Dice que sí, con su hermana, con el mismo chavalito que está en Bluefields, con el muchacho que se llama Po. Cleotilda y Chambo, con Jen también. Ella dice que también habla con esa persona, con Jen, con Cleotilda y con Chambolin. Leonardo, es que ella la

que está, habla con ellos y eso es bonito es la que mantiene contacto, más o menos son como cuatro personas, cinco, seis personas en Bangkok porque los otros son más jóvenes, más niños que están aprendiendo ahorita.

B. Enseñanza del rama a niños/jóvenes

- ¿Desde cuándo enseña usted la lengua rama a los niños/jóvenes?

No recuerda muy bien, pero se acuerda cuando Selvano comenzó a trabajar con ellos, fue en el 2008.

- ¿Cómo son las clases o actividades que realiza con ellos?

Los pone a jugar, nalali, significa jugar y entonces los pone a ellos a cantar, a levantarse o a caminar, porque lo que yo observaba es que ella tiene a ellos en su casa, por ejemplo, está la cocina y dice pásame tal cosa, nalbi significa correr, plana es machete, cuando quiere dormir se dice camii, de las 10 de la mañana hasta la una.

- ¿Qué les gusta más a los niños de aprender la lengua?

A los niños les gusta jugar kanichiki, es un juego en el que ellos inventan, con una metodología de la diversión, se les dice a ellos que les gusta, que tipo de animales, por ejemplo, el tiburón, el tiburón se dice kani y chiki que quiere decir viene, entonces en un círculo, con un en medio que es el tiburón, entonces cuando dice kanichiki y el de en medio tiene que correr para agarrar a sus presas, es que ellos lo juegan en la playa, porque es parte del entorno

- ¿Usa canciones, cuentos, leyendas, juegos o manualidades en rama? ¿Nos puede contar algún ejemplo?

Sopa de caracol, dice que ella contó la historia de esos tipos de peces, hay un cuento el caracol, los pescados, los animales, ella esta mencionando nombre de los animales, algunos de ellos están en peligro de extinción, algunos de esos tienen un significado, por ejemplo, el tigre, decía la historia del tigre, el antiguo rama hablaba con los tigres, así que más o menos conoce esas historias, la mayoría de la gente no les gusta el tigre porque es muy peligroso, como se dice pretty woman, kuma akuala, el niño está llorando: prixma pauni

C. Percepciones sobre la lengua rama hoy

- ¿Cree usted que los niños/jóvenes están aprendiendo bien el rama?

Sí, los pequeños más que todo, los niños más pequeños son más fáciles mientras los que son adolescentes y los jóvenes un poco desanimados, tímidos.

- ¿Qué tan difícil es para ellos? ¿Qué obstáculos ha notado?

Cuando ella comienza a trabajar con los niños, siente ese ambiente agradable, motivada, hay momentos en los que se siente un poquito desanimada, por algunos niños que dicen esta lengua está muy difícil, es que no es mi lengua, como que me está costando, y tiene algunos niños que salen con sus cosas, pero hay algunos que dice que ella tiene, en general está mencionando algunas familias que algunos de ellos si están aprendiendo y tiene unos cuantos que son chiquitos y de que ellos están interesados más o menos. Dice que tiene algunos que ya no están en la comunidad, que salieron a estudiar en Bluefields, como la comunidad no tiene secundaria, tienen que ir a Bluefields a estudiar. Entonces ahí hay un cambio de ambiente, dice que algunos hablan español o el rama kriel.

- ¿Los niños jóvenes emplean la lengua rama fuera de la escuela con la familia y la comunidad?

Solo en la escuela.

- ¿Qué cree que haría falta para que lo hablen?

Hablar con fluidez, que hace poco, como una semana, estuvo con los niños, que ve que los niños esa aprendiendo ya, dice que les está costando a los niños, para hablarle, pero las palabras normales y escuchar van muy bien.

D. Sentido y afecto hacia la lengua

- ¿Qué significa para usted el rama? ¿Qué siente cuando lo habla o escucha?

Para ella es un orgullo, es algo que se siente como que lleva adentro y por eso ella extiende el mensaje que hay que aprenderlo y no saberlo solo ella, porque eso es egoísmo y por eso está enseñándolo para los demás, y por eso dice que cuando lo hablando con alguien se siente más viva.

- ¿Alguna vez alguien le ha dicho que no hable en rama o que no vale la pena?
- ¿Qué mensaje le daría a los niños/jóvenes sobre su lengua?

Les está dando una pequeña reflexión del porque hay que conservar su lengua, porque es su lengua materna, su lengua de los ancianos, de los primeros ramas, cosas así y no hay que perder la oportunidad porque es algo muy valioso para nosotros los ramas, pero ella no tiene digamos una idea de los que se puede hacer, ella puede decir que si aprenden y si no quieren nada se puede hacer en esa parte.

E. Sugerencias o legado

- Si pudiera dar un consejo a quienes quieren enseñar rama, ¿qué les diría?

A las personas que ya aprendieron un poco es darle más motivación y enseñarle más a esa persona, porque ella considera que es importante y deben sentir ese ambiente con la lengua y no dejarlos de nuevo porque ella quiere que enseñe a los demás, y me que me apunta a mí que yo talvez voy a aprender más rápido

- ¿Qué cree usted que puede hacer la escuela o los maestros para ayudar a mantener viva la lengua?

Dice que ella no tiene una idea, digamos que eso es lo que si se puede hacer, porque ella tiene un grupo de niños que si se están interesados y algunos que no porque vienen a la ciudad y han cambiado un poco la cultura y eso, pero si la profesora que está trabajando con ellos, les está dando una pequeña reflexión del porque hay que conservar su lengua, porque es su lengua materna, su lengua de los ancianos, de los primeros ramas, cosas así y no hay que perder la oportunidad porque es algo muy valioso para nosotros los ramas, pero ella no tiene digamos una idea de los que se puede hacer, ella puede decir que si aprenden y si no quieren nada se puede hacer en esa parte.

- ¿Le gustaría que lo que usted sabe se grabe o se escriba para futuras generaciones?

Dice que no tiene problemas, y que le gusta más que la gente sepa que su voz existe, y se queden memorias.

Observaciones de la entrevistadora:

Guía de Observación: Facilitadora comunitaria de la lengua rama

Propósito:

Registrar y analizar las prácticas pedagógicas, lingüísticas y culturales implementadas por una hablante nativa de la lengua rama en su rol como facilitadora comunitaria. La observación permitirá identificar estrategias didácticas, formas de interacción con los niños, recursos empleados y su contribución al proceso de revitalización, en el contexto educativo informal de la comunidad de Bangkukuk Taik.

Método:

Observación no participante estructurada, con criterios e indicadores observables y escala cualitativa de valoración.

Datos generales de la observación

Fecha: _____

Lugar: _____

Duración de la clase: _____

Número de niños/as presentes: _____

Escala de valoración

Observado consistentemente | Parcialmente observado o con limitaciones | No observado

1. Métodos de enseñanza

¿Utiliza narración oral, canciones, juegos o recursos tradicionales?

Canta con ellos en rama, se traducen en rama y se usa la misma melodía por ejemplo la canción de buenos días, ella no tiene timidez de que la graben ni de hablar frente a la cámara.

¿Incorpora actividades culturales (manualidades, cocina, baile) en lengua rama?

Ella lo hace como la abuela de la casa, entonces ella los lleva a la casa y los pone a aprender palabras

¿Emplea materiales impresos o elaborados artesanalmente?

No. Trabaja más la parte oral

¿Las estrategias promueven el uso significativo de la lengua en contextos reales o simbólicos?

Sí

¿El enfoque metodológico es participativo o centrado en los niños?

Sí

Observaciones específicas sobre esta dimensión:

2. Interacción con los niños

¿Los niños responden o interactúan en lengua rama?

Sí

¿Se observa un ambiente afectivo y de confianza cultural?

Sí

¿Se fomenta el uso espontáneo del rama durante la sesión?

Sí

Observaciones específicas sobre esta dimensión:

3. Condiciones del espacio

¿El espacio físico es adecuado y Seguro?

Sí, los niños salen del aula y van a su hogar o a la naturaleza

¿Hay recursos disponibles para las actividades?

Sí

¿Se observa presencia o apoyo de otros miembros (padres, sabios, docentes)?

Sí

Observaciones específicas sobre esta dimensión:

4. Rol en la revitalización

¿Refuerza la importancia del rama como herencia cultural?

Sí

¿Demuestra dominio del rama y motiva a los niños?

Sí

¿Evidencia experiencia o participación en la transmisión intergeneracional?

Sí

Observaciones específicas sobre esta dimensión:

5. Alternancia lingüística

¿Utiliza estratégicamente la alternancia entre rama, español o rama kriol para facilitar la comprensión?

Sí, rama kriol

¿La facilitadora adapta el uso de la lengua según comprensión del grupo?

Observaciones específicas sobre esta dimensión:

6. Valoración comunitaria

¿Se percibe respeto y reconocimiento hacia la facilitadora por parte de niños o adultos?

Sí, como a una abuela

¿Hay participación o cercanía de miembros adultos durante las sesiones?

Observaciones específicas sobre esta dimensión:

Guía de observación del entorno lingüístico

Objetivo:

Registrar los espacios, símbolos y situaciones en que se manifiesta visual u oralmente la lengua rama en la comunidad de Bangkok Taik. Esta observación, realizada por un colaborador local comprometido con el proceso de revitalización, permite identificar la presencia simbólica y funcional de la lengua más allá del aula, sin requerir interacción directa con los miembros de la comunidad.

Justificación ética:

La información será recolectada por un colaborador comunitario vinculado al proyecto de revitalización de la lengua rama. Este instrumento tiene un enfoque descriptivo, no intrusivo, y busca documentar el entorno lingüístico visible desde la perspectiva de quienes ya participan activamente en los procesos culturales y educativos de la comunidad. No se recoge información personal ni se realiza intervención directa.

Datos generales de la observación

Fecha: _____

Lugar específico: _____

Hora: _____

Observador(a): _____

Dimensiones de observación

A. Presencia visual de la lengua

1. ¿Se observan palabras o frases en rama en carteles, murales, objetos, paredes, cuadernos, letreros?

sí en la escuela, y ahí quedan guardados, en iglesias, y los estudiantes en los cayucos les ponen sus nombres en lengua rama.

2. ¿Hay arte, símbolos o mensajes que representen la identidad rama (dibujos, emblemas, animales, colores)?

B. Uso oral en espacios comunitarios

1. ¿Se escuchan saludos, frases, canciones, o expresiones en rama fuera del aula?

cuando se encuentran en el pozo, o playa se saludan en rama

2. ¿Qué personas parecen usar la lengua (niños, adultos, mayores)? ¿En qué contextos?

la familia de miss cristina, y algunas personas que entienden

C. Ambientes que promueven el rama

1. ¿Hay lugares o momentos donde se anima o se permite usar la lengua?
2. ¿Se observan juegos, actividades o rituales comunitarios donde se usa el rama?

sí, hacemos fogatas y actividades afuera

D. Nivel de vitalidad simbólica

1. ¿La lengua rama aparece como signo de identidad cultural (ropa, adornos, colores, eventos)?

E. Contraste lingüístico

1. ¿Qué otras lenguas predominan en el entorno (español, ramakriol)? ¿Cuál parece tener mayor visibilidad?

sí es el rama creole y no está escrita, el rama si tiene textos escritos pero el rama creole no

Registro fotográfico (opcional)

Reflexiones generales del observador

Guía de Entrevista a docentes vinculados a la enseñanza de la lengua rama

Entrevista número 1:

Propósito:

Indagar en la experiencia educativa de docentes que han enseñado la lengua rama en diferentes comunidades, con el fin de comprender sus metodologías, percepciones sobre el aprendizaje, dificultades, logros, motivaciones y propuestas para mejorar la enseñanza y revitalización de la lengua.

Tipo de entrevista:

Semiestructurada, presencial o virtual, con preguntas abiertas y posibilidad de diálogo libre.

Edad: 48

Domicilio: Rama Cay

¿Cuál es su lengua materna?

Rama kriol

¿Qué otras lenguas habla?

Inglés y español

A. Trayectoria docente y aprendizaje de la lengua rama

1. ¿En qué comunidad ha enseñado la lengua rama? ¿En qué años y con qué grupo de edad?

En el 2008, cuando inicié a trabajar como docente de lengua rama en la oficina del Gobierno Territorial Rama y Kriol en la ciudad de Bluefields. En el 2010 en la comunidad Rama Cay, en 2015 en la comunidad de Tik Tik Kanu. A partir de 2017 en la comunidad de Indian River y Bangkukuk Taik. En todas las trayectorias de la enseñanza se han trabajado con grupos de niños de 5 a 12 años, y jóvenes de 15 a 22. En algunas con adultos o padres de familia de 25 a 40 años.

2. Cómo aprendió usted la lengua rama? ¿Dónde, con quién, en que contexto?

Aprendí la lengua rama con mi tía Nora Rigby escuchando las palabras que decía ella, por ejemplo, sala (rojo), y después con Miss Cristina en las actividades con talleres, encuentros y conservación en el hogar. Miss Nora regalaba también pasteles y frescos en la escuela de Rama Cay y enseñaba rama.

3. ¿Considera que tiene un dominio suficiente de la lengua para enseñarlo? ¿Por qué?

No puedo decir que tengo suficiente dominio, considero que es un proceso largo por ser una lengua que no se aprende desde pequeño, pero si se puede defender y conservar la lingüística a través de la identidad cultural. Hoy en día me siento satisfecho de aprender rama para demostrar a la sociedad que valioso es aprender una lengua ancestral sin ninguna dificultad. Incluso Colette me ha invitado a enseñar rama a la gente que solo habla kriol.

4. ¿actualmente continúa utilizando la lengua rama? ¿En qué espacios?

Sí. Porque es parte de la convivencia sociolingüística, aunque no es en todo momento, más en los espacios culturales, por ejemplo en la celebración del día del pueblo Indígena Rama, cuando converso con Miss Cristina y con expertos, Walter. También con los nuevos que han aprendido, Antonio y Oscar

B. Experiencia pedagógica con estudiantes

1. ¿Qué tipo de actividades realizaba con los estudiantes para enseñar la lengua rama?

Las actividades que se realizan son actividades lúdicas, sociodramas, competencia de juegos tradicionales, cantos y juegos recreativos para permitir a los estudiantes a desarrollar sus habilidades motoras para el aprendizaje de la lengua.

2. ¿Qué materiales o recursos utilizaba para sus clases (cuentos, canciones, dibujos, juegos, etc.)?

Los materiales que utilizo son: hojas de árboles, palitos, piedras del mar, conchas del mar o laguna. También papelógrafos, marcadores, papel de colores, chimbombas y colores. Para los cuentos se invita a hablantes nativos o videos cortos.

3. ¿Qué fue lo más desafiante de enseñar el rama? ¿Qué fue lo más gratificante?

Lo más desafiante es su los estudiantes preguntan palabras nuevos u objetos que no se han escuchado, por ejemplo, computadora, en lengua rama no existe ni celular. Lo más gratificante es contar con los medios didácticos y estar preparado para la interacción con los grupos para el desarrollo de la clase.

4. ¿Qué edades tenían sus estudiantes y como reaccionaban a la lengua?

Cuando comencé a trabajar tenían de 5-12 años, para ellos era algo nuevo, dijeron que la lengua suena difícil de aprender y con los jóvenes de 18 a 23 ellos se ponen a reír cuando se escuchan las palabras de la lengua rama, la consideran como una lengua extraña.

5. ¿En qué medida los estudiantes podían utilizar el rama fuera del aula?

Considero que como cualquier lengua que se requiere de más parlante para la sociedad indígena rama. Por lo tanto, no es un problema que los estudiantes conversen en la lengua rama fuera del aula, no existe un límite, es un sueño para mí que los estudiantes conversen en lengua rama. En el caso de los jóvenes ellos pueden platicar con don Francisco que también ha empezado a aprender rama, o en actividades sociales ya que se les ha tratado de concientizar acerca del valor de la lengua.

C. Valoración sobre el aprendizaje y uso actual

1. ¿Cómo valora usted el aprendizaje de sus estudiantes? ¿Qué habilidades lograron desarrollar (comprensión oral, escritura, conversación)?

El aprendizaje de mis estudiantes lo valoro como muy bueno, y dinámico de manera que contribuye a fortalecer la identidad lingüística. Se ha logrado las habilidades de cantar, contar, escribir frase y leer en lengua rama. La escritura es un poco difícil pero ayuda a aprender la pronunciación. Aunque no se les enseña de una sola vez y no se ha profundizado la gramática. Los jóvenes de secundaria han empezado a construir sus propias frases.

2. ¿Qué dificultades enfrentaron los estudiantes para aprender el rama?

Presentaron dificultades como por ejemplo, en utilizar el consonante (Ng) (Kw) también el uso de vocales largos (ii), (oo), (aa), (uu), y la lectura de textos largos.

3. ¿Cree que existen suficientes espacios comunitarios donde los estudiantes puedan practicar la lengua rama?

Sí, existen suficientes espacios, lo único que se necesita para aprender es la voluntad y el espíritu de promocionar la lengua rama para la siguiente generación.

4. ¿Qué factores considera que facilitarían un aprendizaje más efectivo del rama?

Factores internos: educación en la lengua rama en las escuelas del territorio, programa de educación intercultural propia del pueblo Rama, continuidad con la revitalización lingüística desde los profesores propios de la comunidad.

Factores externos: fondo para la promoción de la educación intercultural, apoyo del Gobierno Territorial Rama y Kriol, programa de educación nacional, acompañamiento de la secretaria de educación regional y preparación a docentes indígenas en educación intercultural para la elaboración de su propio programa de educación endógena.

D. Sentido, motivación y compromiso

18. ¿Qué significa para usted enseñar la lengua rama?

Enseñar lengua rama significa el fruto de la identidad cultural y lingüística para producir y cosechar una lengua que está en peligro de extinción, asimismo significa la luz, convivencia intercultural y esperanza para el buen vivir del pueblo Indígena Rama. Esto significa un tesoro para el pueblo Rama en la Costa Caribe de Nicaragua, tener un idioma único que representa la simbología lingüística.

9. ¿Por qué decidió involucrarse en esta labor?

Porque considero que estudiar sobre la educación intercultural es para ayudar y promover el buen vivir del pueblo Rama. A través del concepto de interculturalidad, decidí involucrarme en el trabajo de ser protagonista de la educación propia, promover el orgullo de mi pueblo, alzar la voz en otro mundo que somos indígenas únicos en el mundo, con una cultura y lengua propia, que sea reconocido a nivel internacional a través de los documentos e investigaciones.

10. ¿Qué le motivó o sigue motivando a promover el aprendizaje de la lengua?

Me motivó el dinamismo, la pasión de enseñar sobre mi propia identidad cultural, no depender de otra identidad para promover el aprendizaje sino ser gestores de nuestra propio hogar y comunidad, a través de la estrategia de participación comunitaria. Además, me motivó aprender cada día más el idioma a través de la enseñanza, por eso es importante valorar la convivencia sociocultural para sentir motivación y contribuir con un proyecto de vida.

11. ¿Qué sentimientos experimenta cuando escucha o habla en rama?

He experimentado el sentimiento de anhelo por el idioma de aprender y hablar con los demás hablantes nativos que no pude cuando tenía 5 años, ahora que soy una persona mayor me siento orgulloso de la lengua, porque antes de aprender rama me sentía como un extraño por no saber mi propia lengua.

E. Propuestas y legado educativo

1. Desde su experiencia, ¿qué estrategias considera efectivas para enseñar el rama?

Una de las estrategias importantes es la implementación de una educación intercultural bilingüe en el territorio Rama, desarrollar actividades culturales y lingüística en las comunidades indígenas rama. Además, implementar un programa de revitalización de la lengua rama permanente en las comunidades, preparar a los docentes rama en pedagogía intercultural. Y que la secretaria de educación regional sea la instancia funcional que juega su papel como coordinadores para el proceso de acompañamiento pedagógico para la educación intercultural bilingüe.

2. ¿Qué debería hacer el sistema educativo para fortalecer esta enseñanza?

El sistema educativo, debería promover una educación intercultural verdadera que contribuya al fortalecimiento y el desarrollo de la identidad cultural de los pueblos indígenas, fomentar una estrategia educativa con una autodeterminación indígena para fortalecer esta enseñanza, asimismo propiciar materiales educativos endógenos en la escuela para una enseñanza indígena. La educación sea un lugar de convivencia sociocultural y lingüística enfocada al rescate de la cultura y no solo una actividad académica, también que la comunidad y los líderes sean protagonistas para la educación intercultural.

3. ¿Qué mensaje o recomendación le daría a quienes desean enseñar esta lengua?

Mi mensaje a los que desean enseñar la lengua es sentirse motivados para enseñar y aprender, tener la voluntad de ser partícipes en las acciones y el proyecto de vida para alcanzar metas satisfactorias.

4. ¿Qué mensaje le daría a los jóvenes y niños para motivarlos a aprender esta lengua?

A los jóvenes que luchan por su identidad y sentir el orgullo de su cultura, seguir aprendiendo vocabularios y practicar a través de la tecnología la lengua Rama, por ejemplo enviar un mensaje en la lengua a sus amigos a través de las redes sociales.

5. ¿Le gustaría que su experiencia educativa quedara registrada para futuras generaciones? ¿Cómo?

Sí, porque un legado a la cultura propia del pueblo Rama, el reconocimiento a la identidad lingüística y un ejemplo para la sociedad indígena Rama a través de la publicación en las revistas regionales, nacionales e internacionales, mediante publicación de documentos, investigaciones científicas o videos documentales.

Observaciones del/la entrevistadora:

Guía de Entrevista a docentes vinculados a la enseñanza de la lengua rama

Entrevista número 2:

Propósito:

Indagar en la experiencia educativa de docentes que han enseñado la lengua rama en diferentes comunidades, con el fin de comprender sus metodologías, percepciones sobre el aprendizaje, dificultades, logros, motivaciones y propuestas para mejorar la enseñanza y revitalización del idioma.

Tipo de entrevista:

Semiestructurada, presencial o virtual, con preguntas abiertas y posibilidad de diálogo libre.

Edad: _____

Domicilio: _____

¿Cuál es su lengua materna?

¿Qué otras lenguas habla?

A. Trayectoria docente y aprendizaje de la lengua rama

1. ¿En qué comunidad ha enseñado la lengua rama? ¿En qué años y con qué grupo de edad?

Yo comencé a trabajar en la comunidad de Bangkukuk Taik, dando clases a los niños de multigrados, desde preescolar hasta sexto grado, en el año 2004 al 2009 con niños de 7 a 12 años, eran grupos de 35 estudiantes, impartía todas las asignaturas incluida la lengua rama.

2. ¿Cómo aprendió usted la lengua rama? ¿Dónde, con quién, en que contexto?

Cuando llegue a la comunidad de Bangkukuk Taik, no sabía nada de rama, pero gracias a Dios y con la ayuda de Miss Cristina y Don Pedro, que es la madre de la lengua rama, ella me enseñó, hablaba conmigo en su casa, en cualquier lado que fuera con ella, una forma de aprender la lengua a través de un seno familiar y la comunicación con ellos.

3. ¿Considera que tiene un dominio suficiente de la lengua para enseñarlo? ¿Por qué?

Puedo decir que tengo un poco de practica de la lengua, no al 100% pero si aprendí muchos idiomas para enseñar a los demás, siento que puedo hablar y escribir la lengua.

4. ¿Actualmente continúa utilizando la lengua rama? ¿En qué espacios?

Sí, porque hablo o menciono palabras con mi familia, en especial mi esposa y niños, a veces en reuniones o en actividades sociales.

B. Experiencia pedagógica con estudiantes

1. ¿Qué tipo de actividades realizaba con los estudiantes para enseñar la lengua rama?

Juegos, actividades como cantos, piñatas, crear frases, aprender los colores, etc.

2. ¿Qué materiales o recursos utilizaba para sus clases (cuentos, canciones, dibujos, juegos, etc.)?

Colores, papelógrafos, lápiz y marcadores.

3. ¿Qué fue lo más desafiante de enseñar el rama? ¿Qué fue lo más gratificante?

Era tener los suficientes materiales para trabajar con los niños, además tener siempre el hablante de la lengua.

4. ¿Qué edades tenían sus estudiantes y como reaccionaban a la lengua?

Los niños tenían edades diferentes, 7-12 años. Unos cuantos se me quedan viendo cuando escuchan la lengua otros se ponían a reír.

5. ¿En qué medida los estudiantes podían utilizar el rama fuera del aula?

Los estudiantes utilizan la lengua cuando saludan a sus amigos.

C. Valoración sobre el aprendizaje y uso actual

1. ¿Cómo valora usted el aprendizaje de sus estudiantes? ¿Qué habilidades lograron desarrollar (comprensión oral, escritura, conversación)?

Yo valoro a los niños, en que ha logrado la habilidad de comprender palabras y pronunciarlas bien a través de cantos y dinámicas.

2. ¿Qué dificultades enfrentaron los estudiantes para aprender el rama?

En los primeros momentos para pronunciar las palabras en la lengua, también cuando trataron de escribir las palabras y no era fácil para ellos porque la escritura es diferente a otras lenguas.

3. ¿Cree que existen suficientes espacios comunitarios donde los estudiantes puedan practicar la lengua rama?

Sí, existen suficientes espacios comunitarios donde los estudiantes pueden practicar la lengua rama.

4. ¿Qué factores considera que facilitarían un aprendizaje más efectivo del rama?

El ambiente del entorno social, materiales accesibles para el aprendizaje

D. Sentido, motivación y compromiso

1. ¿Qué significa para usted enseñar la lengua rama?

Significa la parte de la identidad rama de mis ancestro, también representa quienes somos como pueblo Rama.

2. ¿Por qué decidió involucrarse en esta labor?

Porque yo quería aprender la lengua, así como los hablantes nativos, además de ser una persona que pueda hablar la lengua sin miedo.

3. ¿Qué le motivó o sigue motivando a promover el aprendizaje de la lengua?

Porque la lengua es única para nosotros como pueblo Rama, y demostrar a los demás la importancia y valor que tiene la lengua rama.

4. ¿Qué sentimientos experimenta cuando escucha o habla en rama?

Cuando escuché por primera vez la lengua, fue algo nuevo, no sabía que era en ese momento.

E. Propuestas y legado educativo

1. Desde su experiencia, ¿qué estrategias considera efectivas para enseñar el rama?

No tengo mucho conocimiento de esto, pero creo que es implementar un programa educativo en todo el territorio Rama, crear comisión para la revitalización de la lengua.

2. ¿Qué debería hacer el sistema educativo para fortalecer esta enseñanza?

Poner un horario de clase par que los niños, jóvenes y familias aprendan la lengua.

3. ¿Qué mensaje o recomendación le daría a quienes desean enseñar esta lengua?

Aprender la lengua no como una necesidad sino valorar la lengua.

4. Que mensaje le daría a los jóvenes y niños para motivarlos a aprender esta lengua?

Aprender la lengua, no importa si no se escucha.

5. ¿Le gustaría que su experiencia educativa quedara registrada para futuras generaciones? ¿Cómo?

Sí, es muy importante para mí, a través de mis experiencias y habilidades.

Observaciones del/la entrevistadora:

Guía de Entrevista a docentes vinculados a la enseñanza de la lengua rama

Entrevista número 3:

Propósito:

Indagar en la experiencia educativa de docentes que han enseñado la lengua rama en diferentes comunidades, con el fin de comprender sus metodologías, percepciones sobre el aprendizaje, dificultades, logros, motivaciones y propuestas para mejorar la enseñanza y revitalización de la lengua.

Tipo de entrevista:

Semiestructurada, presencial o virtual, con preguntas abiertas y posibilidad de diálogo libre.

Edad: _____

Domicilio: _____

¿Cuál es su lengua materna?

¿Qué otras lenguas habla?

A. Trayectoria docente y aprendizaje de la lengua rama

1. En qué comunidad ha enseñado la lengua rama? ¿En qué años y con qué grupo de edad?

Desde que comencé a dar clases en la lengua rama, en la comunidad de Rama Cay y Río Indio.

2. Cómo aprendió usted la lengua rama? ¿Dónde, con quién, en que contexto?

Yo siento que aprendí con Miss Juliana, en ese momento todos estábamos muy motivados en aprender la lengua, ahí también aprendí a cantar y pintar.

3. ¿Considera que tiene un dominio suficiente de la lengua para enseñarlo? ¿Por qué?

Hay dos cosas, una parte oral y la parte gramatical, en el sentido de la parte gramatical tengo el dominio en un 100% y un 50% en la parte oral, y lo poco no es tanto enseñar con experto.

4. ¿actualmente continúa utilizando la lengua rama? ¿En qué espacios?

Sí usamos la lengua originaria, pero si lo utilizamos, poniendo la lengua en vivo, entonces la lengua no está muerta.

B. Experiencia pedagógica con estudiantes

1. ¿Qué tipo de actividades realizaba con los estudiantes para enseñar la lengua rama?

Diálogo, canto, juegos, dibujos, competencia, dramatización, excursión de convivencia con la naturaleza.

2. ¿Qué materiales o recursos utilizaba para sus clases (cuentos, canciones, dibujos, juegos, etc.)?

Concretos: el medio natural y semiconcreto: papel y colores.

3. ¿Qué fue lo más desafiante de enseñar el rama? ¿Qué fue lo más gratificante?

Lo más desafiante sería construir un cuento rama, párrafos o textos, también leer y comprender.

4. ¿Qué edades tenían sus estudiantes y como reaccionaban a la lengua?

Las edades entre 10, 12, 25, 30 a 60 años. La reacción fue mucho interés y motivación con un alto nivel de participación.

5. ¿En qué medida los estudiantes podían utilizar el rama fuera del aula?

En el trabajo de campo y el hogar en el caso de los adultos. Los niños en actividades recreativas.

C. Valoración sobre el aprendizaje y uso actual

1. ¿Cómo valora usted el aprendizaje de sus estudiantes? ¿Qué habilidades lograron desarrollar (comprensión oral, escritura, conversación)?

Valoro el aprendizaje satisfactorio cuando tienen habilidades para identificar números, colores, elaborar frases con dibujos o jugando. La habilidad de asociar los elementos culturales que nos identifican.

2. ¿Qué dificultades enfrentaron los estudiantes para aprender el rama?
3. ¿Cree que existen suficientes espacios comunitarios donde los estudiantes puedan practicar la lengua rama?
4. ¿Qué factores considera que facilitarían un aprendizaje más efectivo del rama?

D. Sentido, motivación y compromiso

1. ¿Qué significa para usted enseñar la lengua rama?
2. ¿Por qué decidió involucrarse en esta labor?

Porque me sentí identificado con mi propia cultura, identidad, porque reconozco que tuvimos ancestros que se relacionaban con el medio natural y que existía un poder sobrenatural en el uso de plantas y la creencia de la cosmovisión como pueblo Rama.

3. ¿Qué le motivó o sigue motivando a promover el aprendizaje de la lengua?

Como pueblo Rama, la riqueza cultural fundamental debe ser la lengua, por lo tanto hay que ponerla en práctica en todas las actividades cotidianas. Estoy consciente que tenemos muchas herramientas de inteligencia artificial que podemos aprovechar para continuar enseñando la lengua a los niños y jóvenes.

4. ¿Qué sentimientos experimenta cuando escucha o habla en rama?

Sentimiento de alegría, por reconocer que soy de un pueblo originario con mi propia historia, identidad, espacio geográfico. Sentimiento de tristeza, no tenemos fondo financiero para llevar a cabo el proyecto de la lengua rama, no tenemos asignado un presupuesto específico para un programa de revitalización.

E. Propuestas y legado educativo

1. Desde su experiencia, ¿qué estrategias considera efectivas para enseñar el rama?

Una estrategia como un encuentro de intercambio cultural, específicamente con las comunidades donde se habla la lengua, intercambiando la convivencia con la lengua. Y otra

estrategia es a través del canto en la lengua rama. La última, jugando aprendiendo en el campo.

2. ¿Qué debería hacer el sistema educativo para fortalecer esta enseñanza?

El ministerio establece un espacio para agarrar en el currículo de programa educativo la lengua rama como una disciplina pedagógica. También el ministerio coordina con los diferentes niveles del gobierno para promover la enseñanza de la lengua rama.

3. ¿Qué mensaje o recomendación le daría a quienes desean enseñar esta lengua?

Una motivación desde su propia identidad. Tener una alta estima, no solo por palabras, demostrarlo en la práctica y aprender a hacer con amor las cosas de su pueblo.

4. ¿Qué mensaje le daría a los jóvenes y niños para motivarlos a aprender esta lengua?

Hay que reconocer que es un pueblo originario, que todos los tenemos y que hay un valor, aprovecharla en los espacios de turismo usando el idioma. Reconocer que tenemos un territorio con potencial económico, desarrollar la comunidad, sociocultural y política. Sentir como parte integral en el futuro con cuerpo, mente y espíritu para promover conjuntamente esta causa.

5. ¿Le gustaría que su experiencia educativa quedara registrada para futuras generaciones? ¿Cómo?

Sí, porque pienso que tenemos que dejar huellas y el legado continúa, un proceso de largo plazo, apuntar a un objetivo, nada es imposible.

Observaciones del/la entrevistadora:

Guía de entrevista – Aportes de la URACCAN en procesos de revitalización de la lengua rama

Propósito: Recuperar la información relevante sobre las acciones, materiales, experiencias y contribuciones realizadas por la URACCAN en el marco de los procesos de revitalización de la lengua rama, a través del testimonio de un colaborados vinculado a dichos proyectos. Esta entrevista permitirá reconstruir el aporte institucional de URACCAN como insumo para el diseño de una propuesta educativa contextualizada,

Preguntas orientadoras

1. ¿Qué papel desempeñó la URACCAN en los procesos de revitalización de la lengua rama en comunidades como Bangkokuk Taik?

La URACCAN tenía su instituto de promoción e investigación lingüística y rescate cultural, para contribuir al desarrollo de las culturas de la costa caribe, ese el lema de ellos, identidad de la cultura, yo trabaje ahí y no solo en el pueblo rama también garífuna y ulwa.

2. ¿Qué acciones o programas específicos fueron impulsados desde la universidad en esta temática?

Bajo mi responsabilidad era investigación sociolingüística, investigación de la identidad de los pueblos, y acompañamiento de extensión social comunitario y el programa de docencia

3. ¿Qué tipo de materiales educativos o investigaciones desarrolló la URACCAN en relación con la lengua rama?
4. ¿Hubo formación docente, producción de libros, talleres, clases comunitarias y otras actividades impulsadas por esta institución?

Sí

5. ¿Cuáles considera que fueron los aportes más significativos que dejó la URACCAN en la comunidad o con hablantes del rama?

Lo más significativo es contribuir al desarrollo de la identidad de la comunidad rama, que ellos sean los protagonistas, además brindar espacio para el trabajo en equipo

6. ¿Se mantuvieron vínculos de colaboración con otras instituciones (MINED, SEAR, CIDCA)?

Sí, se ha realizado acompañamiento para que las comunidades no trabajen solas.

7. ¿Qué resultados se obtuvieron en los últimos años a partir del trabajo de la universidad en esta temática?

La parte técnica, guías metodológicas y documentos. La universidad buscaba el financiamiento.

8. Desde su punto de vista, ¿cómo visualiza el legado o las oportunidades de continuidad del trabajo realizado por la URACCAN en torno a la lengua rama?

Sí, ellos tenían sus estrategias políticas y en su misión y visión es fomentar el desarrollo y defensa del territorio y su objetivo más importante es que las comunidades indígenas tengan su conocimiento sobre su propio desarrollo. En el 2014, creo un plan de septenio formando el consejo de educación comunitaria y municipal.

9. ¿Qué recomendaciones ofrecería para retomar, mejorar o articular los aportes de esta universidad en una nueva propuesta educativa comunitaria?

Guía de entrevista institucional – SEAR

Objetivo: Recoger aportes, recomendaciones y reflexiones de la Secretaría de Asuntos de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes (SEAR) sobre el papel institucional en la protección, promoción y revitalización de la lengua rama, como parte de un esfuerzo de diseño educativo contextualizado en Bangkukuk Taik.

A. Datos de identificación

Nombre del entrevistado/a: _____

Cargo / Rol: _____

Fecha: _____ Lugar: _____

B. Rol de SEAR en la revitalización lingüística

1. ¿Cuál ha sido el papel de la SEAR en los procesos de revitalización de la lengua rama en el territorio?
2. ¿Qué acciones se han implementado desde la SEAR para apoyar a comunidades como Bangkukuk Taik en la defensa de su identidad lingüística y cultural?
3. ¿Cómo se articulan las acciones de SEAR con otras instituciones como el MINED, CIDCA u organizaciones comunitarias?

El MINED regional, INATEC, y las universidades BICU y URACCAN se reúnen para trabajar articulados, lo cual es una ventaja, y con esa visión, aunque tenemos esa debilidad con el rama porque pocos lo hablan. Aunque a nivel nacional no nos han dejado y se sigue trabajando, desde la ministra de educación, la directora del SEAR y del MINED.

4. ¿Qué mecanismos de consulta, participación o coordinación se han activado para garantizar que las acciones respondan a las prioridades de los pueblos originarios?

C. Visión institucional y futuro de la lengua rama

5. ¿Cuáles considera que han sido los avances más importantes en los últimos años respecto al reconocimiento y fortalecimiento de las lenguas indígenas en la región?

6. ¿Qué desafíos o barreras se enfrentan actualmente para lograr una revitalización lingüística sostenida y respetuosa en comunidades como Bangkukuk Taik?

El creole que se habla en todas partes, porque ellos mismos han decidido hablar esa lengua. Pero se están trabajando todas las lenguas en peligro, las autoridades de educación están trabajando en eso, todas las instituciones involucradas en educación forman parte de SEAR

7. Desde la visión de SEAR, ¿cómo se puede asegurar que las futuras generaciones mantengan viva la lengua rama dentro de su vida comunitaria, educativa y cultural?

Necesitamos que la gente hable su lengua materna, y la gente dice yo hablo solo el creole, pero el gobierno está viniendo a restituir, por lo que tenemos un reto de la unidad de todo, recuperar, pero si se está trabajando en esto, como el currículo de educación inicial, donde todas las regiones van a tener que recibir la educación en sus lenguas. Ahorita nadie da clases en esa lengua

8. ¿Qué recomendaciones ofrecería SEAR para incluir los principios de autonomía, identidad y participación cultural en el diseño de un programa educativo contextualizado?

La educación antes era toda en español pero ahora el nuevo currículo se está trabajando desde la secretaria para articular en todas las lenguas, cooperando con los maestros de educación inicial y primaria, usando la estrategia nacional, nosotros estamos en todo

Guía de entrevista institucional – CIDCA

Objetivo: Obtener información técnica, experiencias, recomendaciones y aprendizaje del CIDCA sobre sus aportes al proceso de revitalización de la lengua rama, con el fin de integrarlos como insumos relevantes en el diseño de un programa educativo contextualizado en Bangkukuk Taik.

A. Datos de identificación

B. Participación institucional del CIDCA

1. ¿Cuál ha sido el papel del CIDCA en la documentación, acompañamiento y revitalización de la lengua rama a lo largo de los años?

CIDCA actualmente es BICU, pero inicialmente surge como una organización independiente, luego el gobierno toma la decisión de integrar a la UCA, luego pasó cierto tiempo que se volvió independiente, y otra vez hasta que se tomó la decisión de la BICU, de hecho, el CIDCA funcionó mucho tiempo como ONG siendo parte de BICU, lo único que BICU garantizaba era el salario de los trabajadores, pero no era que financiaba proyectos ni publicaciones, ahora ya no, desde el año pasado nosotros andamos viendo, gestionando según proyectos de revitalización lingüística y no hemos podido. CIDCA se encargaba de brindar el financiamiento, también había una asociación llamada amigos del CIDCA, lingüísticas ellos buscaban apoyo y financiamiento para poder canalizar a través del CIDCA y también a través de universidades venían estudiantes de maestría o doctorado para realizar su tesis y así colaboraban, había mayor facilidad de establecer esos

2. ¿Qué documentos, investigaciones, recursos o materiales ha producido el CIDCA sobre el pueblo rama y su lengua?

Diccionarios, textos guías, tesis, convenciones, revistas WANI, sí, hay textos didácticos, con imágenes con palabras que a la par traen oraciones más que nada con la naturaleza del entorno

3. ¿Qué acciones ha impulsado el CIDCA directamente en comunidades como Bangkukuk Taik o Rama Cay?

Sí, CIDCA ha trabajado desde el principio de los 80 con pueblo rama, especialmente cuando vino la señora cubriendo todo lo que tiene que ver con la parte de lengua, con Bangkokuk Taik no, los costos del acceso son un poco altos, en rama cay cuando se trabajó en aquel momento era el punto de referencia con los colaboradores, tengo entendido que hacían giras y por el tema de seguridad de los lingüistas también

4. ¿Qué tipo de acompañamiento han ofrecido a docentes rama o facilitadores comunitarios?
5. ¿Existen programas vigentes del CIDCA en Bangkokuk Taik u otras comunidades rama? ¿En qué consisten?

Nos hemos propuesto a trabajar con rama tal vez hacemos algo, pero logramos en un consejo regional y está limitado, la universidad nacional de costa rica si propusieron interés, pero al final todo el proceso que hay que hacer. Entonces nos hemos parqueado, dijimos continuemos con los cursos que hemos estado haciendo, pero igual en estos 6 meses las limitantes son mayores

C. Visión institucional y propuestas

6. Desde su experiencia, ¿cuáles son los principales retos para fortalecer el aprendizaje y uso de la lengua rama en las nuevas generaciones?

MINED, INATEC, recursos humanos, lingüistas y comunitarios, padres, para fortalecer el interés de los docentes en trabajar la lengua, esa es la dinámica en casi todos los pueblos, es difícil, por ejemplo, los ulwa la mayoría hablan español y miskitu, pero con los cursos los maestros han integrado una clase en secundaria como iniciativa propia de ellos impartir ulwa, también con organizaciones cristianas rama y ulwa están trabajando para traducir la biblia.

7. ¿Qué estrategias, enfoques o buenas prácticas considera que deberían incorporarse en un programa educativo de revitalización en Bangkokuk Taik?

Estas comunidades tienen pocas condiciones, por ejemplo no hay bibliotecas, por ejemplo CIDCA tiene interés en sacar copia a los documentos y llevar a las comunidades, en karawala por ejemplo hace 20 años hubo una biblioteca comunitaria, pero con el paso de los huracanes se perdieron, en las escuelas se pueden encontrar documentos del MINED

pero documentos vinculados a la revitalización lingüística no hay de historia tampoco, yo creo que deberíamos promover bibliotecas comunitarias, museos comunitarios, escribir la historia oral de los pueblos, se ha trabajado, pero hace falta, los que han escrito la historia no son necesariamente nicaragüenses o caribeños y muchas veces han sido desde su perspectiva, así que esta ese reto que los pueblos puedan escribir su historia oral.

8. ¿Qué aspectos culturales, históricos o comunitarios deben ser respetados o promovidos dentro de este programa educativo?

No hay documentación, músicos comunitarios, biblioteca comunitaria. Escuchar la historia oral de los pueblos, descolonización, escribir la historia de los pueblos

9. ¿Qué recomendaciones ofrece el CIDCA para asegurar la sostenibilidad y continuidad de los procesos de revitalización?

Nosotros hablamos con el profesor Zamora que forma parte de la comisión nacional de interculturalidad, también participa en el sistema educativo regional y siempre se ha hablado, el SEAR tiene que trabajar en la producción de libros

D. Resultados y proyecciones futuras

10. ¿Qué logros considera más relevantes en el trabajo del CIDCA con el pueblo rama y su lengua?

Mostrar a la población que haga promotores al sistema educación regional en lenguas ancestrales, se han realizado investigaciones sobre los conocimientos ancestrales, ellos dicen que saben cuándo va a llover cuando la pesca va a ser buena.

11. ¿Qué impacto perciben que han tenido sus materiales, investigaciones o actividades en la comunidad rama?

Yo creo que los textos estén ahí eso demuestra que ha hecho cierto impacto, no puedo decir hasta cuanto porque necesitaríamos una investigación, pero se ha logrado promover a la población la importancia de la lengua y el mismo sistema educativo regional menciona y ha trabajado en las lenguas autóctonas que hoy es un punto estratégico en la misión y la visión del SEAR, si bien es cierto que hoy no tiene el mismo papel siempre tienen en agenda ese punto.

12. ¿Han recibido retroalimentación o evaluaciones por parte de los propios hablantes o docentes sobre el trabajo del CIDCA?

Han demostrado ser promotores culturales por ejemplo los karawalas hicieron una asociación y están con esa voluntad, pero son pocos, incluso preguntan cuando los cursos, pero la lengua rama son más apagados, excepto Selvano y el profesor Onier, lamentablemente no han mostrado mucho interés

13. ¿Cuáles son las líneas prioritarias del CIDCA para los próximos años en relación con las lenguas originarias?

Ulwa, rama y garífuna mayormente ulwa, porque según nuestros cálculos hay menos de 100 personas hablando ulwa, y luego rama como tal y garífuna, menos que los demás pero si se ha trabajado ya que la gente ha optado por hablar más creole que garífuna, la ventaja de garífuna es que es un pueblo transnacional porque hay en honduras, en Belice y hay opciones de revitalizar, traer a alguien docente, seria internacional, entonces más ha sido con los dos pueblos, aun así se trabajó la parte lingüística del miskitu, CIDCA ha publicado diccionarios, la gramática, la creación de palabras

14. ¿Cómo visualiza el CIDCA el futuro de la lengua rama y qué papel considera debe cumplir la educación en ese proceso?

Sí, yo no pierdo esa esperanza y eso tiene que trabajarse con las universidades, gobierno, MINED, iglesias. Uno de los principales retos para el MINED es como trabajar en un programa de revitalización con acompañamiento junto a estos, no tenemos algo así como estructurado, pero internamente si tenemos, no tenemos lingüistas a nivel regional, así que desde las universidades también tenemos ese déficit de recursos humanos. Otro reto es las posibilidades de establecer contacto con otras universidades que tengan el mismo interés y que podamos facilitar el proceso de fortalecimiento del trabajo, y los profesores de primaria y secundaria son claves porque tienen que tomar la batuta del proceso, porque son el primer contacto con los estudiantes aparte de mamá y papá, además los padres y madres, la iglesia, las empresas privadas, todos tenemos una cuota de responsabilidad, porque cada día que pasa estas lenguas se van perdiendo.

Guía de entrevista institucional – MINED

Objetivo: Obtener información del Ministerio de Educación (MINED) sobre sus estrategias, acciones y visión en torno a la educación intercultural y la revitalización lingüística en comunidades indígenas, particularmente en Bangkukuk Taik, como insumo clave para el diseño de un programa educativo contextualizado.

1. Datos de identificación

Nombre del entrevistado/a: _____

Cargo / Rol: _____

Fecha: _____ Lugar: _____

2. Participación institucional del MINED

1. ¿Cuál es el enfoque del MINED sobre la educación intercultural en las comunidades indígenas del Caribe nicaragüense?

Sí, como ministerio de educación tenemos los lineamientos generales, pero para la parte del enfoque intercultural bilingüe esta la instancia del SEAR, nosotros trabajamos con ellos porque ellos llevan la parte cultural e histórica, formamos parte de un equipo que nos apoya para ver qué es lo que tenemos como ministerio de educación. Dentro de eso ellos cuentan con un plan quinquenal y anual, así a través de atenciones pedagógicas revisan esa parte, nosotros tenemos asignados recursos que trabajan directamente con el SEAR.

2. ¿Qué estrategias ha implementado el MINED para el fortalecimiento de las lenguas indígenas como la lengua rama?

Por ejemplo yo tengo 2 lenguas maternas una ulwa y la otra es el miskitu entonces nosotros como ulwa alguna gente llegó a desaparecer, pero algunos líderes nos instaron a aprender el miskitu y de paso el creole, pero ellos dispusieron crear una asociación del rescate de la lengua ulwa y los mismos maestros enseñarla, y estamos en un proceso a largo plazo y el currículo de primaria, secundaria y preescolar se está implementando el

ulwa y el inglés, por lo que salen hablan 4 o 5 lenguas, esto ha sido gracias a la disposición de la gente, porque si la gente pone su parte hasta los maestros la enseñan

Nosotros lo hemos trabajado desde los años 80, cuando la revolución implemento los derechos de las lenguas, entonces los lingüistas se han interesado más a los mayangnas, rama y garífunas, y aunque los ulwa somos un pueblito pequeño tenemos nuestra historia, que nadie nos puede quitar.

3. ¿En qué lengua(s) se imparte actualmente la educación formal en Bangkukuk Taik?
¿Existe algún apoyo para el uso del rama en el aula?

Oficialmente es un plan monolingüe, pero en la parte la practica desarrollan en otras lenguas el desarrollo pedagógico es bilingüe, naturalmente el maestro tiene que impartir su clase en español, pero el desarrollo se hace en 2 lenguas, creole y rama, aprenden también el español, un 40 o 60%, los materiales están español, pero las interacciones se hacen en la lengua materna de ellos que es principalmente el creole, creo que solo unas 5 personas hablan rama

Ellos aprenden español en la escuela, pero el desarrollo del rama creole se da porque el Bluefields tiene bastante contacto con ellos, y muchos han adoptado el creole de Bluefields como lengua materna.

4. ¿Ha brindado el MINED acompañamiento, recursos o formación docente en esta comunidad o en otras comunidades rama?

5. ¿Qué mecanismos de articulación se tienen con SEAR u otras instituciones en relación con la educación indígena?

El SEAR mandata que se deben trabajar todas las lenguas, pero no contamos con recursos, es decir personas que hablen la lengua, la universidad también ha venido trabajando con hablantes de la lengua, el maestro y su hijo también hablaba, con el tiempo ahí quedó. La profesora Nora y el hijo de rama cay, ellos 2 hablaban y eran los encargados de enseñar la lengua, han venido trabajando con un taller de revitalización lingüística con los colaboradores de rama cay únicamente para ver si podía hacer algo para revitalizar, había acompañamiento de la universidad, como ministerio estamos abiertos para seguir y ayudarles, incluso nosotros nos gustaría tener alguien con el

podamos colaborar en la elaboración de documentos, en esa parte no contamos, una dificultad en la elaboración del trabajo, existe escuela bilingüe pero en rama creole, eso es lo que se interactúa

3. Evaluación y visión prospectiva

6. ¿Qué resultados considera más relevantes en los esfuerzos del MINED hacia la inclusión lingüística en comunidades como Bangkukuk?

El MINED tiene la voluntad de integrar las lenguas, pero por ejemplo miskitu cuenta con sus talentos humanos para enseñar y hay recursos y libros, guías para maestro, para dar el seguimiento, igual ulwa, pero rama no tiene, no es que no haya preocupación por la lengua pero no hemos podido crear esos materiales, quien los crearía, los miskitus y ulwa son los mismos hablantes que los han creado, pero los rama no tienen una estrategia de trabajo, tampoco contamos con maestros hablantes del rama, no es lo mismo saber palabras a tener la fluidez de la lengua, ese el problema así como el garífuna que principalmente usan el creole.

7. ¿Qué desafíos o limitaciones se han identificado para garantizar una educación pertinente lingüística y culturalmente?

En la parte cultural, ellos ven el español como la segunda lengua, en lengua y comunicación ven como aprender una segunda lengua, expresión cultural y la naturaleza. Todo ese proceso lo cumple el ministerio

El creole se ha trabajado desde la educación primaria y los maestros están entrenados en el creole, igual la universidad con algunas personas de afuera que hablan creole caribeño con los maestros nativos de acá que han realizado intercambio de experiencias, hay documentación de la gramática y el léxico tanto para educación primaria y secundaria acerca del creole, de la misma manera nosotros queremos que haya en rama también, pero es un poco difícil.

8. ¿Cuáles son las metas del MINED en el marco de las estrategias educativas nacionales y regionales hacia el año 2026 en relación con los pueblos indígenas?

una de las cosas que se tienen que ver en la transformación es la integración de las lenguas, tecnología, los términos que cambian. Eso se ve desde el marco jurídico y la ley. En su momento se había creado un documento base del SEAR, eso es un documento político el cual se sigue trabajando, si, ese documento se debe actualizar e incorporar las partes técnicas y que las instancias lo revisen para incorporarla a la asamblea

9. ¿Qué recomendaciones ofrecería para fortalecer un programa educativo que articule la lengua rama con el currículo escolar de manera viable y sostenible?

En la concientización de la misma comunidad, ellos tienen que darle el valor a su lengua, lo más importante es que prevalezcan

10. Desde su experiencia, ¿cómo percibe el futuro de la lengua rama en el ámbito educativo y comunitario? ¿Qué papel cree que debe cumplir el sistema educativo en su preservación y fortalecimiento?

Anexo E: Instrumento: Guía de Validación del Análisis de la información

Propósito:

Confirmar la coherencia, pertinencia y representatividad de los resultados e interpretaciones derivados de análisis de la información sobre la revitalización de la lengua rama en la comunidad de Bangkukuk Taik, con el fin de fortalecer la credibilidad del estudio y orientar el diseño de la propuesta educativa contextualizada.

Secciones y preguntas orientadoras

A. Coherencia del análisis

1. ¿Considera que las categorías e interpretaciones reflejan fielmente la experiencias y realidades descritas por los participantes?
2. ¿Cree que los resultados son consistentes con la información obtenida en las entrevistas y observaciones?
3. ¿Se identifican claramente la relación entre el resultado y los objetivos de estudio?

B. Pertinencia cultural y contextual

4. ¿Las interpretaciones respetan y representan adecuadamente la cosmovisión y los valores del pueblo rama?
5. ¿Hay algún aspecto cultural, histórico o educativo que se deba fortalecer o precisar en el análisis?

C. Contribución y aplicabilidad

6. ¿Los aprendizajes derivados de las experiencias previas aportan elementos útiles para el diseño de estrategias educativas contextualizadas?
7. ¿Qué aspectos del análisis considera más relevantes para orientar la propuesta educativa comunitaria?

D. Recomendaciones

14.5. Anexo F. Figuras

Figura 1

Entrevista a facilitador rama



Figura 2

Facilitadora rama Cristina Benjamín



Figura 3

Niños de Bangkokuk Taik en clases de rama



Figura 4

Entrevista a facilitadora rama



Figura 5

Validación de resultados con facilitador rama



Figura 6

Facilitadora rama en clases



Figura 7

Niños de escuela Bangkukuk Taik



Figura 8

Niños de comunidad de Bangkukuk Taik



Figura 9

Facilitadora rama en escuela



Figura 10

Entrevista a representante del MINED



Figura 11

Fotografía de hablante nativa Nora Rigby



Figura 12

Investigadora con miembro de CIDCA



Figura 13

Mural de pueblos indígenas CIDCA

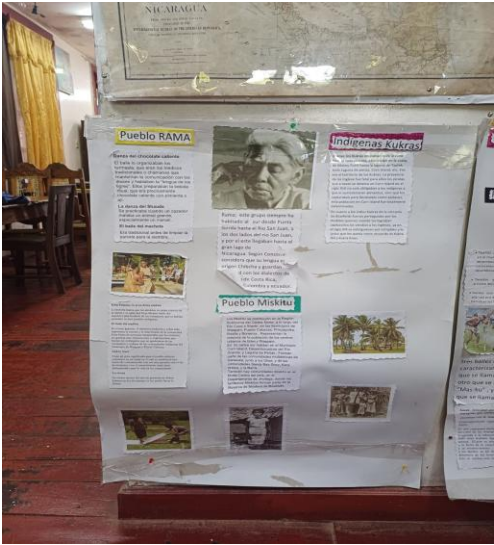


Figura 14

Pizarra de trabajo CIDCA

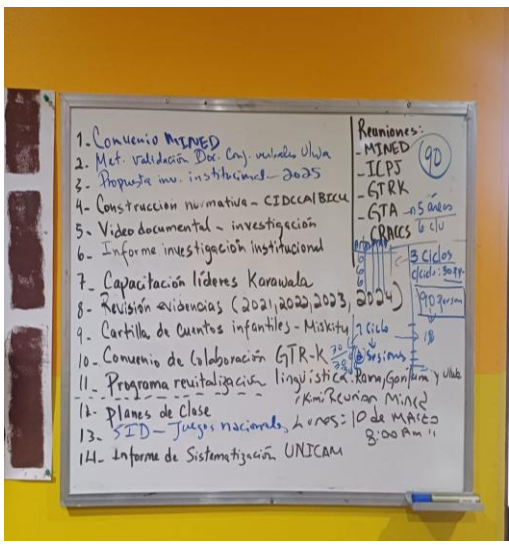


Figura 15

Visita a CIDCA



Figura 16

Búsqueda de información en CIDCA

