

Por: Raquel Sanmiguel Ardila
MA Educación, University
of Bath Profesora Asistente
Universidad Nacional
de Colombia, Sede Caribe
rsanmiguela@unal.edu.co

El debate sobre la educación en la isla de San Andrés: un análisis cultural

Abstract

This article approaches the situation of education on the island of San Andrés from a cultural perspective, that is by referring to the island's educational development, its Caribbean cultural context, its ethnic group's cosmovision, and its current socio-cultural composition. The analysis derived from this perspective intends to invite the various stakeholders of education on the island to reflect upon the role given to schools and education, and to other of their fundamental institutions.

Introducción

El presente artículo examina la pertinencia del modelo educativo de los niveles básico y medio implementado en la isla de San Andrés, a la luz de los siguientes aspectos: la inserción del Archipiélago en la región Caribe; la educación en el contexto de la nación colombiana; algunas aproximaciones a la cosmovisión del grupo étnico raizal que le habita desde antes de la conformación de la nación misma; y la actual composición socio-cultural de la isla. El análisis pretende dilucidar las raíces del debate que sobre la educación se ha venido dando en la isla para aportar, a la luz de una visión culturalista de la educación, una perspectiva alternativa que permita avanzar en la argumentación.

Los análisis y las propuestas aquí presentados, apoyados en los trabajos publicados en este Cuaderno, se constituyen en el cierre de la investigación "Bases para un modelo educativo para la isla de San Andrés" desarrollada entre los años 2002 y 2005. Sus avances invitan a avanzar hacia una segunda fase en la cual se pluralicen las preguntas, las perspectivas de análisis, y se pueda entregar nuevos conocimientos y argumentos a la creación endógena de un modelo educativo, desarrollado en forma colegiada.

La dimensión Caribe, la isla de San Andrés y la educación

Ubicado en el corazón del mar Caribe occidental, el Archipiélago de San Andrés y Providencia comparte, con la región Caribe, una historia y unas dinámicas de formación y desarrollo tan similares, que se hace necesario tenerlas en cuenta para comprender sus particularidades y su condición actual.

Al igual que las islas mayores y menores del Gran Caribe, el Archipiélago fue sujeto de colonización en épocas del expansionismo europeo entre los años 1500 y 1900, con una larga historia de disputas entre Inglaterra y España; acciones de piratería y contrabando; y, hacia principios del siglo XVIII, el desarrollo de plantaciones de algodón por ingleses provenientes de Jamaica y de otras islas anglófonas con mano esclava originaria del África. El sistema de la plantación, común a la mayoría de las islas del Caribe, sentó las bases para la formación del grupo étnico actual (Vollmer 1997:57) quien, tras la abolición de la esclavitud (en 1851 para Colombia), heredaría las tierras de sus amos, sus nombres, su lengua, y la impronta cultural de un pasado inglés y un puritanismo, que vino a ser reforzado posteriormente por la presencia de la Iglesia Bautista asentada en las islas desde 1845.

Aunque España obtiene la soberanía sobre el territorio en 1786 y en 1803 entrega su jurisdicción a la Nueva Granada, los ingleses allí asentados negocian su permanencia a cambio de su adhesión a la fe católica (Parsons 1985, Vollmer 1997); y aunque desde 1822 el Archipiélago se adhiere a la República de Colombia, su lejanía y difícil acceso a través del mar permite que, en el aislamiento, se consolide en las islas una comunidad que sostiene relaciones comerciales y familiares con el Caribe occidental y con los Estados Unidos, y que se distingue, del resto del país, por su filiación protestante, su lengua criolla de base inglesa, su piel mayoritariamente negra, su espiritualismo, sus dinámicas sociales y sus actividades productivas, entre otros.

Son aproximadamente dos siglos durante los cuales se consolida el asentamiento del Archipiélago por parte de los que hoy conforman el grupo étnico raizal, descendiente de esclavos y colonos europeos, cuyos líderes actuales, en su lucha por su autodeterminación, se auto-denominan el 'Pueblo Raizal'. Su lengua criolla de base inglesa, esencialmente oral, es común a otros pueblos asentados en el Caribe Occidental, a lo largo de la costa Caribe de Centro América –Bocas del Toro, Panamá; Limón, Costa Rica; Bluefields, Nicaragua; Belice; así como Jamaica y Corn Islands, entre otros; puntos geográficos donde miembros del grupo étnico tienen relaciones familiares resultantes de los movimientos migratorios y las transacciones comerciales que sostuvieron antes de ser aislados por cuestiones políticas. Comparten expresiones musicales como el calypso, la soka, el mento, y el reggae aunque con desarrollos diferentes (Aja 2005). Son parte de la gran diáspora africana, traída como esclava a las diversas islas del Caribe, la cual mantiene huellas de Africanía que podrían develarse en su oralidad, en sus mitos, en sus creencias mágicas soterradas, en su organización social en extensas familias, en su igualitarismo, o inclusive en sus comidas, aspectos aún por estudiarse en mayor profundidad.

En naciones islas del Gran Caribe como Trinidad, Barbados, Grenada, St. Kitts y Nevis, las cuales mantuvieron una relación colonial con sus metrópolis europeas durante más de tres siglos, se desarrollaron mayoritariamente bajo el sistema económico de las plantaciones, y se independizaron hacia mediados del siglo XX, sus sistemas educativos son más "las criaturas de sus respectivas sociedades que las creadoras de las mismas" (Halliday 1991:27). La metrópoli establecía el currículo, los textos educativos, y el modelo educativo a seguir, pero no fue la educación preocupación real de todas las metrópolis; esta dependía de su interés en el territorio y sus gentes. "La simpleza de la vida dura y la ausencia de una integración continua a la economía mundial hacían irrelevante el desarrollo de instituciones públicas de educación", la élite blanca pagaba por la educación de sus hijos en Europa, y el estatus educativo del individuo no implicaba gran diferenciación social ya que no se necesitaba mayor educación para realizar las actividades económicas y políticas requeridas. En las sociedades esclavistas, a los amos les interesaba desarrollar en sus

esclavos “valores de obediencia y sometimiento” para lo cual dependían de las prédicas de los religiosos. Se les ofrecía “instrucción religiosa y moral sin alfabetización” (Campbell 1992: 3-8).

Según este autor, “la escuela privada es el tipo de escuela más antigua en el Caribe” y surge como complemento a la oferta de los gobiernos y las iglesias, con tutores privados en áreas como la música; pero también por el deseo de los ‘hombres de color’ libres que veían en la escolarización la posibilidad de competir con los blancos por posiciones de igualdad política y social. La escuela se constituye así en el medio para llegar a “dominar la cultura del grupo dominante para, más tarde en sus vidas, poder competir con este grupo en forma exitosa” (Miller 1991:213).

San Andrés y Providencia no han sido ajenas a estas dinámicas. Al igual que sucedió en las diversas colonias españolas del Gran Caribe, y podría decirse que con el objetivo de desarrollar obediencia y sometimiento, fueron misiones religiosas las que se encargarían de la educación durante un largo período; y, posteriormente, en ausencia de un sistema de instrucción pública, la educación privada al abrigo de las iglesias y misiones, sería la que respondería a las expectativas del grupo étnico para quienes “la educación era la virtud que daba fundamento a la respetabilidad” (Clemente 1991:124), comprendida por Wilson (1995) como vivir correctamente, de acuerdo a ciertos patrones de comportamiento social.

Pese a que el Archipiélago rompe relaciones de colonialismo con España desde una época relativamente temprana comparada con las naciones insulares del Gran Caribe, y permanece prácticamente aislada de las dinámicas de consolidación de la nación Colombiana, a la cual se une, podría decirse que la relación que se establece con Colombia desde que ésta decide hacer presencia masiva en el Archipiélago es una de estilo colonial, usando la educación como medio para integrar la comunidad de las islas a una nación unitaria alrededor de una sola fe –católica y una sola lengua –el español, como indicaba la constitución de 1886, desconociendo las particularidades del grupo asentado en el Archipiélago, su historia, sus saberes y sus vínculos con el Caribe, por el deseo de ejercer soberanía política sobre el extenso mar territorial que le rodea.

La génesis del sistema educativo actual. El contexto nacional

Es así como el sistema educativo existente actualmente en las islas de San Andrés y Providencia responde a dictámenes establecidos por la nación Colombiana desde el centro de gobierno. Como sistema y función del Estado es el medio fundamental empleado para lograr los objetivos de formación ciudadana que la nación se propone; y aunque la Constitución Política de 1991 ofrece un marco legal para el desarrollo de modelos de educación propios para sus minorías étnicas, es un proceso aún en construcción.

La obra de Aline Helg, “La educación en Colombia: 1918-1957” (2001) ofrece un marco de referencia que permite dilucidar la génesis del sistema educativo actual y comprender que el proceso vivido en las islas no es ajeno al que se vivió en otros ‘territorios nacionales’ –como se denominaba entonces la periferia del país. El sentimiento de fracaso y falta de pertinencia comúnmente evocados, es compartido por otros grupos humanos pertenecientes a culturas y territorios alejados de los de dirigentes y élites que sin cesar han buscado la centralización política.

En épocas de la Colonia, como se observó anteriormente, la Corona de España había confiado a la Iglesia “la educación, los hospitales y las instituciones caritativas” convirtiéndose así en “uno de los principales agentes del poder civil”. Tras la independencia en 1819, aunque la élite criolla se

debate entre dos ideologías, “la de las libertades y la de la tradición católica” termina por elegir a la Iglesia como la institución capaz de aglutinar la sociedad en formación. La Constitución de 1886 define entonces que “la educación pública será organizada en concordancia con la Religión Católica”. Entregada a los particulares, se firma el Concordato de 1887 en el marco de las políticas del Vaticano que buscaba para entonces reafirmar el papel de la Iglesia en las sociedades regidas por el liberalismo, bajo una figura que le permitiera actuar con cierta autonomía. En 1888, Colombia firma “la primera convención con las misiones católicas para la colonización y cristianización de toda su periferia” (correspondiente a los ‘Territorios Nacionales’, que constituían el 72% de la superficie del país); y en 1892 delega su administración totalmente en ellas (Helg 2001:186).

Según narra Helg, fueron en particular capuchinos españoles los encargados de ‘civilizar a los aborígenes’ convirtiéndolos al catolicismo, mediante la enseñanza de español, religión y patriotismo. Hicieron presencia en territorios como Caquetá, Putumayo, Guajira, Sierra Nevada, y San Andrés y Providencia, teniendo el 43% de los alumnos de los territorios nacionales bajo su jurisdicción; otras misiones católicas extranjeras llegaron a otras zonas¹. En San Andrés y Providencia se confió inicialmente la tarea de catolizar a la población a una misión inglesa católica, los misioneros de Mill Hill; y a partir de 1927 se enviaron misioneros capuchinos con el objeto de enseñar el español y continuar con la catolización.

La labor de las misiones comenzó a ser cuestionada a nivel nacional desde 1933 y se intentó desligar a la Iglesia del control educativo en la periferia, no obstante, las misiones permanecieron a cargo dada la dificultad del Estado para hacer presencia en ellas. Mientras tanto, la nación abrió sus puertas a otras corrientes extranjeras representadas por pedagogos alemanes, franceses, y posteriormente americanos.

La preocupación de las élites criollas por lograr el poder político y mantenerse en él, sumió a la nación en confrontaciones continuas durante varios períodos de la primera parte del siglo veinte, y la educación no fue prioridad estatal. Proliferó la educación privada; la brecha entre las concentraciones urbanas, los territorios nacionales y las zonas rurales se abrió. Solo hacia la década de los 70’s se instituye un sistema de educación estatal centralizado y unitario. A partir de entonces, el sistema educativo ha sido sujeto de un sinnúmero de intentos de estructuración y regulación en busca de la alfabetización de los colombianos, la cobertura, y últimamente la calidad comprendida como la capacidad de los estudiantes para aprobar pruebas estandarizadas para toda la nación.

A lo largo de su análisis, Aline Helg destaca hechos sociales que explican la evolución de la educación en el país. No sin reconocer los avances logrados a lo largo de medio siglo, insiste en la discontinuidad de las políticas de educación, la falta de credibilidad del Estado, y las brechas que la educación misma ha ayudado a mantener. Sus reflexiones en relación con el abandono de los ‘territorios nacionales’ y la tendencia de las elites a valorar lo externo antes que lo propio, contribuyen a comprender su naturaleza, estructuración y sus fines.

“...el proceso de independencia por el que pasó (Colombia) perpetuó la dominación de los criollos sobre el resto de la población. Hasta mediados del siglo XX los debates sobre la raza colombiana y la violencia muestran que los componentes étnicos no blancos y aún la inmensa mayoría constituida por los mestizos, son percibidos por las elites intelectuales y dirigentes como inferiores,

1. Cf. Aline Helg (1987) págs. 184 a 194 para ampliar información sobre su forma de actuar, y para obtener una relación sobre otras misiones católicas extranjeras.

incultos y peligrosos. ... Culturalmente, la Independencia no significa una rehabilitación del pasado precolonial sino un desplazamiento de las influencias extranjeras de España hacia Inglaterra, Francia y los Estados Unidos. ..." (ibid 2001: 303-304).

La Constitución del 91 sienta las bases para aportar a la construcción de una nación pluricultural incluyente que supere las percepciones descalificantes sobre grupos humanos que realmente no conocemos; no obstante, los procesos para desmontar prejuicios, llegar a valorar lo propio, y lograr unidad en la diversidad son graduales y más que polarización, requieren conciliación y apertura para comprender los procesos histórico-culturales y las dinámicas que nos han llevado a lo que hoy somos.

De esta breve contextualización nacional se comprende entonces que San Andrés y Providencia no han estado solas en los procesos forzados que a través de políticas de educación se impusieron para catolizar, españolizar y colombianizar los grupos humanos asentados en territorios alejados de las concentraciones urbanas y del centro del país desde donde se decidieron y aún se deciden los destinos de la nación. Y, de la misma manera se comprende que, al igual que en toda la nación, el sistema educativo está en constante estructuración y definición.

El debate sobre la educación en la isla de San Andrés: una cuestión de divergencia de cosmovisiones

Más allá de la preocupación por la calidad de la educación en la isla de San Andrés, tema recurrente de opinión y foros educativos a nivel local, existe un debate entre los líderes del grupo étnico raizal de la isla y las autoridades locales en relación con el tipo de educación que se debería implementar para la isla, el cual no halla aún solución.

Las autoridades locales de educación representan y administran el modelo educativo nacional que responde a lineamientos definidos por la nación: es un modelo eminentemente disciplinar, que promueve la formación de individuos competentes y su estructura refleja el valor que se da al conocimiento intelectual. Actualmente, está diseñado alrededor de estándares que persiguen niveles que faciliten la inserción de la nación en procesos actuales de globalización y apertura comercial, y ha instaurado pruebas censales por áreas del conocimiento como medio de evaluación y diagnóstico constante. Promueve, entre otros, el desarrollo de competencias laborales para una inserción eficiente al mercado de trabajo, y el desarrollo de competencias ciudadanas que fortalezcan los principios de una sociedad democrática. A través de los PEIs (Proyectos Educativos Institucionales) o los PECs (Proyectos Educativos Comunitarios), se invita a los colegios a desarrollar sus propios perfiles o énfasis. Basado en los principios de la democracia liberal (libertad e igualdad), promueve la formación de individuos competitivos al servicio de una sociedad democrática capitalista, de consumo y acumulación, donde el individuo prima sobre la sociedad.

El 'Pueblo Raizal' no se siente cobijado por tal modelo educativo, por cuanto consideran que no responde a su cosmovisión, como lo manifiestan algunos de sus líderes más radicales. Habiendo habitado las islas por largos tres siglos, es un hecho que mantienen, hoy por hoy, creencias, valores, prácticas, ritos, dinámicas sociales y familiares, lengua, e inclusive rasgos, que los distinguen de otros grupos humanos que han migrado hacia las islas, con quienes comparten su territorio y su cotidianidad. Develar su cosmovisión, o aproximarse siquiera a una etnografía que les describa ha sido parte de los objetivos de nuestro acercamiento investigativo, para identificar aquellas particularidades a tenerse en cuenta en el momento de desarrollar un modelo educativo que

responda a sus expectativas. Es importante anotar, no obstante, que el grupo étnico raizal de la isla no es una unidad sólida, cerrada, o aislada de dinámicas de construcción identitarias producto de su devenir histórico; y que, según su mayor o menor inserción a la sociedad sanadresana en la que confluyen diversos grupos culturales, depende su propia visión de mundo, en parte en “concordancia con el espíritu libre que caracteriza a las sociedades caribeñas” (Solano et al. 2006). Veamos, no obstante, algunos de los pilares más fundamentales y de sus características más diferenciadoras, algunas más aglutinadoras que otras.

Un acercamiento a la cosmovisión del grupo étnico raizal

Sus creencias

La etnia raizal encuentra en un “Dios omnipotente, omnipresente y liberador” la mayor fortaleza de su cosmovisión, como lo expresaran algunos de sus líderes (Mitchell y Forbes 2004). De su fe derivan sus valores y la fuerza que les une y convoca, e independiente de su denominación religiosa, conviven en hermandad. La filiación a las iglesias (Bautista, Adventista, Católica) ocupa un lugar primordial en la vida socio-cultural de la etnia raizal; pero en especial es la doctrina protestante la que le da sus fundamentos originarios; de hecho, los pastores y sus iglesias han incidido en forma decisiva sobre áreas como la educación, la cultura y la política. Ha ejercido la iglesia función de ente aglutinador alrededor de la firme creencia en una vida fundamentada en los valores cristianos hacia la trascendencia, enfatizando la soberanía y los designios de Dios, promoviendo una vida “en concordancia con las demandas y valores del evangelio”, infiltrándose así el elemento religioso a casi todas las actividades de su vida (Smith, 1953 y Wolf, 1971 en Guerrero, 2006). Como tal, es la ‘institución’ que goza de mayor credibilidad en la isla para convocar a la comunidad a la participación (Solano y Castellanos, 2006); ha sido el agente de conciliación de tradición entre la comunidad (Solano et al, 2006); guía la práctica y acción agropecuaria dados los valores religiosos que fundamentan la cooperación con el otro y el amor por su trabajo; consolida la ética en que se fundamenta su vida diaria desarrollándose ésta a través de sus servicios religiosos, y sus grupos de estudio bíblico dominicales entre adultos y para niños, Sunday School (Guerrero, 2006); y la iglesia Bautista, en particular, ha sido la institución desde la cual se ha promovido y mantenido un inglés estándar relacionado con en el lenguaje bíblico, la oración, los cantos y los salmos.

En unión cercana y sincrética a su práctica religiosa, conserva un conjunto de creencias y prácticas populares mucho menos evidentes pero que atraviesan su cotidianidad y la determinan a diversos niveles. Se trata de elementos tradicionales de la cultura caribe, de influencia africana, como “la tradición oral de las historias de Ananse, la oculta religiosidad popular, los bushdoctors y duppies, espíritus caribes, casi todos de difuntos, y la tradición musical del ritmo de percusión africano acoplado a recitaciones” los cuales “fueron excluidos de la vida pública y hallaron sus nichos de supervivencia en los círculos familiares” (Ratter 2001:69, en Valencia 2002). Algunas son prácticas mágicas de origen africano como la ‘obeah’, de carácter individual en cuanto que no es una fuerza unificadora, sobre la que se basa “el conocimiento de los signos de la naturaleza, la manipulación de las plantas medicinales, el manejo y la interpretación de los sueños, la manipulación de objetos para lograr algún beneficio privado, así como la creencia en ‘duppies’ o espíritus” (Guerrero 2006, basada en Enciso 2004, Ratter 2001, Clemente 1989, y Wilson 1995).

Su dimensión social-igualitarismo

Conforman una sociedad igualitaria que, como “forma de pensamiento” (Valencia 2002) está sustentada en la solidaridad y el compartir con sus hermano/as y al interior de sus extensas familias. Su origen puede explicarse en “el tipo de organización social de los grupos africanos, que se han caracterizado por su cohesión tanto a nivel familiar como grupal” según lo describe Friedemann (Valencia 2002), y en la acción de la Iglesia Bautista que predicara el igualitarismo tras la abolición de la esclavitud (Clemente 1991:55). Pese a que en la sociedad coexiste con el igualitarismo “un sistema de clases, de tradición europea, de clase alta y clase baja” (Price 1954: 32 en Valencia 2002), la percepción de que “algunos se crean mejores que otros” no pasa inadvertida en la sociedad, dice Wilson 1995: “Las personas del mismo estatus o de uno diferente aprovechan cualquier oportunidad para bajar al otro o dejarlo en su lugar” (p. 115). En la cotidianidad actual de la isla de San Andrés, podría decirse que el principio de igualdad se mantiene a través del gran sentido de solidaridad por el otro, como en efecto lo había anotado Wilson, pero también, podríamos agregar, por la verdadera valoración del otro como un otro igual.

La familia es la base social de su organización. Son familias extensas, ‘rizomáticas’, no nucleares; son en ellas mismas la expresión de solidaridad que, en opinión de Forbes (Valencia 2002), se crea como “estrategia de sobrevivencia ante el flagelo de la trata”, ya que entonces, ante la ausencia de un núcleo familiar se establecieron lazos de familiaridad así no fueran de consanguinidad. Se percibe en la isla de San Andrés hoy día, estas grandes familias y en ellas, rasgos descritos por Wilson 1995, como el papel marginal del hombre en el hogar; la función de la mujer como dueña de casa y tejedora de redes amplias de parentesco; la relación tierra-familia, en la cual la tierra es un derecho que se hereda de sus padres, no se compra –concepto que se retiene pese a la pérdida inevitable de tierras resultante del proceso histórico relatado anteriormente.

Su identidad, su cultura

El proceso de definición de una identidad o una *cultura raizal* por parte de sus miembros ha respondido a la necesidad de diferenciarse políticamente en función del reconocimiento de derechos que otorga la Constitución del 91 a los grupos étnicos minoritarios. El ejercicio no ha sido fácil y es punto de debate por cuanto entran en juego, entre otras, el concepto que se tenga de cultura y la percepción del grupo étnico raizal sobre sí mismos y sobre su inserción en un contexto multicultural y dinámico como el de la isla de San Andrés. No obstante, existen algunos rasgos diferenciadores que, sumados a los fundamentales anteriores, es preciso tener en cuenta.

Fundamento esencial de su identidad “afrocaribe” es su lengua criolla de base inglesa, llamada sencillamente *creole*, la cual refuerza su sentido de pertenencia al Gran Caribe (ibid 2002); es una lengua de contacto que surge en el marco de las plantaciones donde etnias de diversos orígenes lingüísticos forman inicialmente un *pidgin* que facilita la comunicación entre sí, y que para las generaciones nacidas en tales contextos se convierte posteriormente en su lengua materna. El *creole* se caracteriza por tener un base lexical inglesa en la que sobreviven arcaísmos que ya no se usan en el inglés estándar, dialectalismos de las regiones donde provenían los colonos ingleses y palabras de una amplia gama de lenguas africanas provenientes en especial de la familia lingüística Níger-Congo de África Occidental (Patiño Rosselli 2002); y por tener además una estructura lingüística propia, distinta del inglés estándar (O’Flynn de Chaves 2002). Hablar *creole* es condición *sine qua non* para ser parte del grupo étnico raizal de las islas; y para la persona externa, es una forma de expresar cercanía, participación y respeto por su cultura. Se podría decir que la

lengua *creole*, eminentemente oral, contiene la expresión de sus creencias, sus raíces, y es y ha sido bastión de resistencia a lo largo de los tiempos, hoy día más consciente y más política.

Alrededor de la lengua, confluye un conjunto de manifestaciones 'culturales' propias del grupo étnico raizal que contribuirían a caracterizar lo que podría llamarse una *cultura raizal* y que conllevarían creencias, valores y huellas históricas. Hablamos, entre otras posibles, de sus formas de entretenimiento –carreras de caballos, *cat boats*, peleas de gallos, dominó; su gastronomía; sus fiestas familiares y celebraciones tradicionales; sus saberes –plantas medicinales (Silva 2005), sus cultivos; su folklore –música y danzas; su estética –peinados, vestido; y, sus dinámicas sociales de 'reputación' –entendida como "una cuestión de cultura en su expresión y de comunidad en su función ... la identidad de uno como persona²" (Wilson, 1995:153).

Hablar de identidad raizal es hablar de un complejo proceso político que inclusive ha traído divisiones al interior del mismo grupo étnico, en especial debido a su posición ante la composición socio-cultural actual de la isla de San Andrés, su relación y vínculos con la nación colombiana, y sus visiones sobre el ejercicio de la autonomía sobre su territorio y el acceso a sus recursos.

La composición socio-cultural actual de la isla de San Andrés frente a la educación

El grupo étnico raizal, que hemos intentado caracterizar en cuanto a su pertenencia Caribe y su cosmovisión, actualmente comparte su territorio con otros dos grupos culturales: el continental –el cual identifica a los colombianos provenientes del continente colombiano, peyorativamente llamados *panyas*; y el extranjero –el cual incluye comerciantes sirios, libaneses, palestinos y judíos, comunmente llamados 'turcos', posesionados en el ámbito comercial pero aislados de las dinámicas socio-culturales. En los encuentros interétnicos que se han dado en especial entre continentales y raizales se conforman culturas híbridas: nuevas generaciones que no necesariamente responden a una categorización cultural tajante, y que en su desarrollo personal van optando por sus propios senderos de vida y cosmovisiones.

La convivencia entre estos grupos culturales es pacífica pese a conflictos derivados del proceso político de autodeterminación y demandas de reconocimiento de los derechos que la Constitución del 91 y en especial el artículo 310 otorga al grupo raizal al darle herramientas para mejorar sus condiciones demográficas y sociales. En efecto, las condiciones actuales de marginalidad económica, cultural y social de una gran parte de la población raizal (Meisel Roca 2005) producto de las políticas de colombianización implementadas a lo largo del siglo XX en desconocimiento del grupo étnico de las islas (la conversión a la fe católica e imposición de la lengua española; la imposición de la estructura jurídica colombiana; la declaratoria del Puerto Libre en 1953); y de los efectos de políticas y dinámicas nacionales posteriores (como el boom del narcotráfico de los 80, la apertura económica del 91, los recortes burocráticos y la recesión de los 90's)³ han polarizado al grupo raizal, acentuando un conflicto socio-cultural latente.

Los drásticos cambios demográficos, socio-económicos y culturales ocurridos a lo largo del siglo XX han configurado una sociedad sanandresana pluricultural, en permanente cambio e inmersa en procesos continuos de deconstrucción y construcción de discursos y políticas: la educación es

2. La traducción es de la autora de este artículo.

3. Ver Vollmer 1997, Parsons 1985, Meisel 2005

una de ellas. Las causas de la actual crisis de la educación, reflejada en los bajos resultados académicos de sus egresados bachilleres y en la desarticulación del modelo educativo con el contexto, creando falta de credibilidad en padres de familia y en la sociedad misma, están asociadas a factores histórico-culturales diversos (Sanabria 2005) entre los que se encuentra el desconocimiento del contexto Caribe, de la composición socio-cultural de la isla, y en especial, las características diferenciadoras y por tanto enriquecedoras del grupo étnico raizal.

Discusión

La situación descrita parece situarnos entonces ante una disyuntiva difícil de conciliar y que nos debe remitir a las preguntas fundamentales sobre la naturaleza y los fines de la educación en una sociedad.

Indudablemente podría aseverarse que la educación va de la mano de las políticas de una nación en cuanto se constituye en agente eficaz para formar mujeres y hombres acordes a un cierto modelo de nación. En esta medida, la escuela ha fungido como instrumento para impulsar políticas de centralización, unificación o asimilación cultural en contextos como el de las regiones de la 'periferia' en nuestro país. Al aceptar la diversidad de culturas, la escuela debería dejar de reproducir la cultura mayoritaria para pasar a enfatizar las particularidades de una comunidad, una región, o una cultura específica. Suena sencillo. No obstante, en el contexto de sociedades sujetas a cambios permanentes, como las nuestras, incluida la sanandresana, los modelos educativos etnocentristas, reproductores de culturas predefinidas cuyos pilares fundamentales son absolutamente respetables, se exponen a ser igualmente homogeneizantes al reproducir otra cultura. Estaríamos simplemente cambiando una cultura por otra. ¿Quién o cómo definir que una sea más valiosa que otra? ¿Es acaso la reproducción o mantenimiento de una cultura el fin de la educación?

Situemos el debate entonces a otro nivel: el de los objetivos o fines de la educación. Señala Jerome Bruner, en su obra *The Culture of Education* 1997⁴, que en tiempos revolucionarios –de grandes cambios, existen tendencias que se oponen o contradicen, cada una de las cuales aporta elementos para la reflexión. En la educación, identifica tres antinomias o “pares de grandes verdades que, si bien parecen ambas verdaderas, se contradicen” (p. 85), en las que se puede identificar con mayor precisión las verdaderas disyuntivas en las que se encuentra la educación en nuestro contexto insular. “¿Debería la educación reproducir la cultura, o debería enriquecer y cultivar el potencial humano? ¿Debería estar basada en el cultivo diferencial de los talentos inherentes de aquellos que tienen la mejor dotación innata, o debería dar prioridad a equipar a todo el mundo con una caja de herramientas culturales que pueda hacerlos plenamente efectivos? ¿Deberíamos dar prioridad a los valores y estilos de la cultura global, o dar un lugar especial a las identidades de las subculturas que la componen?” (p. 98).

A la luz del debate actual sobre el tipo de educación que se debería desarrollar en nuestro contexto insular, y corriendo el riesgo de parecer algo reduccionistas en la interpretación o aplicación de estas verdades, podríamos transferir las antinomias a nuestra realidad de la siguiente manera: el modelo educativo nacional, no obstante su clara intencionalidad política de formar un cierto modelo de nación reproduciendo con ello una cultura mayoritaria aún centralizada, y el estar basado en principios democráticos de libertad y equidad, estaría más dirigido hacia el cultivo del potencial humano, la promoción diferencial de talentos (en cuanto el acceso inequitativo de oportunidades

4. Traducida al español como “La educación, puerta de la cultura”, Editorial Visor, Madrid 1997

en sociedades altamente estratificadas que pareciera enfatizar el talento innato sobre las “herramientas” que ofrece la cultura para su desarrollo); y el énfasis en valores y estilos de una cultura global (o de una cultura elite que “tiende a valorar lo externo antes que lo propio”). Su énfasis es más hacia la formación de individuos competitivos, que puedan ‘elegir su propio proyecto de buen vivir, cuestionarlo y transformarlo’.

Por su parte, para el “Pueblo Raizal” el modelo educativo debe ser etnoeducativo en cuanto parta de su contexto sociocultural, sus experiencias vitales, su cultura y lengua maternas, y su historia (Mitchell et al. 2004). Como tal, se concibe la educación como reproductora de una cultura, al enfatizar los valores e identidad de la ‘cultura raizal’ más que los de la cultura global. El “carácter social o colectivo” de la educación que estos proponen, en contraposición a ser “una inversión y/o necesidad individual”, podría estar haciendo referencia a una educación que daría un énfasis a las herramientas que da la cultura para el desarrollo, más que al talento individual; la concepción de una sociedad “igualitaria” altamente solidaria, enfatizaría la impronta cultural en la formación antes que el talento innato.

Con el objeto práctico de centrar la discusión, podríamos decir que las disyuntivas mayores se resumen en las antinomias *cultural-global*, y *social-individual*. Como antinomias que son, ambas se hacen necesarias y son verdaderas, desde sus perspectivas. En efecto, en palabras de Bruner, “Necesitamos realizar el potencial humano, pero necesitamos mantener la integridad y estabilidad de una cultura. Necesitamos reconocer el talento nativo diferenciado, pero necesitamos equiparar a todo el mundo con las herramientas de la cultura. Necesitamos respetar el carácter único de las identidades y la experiencia local, pero no podemos seguir juntos como un pueblo si el coste de la identidad local es una Torre de Babel cultural” (p. 88).

Nuestra propuesta, ante estas dicotomías aparentemente insolubles, no es una tercera, ni es un punto medio. Se trata de pensar la escuela como un centro de encuentro para la creación y recreación de significados y realidades, a partir de concepciones sobre el aprendizaje que así lo permitan. Más que hacer de la escuela un espacio para la reproducción de una cultura dada, sea la que fuere, se trata de crear un ambiente de aprendizaje mutuo, en el que se construye identidad mediante el diálogo, la relación y el conocimiento del otro (de sus referentes culturales particulares y globales); y en el que el aprendizaje y descubrimiento son producto de una interacción cooperativa con el otro, en la cual el talento de uno apoya y enseña al otro.

Para ello, es imprescindible reflexionar acerca del concepto de aprendizaje sobre el que se han construido los modelos de enseñanza. Señala Bruner (1997) que existen principios del aprendizaje humano recientes que indican, entre otros, que el niño/a está dispuesto/a al aprendizaje, y que todo ser humano construye y negocia su propio conocimiento sobre el mundo (p. 83). Un ambiente de aprendizaje mutuo requiere la valoración del otro como otro válido, y el reconocimiento de la capacidad de niños/as y jóvenes para analizar, expresar, recrear y transformar su propia realidad en diálogo con el otro. Se ha comprobado que el “aprendizaje humano funciona óptimamente cuando es participativo, proactivo, comunal, colaborativo y entregado a construir significados más que a recibirlos” (p. 102). Son principios que invitan a desarrollar pedagogías que superen conceptos según los cuales los niños/as serían receptores pasivos o vasijas vacías que llenar de conocimientos y preceptos pre-elaborados.

Partimos de la convicción de que, en sociedades como las nuestras, las culturas no son estáticas ni excluyentes. Al estar en contacto con otras, e inmersas en contextos más amplios, sus referentes son las herramientas a partir de las cuales una persona de un grupo cultural determinado da significado a su entorno en la negociación con el otro, en el encuentro con la otra cultura. La escuela se convierte así en un centro abierto a la convergencia de culturas con sus instrumentos -saberes, historias, mitos, creencias, principios- donde se practique la “mutualidad cultural” (más que “la proclamación de una cultura”) de manera que se desarrolle en niños/as “conciencia sobre lo que se hace, cómo se hace y por qué se hace” (ibid: 100).

La pertinencia del modelo educativo de la escuela básica y media en nuestro contexto insular Caribe no depende entonces, simplemente, de si sus contenidos curriculares, su lengua de instrucción, o la cosmovisión de una cultura dada se encuentran presentes en éste. La pertinencia radica en hacer de la escuela un lugar en el que se desarrollen criterios para comprender las complejas dinámicas interculturales propias de la región Caribe, donde el contacto de culturas invita a crear y recrear significados. En la perspectiva que hemos discutido los fines de la educación –o más bien de la *escolarización*, la escuela no tendría por función enseñar, por ejemplo, la cultura raizal, ni ninguna otra cultura. La escuela debería asegurarse de que sus estudiantes sean amplia y analíticamente expuestos a fuentes diversas que les aporte elementos sobre su contexto y sus culturas –historia(s), saberes, debates, costumbres, formas de organización, entre otras; pero, simultáneamente, debería asegurarse de abrir espacios para la construcción conjunta del aprendizaje en la cual cada persona va interpretando su realidad de acuerdo a sus propios referentes culturales y a la negociación de significados.

En el marco de este planteamiento, podría pensarse en ubicar la responsabilidad de la preservación de la cultura raizal en otras instancias, de manera que se consoliden sus referentes culturales. En primer lugar, en las instituciones que son pilar de la misma: la iglesia –como ente particularmente aglutinador y determinante de la fortaleza espiritual y cultural del grupo raizal; y la familia –con su conformación extensa, solidaria; guardiana y reproductora de lengua ‘materna’, saberes, prácticas culturales, creencias, mitos e intangibles de una cultura dada. En segundo lugar, y haciendo uso de los derechos instituidos para ello, la responsabilidad recae también en instituciones y organismos constitutivos de la sociedad sanandresana, los cuales pueden y deben promover la visibilización de sus expresiones culturales –comenzando por su lengua.

Las bases para la reformulación de un modelo educativo pertinente al contexto de la isla de San Andrés se encuentran en la esencia de las culturas presentes en la isla, las cuales traen día a día nuestros niños/as a la escuela y se constituyen en los referentes a partir de los cuales interpretan y comprenden el mundo. La educación en la isla de San Andrés tendría la tarea de promover un *modelo educativo intercultural*, basado en pedagogías que fomenten un conocimiento cultural mutuo en cuyo encuentro los niños/as construyan, negocien, creen y recreen sus propios conceptos de mundo. La escuela ofrece el escenario para hacer del aprendizaje una práctica intercultural, de formación de criterios; las instituciones de cada grupo cultural tienen la tarea de fortalecerse para preservar su cultura entregando a sus hijos/as los referentes con los que éstos puedan saltar al escenario intercultural. De aceptar esta visión, los profesores, guías primordiales de tales encuentros, tendrían también que estar dispuestos a transformar sus propios conceptos pedagógicos sobre el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Aja Eslava, Lorena (2005). *Presencia, ausencia y dinámicas de la interculturalidad en la música y la danza de San Andrés islas*. Investigación etnográfica. Documento. San Andrés, isla: Centro de Documentación Universidad Nacional de Colombia, Sede Caribe.
- Bruner, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Editorial Visor.
- Campbell, Carl (1992). *Colony and Nation. A Short History of Education in Trinidad and Tobago 1834-1986*. Kingston, Jamaica: Ian Randle Publishers.
- Clemente, Isabel (1991). *Educación, Política Educativa y Conflicto Político- Cultural en San Andrés y Providencia (1886-1980)*. Universidad de los Andes. Informe final presentado a la Fundación para la promoción de la investigación y la tecnología.
- Guerrero C., Laura M. (2006). Relaciones y lógica de productores campesinos de San Andrés Isla. **En:** *Problemas agropecuarios en San Andrés isla: análisis transdisciplinarios. Cuadernos del Caribe No. 7*. San Andrés, isla: Universidad Nacional de Colombia, Sede Caribe.
- Halliday, Joseph (1991). Education and Society in Saint Kitts and Nevis. **In:** Errol Miller (ed.) *Education and Society in the Commonwealth Caribbean*. Jamaica: Institute of Social and Economical Research. University of West Indies, Mona; and New York, U.S.A.: The Research Institute for the Study of Man.
- Helg, Aline (2001) [1984] *La educación en Colombia 1918-1957: una historia social, económica y política*. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Meisel Roca, Adolfo (2005). La continentalización de la isla de San Andrés, Colombia: panyas, raizales y turismo. **En:** María M. Aguilera Díaz (ed.) *Economías locales en el Caribe colombiano: siete estudios de caso*. Colección de Economía Regional. Bogotá: Banco de la República.
- Miller, Errol (1991). Education and Society in the Caribbean: Some Reflections **In:** Errol Miller (ed.) *Education and Society in the Commonwealth Caribbean*. Institute of Social and Economical Research. University of West Indies, Mona, Jamaica and The Research Institute for the Study of Man, New York, U.S.A.
- Mitchell, Dulph y Forbes, Oakley (2004). *Conceptos generales sobre la implementación del proceso etnoeducativo en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina*. Documento de trabajo.
- Mitchell Dulph, Forbes Oakley, Dittmann Marcia (2004). *Propuesta de etnoeducación intercultural trilingüe para el Pueblo Raizal*. Documento de trabajo.
- O'Flynn de Chaves (2002). Una descripción lingüística del criollo de San Andrés. **En:** *Lengua, educación y cultura en el contexto del Caribe Occidental. Seminario Internacional, mayo de 1999 (San Andrés, isla)*. Cuadernos del Caribe No. 3, Universidad Nacional de Colombia, Sede San Andrés

- Parsons, James (1985) [1956]. *San Andrés y Providencia. Una geografía histórica de las islas colombianas del caribe*. Bogotá: El Ancora Editores.
- Patiño Roselli, Carlos (2002). Sobre las dos lenguas criollas de Colombia. **En:** *Lengua, educación y cultura en el contexto del Caribe Occidental. Seminario Internacional, mayo de 1999 (San Andrés, isla). Cuadernos del Caribe No. 3*. San Andrés, isla: Universidad Nacional de Colombia, Sede San Andrés
- Ratter, Beate M. W. 2001 1992 *Redes caribes. San Andrés y Providencia y las Islas Caimán: entre la integración económica mundial y la autonomía cultural regional*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sanabria James, Luz Amparo (2005). *Educación Básica y Media en San Andrés, isla: factores histórico-culturales y desempeños académicos 1980-2003*. Tesis del programa Maestría en Estudios del Caribe. Universidad Nacional de Colombia, Sede Caribe. San Andrés, isla: documento de tesis en Centro de Documentación.
- Silva Vallejo, Fabio (2005). *Los conocimientos populares como elementos de sostenibilidad cultural en San Andrés: Gallos: Conocimiento, fiesta y tradición*. Investigación etnográfica. Documento. Centro de Documentación. San Andrés isla: Universidad Nacional de Colombia, Sede Caribe.
- Solano Suárez Yusmidia, Polanía María Fernanda y García Taylor Sally A. (2006). *Protocolo guía de atención al Raizal en Casa de Justicia San Andrés*. San Andrés, isla: Casas de Justicia, Universidad Nacional de Colombia, Sede Caribe, Ministerio del Interior y la Justicia, USAID, Gobernación Departamental San Andrés y Providencia islas.
- Solano Suárez, Yusmidia y Castellanos Santana Osmani (2006). *La participación en el Caribe insular colombiano: prácticas y percepciones de una sociedad multicultural*. San Andrés isla: Colciencias, Colombia y Universidad Nacional de Colombia, Sede Caribe.
- Valencia, Inge (2002). *Caribe Insular: El Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina Aproximación Etnográfica a la Población Nativa de San Andrés Isla*. Informe final de trabajo sin publicar.
- Vollmer, Loraine (1997). *Historia del Poblamiento del Archipiélago de San Andrés Providencia y Santa Catalina*. San Andrés, isla: Ediciones Archipiélago, Fondo de Cultura.
- Wilson, Peter (1995) [1973]. *Crab antics: A Caribbean study of the conflict between reputation and respectability*. U.S.A.:Waveland Press.