



Educación en contextos de hablas criollas inglesas del Caribe. Una reflexión en entorno a la relación: autonomía, lengua criolla y lengua europea

Education inside creole english speaking contexts in the Caribbean.
A reflection on the relationship between autonomy,
creole and european language

David Leonardo García León¹

Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá

RESUMEN

En este artículo, se realiza una reflexión sobre la situación educativa del Caribe, específicamente en relación con las lenguas criollas de base léxica inglesa habladas en esta región. Se sostiene que el grado de convergencia y divergencia entre el vernáculo y la lengua europea juega un rol central. Se parte de un ejercicio investigativo de corte cualitativo cuyo objetivo fue construir una caracterización de las lenguas criollas de base léxica inglesa en el Caribe. Para empezar, se describen algunos elementos teóricos sobre la educación bilingüe y, posteriormente, se presenta la reflexión y se finaliza con algunas conclusiones.

Palabras clave: criollos ingleses, Caribe, educación, lenguas europeas, autonomía.

ABSTRACT

In this article, a reflection on the state of education in the Caribbean, specifically in relation to English-based spoken creoles in this region, is done. It is argued that the degree of convergence and divergence between the vernacular and European language plays a central role. Article departs from a qualitative research whose objective was to build a characterization of the English-based spoken creoles in the Caribbean. At the beginning, some theoretical elements on bilingual education are described, the reflection is then presented and some conclusions are shown at the end.

Keywords: english creole, caribbean, education, european languages, autonomy

¹ Magíster en Lingüística. Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Av. Carrera 30 No. 45. dalgarciale@unal.edu.co

Recibido: 07/11/2013 Aprobado: 08/12/2013

INTRODUCCIÓN

El proceso de conquista y colonización por parte de diferentes naciones europeas hizo que diferentes lenguas entraran en contacto; idiomas como el inglés y el español, por ejemplo, empezaron a convivir con las diferentes lenguas indígenas habladas en América. Adicionalmente, las prácticas económicas colonialistas hicieron que las naciones europeas esclavizaran un número importante de africanos que tenían sus propios vernáculos, aumentando el contacto lingüístico. Este último encuentro hizo que debido a la falta de un código común entre los diferentes grupos, se desarrollaran pidgins y criollos: “Los patrones europeos no hablaban el idioma o los idiomas de los subordinados y viceversa; y por lo general los esclavos o trabajadores eran culturalmente heterogéneos de manera que tampoco podían comunicarse entre sí. Los idiomas criollos son, pues, el resultado de estos contactos de lenguas en situaciones de graves dificultades comunicativas y de aguda desigualdad social” (Patiño, 2002, p. 109). En la actualidad, la existencia de este tipo de lenguas en el Caribe y su convivencia con la lengua colonizadora, en algunos casos, ha generado problemas educativos, pues en la mayoría de los casos el criollo es la lengua mayormente hablada, pero la educación se realiza en la lengua dominante, la europea (Youssef, 2002, p. 184).

En este artículo, se realiza una reflexión sobre la situación educativa del Caribe, específicamente en relación con las lenguas criollas de base léxica inglesa habladas en esta región. Se sostiene que el grado de convergencia y divergencia entre el vernáculo y la lengua europea juega un rol central. El artículo parte de un ejercicio investigativo de cohorte cualitativo cuyos objetivos eran construir una caracterización de las lenguas criollas de base léxica inglesa en el Caribe teniendo en cuenta los aspectos sociales del contacto lingüístico y analizar las políticas lingüísticas y educativas en la región del Caribe². Por motivos

de espacio, el siguiente texto solamente muestra las reflexiones en torno a la situación educativa de la región estudiada. Para empezar, se describen algunos elementos teóricos sobre la educación bilingüe; posteriormente, se plantea una reflexión sobre la situación de lenguas criollas inglesas en la educación y se finaliza con una conclusión.

ASPECTOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

La educación es uno de los campos en donde la relación entre lenguas en contacto y políticas lingüísticas se hace evidente, pues los diferentes modelos de enseñanza bilingüe responden a una concepción política y lingüística en torno a cómo las lenguas deben ser percibidas y usadas por sus hablantes. Sin embargo, dicho término se ha usado para describir diferentes tipos de educación bilingüe con características muy disímiles. En este apartado, se busca caracterizar dichos tipos de educación con el fin de establecer una definición clara de lo que significa la educación bilingüe.

Para describir los diferentes tipos de educación bilingüe, se utilizará la propuesta desarrollada por Baker (1993, p. 219). En ella se diferencian dos grandes grupos: las formas débiles y las formas fuertes. Entre las primeras se establecen seis tipos denominados débiles debido a los objetivos sociales, educativos y lingüísticos que buscan alcanzar. En todos estos tipos la tendencia es a obtener un monolingüismo en la lengua dominante o un bilingüismo limitado; a la par, los objetivos sociales y educativos buscan, en algunos casos, la asimilación cultural.

El primer tipo de educación es la sumersión o inmersión estructurada. Ésta se caracteriza porque la lengua utilizada durante todo el proceso educativo es aquella perteneciente al grupo mayoritario (Baker, 1993, p. 221); esto significa que la primera

realizado en la Maestría en Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, durante el periodo 2012-I a 2013-I. Dicho trabajo fue dirigido por la profesora Olga Ardila, a quien agradezco sus aportes.

² Este artículo se basa en el trabajo de grado titulado *Lenguas criollas de base léxica inglesa del Caribe. Panorama general*,

lengua del grupo minoritario no se desarrolla sino que es remplazada en su totalidad por la lengua dominante. De esta manera, el objetivo último de este tipo de enseñanza es la asimilación, pues se busca que el grupo minoritario se “integre” a la sociedad mayoritaria. Por su parte, en la sumersión con clases de retirada; segundo tipo, los niños de la lengua minoritaria son agrupados para recibir clases compensatorias de la lengua dominante o en muchas ocasiones reciben los contenidos en una lengua simplificada (Baker, 1993, p. 223). Este tipo de enseñanza, sin embargo, estigmatiza al aprendiz en la medida en que este puede ser visto como desventajado o discapacitado cuando en realidad no existe tal problema.

La enseñanza segregacionista se diferencia de las dos anteriores en la medida en que el proceso educativo es llevado a cabo en su totalidad en la L1 de la comunidad minoritaria. No obstante, esto se hace no con el fin de que dicha comunidad obtenga los beneficios destacados por aprender en L1; sin embargo, la élite dominante en realidad limita el acceso a la lengua mayoritaria con el objetivo de que los miembros de la comunidad minoritaria no puedan participar activamente en la sociedad y de esta manera se mantiene la subordinación (Baker, 1993, p. 221). El cuarto tipo, la enseñanza transitoria, tiende al monolingüismo en la lengua de la mayoría; no obstante, la L1 de la minoría lingüística es utilizada durante los primeros años de la enseñanza. Así, la L1 de la comunidad minoritaria se usa como herramienta hasta que el niño tenga la competencia suficiente para que su escolarización se dé en su totalidad en la lengua del grupo dominante (Baker, 1993, p. 224).

En relación con los dos últimos tipos de enseñanza débil, el primero denominado general se caracteriza porque las comunidades de lengua mayoritaria reciben clases de una lengua extranjera, usualmente de alto prestigio, dentro del currículo. Por último, la enseñanza separatista es aquella en donde el proceso educativo se produce totalmente en la lengua minoritaria. Éste tipo tiene como fin la separación de las comunidades que se encuentran en contacto y busca alcanzar una autonomía

política y lingüística por parte de la sociedad minoritaria (Baker, 1993, p. 226). Para resumir, los tipos de enseñanza bilingüe débil, en su mayoría, tienden al monolingüismo, sea este en la lengua mayoritaria o en la minoritaria. A la par, sus objetivos son la asimilación o la separación social y cultural.

Por lo que se refiere a las formas fuertes, se puede afirmar que existen al menos cuatro grandes grupos. En todos ellos el objetivo último es alcanzar un bilingüismo aditivo con alfabetización en ambas lenguas. El primer programa, de inmersión, se caracteriza, según Hammers y Blanc (2000, p. 332) porque los hablantes de una lengua reciben parte de su escolarización en una segunda lengua como medio de instrucción. De esta forma, los programas de inmersión se fundamentan en dos aspectos: durante la inmersión, la L2 es aprendida de forma similar que la L1, y el tipo de enseñanza debe centrarse en los contenidos y no en la corrección gramatical, haciendo que el proceso sea lo más natural posible. Existen diferentes subtipos de enseñanza por inmersión. Baker (2000, p. 25) ha señalado que se pueden establecer dos grandes grupos según la cantidad de exposición a la L2. La inmersión total comienza con 100% de contacto en la L2 y luego se va reduciendo en un 80% hasta alcanzar un 50% al entrar a la secundaria. El segundo tipo, la educación parcial, provee un 50% de inmersión en la L2 durante la infancia y la secundaria. Otro aspecto a tener en cuenta con los programas de inmersión es que su objetivo final es la bialfabetización; es decir, se desarrollan las habilidades de lectura y escritura en ambas lenguas.

El segundo tipo propuesto por Baker (1993, p. 231) es el denominado programa de mantenimiento y enseñanza de lengua patrimonial. En este tipo, la lengua nativa de un grupo minoritario es utilizada en la escuela como medio de instrucción con el fin de alcanzar un bilingüismo pleno. Esta educación sucede en contextos donde se busca mantener una lengua minoritaria dado que esta se encuentra conviviendo con una lengua mayoritaria Baker (2000, p. 27). Así, los niños son escolarizados si no en un 50%, en un 80% o en un

100% en su L1 dado que se considera que la adquisición de la lengua mayoritaria se dará en otros espacios, pues los niños se encuentran inmersos en una sociedad cuya lengua no es la misma que la hablada en el hogar.

Por su parte, la educación de doble dirección o de dos lenguas tiene cinco características particulares (Baker, 1993, p. 235). En primer lugar, las dos lenguas tienen igual estatus en la escuela y por consiguiente son usadas como medio de instrucción. Así, por ejemplo, la mitad de los niños es hablante de español y la otra mitad de inglés. En segundo lugar, el *ethos* de la escuela también es bilingüe; esto significa que elementos como los eventos culturales y las carteleras siempre se presentan en ambas lenguas. Además, la lectura y la escritura son adquiridas en ambos idiomas. Esto puede darse simultáneamente o con énfasis inicial en la L1.

Un cuarto aspecto a tener en cuenta es que los programas de doble vía son usualmente de larga duración; un mínimo de cuatro años es requerido con el fin de que los aprendices desarrollen un buen nivel de alfabetización en ambas lenguas. Por último, este tipo de programas, según Baker (2000, p. 27) se fundamentan en la idea de la separación de las lenguas en términos del tiempo, el contenido y el currículo. De esta manera, se seleccionan ciertos días para hablar en un idioma específico y los restantes para el otro idioma. A la par, los docentes mantienen separados los códigos durante sus clases y no los mezclan o alternan. El último tipo destacado por Baker (1993, p. 236) es el programa de enseñanza bilingüe general. En este se utilizan dos lenguas mayoritarias o internacionales en la escuela y se buscan niveles altos en ambos idiomas. Este modelo se diferencia del de inmersión en la medida en que la lengua internacional dos se enseña primero antes de ser utilizada como método de instrucción y además se sigue estudiando como asignatura con el fin de alcanzar niveles altos de gramaticalidad.

Para finalizar este apartado, es necesario reflexionar sobre dos aspectos que en algunas ocasiones o generan confusión o no son tenidos en

cuenta. El primero de ellos es la definición propiamente dicha de educación bilingüe y el segundo los modelos de educación bilingüe para comunidades de hablas criollas y dialectales. En cuanto al primero, como su nombre lo indica, la educación bilingüe debe hacer partícipes ambos códigos lingüísticos. Así, se debe entender por educación bilingüe: *any system of school education in which, at a given moment in time and for a varying amount of time, simultaneously or consecutively, instruction is planned and given in at least two languages* (Hammers & Blanc, 2000, p. 321). Esta definición, por consiguiente, deja de lado los programas en donde un segundo idioma está incluido en el currículo como asignatura, pero no como medio de enseñanza. A la par, se abandonan en esta definición los programas de sumersión en la medida en que estos son programas que en realidad deberían denominarse como monolingües; pues la otra lengua, la minoritaria, no es tenida en cuenta dentro de la escuela. De esta manera y siguiendo a Hammers & Blanc (2000, p. 322) un programa de educación bilingüe debe tener al menos una de las siguientes características: a) la instrucción es dada en ambos códigos de manera simultánea, b) la instrucción se da primero en la L1 y luego se cambia a la L2 cuando el alumno está preparado, y c) la mayoría de la instrucción se da en L2 y luego la L1 es introducida como asignatura y más tarde como medio de instrucción.

En relación con la educación para comunidades de hablas criollas y dialectales, se ha evidenciado la necesidad de establecer programas especiales debido a la cercanía de los códigos que entran en contacto. Dicha cercanía ha llevado a que erróneamente se considere que los hablantes de criollos o de dialectos como el inglés afroamericano presentan déficits lingüísticos que no les permite adquirir la variedad estándar. Sin embargo, los criollos son lenguas en sí mismos aunque el hecho de compartir rasgos con lengua estándar hace que se requieran modelos de enseñanza particulares. En cuanto a los dialectos, estudios como los de Labov (1972) y Rickford (1996) han determinado que el inglés afroamericano presenta diferentes

características gramaticales al ser comparado con el inglés estándar; por consiguiente, los niños hablantes de estas variedades no hablan inapropiadamente el inglés, sino variedades particulares que han sido estigmatizadas y desvalorizadas en la sociedad y en la escuela.

Debido a la situación descrita anteriormente, se han planteado tres modelos de educación para dichas comunidades bajo el título de educación bidialectal (Hammers & Blanc, 2000, p. 348). El primero de ellos es la creación de programas compensatorios en donde, basados en la falsa creencia de un déficit lingüístico, se busca cambiar los hábitos de habla de los niños “reeducándolos” hasta que adquieran la lengua “apropiadamente” (Hammers & Blanc, 2000, p. 348). El segundo tipo, por el contrario, motiva el uso de la lengua vernácula en el hogar y de manera oral en la escuela con el fin de que el estudiante establezca diferencias entre su variedad y el estándar. De esta manera, su objetivo es que el alumno aprenda a desenvolverse en la lengua estándar y utilice el criollo en el hogar (Hammers & Blanc, 2000, p. 348). Por último, existen programas centrados en la reducción de las actitudes y prejuicios negativos por parte de la comunidad mayoritaria frente a los criollos y dialectos. En estos, no se busca modificar el comportamiento lingüístico del niño, sino que el grupo dominante entienda que el niño habla una variedad igualmente válida (Hammers & Blanc, 2000, p. 349). Estos programas tienen por objetivo último valorizar la lengua criolla con el fin de que adquiera el prestigio necesario para ser reconocida en la escuela.

REFLEXIONES SOBRE LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE LOS CRIOLLOS INGLESES DEL CARIBE

La situación de las lenguas criollas en el ámbito educativo depende de diferentes factores entre los que se pueden señalar: las actitudes de los hablantes, el grado de estandarización de la lengua criolla, las políticas educativas y lingüísticas del país. Sin embargo, en este apartado se sostendrá que el

factor transversal a todos ellos y que determina en gran medida el rol de dichos vernáculos en el sistema educativo es la autonomía que poseen en relación con la lengua mayoritaria con que conviven. Por lo tanto, la cercanía o lejanía del criollo con respecto a la lengua europea es esencial para que, por ejemplo, este sea aceptado como lengua de instrucción en las escuelas.

Es posible dividir los criollos ingleses del Caribe en tres grandes grupos: en el primero, se encuentran aquellos que conviven con el inglés, el segundo abarca los criollos que coexisten con el español y el tercero aquellos que están en contacto con el holandés. Es claro entonces que hay, a grandes rasgos, dos situaciones: una en donde los criollos conviven con la lengua que los lexificó (criollos jamaicano, barbadoense, bahameño, trinitense, beliceño, guyanés, etc.) y otra en donde los vernáculos son independientes a la lengua mayoritaria del territorio (criollo sanandresano, costarricense, panameño, criollos de Surinam y de las islas Holandesas, entre otros). A continuación se establecerá cómo cada una de estas dos situaciones afecta a las lenguas criollas en la educación.

En cuanto a los criollos que conviven con la lengua lexificadora, se ha afirmado que luego de la independencia, estos han empezado a jugar roles más relevantes dentro de las comunidades donde son hablados (Craig, 2006, p. 108); esto se debe al sentimiento independentista, pues hizo que las lenguas criollas fueran reconocidas como la lengua de la identidad nacional y que se generaran movimientos que buscaban revalorizarlas. Dichos movimientos, sin embargo y a pesar de que coincidieron con los desarrollos de la criollística, en donde se establecía que estos vernáculos son independientes de las lenguas europeas, no han afectado la situación de estas lenguas en la educación en la mayoría de situaciones; es decir, la política educativa sigue siendo colonialista (Aonghas, 2009, p. 31), pues el inglés, en la mayoría de los casos, sigue siendo la lengua de la de las escuelas. Esto se debe, según Craig (2006, p. 110), a que la distinción entre los códigos postulada por la criollística se queda en el plano teórico y no práctico.

Además, luego de la independencia, los criollos empezaron a permear más ámbitos sociales y a tener mayor número de funciones, haciendo que se produzca un fenómeno de convergencia en donde la mezcla de los códigos es en algunos casos la norma, como en Trinidad y Tobago en donde los hablantes han sido descritos como varilinguales, pues la mayoría de estos:

exhibit what I have elsewhere called varilingual competence balancing their use of the contact varieties according to stylistic features of the immediate situation in which they found themselves as well as according to user-based factors. They produced some mesolectal Tobagonian Creole (Tob MC) and some acrolect (Tob S) or some basilect (TobBC) and some mesolect in a proportional representation of the two varieties which was not random but pre-selected and controlled (Youssef, 2011, p. 195).

De esta manera, los hablantes usualmente se comunican haciendo uso de variedades intermedias o con constante mezcla. Por lo tanto, los enfoques descritos de educación bilingüe no parecen funcionar tan estrictamente, pues en el caso de hablantes mesolectales³ de lenguas criollas, los límites entre los códigos no son del todo claros y por ejemplo no sería posible establecer programas de doble vía en donde la separación de las lenguas es esencial e incluso se le pide a los docentes no realizar mezcla de códigos, hecho que contraviene con las prácticas sociolingüísticas normales de hablantes de criollos mesolectales o intermedios.

Adicionalmente, la situación anterior lleva a que se empiecen a cuestionar los referentes

teóricos utilizados dentro del campo denominado educación bilingüe. Como se evidenció en los aspectos teóricos, la educación bilingüe implica el uso de dos códigos en el sistema educativo en donde ambas lenguas son usadas para la instrucción (Hammers & Blanc, 2000, p. 321). No obstante, en el caso de las lenguas criollas que conviven con la lengua lexificadora, no es posible aplicar dicha definición de manera tan tajante, ya que la convergencia de los códigos, de nuevo, hace que los hablantes tengan conocimientos parciales de la segunda lengua y establecer claramente las distinciones entre los códigos en el aula no es sencillo, pues los mismos hablantes no reconocen cuándo se está haciendo uso de qué variedad y se vive en una situación de superposición (*overlap*) de los códigos (Siegel, 2010, p. 393). De hecho y siguiendo a Siegel (2010, p. 393), la definición clásica de bilingüismo individual asume que las lenguas son separadas y que el hablante cambia de una a otra para funciones específicas. Sin embargo, los bilingües, y más aún aquellos de lenguas criollas, usualmente mezclan los rasgos de las diferentes lenguas cuando hablan a otros bilingües; esto se ha denominado *translanguaging* y es definido como *the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features of various modes of what are describe as autonomous languages in order to maximize communicative potential* (Siegel, 2010, p. 393). De esta manera, las definiciones clásicas de educación bilingüe y bilingüismo no aplican estrictamente para los casos de las lenguas criollas y esto implica repensar la situación de estos códigos en el sistema educativo.

Debido a que las lenguas criollas comparten rasgos con la lexificadora, muchos hablantes consideran que hablan una variedad corrupta, haciendo que se presenten actitudes negativas hacia los criollos y que, por consiguiente, exista, en muchas situaciones, oposición para que los criollos entren en el sistema educativo. Los padres consideran que sus niños deben aprender la variedad “correcta” en la escuela y “corregir los errores” que han adquirido en los hogares; es decir, la escuela debe ser el lugar de la variedad estándar y el hogar el de la

3 Para DeCamp (1971) y Pratt-Johnson (2006), la teoría del continuo criollo desarrollada por es útil para describir la situación lingüística de algunos países en donde existen lenguas criollas que conviven con su lengua lexificadora, especialmente en el Caribe. Esta última sostiene: “At one end of the continuum is the standard English variety, the acrolect, the most prestigious variety spoken. At the other end of the continuum is the basilect, the language variety furthest away from the acrolect. Between the acrolect and the basilect is the mesolect. Many people in the English speaking Caribbean function at the mesolectal level or freely go back and forth along the continuum.” (2006, p. 121).

variedad criolla en la medida en que esta última es vista como una variedad corrupta (Migge, Léglise, & Bartens, 2010, p. 59). Así, la falta de autonomía mantiene actitudes negativas hacia el criollo por parte de los hablantes; estas, al final, repercuten en el apoyo que la comunidad pueda brindar a programas donde el criollo es utilizado en las escuelas. Este fenómeno mantiene una ideología monolingüe (Siegel, 2007, p. 2007) en donde la meta del sistema educativo es alcanzar un manejo alto en la lengua dominante y hacer desaparecer cualquier variedad considerada como errónea. Cabe recordar que dicho fenómeno tiene repercusiones sociales en la medida en que, al negarse la posibilidad de educarse en la L1, se vulneran derechos sociales y políticos y se mantienen relaciones de poder desiguales (Brown-Blake, 2008, p. 41).

Adicionalmente, la ideología monolingüe tiene efectos negativos en el desarrollo cognitivo de los niños. Estos son educados en una lengua que no manejan, haciendo que la adquisición del estándar no se genere de manera completa y que el desarrollo de la L1, el criollo, tampoco llegue a los niveles más altos (Craig, 2008, p. 595). De esta manera, los niveles de alfabetismo funcional son en la mayoría de los casos bajos, especialmente en la región del Caribe. Así pues los estudiantes no se desempeñan adecuadamente en situaciones donde la lectura y la escritura en estándar son relevantes como en la educación terciaria, el trabajo y la participación política (Jennings, 2000, p. 100). Dado que una política de monolingüismo en la lengua oficial no conduce a niveles educativos altos, se han implementado diferentes propuestas que buscan incluir el criollo dentro del sistema educativo (Craig, 2008, p. 600). Una de estas es el bilingüismo transicional que, como se evidenció anteriormente, es una forma débil de educación, pues en ella la lengua criolla es solo una herramienta para adquirir la lengua estándar y esto hace que la primera pueda desaparecer, pues los hablantes no la verán como útil cuando manejen el código mayoritario. También se han propuesto modelos de educación monoalfabética bilingüe y de bilingüismo parcial. En la primera, como su

nombre lo indica, la alfabetización se realiza solo en una lengua, la dominante, pero a nivel oral se busca desarrollar tanto el criollo como la lengua estándar. En el segundo caso, se realiza alfabetización en ambas lenguas, pero hay una marcada tendencia a dar mayor énfasis a la lengua europea.

A pesar de la existencia de las diferentes propuestas mencionadas, la tendencia en el Caribe es, según Craig (2008, p. 602), la implementación de programas de educación transicional en donde el criollo es usado de manera oral en los primeros años del sistema educativo con el fin de que el estudiante adquiera la variedad estándar. Esto se debe en muchos casos a que las actitudes de la comunidad en general son negativas frente a la lengua criolla (Beckford, 1999, p. 57) y a la falta de estandarización de estos vernáculos, lo que hace imposible que puedan ser utilizados para los procesos de lectura y escritura. Adicionalmente, se han implementado enfoques de enseñanza de segundas lenguas para adquirir la variedad estándar; sin embargo, estos, en la mayoría de los casos, no han generado buenos resultados en la medida en que los códigos convergen y los estudiantes consideran que ya manejan parcialmente la lengua meta. Por lo tanto, enfoques como ESL (*English as a Second Language*) o EFL (*English as a foreign language*) no son adecuados para las comunidades criollas porque su competencia en la lengua excede aquella de los estudiantes tradicionales de inglés como L2. Además, dado que se identifican como hablantes de inglés, pueden sentirse menos motivados a aprender si se usan estos enfoques (Nero, 2006, p. 508).

El hecho de que los códigos converjan y sea difícil para sus hablantes diferenciarlos, ha llevado a autores como Craig (2006, p. 113) a proponer programas denominados TESORV (*Teaching English to Speakers of Related Vernaculars*). Como su nombre lo indica, este tipo de programas se fundamenta en las relaciones que tienen los vernáculos con la lengua meta. Además, parte de la idea de que en los contextos de hablas criollas, los hablantes poseen cuatro tipos de conocimientos en torno a la lengua estándar que los diferencia de hablantes de

lenguas no relacionadas (Craig, 2006, p. 608). El primero de ellos son los rasgos activamente conocidos y que se dan de manera espontánea en contextos informales. El segundo lugar, los hablantes conocen ciertos elementos de la lengua estándar que son usados solamente en contextos formales, haciendo que su uso sea muchas veces obligado y no un hábito en el hablante; además, el hablante puede tener conocimientos pasivos, es decir, entiende algunos rasgos cuando son usados por su interlocutor, pero no puede producirlos de manera espontánea; finalmente, se considera que el hablante desconoce completamente ciertos rasgos de la lengua meta. Estas cuatro características hacen que los modelos de educación bilingües como los programas de inmersión o de doble vía no sean los más adecuados para los hablantes de variedades relacionadas.

La similitud entre los criollos y la lengua europea ha hecho que se implementen programas de concienciación lingüística (Craig, 2006, p. 112). Estos ayudan a los estudiantes a separar el vernáculo del estándar sin importar cuán similares o diferentes son estas lenguas. Además, en este enfoque el criollo es visto como un recurso para aprender el estándar y para la educación en general. Este tiene tres componentes (Siegel, 2010, p. 399): en el primero, el uso del criollo es aceptado en el salón tanto oral como de manera escrita. En segunda instancia, los estudiantes exploran la variación y aprenden acerca de las diferentes variedades que existen como los tipos de dialectos y criollos y estudian los diferentes factores sociohistóricos que llevaron a que ciertas variedades sean aceptadas como estándar. En tercer lugar, los estudiantes examinan las reglas que gobiernan sus lenguas y las características lingüísticas de estas y ven cómo difieren de aquellas variedades de otros estudiantes y del estándar. De esta manera, se puede evidenciar que existe un componente sociocultural en donde se trabaja la variación lingüística y un componente contrastivo en donde se trabajan los elementos formales de la lengua.

Como se ha venido afirmando, el factor de la autonomía entre la lengua criolla y la lengua

lexificadora es un aspecto esencial que afecta el papel de los vernáculos en el sistema educativo. Otro punto en donde se puede evidenciar este fenómeno es en los procesos de planificación del corpus para las lenguas criollas. La escogencia de un sistema de escritura para estos vernáculos puede darse a través de dos mecanismos: una escritura semejante a la lengua europea o completamente diferente; esto es, una escritura etimológica o fonémica. A este respecto Siegel (2005) afirma:

It is the phonemic orthography that appears to meet the language-planning goals of accessibility and autonomy for P/Cs (pidgins and creoles). First of all, it is well known that a phonemic writing system is easier to learn when acquiring literacy because of its consistency and because new readers tend to decode sound by sound. In contrast, the etymological orthography preserves the inconsistencies and historical forms unrelated to pronunciation that are found in the lexifier language. Thus the phonemic system is more suitable if the P/C is to be used for teaching initial literacy, which is a usual goal of language-planning efforts in P/C contexts. Second, with regard to the goal of autonomy, the phonemic orthography (including the intermediate type) clearly makes the written form of the P/C look distinct from that of the lexifier. In contrast, the etymological orthography (including the modified type) reinforces the view that the P/C is a deviant variety of the lexifier (Siegel, 2005, p. 147).

Por lo tanto, el problema de la autonomía de las lenguas junto con la accesibilidad son dos factores que afectan la escogencia de un sistema lingüístico para las lenguas criollas. Sumado a esto, es posible que la escogencia de un sistema de escritura este permeado por el hecho de que los hablantes prefieran una ortografía etimológica en la medida en que al asociar la lengua con la variedad prestigiosa, se aumente el valor del vernáculo; esto quiere decir que las actitudes y la forma en que los hablantes conciben la relación entre las lenguas, como uno o dos sistemas, afectan en gran medida la planificación del corpus en situaciones de convergencia lingüística.

Una de las discusiones actuales que permean el tema educativo en lenguas criollas es el cambio de actitudes y percepciones que tienen los hablantes frente al criollo. Se ha venido diciendo a lo largo de este apartado que la falta de autonomía entre los vernáculos afecta el rol de estos en la educación; no obstante, para autores como Devonish & Carpenter (2007, p. 13), la situación está cambiando y los hablantes, por lo menos en Jamaica, están reconociendo la existencia de dos sistemas lingüísticos separados a pesar de que exista un continuo de variedades. Incluso, dichos hablantes consideran que el criollo debería estar en el sistema educativo y que una escuela donde el inglés y el criollo inglés están presentes es mucho mejor que una escuela monolingüe en inglés jamaicano estándar (Unit, 2005, p. 38). Si este es el caso, entonces no existiría una excusa para no implementar programas completamente bilingües de educación, pues aunque los sistemas están relacionados, son concebidos por sus hablantes como distintos y las actitudes que se poseen hacia ellos están siendo cada vez más positivas. Adicionalmente, la educación completamente bilingüe cumpliría con los beneficios que tienen los modelos fuertes de educación propuestos por Baker (1993, p. 220); esto es, se desarrollaría completamente la lengua materna y esta permitiría que la adquisición de la segunda lengua se de manera enriquecedora y no sustractiva. Adicionalmente, la educación 100% bilingüe haría que se rompiera la ideología diglósica existente en muchos territorios del Caribe (Devonish & Carpenter, 2007, p. 31).

Una propuesta educativa que permitiría que el criollo apareciera en el sistema educativo sin estar subordinado al inglés fue el programa de educación bilingüe BEP (*Bilingual education Project* por sus siglas en inglés) llevado a cabo en Jamaica. Dicho programa se opone a los modelos transicionales de educación y a la propuesta de Craig de un modelo transicional monoalfabético bilingüe:

A shift to a bilingual society and to bilingual education requires people to begin to speak the written language and write the spoken one. The Transi-

onal Monoliterate Bilingual approach to education of Craig, by seeking to use the written language, English in speech, addresses one half of the problem. The BEP, by teaching the writing of the language which has traditionally only been spoken, addresses the other half (Devonish & Carpenter, 2007, p. 27).

Este tipo de educación, además, pone énfasis en la idea de que las lenguas criollas no son el problema dentro del sistema educativo. Esto significa que estas no son las causantes del bajo manejo del inglés como se ha venido considerando hasta el punto de prohibirlas en las escuelas y en todo el proceso educativo (Devonish & Carpenter, 2006, p. 279). Por el contrario, este programa considera que el fracaso se debe a que este tipo de lenguas y variedades han sido excluidas de los salones y del proceso educativo en general. Siegel ha mostrado que cuando solo la variedad estándar es admitida en el salón de clases se presentan cuatro fenómenos (2007, p. 67). En primer lugar, se perpetúan las actitudes negativas por parte de los docentes hacia los estudiantes cuya habla es diferente a la estándar; además, se crea una autoimagen negativa de los estudiantes dada la denigración de su lengua y cultura, y, en tercer lugar, se reprime la autoexpresión porque se requiere usar una lengua poco familiar, presentándose dificultades en la alfabetización y otras habilidades en la segunda lengua. Sumado a esto, cuando no se considera al criollo como el principal causante de los problemas educativos, se evidencia que las dificultades que presentan los docentes pueden deberse a factores externos a la relación entre las lenguas; esto es, no hay que culpabilizar al criollo ni al contacto que tiene con la lengua estándar, sino que es necesario analizar factores como la falta de materiales educativos, la poca inversión por parte del Estado, la falta de preparación de los docentes y las políticas educativas y lingüísticas (Siegel, 2007, p. 67).

En cuanto a las situaciones en donde los criollos ingleses no se encuentran en contacto con la lengua lexificadora, es posible afirmar que su exclusión de la educación no se debe al factor autonomía tanto como en los otros casos. Siguiendo

a Craig (2006, p. 111), en las situaciones en donde las dos lenguas pueden percibirse como autónomas, métodos de enseñanza de segundas lenguas podrían ser utilizados con mayor éxito. Este ha sido el caso para situaciones como las del papiamento que convive con el holandés. Para Siegel (Siegel, 2005, p. 151), la explicación de que estos criollos hayan tenido algo de éxito se debe en gran parte a su autonomía, pues son percibidos como sistemas distintos por sus hablantes y las actitudes tienden a ser más positivas que en aquellos casos en donde se presenta un continuo poscriollo. De esta manera, el hecho de que estos vernáculos sigan estando por fuera de los sistemas educativos, como en el caso del criollo costarricense y en cierta medida del criollo sanandresano, tiene sus raíces más en una falta de voluntad política que en el grado de autonomía entre las lenguas. Si bien, estas lenguas aún son percibidas como variedades corruptas o incompletas, es evidente que la situación se asemeja más a la de las lenguas indígenas en donde se han llevado a cabo programas de etnoeducación en donde la lengua está al menos presente.

Adicionalmente, el factor que jugaría un rol relevante en estos contextos es que se percibe a la variedad criolla como poco útil dentro del mercado lingüístico. Las personas consideran que es mejor aprender el inglés estándar en la medida en que este trae beneficios económicos (Moya, 2010, p. 68). Las razones en estos contextos de mayor autonomía parecen estar basadas en una perspectiva instrumental, pues se considera que la lengua criolla no necesita desarrollarse. Esta es considerada un sistema de comunicación intragrupal y el inglés o en su defecto, la lengua dominante, el español o el holandés según sea el caso, es más adecuada en contextos amplios como el trabajo y la educación.

Para resumir, es posible afirmar que el grado de autonomía que presentan los criollos en relación con la lengua con que conviven es decisivo para su aparición en el sistema educativo. En aquellas situaciones en donde el criollo convive con la lengua lexificadora, los hablantes no perciben estos

códigos como separados y pueden no aceptarlos como variedades adecuadas dentro de la escuela. En aquellos casos en donde los criollos son independientes a la lengua mayoritaria, las razones parecen ubicarse en la falta de voluntad política para incluirlos y en menor medida en su relación con la lengua dominante.

CONCLUSIÓN

El artículo presentó una serie de reflexiones en torno a la situación de las lenguas criollas de base léxica inglesa del Caribe en el ámbito educativo. Se evidenció que la autonomía de las lenguas criollas es fundamental para que estas empiecen a ser consideradas en el sistema escolar. Esto significa que, en los casos en que los vernáculos criollos conviven con la lengua de la cual obtuvieron su léxico, los hablantes tienen mayor dificultad en separar los códigos y es más difícil que la lengua criolla sea aceptada en el sistema educativo. Por su parte, en las situaciones donde los criollos conviven con una lengua diferente a la lexificadora, las razones por las cuales no se utilizan estas lenguas en la educación podrían ser de carácter político. Se espera que este artículo contribuya en torno a la discusión sobre el papel que juegan las lenguas minoritarias en la educación. Es relevante seguir reflexionando sobre las implicaciones que tiene excluir los criollos y tratar de establecer los mejores modelos educativos para incluirlos, pues en diversas situaciones, los criollos convergen con la lengua que los lexificó y los enfoques clásicos de bilingüismo parecen no adecuarse apropiadamente a estas situaciones de contacto lingüístico.

BIBLIOGRAFÍA

- Aonghas, S. H. (2009). Postcolonial identity politics, language and the schools in St. Lucia *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.*, 12(1), 31-46.
- Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.

- Baker, C. (2000). *A parents' and teachers' guide to bilingualism* USA: Multilingual Matters LTD.
- Beckford, A. (1999). Historic low prestige and seeds of change: Attitudes toward Jamaican Creole. En: *Language in Society*, 28, 57-92.
- Brown-Blake, C. (2008). The right to linguistic non-discrimination and Creole language situations: The case of Jamaica. En: *Journal of Pidgin & Creole Languages*, 23(1), 32-73.
- Craig, D. (2006). The use of the vernacular in West Indian Education. In H. Simmons-McDonald & I. Robertson (Eds.), En: *Exploring the boundaries of Caribbean Creole languages* (pp. 99-117). USA: University of the West Indies Press.
- Craig, D. (2008). Pidgins/Creoles and Education. In S. Kouwenber & J. Singler (Eds.), En: *The Handbook of pidgin and creoles studies* (pp. 593-614). Singapore: Wiley-Blackwell.
- Decamp, D. (1971). Introduction: The study of pidgin and creole languages In D. Hymes (Ed.), En: *Pidginization and creolization of languages. Proceedings of a conference held at The University of the West Indies Mona, Jamaica, April 1968* (pp. 13-39). London: Cambridge University Press. .
- Devonish, H., & Carpenter, K. (2006). Towards Full Bilingualism in Education: The Jamaican Bilingual Primary Education Project. En: *Social and Economic Studies*, 56(2), 277-303.
- Devonish, H., & Carpenter, K. (2007). Full bilingual education in a creole language situation: The Jamaican Bilingual Primary Education Project. En: *Society for Caribbean Linguistics. Occasional papers*, 35, 3-48.
- Hammers, J., & Blanc, M. (2000). En: *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press
- Jennings, Z. (2000). Functional Literacy of Young Guyanese Adults. En: *International Review onf Education* 46(1/2), 93-116.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Migge, B., Léglise, I., & Bartens, A. (2010). Creoles in Education. A discussion of pertinent issues. En: B. Migge, I. Léglise & A. Bartens (Eds.), *Creoles in Education. An appraisal of current programs and projects* (pp. 1-30). USA: John Benjamins.
- Moya, S. (2010). *Situación sociolingüística de la lengua creole de San Andrés isla, el caso de San Luis*. (Maestría en Lingüística), Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Nero, S. (2006). Language, identity, and education of Caribbean English speakers. En: *World Englishes*, 25(3/4), 501-511. doi: 10.1111/j.1467-971X.2006.00470.x
- Patiño, C. (2002). Historia y sociedad en la genesis de las lenguas criollas. En: *Revista de Estudios Sociales*(13), 109-115.
- Pratt-Johnson, Y. (2006). Teaching Jamaican Creole-Speaking Students. In S. Nero (Ed.), *Dialects, Englishes, Creoles, and Education* (pp. 119-136). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rickford, J. (1996). Regional and social variation. En: S. Mackey & N. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching*. (pp. 151-194). USA: Cambridge University Press.
- Siegel, J. (2005). Literacy in Pidgin and Creole Languages. En: *Current Issues in Language Planning*, 6(2), 143-163.
- Siegel, J. (2007). Creoles and Minority Dialects in Education: An Update. *Language & Education: An International Journal*, 21(1), 66-86.
- Siegel, J. (2010). Bilingual literacy in creole contexts. En: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 31(4), 383-402.
- Unit, T. J. L. (2005). *The Language Attitude Survey of Jamaica* (pp. 1-98). Jamaica: The University of the West Indies.
- Youssef, V. (2002). Case Study Issues of Bilingual Education in the Caribbean: The Cases of Haiti, and Trinidad and Tobago. En: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.*, 5(3), 82-193.
- Youssef, V. (2011). The Varilingual repertoire of Tobagonian speakers. In L. Hinrichs & J. Farquharson (Eds.). En: *Variation in the Caribbean: From Creole continua to individual agency* (pp. 191-206). USA John Benjamins. .