



Estudiante de la Institución Educativa Junín en la isla de Providencia. Fotografía de Raquel Sanmiguel (2009)

Las lenguas en la educación: aportes de una política lingüística para el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina

Languages in Education: Contributions of a Language Policy for the Archipelago of San Andres, Providence and Kathleen

Raquel Sanmiguel Ardila, PhD¹

Recibido el 14 de diciembre de 2020 / Aceptado el 2 de febrero de 2021

Resumen

La Sede Caribe de la Universidad Nacional de Colombia, ubicada en la isla de San Andrés, desarrolló entre el 2011 y el 2013, en coordinación con el Instituto de Formación Técnica Profesional (INFOTEP), la construcción participativa de los lineamientos para una política de lenguas para el departamento archipiélago, por encargo del gobierno territorial del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, Colombia.² Acciones de consulta, diagnóstico, formación, investigación e intervención en la comunidad, permitieron definir los problemas derivados de la presencia de tres lenguas mayoritarias en contacto en el territorio insular: el *creole*, el inglés y el español. El presente artículo se propone presentar las contribuciones que los lineamientos de la política hicieron en su momento hacia el manejo de las lenguas en el sistema de educación formal de las islas.

Palabras claves: política lingüística, educación, *creole*, bilingüismo, trilingüismo, San Andrés y Providencia.

Abstract

Between 2011 and 2013, the Caribbean Headquarters of Universidad Nacional de Colombia at San Andres, in coordination with INFOTEP -Instituto de Formación Técnica Profesional, led the participative construction of a language policy for the archipelago department of San Andres, Providence and Kathleen, Colombia. The combination of workshops, actions of research, diagnostic language tests, and work with the community, allowed the project to identify the major problems derived from the presence of three major languages in contact on the islands: Creole, English and Spanish. The present article presents the contributions that the guidelines to the policy suggested at the time with respect to handling these languages in the formal system of education.

Keywords: Education, Dominican Republic, Batey, Institutionalized Racism, Anti-haitianism, Linguistic Ideologies.

¹ Docente Asociada Universidad Nacional de Colombia, Sede Caribe. Doctorado State University of New York Latin American, Caribbean, and U.S. Latino Studies. Dirección de correo electrónico: rsanmiguela@unal.edu.co

² Contratos interadministrativos No. 420 celebrado entre el departamento archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina y la Universidad Nacional de Colombia; y No. 415 celebrado entre el departamento archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, la Universidad Nacional de Colombia y el Instituto de Formación Técnico Profesional.

Contexto histórico

El archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, ubicado en el corazón del mar Caribe occidental, adquiere su composición sociolingüística actual como resultado de dos historias que se entrecruzan: la de la colonización europea del Gran Caribe entre 1500 y 1900, y la de la consolidación de naciones independientes de los países latinoamericanos ubicados en el *circum Caribe* a partir del siglo xix (Sandner, 2003). Según algunos autores, las raíces culturales del grupo étnico raizal, que persisten al día de hoy en muchos de sus miembros y encuentran su expresión en aspectos tales como sus lenguas nativas (el *creole*³ y el inglés), su religiosidad y algunas de sus tradiciones, se encuentran en los tiempos en que colonizadores británicos se asentaran en la isla de Providencia para formar una colonia puritana hacia 1629 (Clemente, 1989; Vollmer, 1997). Estas características les diferencian de los descendientes de hispanoparlantes provenientes del territorio colombiano continental y de otros grupos que habitan el territorio como sirios y libaneses.

En tiempos de la Compañía de Providencia (ventura comercial alrededor de la cual se buscara la formación de una colonia puritana en esta isla) africanos y africanas que fueron supuestamente traído/as y esclavizados/as para trabajar en plantaciones agrícolas como el tabaco y el algodón, entraron en contacto con sus amos británicos y, después de que los ingleses fueran expulsados del territorio insular, algunos de ellos (amos y esclavizados/as) permanecieron en el territorio insular. Disuelta la colonia puritana en 1641, el territorio insular pasaría a ser disputado por españoles e ingleses que se alternaron en su gobierno y se convirtió en foco de atracción de piratas y antillanos provenientes de otras islas del Caribe.

Encuentro de lenguas

Con la abolición de la esclavitud a mediados del siglo xix, misiones protestantes toman la bandera de la liberación de las/los esclavizada/os y les ofrecieron soporte espiritual, educativo y de salud. La educación en lengua inglesa se desarrolló al abrigo de las iglesias Bautista y Adventista, mientras el *creole*, lengua criolla de base inglesa en la cual se habían criado las nuevas generaciones descendientes de esclavizado/as, se habría constituido en lengua materna y se consolidaba con un léxico del inglés y rasgos estructurales relacionados con el sustrato africano, como lo sugieren algunos lingüistas⁴. En la medida en que el inglés se utilizó en la educación y en las iglesias de misiones protestantes, hubo generaciones que se formaron en esta lengua y en las literatura e historia anglosajonas, y la misma fue promovida entre sus descendientes, lo que hizo que también, para muchos de ellos, el inglés se convirtiera en su lengua materna, la lengua promovida en el hogar.

El español llegó a las islas en el marco de la llamada «colombianización» del territorio insular a principios del siglo xx (Clemente, 1991) mediante el envío de misiones capuchinas católicas e hispanohablantes, a las que se les habría confiado la educación y la conversión a la fe católica de los habitantes de los territorios de la periferia de la nación colombiana (Helg, 2001), tales como los indígenas y los grupos étnicos de hablas y culturas distintas a las heredadas de los españoles. Con la declaratoria de apertura del territorio insular como Puerto Libre a mediados del siglo xx y la entrega de la educación al Estado en la década de los 70, se impone el español como lengua en la cual se pretendía lograr la completa aculturación de los isleños. No obstante, al día de hoy, junto al español conviven tanto el *creole* (en su condición de lengua oral de mayor o menor vitalidad según el rincón del territorio insular) como el inglés, que se mantienen como código ya bastante restringido por la presencia abrumadora del español.

³ Aunque la lengua criolla hablada en el archipiélago de San Andrés y Providencia no tiene un nombre propio consensuado, cuando hablantes e isleños la identifican como una lengua separada del inglés, se refieren a ella simplemente como *creole* (pronunciado por la mayoría como /kriól/). Así se ha consignado en el documento base que contiene los lineamientos propuestos, aclarando esta situación e indicando que la lengua requiere un nombre y es tarea de la comunidad llegar a este consenso. En esta medida, el presente artículo opta por este término.

⁴ Para un buen resumen de las diversas teorías que se han elaborado sobre el origen de las lenguas *pidgin* y *creole*, ver Holm (1988). Para una descripción de unas 100 lenguas que se ajustan a las definiciones de *pidgin*, *creole* o *semi-creole*, entre las cuales se encuentra el *Creole English* de las islas de San Andrés y Providencia, ver Holm (1989, p. 468).

En el encuentro de las culturas de ascendencia hispana provenientes del continente colombiano con la cultura de los anglo-afro descendientes, denominados hoy «Pueblo Raizal», la lengua criolla de los últimos (comúnmente denominada hoy día, simplemente, *creole*) ha sido percibida por la cultura dominante como un «inglés mal hablado», un *broken English*, o un *patois* (alusión a una mezcla ininteligible de idiomas), manifestaciones que pretenden despreciar el idioma y con él a sus hablantes. Estos, a su vez, han interiorizado esa percepción. Durante los años de avanzada de la nación colombiana, el inglés «estándar» se convirtió entonces en la lengua de prestigio para el grupo raizal, el patrimonio histórico a mantener. Solo recientemente, aunque cada vez con mayor ímpetu, se ha comenzado a reivindicar, en lugares públicos la lengua *creole* como lengua materna y signo máximo de identidad del Pueblo Raizal, al lado del inglés estándar, reclamado también como patrimonio lingüístico a defender: la manera como se debería manejar esta disyuntiva es uno de los elementos que hace parte del debate actual de la sociedad raizal sanandresana y providenciana.

Origen de las lenguas criollas

El origen de las lenguas criollas que se hablan hoy día en las islas del Caribe (y en muchos otros lugares alrededor del mundo afectados por la expansión europea, principalmente en las zonas tropicales) se remite así al contacto de lenguas producido en el contexto de la expansión y conquista de unos pueblos sobre otros. El estudio sobre su formación y las teorías que se han desarrollado para explicarlas son aún tema de debate tanto entre los estudiosos como entre los hablantes mismos, mas no es tema de discusión de este artículo. Baste con decir que las lenguas criollas tienen al menos cuatrocientos años de formación y existencia y, aunque las primeras descripciones de estas lenguas se dieron hace cien años o más, solo hace poco más de cincuenta años que la lingüística, como disciplina de estudio de las lenguas, formalizó el campo de las lenguas criollas en lo que hoy se denomina «criollística». Ahora, para proyectar la educación se hace necesario pensar en cuál es el «tipo» de bilingüismo que caracteriza a los hablantes del archipiélago en el contexto

de lenguas en contacto que se ha descrito, en el que se ha dejado claro que existe un continuo lingüístico entre el *creole* y el inglés, a partir del cual se pueden reconocer al menos tres variantes de lengua criolla, definidas por su grado de influencia de la lengua europea, también llamada de super-estrato: un «*basilecto*», que recoge el criollo original con mayor evidencia del sustrato africano; un «*mesolecto*» que muestra mayor influencia de la lengua europea; y un «*acrolecto*», que se equipara a la lengua estándar. En el continuo se encuentran además expresiones individuales del lenguaje, conocidas como «*ideolectos*», que dan cuenta de la gran variabilidad del continuo. Estudiosos del criollo en el archipiélago sostienen que se puede identificar un continuo lingüístico en el cual el inglés actúa como lengua de super-estrato o lexificadora, hacia la cual se sienten atraídos los hablantes del criollo, que dan lugar a variantes «*mesolectales*» (Edwards, 1970; Washabaugh, 1975). Para algunos, la lengua criolla se dirige a dos «*acrolectos*», el inglés y el español, hecho que complejiza la situación lingüística (Dittmann, 1992; Forbes, 1989).

La selección de una u otra lengua por parte de las personas hablantes, depende del contexto en que ellos (ellas) se encuentren, por lo que se podría sugerir que existe un bilingüismo contexto-dependiente, en el que las y los hablantes hacen uso de sus competencias lingüísticas en relación estrecha con dicho contexto. Según algunos investigadores del archipiélago, esto contribuye a que no se logre plena competencia en ninguna de las lenguas, lo cual produce una especie de «semilingüismo» en sus habitantes, particularmente evidente en aquellos en edad escolar. El uso de tal concepto para describir esta situación corre el riesgo de ubicar en el individuo mismo (y no en los factores del contexto social) la causa de la falta de competencia de los hablantes en cualquiera de las lenguas del territorio, como lo han expresado algunos autores (Skutnabb-Kangas 1981 citado por Baker, 1993). Lo mismo podría pensarse cuando se considera que la «*alternancia de códigos*» que caracteriza la competencia comunicativa de los raizales, es una señal de falta de dominio de las lenguas, cuando bien podría comprenderse como una característica del contexto comunicativo en el cual el contacto de lenguas

lleva al hablante a desarrollar una competencia lingüística especial para comunicarse en diversos contextos con diversas personas en forma espontánea.

Las lenguas y el sistema de educación formal de las islas

Si se abordara con apertura mental y decisión el asunto lingüístico y cultural del archipiélago en el sistema educativo formal de las islas, tal situación de «semilingüismo» no tendría por qué darse, y se fortalecerían no solo las competencias lingüísticas y por ende las académicas de sus habitantes, sino sus identidades culturales, su competitividad, y el potencial intercultural que se deriva de promover actitudes incluyentes y recíprocas entre los saberes de los distintos grupos humanos de un territorio dado, sus lenguas y sus culturas.

Pese a que, por mandato constitucional, las lenguas de los grupos étnicos son co-oficiales con el español en sus propios territorios (artículo 10 de la Constitución Política de Colombia 1991), actualmente el español es, mayoritariamente, la lengua oficial dominante del sistema educativo del archipiélago en todos sus niveles: inicial, básica, media, superior y del trabajo. Por diversos motivos que abordaremos posteriormente en este artículo, ni el inglés, ni el *creole*, lenguas patrimoniales del grupo étnico raizal se encuentran oficial y/o sistemáticamente incluidas en el sistema educativo como medios de enseñanza. De hecho, solo dos instituciones educativas oficiales de la isla de San Andrés, del nivel básico y medio, han incorporado el inglés como lengua de enseñanza-aprendizaje en su currículo, y se autodenominan instituciones bilingües (Brooks Hill y Flowers Hill) y solo una institución educativa privada del mismo nivel (First Baptist School), se autodescribe como trilingüe por su incorporación sistemática del *creole*, el inglés y el español como medios de enseñanza-aprendizaje en sus clases. Mientras tanto, en la isla de Providencia ninguna se autodescribe oficialmente como tal. En las instituciones de educación superior, técnica y profesional y del trabajo, que se encuentran en el archipiélago, cada una con sus diferencias, la len-

gua de enseñanza primordial sigue siendo el español; el inglés se enseña como asignatura para ampliar las posibilidades de acceso al conocimiento que circula en esa lengua, o se usa en conferencias de invitados internacionales al territorio, y el *creole* no se utiliza oficialmente como medio de enseñanza-aprendizaje en estas instituciones. Pese a los marcos legales que regulan los territorios étnicos y los derechos lingüísticos de sus habitantes, en la educación (así como en otros contextos formales de la isla) las lenguas del grupo étnico raizal no se encuentran en posición de equidad frente a la lengua oficial de la nación colombiana, razón por la cual se identificó la necesidad de trazar y planificar una política de lenguas incluyente.

Política y planeación lingüística: metodología de consulta e investigación

Entre los años 2011 y 2013, la Sede Caribe de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) lideró, por encargo del gobierno territorial del archipiélago, la formulación de los lineamientos para una política de lenguas para el departamento archipiélago, en coordinación con el Instituto de Formación Técnica y Profesional (INFOTEP). Su construcción fue participativa ya que se creó desde, con y para las diversas comunidades de las islas -isleñas, raizales y no raizales- quienes aportaron los insumos sobre los cuales se fue dando forma a los lineamientos, estrategias, metas y plan de seguimiento resultantes de su elaboración. Para comenzar, se constituyó un equipo base de trabajo interinstitucional, multidisciplinario e intercultural que, en cierta forma, era representativo de la composición socio-lingüística y cultural del territorio, y tendría la capacidad para liderar y acompañar, de principio a fin, procesos de convocatoria, de investigación y de intervención en la comunidad. Por otro lado, se implementaron diversas estrategias para asegurar una participación amplia y representativa de los habitantes del archipiélago⁵.

La primera fue la organización de un seminario de fundamentación y reflexión, el 17 de mayo de 2011, en el cual se dieron a conocer y debatieron planes, fundamentos teóricos y experiencias signifi-

⁵ Para mayor detalle sobre las estrategias y voces de participación, consultar el documento *Análisis de las mesas sectoriales para la construcción de la política de lenguas*.

cativas locales, nacionales e internacionales -particularmente de la región Caribe insular y continental centroamericana- relacionados con las políticas de lenguas y el bilingüismo.

La segunda estrategia consistió en diálogos de acercamiento a líderes de la comunidad raizal, con lo cual se buscó concertar un espacio de consulta previa que permitiera responder a los cuestionamientos que esta comunidad le hacía al proyecto por la manera en que había sido diseñado por el gobierno territorial para ponerlo en marcha. Exigía esta comunidad el desarrollo de un proyecto etnoeducativo trilingüe para el departamento, como lo habrían convenido en el año 2006 con el Ministerio de Educación Nacional, en concordancia con los marcos legales de reconocimiento y protección de las lenguas nativas de los grupos étnicos de Colombia, y el derecho a su implementación en la educación de sus pueblos⁶. Para quienes liderábamos el proyecto de construcción de la política de lenguas desde las instituciones de educación superior y creíamos en la necesidad de proteger y promover las lenguas patrimoniales del grupo raizal, la polémica dejaba en claro que nos encontrábamos ante dos posturas aparentemente irreconciliables: la de un bilingüismo institucionalizado español-inglés promovido por el gobierno departamental que exigía estudios científicos sobre el papel que podría jugar el *creole* en el aula de clase y su conveniencia para la formación académica, y la de un trilingüismo exigido por la comunidad raizal, para quienes el *creole* debería preservarse mediante su ingreso formal al aula de clase como lengua de enseñanza.

Tras agotar las posibilidades de poner en marcha los requerimientos legales de consulta previa enmarcados en el convenio 169 de la OIT y la ley 21 de 1993, lo

cual impedía la participación oficial del grupo de líderes raizales más activo en la lucha por la auto-determinación de su pueblo, se implementó una tercera estrategia para generar espacios de discusión y encuentro que permitieran aliviar tensiones y continuar el diálogo con los líderes raizales. Se trató de la organización de lo que se denominó «Encuentros en la diversidad» y se hizo los días 19 y 20 de junio de 2012, en los cuales se dieron a conocer y discutieron avances investigativos y de formación que se adelantaban paralelamente como insu-
mo al proceso de definición de la política y se debatió abiertamente el tema de la oralidad y/o escritura de la lengua *creole*. El debate resultante de la participación activa de escritores, artistas, productores, líderes comunitarios, religiosos y académicos locales, miembros de la comunidad raizal, así como de la conferencia del profesor Hubert Devonish (invitado internacional, original de Guyana, académico de la Universidad de las Indias Occidentales en Jamaica y defensor de la lengua *creole* como lengua con grandes potenciales para la academia, las artes y la economía de un pueblo) permitió al grupo líder construir insumos fundamentales que serían llevados a discusión a las mesas de consulta sectoriales. De hecho, las que denominaríamos «mesas sectoriales» llegaron a convertirse en la cuarta estrategia de consulta.

Durante los meses de julio y agosto de 2012 se celebraron diez (10) mesas sectoriales entre las dos islas (San Andrés; y Providencia-Santa Catalina) organizadas alrededor de los cuatro sectores que se convertirían en los ejes de planificación de los lineamientos de la política: educativo, comunitario, productivo e institucional. Se incluyeron, además, dos mesas que permitirían conocer las voces fundamentales de las/los jóvenes, en su condición de generaciones que, inmersos en el presente, serían, en el corto plazo, parte activa de la ejecución de una políti-

guas del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, elaborado por Sally Ann García Taylor, miembro del equipo base de construcción de la política. El documento es uno de los anexos entregados al gobierno departamental del archipiélago en mayo de 2013, como soporte al documento base de la política.

⁶ Estos acercamientos se dieron a lo largo del 2011, año durante el cual la comunidad raizal organizada radicó un derecho de petición dirigido al gobierno departamental y a las dos instituciones de educación superior local, involucradas en el desarrollo de la política de lenguas (el INFOTEP y la Universidad Nacional de Colombia), solicitando la suspensión inmediata las acciones emprendidas sobre el asunto lingüístico en las islas, sometiéndola al debido proceso de consulta previa (oficio del 30 de mayo de 2011). La gobernación departamental indicó, mediante oficio del 28 de julio, que «sí se realizará la consulta previa...» solicitada. Tras algunas pocas reuniones previas entre los interesados y conversaciones informales con los raizales, la Dirección de Asuntos para Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras del Ministerio del Interior, comunicó al gobernador, mediante oficio del 5 de diciembre de 2011, que dado que según Sentencia del Consejo de Estado del 5 de agosto de 2010, existía un vacío jurídico concerniente al período para representantes de estas comunidades, se solicitaba a todas las gobernaciones del país, no iniciar el proceso de convocatoria para la elección de consultivos departamentales, lo que no permitía adelantar la consulta previa.

ca de lenguas planteada para estar implementada, en su totalidad a 2024. Todas las mesas se desarrollaron siguiendo la metodología de planificación alemana ZOPP -Zielorientierte Projekt Planung- o «Planificación de proyectos orientada a objetivos», introducida por la GTZ (agencia de cooperación alemana) la cual contribuiría a desarrollar un trabajo sistemático para identificar objetivos, metas e indicadores. En razón de su propia metodología de trabajo, esta herramienta garantizaría la participación equitativa de los convocados a las mesas, así como la identificación y construcción colectiva de problemas, metas, y estrategias de solución.

A la par con las estrategias de consulta, las instituciones de educación superior a cargo de la política y planeación lingüística (PPL) (Universidad Nacional de Colombia e INFOTEP) desarrollaron también acciones de diagnóstico, formación, investigación e intervención en la comunidad del archipiélago, las cuales ofrecerían insumos también fundamentales para la construcción de la política de lenguas. Se estableció la línea base de inglés de los estudiantes desde el grado 3 hasta el grado 11 de los establecimientos educativos oficiales (EEO) a partir de la aplicación de pruebas de clasificación alineadas con los niveles de manejo de lenguas del marco común europeo. Se realizó una formación en gestión para los equipos directivos de los EEO que incluyó, además del desarrollo de habilidades de gestión, la reflexión sobre la relación entre los currículos y las prácticas escolares en el contexto etnoeducativo de las islas. Se adelantó un trabajo investigativo que permitió explorar los roles del inglés y el *creole* en aulas de clase en la educación básica y media, como lo requería el gobierno departamental; también se presentaron tanto los debates académicos alrededor de las teorías y conceptos lingüísticos y culturales sobre las lenguas criollas en el contexto del Gran Caribe, como las experiencias previas de acercamiento a modelos de trilingüismo en el archipiélago. Se adelantó un estudio socio-lingüístico puntual sobre actitudes y usos de las lenguas en el archipiélago, que retomó y actualizó estudios previos. Se hizo una aproximación al estado del arte de

publicaciones en lengua *creole* y de los estudios sobre esta lengua a nivel local y en el Caribe anglófono. Asimismo, se adelantó un estudio crítico acerca de las políticas de lengua que se han implementado en el archipiélago, y sobre los marcos legales que protegen y fomentan el uso de las lenguas nativas de los grupos étnicos. El acompañamiento de estos procesos mientras duró el proyecto, permitió la implementación de diversas estrategias de divulgación de las tareas adelantadas: impresos informativos, campañas mediáticas de sensibilización, consultas a los transeúntes e intervención en las instituciones educativas mediante el desarrollo y uso de formas creativas y diversas para llegar a públicos varios. En su conjunto, los resultados de las acciones mencionadas dieron como resultado insumos valiosos para discutir en las mesas sectoriales y elaborar los lineamientos de la política⁷. Estos, a su vez, fueron sometidos a procesos de validación con las comunidades sanandresana y providenciana e incluyeron: una mesa con expertos académicos, una mesa departamental amplia con representación de los diversos sectores convocados para su construcción, una mesa raíz y una mesa municipal amplia en la isla de Providencia. Como resultado de este proceso de validación, se realizaron ediciones e incorporaron nuevas ideas o sugerencias. La mesa raíz asistió a la primera convocatoria de presentación y validación de resultados, y solicitó dos semanas para el estudio a profundidad del documento. A las dos semanas, la mesa no se presentó para una nueva reunión y tampoco se manifestó al respecto. No obstante, en la primera mesa pudimos recoger impresiones mayoritariamente positivas sobre las propuestas que se vieron ensombrecidas, no obstante, por sus reclamaciones relacionadas con sus posturas políticas sobre la puesta en marcha del proyecto, anteriormente en este documento.

Para los propósitos de este artículo, nos concentraremos en los aspectos en que la política puede contribuir al manejo de las lenguas en el componente educativo del territorio insular.

⁷ Cada una de estas acciones se tradujo en informes escritos y evidencias visuales como soportes anexos al documento de política entregado al gobierno territorial. Los mismos se encuentran en posesión de esta entidad y son de acceso público.

La política de lenguas⁸ y la educación

Los lineamientos de la política de lenguas relacionados con el sistema de educación formal del territorio archipiélago se construyeron con base en hallazgos fundamentales que se constituyen en puntos de partida para la planificación de la política. Algunos de los más relevantes para la temática indican que:

- Las discusiones en torno a las lenguas del archipiélago se centran casi exclusivamente en el inglés y el *creole*, y dejan entrever que hay desinformación, falta de consensos y polarización en las posturas.
- En el territorio insular prevalece una situación de diglosia entre las lenguas, según la cual el *creole*, el inglés y el español tienen funciones diferenciadas que hace que se perciban como lenguas de alto o bajo prestigio y/o importancia. Esto crea una condición de inequidad socio-lingüística que vulnera los derechos de los hablantes.
- La lengua materna de la mayoría de los jóvenes y niños/as raizales es el *creole*. Solo algunos jóvenes, adultos y miembros de las generaciones más adultas de raizales tienen como lengua materna el inglés.
- El inglés que predomina entre los hablantes raizales del archipiélago varía entre ser un «mesolecto», por ser un *creole* con aspectos de pronunciación, entonación, gramática y vocabulario del inglés formal o internacional y ser un «acrolecto» cuando su conocimiento y manejo se asemeja a un inglés internacional como resultado de sus estudios o del contacto con hablantes nativos de la lengua (así se percibe el inglés que se habla en el aula de clases).
- Los jóvenes reconocen que sus competencias en inglés y español son deficientes y denuncian la pérdida del *creole* por el impacto de los medios, de la presencia de visitantes, y la renuencia de algunos jóvenes a aprender su lengua.
- La comunidad insular coincide sobre el deseo de salvaguardar y validar el *creole* como la lengua nativa de los isleños y comenzar a aceptarla en los espacios en los que era negada.
- Entre maestros, miembros de la comunidad y funcionarios públicos hay una percepción convergente sobre mantener el *creole* oral, pues es una lengua viva entre los nativos que no requiere escritura.
- La lengua materna o L1 del aula de clase en el territorio insular no es homogénea. Los equipos directivos reconocen la necesidad de diferenciar métodos de aprendizaje de las lenguas según las lenguas maternas de sus estudiantes.
- Los EEO no cuentan con modelos pedagógicos ajustados a las aulas de clase donde se encuentran dos o tres lenguas en contacto permanente. Los profesores recurren al *creole* en el aula de clase como lengua auxiliar para facilitar la comprensión de los estudiantes, en particular de los más pequeños.
- En su gran mayoría, la comunidad insular desconoce los avances investigativos sobre la lengua *creole*.
- En el archipiélago y en algunas de las naciones vecinas del Gran Caribe, existen materiales sobre el estudio del *creole* de base inglesa, diccionarios, ortografías, textos educativos para los primeros años escolares, y experiencias de la enseñanza del *creole* en el aula de clase, así como publicaciones de escritores y poetas, y producciones artísticas y musicales audiovisuales, entre otros. Estos reflejan los desarrollos y el potencial del *creole* para su normalización e implementación gradual y rigurosa en los diversos ámbitos formales de la sociedad.
- Se observa un incremento en la visibilización de la lengua *creole* en medios de comunicación: radio, televisión (oral), prensa y redes sociales (escrita).

⁸ El documento base que contiene los lineamientos de política y planeación lingüística para el departamento archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina y sus soportes anexos fueron entregados a la secretaría de educación departamental, directora de los contratos interadministrativos a nombre del departamento, en mayo de 2012. La dirección del proyecto en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Caribe, guarda copias de estos documentos. No obstante, por respeto a las dinámicas internas y los tiempos requeridos por las autoridades gubernamentales del territorio insular para la revisión y discusión de la propuesta y, eventualmente, la sanción de la política, los documentos nunca se han publicado. A la fecha de publicación de este artículo, aún no se ha sancionado una política de lenguas para el archipiélago. En cambio, se conocieron intentos de acomodar la propuesta de política a que hace referencia este artículo, de manera que se posicionara al inglés como lengua materna de los raizales, sin realizar una consulta amplia al respecto. Con este artículo, la Sede Caribe de la Universidad Nacional de Colombia se propone iniciar la publicación de las memorias de su construcción y sus resultados.

- No hay consenso sobre si el *creole* deba escribirse, por lo tanto no existe una forma única de transcribirlo.
- La competencia lingüística de la población estudiantil en inglés es comparativamente baja para un territorio en el cual el inglés es reivindicado como patrimonio lingüístico-cultural del pueblo raizal. A 2012, el 84% se encontraba en un nivel «Principiante» o A1.
- La participación de la educación superior y la educación no formal en la formación en inglés.

Con el objeto de contribuir al posicionamiento equitativo de las que denominamos las lenguas patrimoniales de los raizales, y la consolidación de una educación intercultural bilingüe y en concordancia con el contexto histórico-cultural del archipiélago, los marcos legales y los hallazgos fundamentales, la política de lenguas se propuso, entonces, tres grandes metas:

- Salvaguardar el *creole*
- Revitalizar el inglés
- Fortalecer las competencias comunicativas y laborales en inglés y español para contribuir a la competitividad del territorio insular.

Con el objeto de promover una educación intercultural bilingüe, la política promueve, entre otras acciones:

- La elección, estudio, desarrollo e implementación de uno de los siguientes modelos educativos en los EEO:
 - Bilingüe (inglés-español)
 - Trilingüe (inglés-creole-español)
 - Inglés intensivo
- La creación de un instituto de investigaciones de las lenguas patrimoniales del grupo étnico raizal para:
 - Llegar a consensos sobre la lengua *creole*
 - Profundizar sobre el inglés y su relación con el *creole*
 - Fomentar la cultura raizal
- El estudio e intercambio de experiencias pedagógicas exitosas e innovadoras para la enseñanza del inglés y del español.

Estado actual, retos y prospectiva de la política

El enfoque diferencial en el cual se basaron los lineamientos de la política de lenguas buscaba lo que aún hoy consideramos imperativo: que se salvaguarden y se fomenten las lenguas patrimoniales del grupo raizal, poniéndolas en pie de equidad con el español, asunto que al día de hoy no se materializa ni se intuye como una intención para un futuro cercano, al menos no desde las acciones oficiales tomadas por las instancias gubernamentales que tienen que ver con la educación. Las acciones y propuestas incluyentes de los lineamientos, en las que se tiene en cuenta la presencia de tres lenguas en contacto y la diversidad de las voces de sus habitantes, aluden tanto al principio de libertad cultural, que en un escenario de protección y garantía de derechos respeta el derecho del individuo y de las colectividades a adoptar elementos de culturas diferentes a la suya, como a la meta de construir una interculturalidad que supere el simple reconocimiento del multilingüismo de sus gentes.

No obstante, lo que la propuesta de política de lenguas intentó unir, respetando la diversidad y buscando la equidad, no ha prevalecido debido al énfasis que sigue dándose al inglés sobre el *creole* en los ámbitos oficiales. Por un lado, el gobierno territorial, quien nos entregó la tarea de recomendar una política construida con base en la amplia consulta a sus comunidades, ha seguido promoviendo, con sus acciones, un bilingüismo institucional español-inglés sin siquiera ofrecer a las/los profesores de la isla un acompañamiento pedagógico sobre el manejo del *creole*, lengua que, es innegable, está presente en las aulas de clase y en la cotidianidad de las islas, y es primera lengua de las generaciones más jóvenes de niños/niñas raizales, que crecen en entornos hablantes de esta lengua en ambas islas. El bilingüismo español-inglés se encuentra en línea con las políticas nacionales, en particular con el Programa Nacional de Bilingüismo del 2004, y se ha aplicado al territorio insular ignorando la presencia del *creole*, lengua materna de los raizales, en plena contradicción con los marcos legales que, desde la Constitución Política de

Colombia de 1991, establecen que, aunque el español es el idioma oficial de Colombia, «las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparte en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe» (Constitución Política, 1991, artículo 10). Lo mismo sucede con la posterior y más reciente Ley de lenguas nativas (ley 1381 de 2010), la cual promueve la protección y el fortalecimiento de las lenguas nativas del territorio.

Por otro lado, para la época en que se entregaron los lineamientos, las acciones tomadas por el gobierno nacional ante el desafortunado fallo de la Corte Internacional de Justicia de La Haya de noviembre de 2012⁹, que buscaban «reparar el daño de La Haya», llevaron a proyectar la consolidación del territorio insular como un centro para el aprendizaje del inglés «estándar» y el fortalecimiento de las competencias en inglés para el medio laboral, léase la constitución de call centers (iniciativa que fracasó dado que, en general, el nivel de manejo del inglés no se ajustaba a los requerimientos de la actividad), entre otras propuestas. Por último, a las controversias alrededor de la inclusión oficial del *creole* en la educación (lo cual fortalecería las competencias comunicativas y de aprendizaje de las y los isleño/as raizales y la identidad multilingüe del territorio insular) se suman los raizales en pie de lucha, antagonistas de la relación que la nación colombiana sigue estableciendo hacia ellos, quienes se polarizan aún más y defienden su postura según la cual la lengua *creole* es su identidad y no están dispuestos a ceder sobre su exigencia de generalizar un modelo educativo trilingüe para el territorio.

Queda a la academia cumplir su misión de formar profesionales críticos y conscientes de la situación de inequidad, en particular, de la lengua criolla, y contribuir a su conocimiento a través de la investigación y la formación, tareas que nos proponemos fortalecer desde la Sede Caribe, en unión con la Sede Bogotá y con investigadores/as del Caribe y de otras regiones interesado/as en la criollística. Mientras tanto, el gobierno territorial del

archipiélago seguirá debatiéndose sobre la conveniencia de escuchar o no las recomendaciones entregadas a través del documento base de la política de lenguas, resultantes de este proyecto, con lo cual corre el riesgo de ser señalado como negligente por no proteger los recursos de la nación, al no dar curso a la inversión realizada en este proyecto. Adicionalmente, se dilatarán aún más las posibilidades de obtener beneficios para el territorio y la nación derivados del fortalecimiento del talento humano local, con un fuerte sentido de identidad y pertenencia desarrollado a través de su lengua *creole* y su cultura, las cuales están relacionadas indubitablemente con la historia de colonización del Gran Caribe.

⁹ En el 2012, La Corte Internacional de Justicia de la Haya concedió a Nicaragua soberanía sobre una zona de más de 75.000 kilómetros cuadrados de mar Caribe que pertenecían a Colombia, dejando dos cayos que se reconocen como parte del Archipiélago enclavados en las aguas concedidas a esa nación. La nación colombiana y por ende las comunidades del Archipiélago se vieron afectadas por cuanto se trata de un territorio que es parte de la Reserva de la Biosfera *Seaflower*, y es una zona con recursos pesqueros explotados por la pesca artesanal e industrial, fuente fundamental de empleo e ingresos para el territorio insular, y parte esencial de la movilidad y las prácticas culturales ancestrales.

Bibliografía

- Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. (Ángel Alonso-Cortés, traductor). Madrid: Editorial Cátedra. (Obra original publicada en 1993)
- Clemente, I. (Ed.). (1989). *San Andrés y Providencia: tradiciones culturales y coyuntura política*. Bogotá, Colombia: Uniandes.
- Clemente, I. (1991). *Educación, política educativa y conflicto político-cultural en San Andrés y Providencia (1886-1980)*. (no publicado)
- Dittmann, M. L. (1992). *El criollo sanandresano lengua y cultura*. Cali: Universidad del Valle.
- Edwards, J. (1970). *Social Linguistics on San Andrés and Providencia Islands, Colombia* (Ph.D.). Tulane University.
- Forbes, O. (1989). *Aproximaciones sociolingüísticas en torno a la realidad de las lenguas en contacto en las islas de San Andrés y Providencia: bilingüismo y diglosia*. In *San Andrés y Providencia: tradiciones culturales y coyuntura política*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia 1918-1957: una historia social, económica y política*. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Holm, J. (1988). *Pidgins and Creoles I. Theory and Structure*. New York: Cambridge University Press.
- Holm, J. (1989). *Pidgins and Creoles II. Reference Survey*. New York: Cambridge University Press.
- Sandner, G. (2003). *Centroamérica & el Caribe Occidental: coyunturas, crisis y conflictos, 1503-1984*. (J. Polanía V., traductor.). Isla de San Andrés, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Sede San Andrés, Instituto de Estudios Caribeños. (Obra original publicada en 1984)
- Vollmer, L. (1997). *La historia del poblamiento del archipiélago de San Andrés, Vieja Providencia y Santa Catalina = The History of the Settling Process of the Archipelago of San Andres, Old Providence and St. Catherine*. San Andrés: Ediciones Archipiélago.
- Washabaugh, W. (1975). *On the Development of Complementizers in Creolization*. Working Papers on Language Universals, (17). En *Documentos Maestría en Estudios del Caribe*, Universidad Nacional de Colombia.