

**Cuadernos
del Caribe N° 8**



Cuadernos *del Caribe* N° 8

Educación, lengua y cultura en la Isla de San Andrés Caribe colombiano

Acciones investigativas
2002-2006



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

SEDE CARIBE

Rector General
Moisés Wasserman Lerner

Vicerrector General
Francisco Aurelio Eduardo Gutiérrez Sanín

Vicerrector Académico
Jesús Virgilio Niño Cruz

Secretario General
Jorge Ernesto Durán Pinzón

SEDE CARIBE

Director
Germán Eugenio Márquez Calle

Coordinadora Académica
Raquel Sanmiguel

Profesores
Adriana Santos Martínez
Francisco Avella Esquivel
Germán Eugenio Márquez Calle
Petter David Lowy Cerón
Raquel Sanmiguel
Yusmidia Solano Suárez

Consejo de Sede
Francisco Gutiérrez Sanín
Germán Eugenio Márquez Calle
Juan Carlos Ochoa Botero
Yusmidia Solano Suárez

Edición
Raquel Sanmiguel Ardila, Profesora Asistente
Universidad Nacional de Colombia, sede Caribe

Diagramación electrónica
Elsy Marlén Porras Alonso - Unibiblos

Impresión
Universidad Nacional de Colombia

Unibiblos
Andrés Sicard Currea, Director
diruniblo_bog@unal.edu.co
Bogotá, D.C., Colombia

2006

Cuadernos del Caribe [Educación, lengua y cultura en la Isla de San Andrés, Caribe Colombiano]. San Andrés: Universidad Nacional de Colombia, 2006.

V. 8, il.

Irregular

ISSN: 1794-7065

1. Educación 2. Lingüística 3. Educación bilingüe
4. San Andrés 5. Providencia 6. Creole

Editorial

Acciones investigativas de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Caribe, sobre la educación en San Andrés, Providencia y Santa Catalina: sus preguntas, sus hallazgos y sus propuestas

¿Qué pasó con la educación en San Andrés?... es una pregunta que se vienen haciendo diariamente los pobladores de la isla desde hace ya muchos años. Siendo un tema relativo a las dinámicas socio-culturales de grupos humanos insertos en un contexto multicultural como es el de las islas, que comparten características fundamentales con la región Caribe insular a la que pertenecen, y cuya pertenencia política a la nación colombiana ha determinado su devenir, su respuesta dista de ser única o sencilla. Se trata de una confluencia de factores que no se puede abordar separadamente ya que ninguno de ellos, aisladamente, podría dar cuenta del deterioro progresivo del sistema educativo de las islas.

Desde su llegada al Archipiélago en 1998, la Universidad Nacional de Colombia identificó, como resultado del análisis de foros educativos, informes oficiales, estadísticas y de su contacto con la escuela, el deterioro del sector educativo en términos de una tendencia a ocupar los resultados más bajos del desempeño académico según las pruebas de Estado ICFES; una marcada desmotivación de maestros y estudiantes reflejada en clases poco dinámicas y falta de compromiso de ambos estamentos; un desarrollo curricular inadecuado para el contexto particular de las islas; y dotación e infraestructura insuficientes para el trabajo educativo en las aulas, entre otros.¹ Siete años más tarde, 2006, pese a las buenas intenciones de programas plasmados en los planes educativos oficiales, a los marcos legales que supuestamente le permitirían consolidarse con pertinencia, a asesorías internas y externas, capacitaciones diversas, y reestructuraciones de sus instituciones educativas, entre otros, los resultados generales reflejan que los mismos problemas persisten sugiriendo que es necesario seguir ahondando en las causas y buscar correctivos endógenos y colegiados a la situación, con una proyección futura y mediante acciones sostenibles en el tiempo.

La Universidad Nacional de Colombia se ha venido preguntando sobre el deterioro de la educación en los niveles básico y medio desde dos aspectos específicos: su calidad académica y su pertinencia.

Su *calidad académica* ha sido abordada de dos maneras: mediante una investigación sobre los factores histórico-culturales que han incidido en los resultados que arrojan los exámenes de Estado ICFES y las pruebas SABER²; y, mediante asesoría y acompañamiento en la construcción de Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I.s) y desarrollo curricular de algunas instituciones, buscando que sus énfasis o modalidades se relacionaran con el contexto local. Este

1. Avella, F. (1999). Proyecto de investigación "Perfil del sistema educativo departamental y alternativas para su reestructuración" (Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina). Documento de trabajo. Universidad Nacional de Colombia, Sede Caribe.

acompañamiento fue la fase inicial de acercamiento de la Universidad Nacional al sector educativo escolar, dado en el marco del Programa Promoción de la Calidad de la Educación Básica y Media en el Archipiélago de San Andrés y Providencia, en la cual docentes de la Sede Caribe apoyados por el Grupo RED de la Sede Bogotá trabajaron hombro a hombro con directores de colegio, profesores, y estudiantes investigadores en propuestas como la del bachillerato marino en el Instituto Bolivariano; la modalidad agropecuaria en el Antonia Santos CEMED; y la modalidad ambiental en el Colegio NATANIA. Más recientemente, entre los años 2004 y 2005, se estuvo trabajando sobre una propuesta de transversalización de temas en el currículo en el Instituto Bolivariano y en el Antonia Santos El Rancho con el apoyo de un docente de la Sede Caribe³.

Su *pertinencia*, o la pregunta por la relación del sistema educativo con su contexto cultural y su incidencia en la calidad de la educación, se ha abordado desde la reflexión sobre factores lingüísticos, culturales y pedagógicos que inciden en las características del sistema educativo existente y su relación con el contexto Caribe insular, bilingüe y multicultural del Departamento Archipiélago⁴.

A partir de la pregunta por la pertinencia, se planteó la investigación “Bases para un modelo educativo para la isla de San Andrés”, en busca de los pilares sobre los cuales se pudiese construir un modelo educativo acorde a las percepciones que la etnia raizal tuviere sobre sí misma, en función de su desarrollo integral. El estudio se desarrolló entre los años 2002 y 2005 mediante la labor investigativa de la docente que lo planteó y dirigió (quien escribe esta editorial) apoyada en tesis y pasantías de estudiantes de pregrado participantes en el programa “Trabajos Académicos en la Sede San Andrés”, enmarcados en el acompañamiento y asesoría a un colegio bilingüe de la isla; así como en los avances sobre el conocimiento de la región desarrollados por la Maestría en Estudios del Caribe, del Instituto de Estudios Caribeños, Sede Caribe.

Además de estudiar la composición lingüística de la isla de San Andrés, y de aproximarnos a develar las características constitutivas de la etnia raizal, se promovieron estudios en el aula de clase, en especial en lo relacionado con el uso de las lenguas en contacto y la composición multicultural de la misma. Los resultados de estos estudios, contenidos en la publicación actual, constituyen la base sobre la cual se ha avanzado en el análisis de la triada *educación, lengua y cultura*, en el contexto de la isla de San Andrés, permitiendo cerrar con estos productos y esta publicación la investigación “Bases para un modelo educativo para la isla de San Andrés”.

El artículo “El debate sobre la educación en la isla de San Andrés: un análisis cultural”, de la directora del proyecto investigativo en mención, presenta una propuesta en respuesta a las inquietudes con que se iniciaran las acciones investigativas del proyecto en mención. La confluencia de culturas que caracteriza a la isla de San Andrés, la cual da lugar a la formación de culturas

2. Sanabria, L.A. (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. Centro de Documentación. Universidad Nacional de Colombia, Sede Caribe. San Andrés, isla. (Ver su artículo “El sistema educativo insular” en esta publicación.)
3. Para ilustración sobre la propuesta de transversalización de contenidos en el currículo, ver Toro Calderón, J.J. (2005) Referentes teóricos (capítulo 2) y Ejemplos de programas de educación ambiental (capítulo 3) **En:** Toro Calderón, J.J. y Lowy Cerón, P.D. (2005) Educación Ambiental: una cuestión de valores. Universidad Nacional de Colombia, Sede Caribe. San Andrés, isla.
4. Entre los años 1999 y 2000 se desarrolló la investigación “Estudio Lingüístico para la implementación del programa de educación bilingüe en el municipio de Providencia y Santa Catalina” cuyos resultados pueden accederse en Cuadernos del Caribe No. 3 de esta misma serie.

híbridas no estáticas; la presencia de tres lenguas en contacto, con un bilingüismo mayoritario español – *creole*; la convivencia de filiaciones religiosas diversas y el sincretismo de estas con creencias populares; y la coexistencia de organizaciones sociales y familiares diversas, entre otras, son características testimonio de una diversidad que invita a crear estrategias para promover el conocimiento y valoración mutua y respetuosa de los grupos que coexisten en la isla: sus raíces, sus migraciones, sus formas de organizarse, sus creencias, sus lenguas, sus proyectos de vida. La educación no puede ser ajena a esta diversidad.

Esperamos que los productos de nuestras acciones investigativas, con y para la comunidad, ofrezcan a los actores de la educación, sean estos estudiantes, profesores, autoridades o investigadores, argumentos que contribuyan a diseñar líneas de acción en favor de la calidad y pertinencia de la educación, así como nuevas preguntas o líneas de estudio para seguir avanzando en este propósito.

Raquel Sanmiguel Ardila

Profesora Asistente

Universidad Nacional de Colombia, Sede Caribe

San Andrés, isla, noviembre de 2006



5	Editorial
11	El sistema educativo insular <i>Luz Amparo Sanabria James</i>
28	El significado del otro y la etnoeducación: otro reflejo de San Andrés, isla <i>Monika Falkenberg</i>
42	Estudio sociolingüístico de San Andrés, isla: un aporte a la cultura sanandresana <i>Juliana Andrade Arbeláez</i>
56	Recuperación cultural desde la educación: la experiencia del Flowers Hill Bilingual School San Andrés isla, Colombia <i>Inge Valencia P.</i>
67	Aportes a una lectura sobre la escuela a través de la observación de la escritura, la lectura y las bibliotecas en la isla de San Andrés <i>Juliana Botero Mejía</i>
76	El debate sobre la educación en la isla de San Andrés: un análisis cultural <i>Raquel Sanmiguel Ardila</i>

89

Fi Wii News
A Creole Writing Experience
Sindy Moya

97

Making languages visible:
exploiting contrastive analysis in
the Sanandreaan Creole speaking
environment
Carlos Alberto Aldana

104

Dominio de la lengua española
entre estudiantes de grado quinto
en la Isla de Providencia
Alberto Abouchaar
y *Sindy Moya*

110

Mitos, hechos y retos actuales
del bilingüismo en el Archipiélago
de San Andrés, Providencia
y Santa Catalina
Raquel Sanmiguel Ardila

El sistema educativo insular

Abstract

An analysis of the historical and cultural factors that affect school students' academic performance between the years 1980-2003, resulting from a post-graduate thesis developed by the author within the Master of Caribbean Studies curricular program, helps us understand that apart from familiar and socio-economical aspects, students' achievements are affected by the educational system itself, which, just as many other aspects of the life of the island, has been subject to political decisions of the nation. In fact, the sudden entrance of a peaceful little island into the dynamics of a modern society where trade and tourism have abruptly taken the lead has brought about radical changes with advantages for some and disadvantages to others. Appraising the historical, institutional, cultural, familiar and educational contexts of these years, should help us have a better understanding of some of the causes that do not allow students of the island to reach higher academic standards.

Introducción

La educación en San Andrés isla ha sido estudiada desde diversos puntos de vista, pero en especial desde el de la política educativa del gobierno colombiano y la acción de las iglesias en el terreno educativo, ético y moral, realizado por Clemente 1994, aspectos que, han producido lo que hoy se podría denominar un sistema "educativo híbrido", abierto a variadas influencias. A pesar de las reformas educativas que insisten en darle una mayor importancia a los problemas locales, concretos, reales de la comunidad, conformando Proyectos Educativos Institucionales (PEI's) adaptados "al aquí y al ahora", en la actividad cotidiana poco se ha logrado avanzar sobre el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación en la isla.

En cuanto a los desempeños está el estudio que realicé para mi tesis de maestría "Educación Básica y Media en San Andrés, isla: factores histórico-culturales y desempeños académicos 1980-2003", el cual permite observar que los factores que influyen en los desempeños académicos finales de los estudiantes de la educación básica y media no son solo familiares o socio-económicos sino que también dependen del sistema educativo actual ya que la educación también se ve afectada por las decisiones políticas de un país. Los factores histórico-culturales que afectan la familia, la escuela, la situación socio-económica, los cambios en la vida apacible de una pequeña isla que entra en la sociedad moderna a través del comercio como Puerto Libre y a través del turismo, son

Por: Luz Amparo Sanabria James
Magíster en Estudios del Caribe
Universidad Nacional de Colombia,
sede Caribe, San Andrés isla
rosames@hotmail.com

actividades que cambian radicalmente los parámetros y las costumbres a las que estaba acostumbrada la isla, para bien de unos y para mal de otros.

Un análisis de los factores que afectan el Sistema Educativo Insular de San Andrés, aunque no logra evaluar en su totalidad la calidad de la educación, sí puede, desde los fundamentos del aprendizaje, dar una visión de las condiciones históricas y los contextos institucionales, culturales, familiares, y escolares de la educación que limitan a los estudiantes de la isla en el proceso de alcanzar sus logros con niveles más altos.

Factores que afectan el sistema educativo insular

Factores institucionales y culturales

Cambios administrativos

El periodo comprendido entre 1980 y 2003 estuvo marcado por una serie de cambios que se iniciaron desde mediados de la década de 1970. El principal cambio fue el *administrativo* pues la educación pasa de la tutela de la Prefectura Apostólica Católica que por ley venía administrando la comunidad Capuchina desde el 17 de abril de 1927, a la dirección e inspección escolar de las autoridades intendenciales, introduciendo la modalidad de los *colegios oficiales* que no era conocida en la isla. Al mismo tiempo el nuevo Concordato firmado entre la Santa Sede y el gobierno de Colombia, dio lugar a otra modalidad que en cierto modo continuaba la de la Prefectura Apostólica y que consistía en poner este sistema bajo el título de *educación contratada*, con una vasta experiencia en la educación. Además continuó la modalidad de la *educación privada* que venía siendo liderado por los adventistas y hoy incluye no solo colegios de primaria y bachillerato de la iglesia bautista, sino también de la comunidad de los Hermanos Franciscanos de la iglesia católica y el colegio particular de la caja de compensación familiar CAJASAI. Esta nueva estructura administrativa planteó una serie de retos a la educación que se asumieron con un buen éxito para la educación contratada, heredera de la experiencia administrativa de la Prefectura Apostólica, seguida de la educación privada y con pocos avances en la educación oficial de la isla en los últimos años.

Crecimiento poblacional

Otro de los cambios fue el *social* motivado por el gran *crecimiento de la población* en la isla como resultado de las fuertes migraciones de colombianos del continente y extranjeros, el cual llevó a la creación de más escuelas y colegios sin las debidas condiciones para el adecuado desarrollo de las actividades escolares, y a *nuevas dinámicas económicas* en la isla.

La falta de un Plan de Ordenamiento Territorial para el *crecimiento urbanístico* llevó a que no se contemplaran normas para la cobertura escolar de tal forma que se tuviesen instituciones amplias, confortables y con la capacidad para albergar la población. Se creó la *doble y triple jornada* que brindó albergue a más estudiantes pero la infraestructura no siguió el crecimiento, generando problemas de espacio, falta de iluminación, ventilación y lugares adecuados a la actividad pedagógica. Esto representó una reducción en el tiempo dedicado al estudio, en detrimento del manejo de las actividades escolares y de la dedicación a las mismas. Por otra parte los estudiantes dejaron de asistir todo el día a la escuela o colegio para ir únicamente medio día perdiendo ese espacio para el desarrollo de múltiples actividades. Así mismo se perdió el apoyo y la supervisión del adulto en la etapa inicial de su formación, puesto que las nuevas dinámicas económicas de la isla

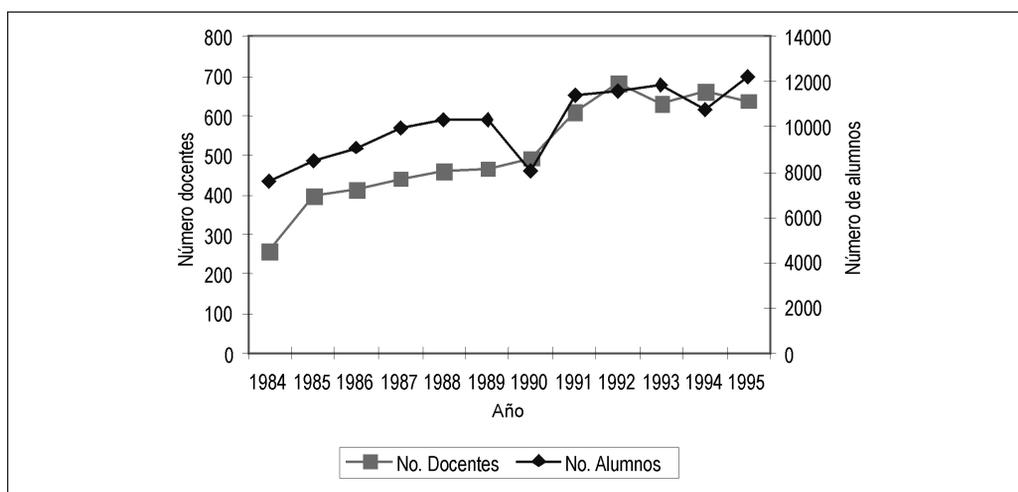
habían llevado a la gran mayoría de las madres a trabajar fuera de casa en el sector comercial y turístico.

En cuanto a *la expansión del sistema educativo* que se inicia en el continente y llega a la isla a partir de 1975, se realizó en buena parte sin que se tuviera en cuenta desarrollar los correspondientes ajustes a los planes y programas escolares, al igual que en ampliar la *dotación pedagógica* de los planteles consistentes en creación y actualización *bibliotecas y laboratorios* e incluso en contemplar el mejoramiento de las plantas físicas de las instituciones que permitiera albergar cómodamente a la población estudiantil. Facundo y Rojas (1990) afirman que todo indica que utilizando simples criterios de eficiencia económica de corto plazo, se impusieron las *dobles y triples jornadas* en un mismo plantel, sin tener en cuenta los grupos numerosos en cada clase, llevando al problema de la *poca atención personalizada*. Ante la necesidad de *más docentes* se procedió entonces a la contratación de los *catedráticos de tiempo parcial* y finalmente se decidió aplicar la promoción automática como forma de evitar el desperdicio académico que para San Andrés se da a partir de 1988. Como consecuencia de lo anterior se redujo no sólo el tiempo de estudio para los estudiantes, las oportunidades de interrelación pedagógica fuera del aula de clase y las exigencias académicas, sino en general, la calidad de la formación. Es decir, la expansión así concebida tuvo un efecto perverso sobre la calidad de la educación.

En cuanto al *número de docentes* con los que contaba la isla al inicio de este proceso (1975) según la Secretaría de Educación del Departamento, se disponía de 418 docentes laborando en los establecimientos oficiales y 100 docentes que pertenecían al sector privado, con mucha frecuencia algunos dictaban clases en dos o tres jornadas o establecimientos, con el fin de completar la planta de docentes para atender a la población estudiantil y mejorar también la tabla salarial, debido al costo de vida en la isla. Esta situación ha llevado a *minimizar el tiempo de atención al estudiante* para su formación integral.

Cobertura

in embargo la *oferta escolar* en la isla permite cubrir la totalidad de estudiantes matriculados, igualmente la relación docentes estudiantes como se pudo observar en la figura 1 se ha sostenido

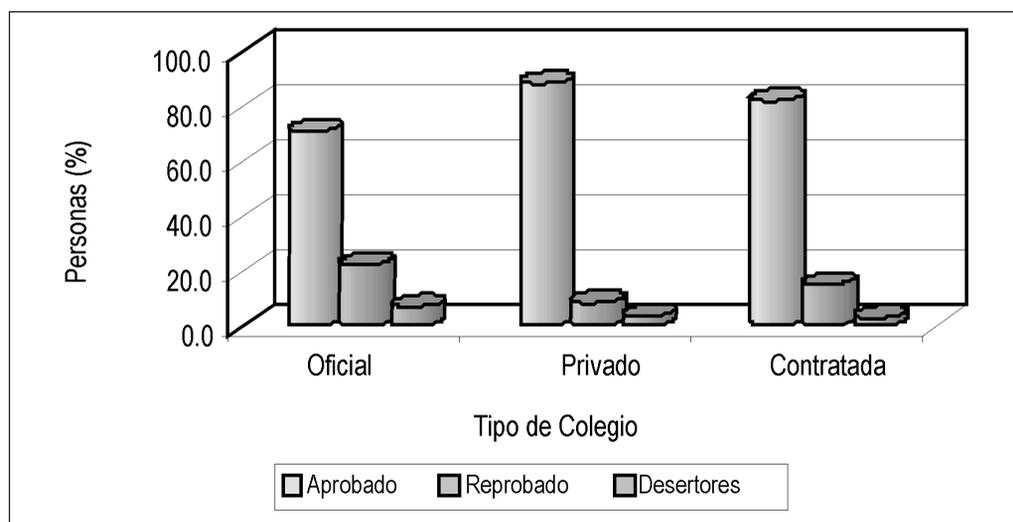


Fuente: Secretaría de Educación Departamental

Figura 1. Comparación entre el número de estudiantes y número de docentes en la isla de San Andrés.

casi pareja a lo largo de los años. *La formación del docente* ha sido un factor que se ha mejorado considerablemente en la isla, para el año 2000 un 41% de los docentes de primaria y un 67% de los docentes de secundaria y media se encontraban entre los grados 9 y 14 del escalafón docente.

En datos obtenidos en la Secretaría de Educación se pudo observar que para el año 2003 se reduce el número total de establecimientos de Educación oficial y al mismo tiempo se incrementan los privados contando así la población escolar con 39 oficiales incluyendo los 4 del convenio entre el Ministerio y la Conferencia Episcopal (Educación Contratada) y 13 privados, en las cuales se atiende a 13.662 personas en edad escolar. El sector oficial atiende aproximadamente el 85% de la población en comparación con el 15% del sector privado. A partir de la *reestructuración escolar* y con las fusiones de los colegios y la creación de los centros escolares el número de centros educativos en el sector oficial es de 7, 2 en la educación contratada y 4 en la educación privada. Es el sector oficial el que alberga el mayor porcentaje de población estudiantil en la isla ya que representan el 68% de los establecimientos escolares, se puede observar una relación entre los ingresos familiares y la opción por el colegio oficial en relación al número de personas en el hogar y costos educativos (Véase figura 2)

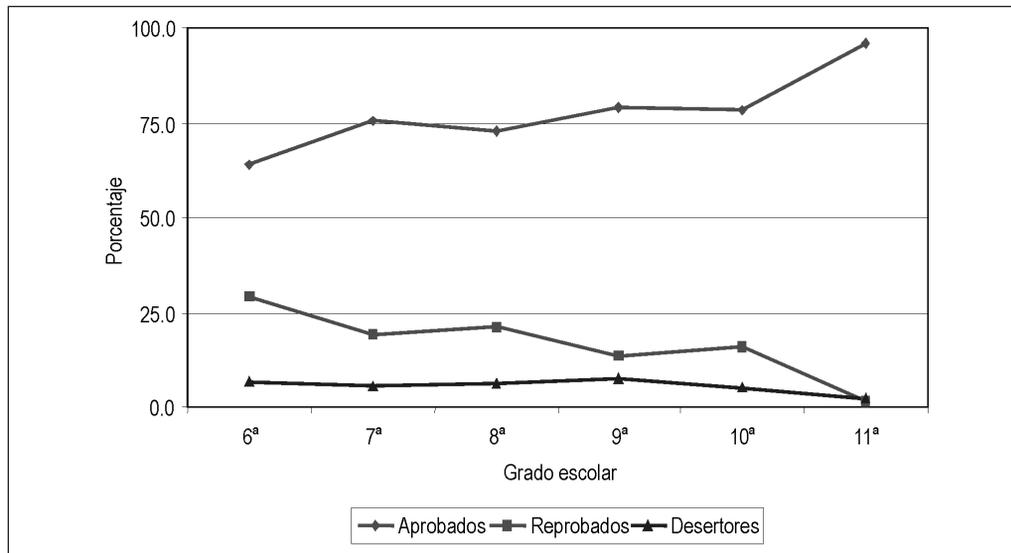


Fuente: Secretaría de Educación Departamental

Figura 2. Oferta escolar respecto al número de estudiantes aprobados, reprobados y desiertos en la isla de San Andrés.

La oferta de colegios privados en la isla cubre el 33.3% de los centros educativos a donde acuden el 15% de la población escolar. Hay sin embargo una característica a resaltar y es el hecho de que todos los estudiantes matriculados en la educación básica no culminan sus estudios en la educación media presentándose mayor número de deserción en los colegios oficiales un 12% como se pudo observar en la Figura 3.

Las estrategias que buscaban elevar la *cobertura* junto con la nueva dinámica social, económica y multicultural fueron afectando el sistema educativo de la isla, en detrimento de la calidad que se tenía hasta los años de 1980, en vez de mejorarla. Las propuestas de trabajo académico centradas únicamente en el desarrollo de la memorización de la clase sin los insumos lúdico culturales que ayudan a darle sentido al aprendizaje de los estudiantes en la isla, acompañados de la falta



Fuente: Secretaría de Educación Departamental

Figura 3. Porcentaje de estudiantes de los grados 6-11, aprobados, reprobados y desertores.

de proyectos personales y de utilización del tiempo libre, han llevado a que se propicien nuevos espacios y actividades que le han robado el interés de los estudiantes a las actividades desarrolladas en las instituciones. Estos nuevos espacios de una gran importancia para la formación de una nueva cultura adolescente de la isla, se fueron ligando a las zonas turísticas como en el caso de las discotecas, de los sitios de reunión y de exhibición de los jóvenes ("El Paso", "Stone Crab", la "Birrería", etc), con todo lo que significan estos cambios en la personalidad, la socialización y la sexualidad en las condiciones de una isla pequeña y multiétnica.

La deficiente atención y seguimiento a los estudiantes de parte de los docentes ha afectado también la calidad de la educación. Otra consecuencia de las políticas aplicadas ante el mayor número de estudiantes y jornadas fue la recarga del trabajo de los docentes con la atención en dobles jornadas, dificultando la dedicación total a un grupo de estudiantes debido al gran número de estudiantes que se vio obligado a tener cada colegio en sus aulas. Se decidió también hacer la contratación de docentes catedráticos de tiempo parcial que solo disponían de las horas acordadas para el desarrollo de sus actividades académicas sin poder disponer de tiempo para la orientación necesaria en estos procesos de educación. Finalmente se decidió aplicar la promoción automática que se inició en la isla en 1988 cuya estrategia pretendía mejorar la calidad de la educación, pero la promoción de 1999 resultado de esta estrategia, no mejoró esos desempeños que habían decaído notablemente.

En resumen se cubrió la población en edad escolar pero se ha visto afectada la calidad del servicio ya que se redujo no sólo el tiempo de estudio para los estudiantes, sino también las oportunidades de interrelación pedagógica fuera del aula de clase y las exigencias académicas, por lo cual la calidad de la formación, lleva a los resultados bajos.

Cambios en el rol de la iglesia

Ante el cambio social y económico producido por el comercio y el turismo, las familias se fueron desvinculando de las actividades religiosas, haciendo que *la iglesia y el templo*, que anteriormente eran fundamentales en la orientación de las familias, ya no lo sean en el mismo grado, pues hoy

día, prácticamente, solo se asiste a la misa y al culto. Antes, por tradición, la iglesia educaba en las virtudes, valores y normas, enseñaba la asistencia y la puntualidad no solo en el culto sino en la escuela, desarrollaba la participación activa en la liturgia, en la lectura y en los comentarios de la Biblia. Se promovía así mismo el desarrollo de personalidades individuales firmemente definidas y con dotes de liderazgo. Además promocionaban las salas de lectura que también eran utilizadas como centros de enseñanza, brindándoles la oportunidad a los jóvenes de tener otros espacios de orientación además de la familia y la escuela, ya que la iglesia se había convertido en el principal centro de cultura y de vida social. Pero la población aumentó desmedidamente, la planificación no siguió el crecimiento, la vida social cambió y la orientación también. El proceso de acompañamiento a los estudiantes disminuyó y los modelos a seguir de los jóvenes en la isla fueron los estereotipos brindados por los nuevos medios de comunicación y el desinterés por el estudio apareció. San Andrés se convirtió entonces en una cultura de las 4 "S", (*sun, sand, sea, and sex*). El atractivo económico desorienta a los jóvenes quienes, movidos además por el dinero fácil, empiezan a ocasionar problemas sociales no vistos anteriormente en la isla como los grupos de delincuentes juveniles organizados en pandillas o dedicados a oficios delictivos.

Pérdida de escenarios deportivos y culturales

Los pocos espacios en los que se impartían otras actividades lúdicas y culturales tampoco fueron suficientes y en el peor de los casos escenarios para desarrollar actividades de interés para los jóvenes no solo en los aspectos académicos sino también los culturales, tales como el deporte, la música, la danza, el teatro y otras actividades que se habían heredado en las costumbres de la iglesia fueron desapareciendo. Algunas de estas actividades les ofrecían oportunidades no solo de salir de la isla sino de continuar con sus estudios, tanto a nivel escolar como universitario pues eran favorecidos con becas. Pero dichos espacios en los colegios fueron cedidos para abrir otra jornada escolar y atender a estudiantes solo en las actividades académicas dejando de lado las lúdicas y formativas pues no había suficientes cupos para la población. En cuanto a las actividades deportivas, se fueron convirtiendo en jornadas esporádicas acabando con una tradición de importantes campeonatos a nivel nacional e internacional, con brillantes actuaciones en torneos de béisbol, fútbol, boxeo y basketball, sobre todo en este campo en donde los jóvenes isleños eran reconocidos a nivel nacional e internacional.

En relación con la dimensión artística, una de las fortalezas de la población sanandresana afectada por la falta de teatros en los colegios que no promueve el desarrollo de las actividades lúdicas, y que como se puede observar hoy día en competencias laborales y expresivas, pueden servir de pilar para orientar la formación profesional y abordar nuevas dimensiones intelectuales, interpersonales y personales que ayudan no solo en el campo académico sino también en los nuevos perfiles laborales, retos del desarrollo insular: turismo, manejo de recursos, comunicación. Los estudiantes no tienen tampoco la oportunidad de prepararse para inmigrar generándose un círculo vicioso que retiene el talento en la isla ya que no está preparado para aplicarlo en otras condiciones. No están dadas por tanto ni las condiciones políticas, ni culturales, ni locativas en los establecimientos para el desarrollo de estas dimensiones.

Acciones

Reflexiones en foros educativos

Muchos de estos temas se han hecho públicos en los *Foros Educativos* (1997, 1998) en donde se inició un proceso de concientización que permite la reflexión en torno a los factores que han

llevado a los resultados actuales en los desempeños, claro no como un criterio de medir la calidad de la educación, sino como una manera de saber si estas responden a las necesidades y a las expectativas de los estudiantes en las condiciones multilingües, multiétnicas y multiculturales. Entre otros factores se señalan la falta de motivación, apoyo de los familiares, falta de líderes representativos, indiferencia y descuido del entorno, lo mismo que el poco compromiso de la población con su cultura como aspectos que llevan a los estudiantes a perder las iniciativas. En los profesores se ha criticado la mediocridad al evaluar las actividades escolares, la inadecuada interpretación de la Ley General, el deficiente cumplimiento del Manual de Convivencia en algunas instituciones, el poco uso de los recursos didácticos disponibles y finalmente clases demasiado pobres y sin alma. En los directivos de los planteles educativos se critica el descuido irreversible en la promoción de los estudiantes y el desconocimiento al derecho de participación de los líderes de los centros educativos. Al gobierno se le critica la displicencia en general, el incumplimiento de las promesas hechas, la falta de inversión suficiente en planta física, equipos y dotación en general, la falta de atención financiera y la selección errónea y precipitada de docentes. Estos Foros permiten tener una radiografía del sistema educativo que deberá ser analizado en trabajos posteriores para poder explicar cómo inciden los factores institucionales y la visión política del Departamento en la estructuración del sistema educativo y evidentemente en los desempeños académicos de sus estudiantes como manera de tener una idea de su calidad en el contexto político nacional.

Marco normativo

La actual Constitución Política Nacional, La Ley General de Educación y otras leyes que regulan importantes asuntos relacionados con la educación como el Plan Decenal de Educación, y el informe de la Misión de Educación, Ciencia y Desarrollo, le han permitido a los colombianos hacerse a una nueva visión de la educación más comprensiva, más estratégica y más social. Se ha alcanzado un primordial consenso acerca de la importancia de la educación como factor de desarrollo económico, social y cultural como medio para mejorar la calidad de vida de la población, en especial de los grupos excluidos de la riqueza. La Constitución establece que con la educación se busca entre otras el acceso al conocimiento y demás bienes y valores de la cultura que se ratifica en los lineamientos para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, donde se puede hacer este énfasis primero en lo propio para luego aprender lo nacional y en este caso seguir con lo Caribe que en nuestro caso llevaría al joven isleño (nacido aquí de padres isleños o no) a tener una visión más amplia. Con esta visión se puede conocer y reconocer lo propio para complementarlo con lo que llega de fuera y prepararse para desenvolverse en cualquier lugar. Igualmente le permite valorar la diversidad y la interculturalidad que como un elemento de enriquecimiento de los aprendizajes debe estar en los procesos pedagógicos teniendo en cuenta las diferencias sociales, culturales, de género, de capacidad y de interés, con el fin de favorecer un mejor aprendizaje, la comprensión mutua y la convivencia.

Para nuestro contexto es necesario potenciar las dimensiones multicultural e intercultural del currículo y de las prácticas educativas para que permita que esa valoración sea aceptada por las distintas culturas así como se anota en las recomendaciones sobre políticas educativas hacia el siglo XXI en la Declaración de Cochabamba, 2001, como aparece claramente definido en la propuesta del *Plan Educativo Intercultural Bilingüe* para el Archipiélago de San Andrés y Providencia, en la Gaceta Departamental del año 2002, cuyo objetivo es el de mejorar significativamente la calidad de la educación para los habitantes del departamento en un periodo de 10 años utilizando como base la educación intercultural bilingüe, en aras a fortalecer la lengua y la cultura nativa.

Sugerencias

El Plan Educativo debe primero que todo darse a conocer a la comunidad sanandresana de forma dinámica para que sus objetivos que llevan al desarrollo de una serie de proyectos puedan ser coordinados de tal forma que cada uno de los colegios, sectores productivos de la isla, familias y comunidad en general puedan generar estrategias metodológicas debidamente planeadas, estructuradas y analizadas para permitir el desarrollo de todas estas habilidades en el estudiante y su buen desempeño no solo en las Pruebas de Estado, sino también en su progreso académico cultural para enfrentar exitosamente su ingreso a la universidad y los demás roles que le permitirán responder a las exigencias sociales.

Otro de los aspectos fundamentales es la necesidad de tener unas *políticas claras en el Departamento en cuanto a educación, involucrando la administración pública y las entidades privadas en torno al desarrollo y la preparación de las personas*, generando expectativas, esperanza y credibilidad en los jóvenes y padres de familia para retomar el rumbo de la educación que se ha salido de su cauce, por la falta de calidad. Para llegar a ser coherentes con lo que se pretende a diario en la vida escolar es necesario recrear en los barrios y cada uno de los sitios de la ciudad un ambiente de cultura y educación. La educación ciudadana, cultura ciudadana, aportes olvidados de la antigua cívica, la urbanidad son temas que se deben observar en el ambiente de la isla, deben ser políticas locales. La conciencia de educación en comunidad ayudaría a los niños y jóvenes que se tienen que quedar solos en casa mientras sus padres trabajan para el sustento del hogar. Los salones de las Juntas de Acción Comunal que tienen casi todos los barrios pueden ser utilizados también como centros de estudio y recreación, convirtiéndose así en espacios que congregarían a los jóvenes en torno a actividades sanas, guiados y orientados por personas preparadas en cada una de las acciones a tratar, académicas, orientación social, espiritual, moral, deportiva, entre otras.

La isla es Reserva de Biosfera y con el crecimiento poblacional y el desconocimiento de los daños a la naturaleza se generaron una serie de problemas de carácter ambiental que se debe aprovechar los esfuerzos que al respecto se hace desde Coralina, La Universidad Nacional, los proyectos de los colegios, la Universidad Cristiana, SENA, INFOTEP, Trash Busters, los grupos independientes, entre otros para desarrollar campañas masivas que vayan generando esa educación. El papel que puede jugar el Bienestar Familiar en la educación ciudadana en la isla sería muy importante, puesto que posee espacios, profesionales y centros que apoyarían una actividad de esta índole. No quedando atrás el trabajo que se puede aportar desde los grupos juveniles de la policía, revivir los Boy Scouts como se conocía grupos grandes que lideraban procesos entre los jóvenes.

Factores familiares y escolares

Al abordar el estudio de los factores culturales en mi estudio se tuvo en cuenta los correspondientes a la familia y la escuela como instituciones directamente relacionadas con los estudiantes. Estas instituciones en su diario quehacer producen su propia cultura que influye sobre los aprendizajes tanto prácticos, a partir de las experiencias, como los académicos que repercuten en los desempeños de los estudiantes.

A la escuela le corresponde indudablemente una de las facetas de la educación que se generan en cada una de las prácticas diarias de la convivencia. Como relata Clemente (1989) la familia *“le atribuía un alto valor social a la educación y se convertía en uno de los rasgos más notables de la*

Tabla 1. Distribución parcial de los alumnos encuestados según nivel educativo del jefe del hogar por tipo colegio. San Andrés, 2003

Tipo colegio	Nivel educativo del jefe del hogar										Total	
	Primaria		Secundaria		Técnico		Universitario		Sena			
	Obs.	%	Obs.	%	Obs.	%	Obs.	%	Obs.	%	Obs.	%
Educación contratada	6	2,4	31	12,3	8	3,2	29	11,5	10	4,0	84	33,3
Oficial	10	4,0	54	21,4	6	2,4	8	3,2	6	2,4	84	33,3
Privado	2	0,8	21	8,3	12	4,8	39	15,5	10	4,0	84	33,3
Total	18	7,1	106	42,1	26	10,3	76	30,2	26	10,3	252	100,0

Fuente: datos de la investigación "Educación Básica y Media en San Andrés, isla: factores histórico-culturales y desempeños académicos 1980-2003".

cultura isleña", pues educar a sus hijos era una de las preocupaciones principales, ya que la sociedad isleña le atribuía una posición respetable a quien hubiese completado sus estudios. La educación superior representaba para las familias la culminación de ese proceso y por tanto el acceso a la cima de una jerarquía social que igualmente valoraba esos logros académicos. Por lo tanto no es fortuito el alto porcentaje de padres de familia con educación secundaria completa y educación superior que poseen hoy los colegios en la isla (véase tabla 1). Sin embargo se puede observar con gran preocupación cómo ese interés ha disminuido en los jóvenes y aún en familiares a quienes aquejan toda otra serie de problemas económicos y sociales.

No obstante, el valor de la familia como primer referente sigue siendo fundamental y en la isla está representando en su mayoría por los padres aunque hay un buen número de hogares que está siendo liderado por las madres (véase tabla 2). La familia como institución es fundamental para el desarrollo de la comunidad y su papel es vital en el manejo de las actividades escolares de los niños que se refuerzan al llegar al aula, con el intercambio realizado con los otros compañeros, los docentes y todas y cada una de las actividades que allí se llevan a cabo.

Los resultados del contexto familiar muestran que a mayor nivel de educación del padre la tendencia es a matricular a los hijos en colegios privados. Si el jefe del hogar es la mujer y con un nivel de educación bajo la escogencia es hacia educación en colegios oficiales. Si el jefe del hogar es

Tabla 2. Distribución de de la jefatura del hogar según tipo. San Andrés, 2003.

Tipo colegio	Madre		Padre		Otro		Total	
	Obs.	%	Obs.	%	Obs.	%	Obs.	%
Educación contratada	32	12,7	46	18,3	6	2,4	84	33,3
Oficial	36	14,3	44	17,5	4	1,6	84	33,3
Privado	26	10,3	53	21,0	5	2,0	84	33,3
Total	94	37,3	143	56,7	15	6,0	252	100,0

Fuente: datos de la investigación "Educación Básica y Media en San Andrés, isla: factores histórico-culturales y desempeños académicos 1980-2003".

hombre y con un nivel de educación no muy bajo no es clara la escogencia entre educación privada y contratada, donde un muy bajo porcentaje de estas familias hacen un esfuerzo por matricular a sus hijos en los colegios privados. Aunque no es clara la selección, la tendencia pareciese ser buscar el colegio por las condiciones socioculturales y los resultados en sus desempeños.

El clima escolar, las condiciones sociales y económicas de la familia, el nivel de escolaridad del jefe del hogar sobre todo de la madre, el compromiso ocupacional que tiene la familia, la atención educativa temprana que reciben los niños y la disponibilidad de libros de textos y materiales de trabajo con que cuentan para desarrollar sus actividades académicas tanto en casa como en el colegio, son aspectos básicos que se deben tener en cuenta para mejorar la calidad de la educación en la isla.

Relación hogar – escuela

Aunque cada cultura tiene su manera particular de transmitir los conocimientos y saberes a los individuos a la cual pertenecen, existen códigos determinados, espacios y condiciones específicas que la educación en la isla debe retomar desde su práctica pedagógica y recrear apropiadamente para que el estudiante participe activa y críticamente en el proceso educativo, mejore su sentido de pertenencia, su rol como estudiante y motive a los padres a integrarse al proceso de educación de los hijos, puesto que aunque se envía los hijos o acudidos al colegio, no parece que entendieran el proceso educativo. Es aquí en donde el docente debe tener en cuenta las condiciones de multiplicidad cultural para el mejor logro de los desempeños pues se trata de adquirir competencias iguales con estilos diferentes que están marcados por *las prácticas en el hogar más las prácticas escolares*. Por esto la calidad del desempeño debe involucrar alumnos, docentes, familia, instituciones escolares que interactúan y se interrelacionan en la actividad educativa.

Se percibe un *interés solo por los resultados finales*, pues la expectativa gira en torno a si finalizado el año su hijo/a pasa al siguiente curso generando una imagen de seguridad en el imaginario del padre y del estudiante mismo. Muchos padres no saben que los estudiantes pasan automáticamente de un año a otro, sin mayores problemas. Así se crea una cadena de vacíos y de negligencias que llevan a resultados bajos, a conformarse con pasar sin importar cómo. Creándose entonces una situación de poco interés hacia el estudio pues con muy pocos esfuerzos se logra cursar de un año a otro, por tanto no se genera un nivel de conocimientos tales que permita abordar responsablemente unas pruebas con desempeños buenos.

La falta de visión productiva y laboral que señalan los actores del sistema educativo, genera incertidumbre y falta de interés en algunos estudiantes sumado a las pocas posibilidades de acceso a educación superior por situaciones económicas difíciles, pues como ya se había señalado, los incentivos por desempeños deportivos o de otras aptitudes han descendido notoriamente en la isla.

El problema de *falta de motivación, orientación* de parte de padres de familia y *estímulos* para continuar después sus estudios crea el sentimiento de unas expectativas insatisfechas, hace que muchos estudiantes acudan a las aulas únicamente por tener un sitio donde hacer amigos, sentirse bien tratado, tener un espacio para jugar entre otras, y donde el joven valora mucho el modelo que representa el maestro pues al indagar por el valor de las relaciones interpersonales en la percepción que este tiene de su escuela es marcada la relación entre el apoyo del profesor y la actitud de este y la importancia de unas buenas relaciones docente-estudiante. Finalmente si no se cumplen con los logros en algunos casos el estudiante resuelve abandonar la escuela y dedicarse

a otros menesteres. Pues se ha ido generando un inconformismo entre los jóvenes al sentir que no se ofrecen garantías de igualdad en calidad de vida para todos.

En este contexto, puesto que la iglesia y las actividades complementarias deportivas, lúdicas, comunicativas desaparecieron, la escuela y la familia se convierten en los únicos lugares en donde se puede sensibilizar y estimular a los jóvenes para desarrollar la suficiente motivación con el fin de que asimilen valores, costumbres, actitudes y aptitudes de un ámbito multicultural que les permita adquirir los conocimientos que lo integren a su propia cultura. Y así de ésta manera puedan aprender a interrelacionarse con otras reafirmando su identidad, apropiándose de sus conocimientos y generando otros nuevos.

Idioma y lectura

El idioma que más utilizan los estudiantes en la isla es el español pero los bajos resultados en los desempeños académicos permite atribuir el problema a dos aspectos: una limitante idiomática por bajo nivel de léxico, y problemas en la comprensión lectora por falta de hábito en la lectura (véase tabla 3) donde efectivamente los resultados de las Pruebas Saber en competencia comunicativa lo demuestran. El manejo del idioma inglés y el criollo muestra un descenso en su uso entre la población joven en la isla que plantea la necesidad de mejorar o generar otras dinámicas en torno al desarrollo del bilingüismo en la isla puesto que esta debería ser la ventaja comparativa más importante de la población para acceder a oportunidades de estudio y/o empleo fuera de la isla ya que en ésta, definitivamente, el nivel de desarrollo actual no permite creación de empleos, sino que mas bien están desapareciendo.

Los estudiantes de la isla carecen de referentes imaginarios para asociarlos a conceptos que requieren un alto grado de competencia comunicativa. Esto se puede observar en los resultados de las distintas Pruebas en todos los niveles. El porcentaje de estudiantes que manifestaron acceder a otras lecturas distintas a las escolares en su casa es bajo, lo que permite entender que *la cultura de la lectura no es una fortaleza de los hogares ni las escuelas en la isla*. Se convierte esto también en una de las razones de los bajos desempeños que se debe mejorar a través de políticas institucionales que lleven a generar dinámicas motivadoras a los niños, jóvenes y adultos para retomar la lectura como actividad diaria tanto en el aula como en las costumbres de los hogares. Apoyando de esta manera el proceso académico de los jóvenes, ya que la lectura es una de las riquezas que permitirían elevar el nivel de los desempeños escolares y por ende aportaría a la calidad de la educación en la isla.

Tabla 3. Distribución por colegio en San Andrés Isla, del tipo de lectura de los estudiantes que manifestaron leer

Tipo colegio	Revista científica		Otra revista		Libro		Documento informativo	
	Obs.	%	Obs.	%	Obs.	%	Obs.	%
Oficial	7	2,8	28	11,1	53	21,0	27	10,7
Ed. contratada	19	7,5	47	18,7	42	16,7	21	8,3
Privado	11	4,4	29	11,5	60	23,8	28	11,1
Total	37	14,7	104	41,3	155	61,5	76	30,2

Fuente: datos de la investigación "Educación Básica y Media en San Andrés, isla: factores histórico-culturales y desempeños académicos 1980-2003".

Factores académicos

Los factores académicos involucran muchos aspectos que no se abordaron en este análisis y deberán ser materia de estudios posteriores. Aspectos tales como métodos y modelos de enseñanza y aprendizaje ayudarían a esbozar un modelo de trabajo tanto en el aula como fuera de éste que aporte a la calidad de la educación en la isla con las características que a esta le acompañan.

En el contexto de este estudio se sugiere que uno de los mecanismos para mejorar las actividades académicas sea prestar una mayor atención a la lectura mejorando la competencia lectora en las personas. Desafortunadamente la poca práctica de la lectura que se pudo percibir desde los hogares y la poca dotación en algunos casos y des actualización en otros de las bibliotecas de algunas instituciones, no facilitan las actividades que lleven a despertar ese gusto por la lectura.

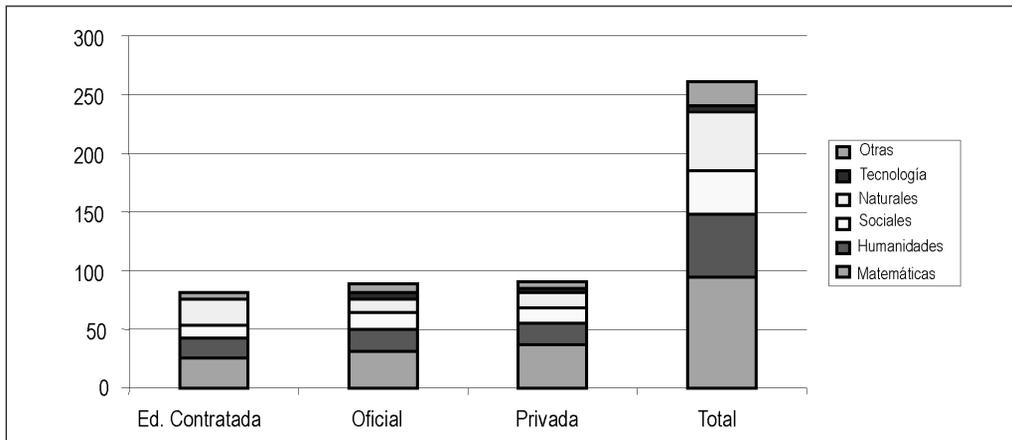
Para el desarrollo de las competencias comunicativas y el mejor desempeño en las ciencias, lo mismo que de las matemáticas es necesario el trabajo en laboratorios. De éstos tampoco están bien dotados los planteles por tanto se deben crear los espacios y las condiciones para que las prácticas pedagógicas tengan mejores resultados y se pueda optimizar el tiempo de dedicación que los estudiantes dedican a estas materias en especial. Una historia del uso de los materiales que existen para dotar estos laboratorios y en muchos casos siguen guardados, pues nunca han sido utilizados por falta de locales adecuados o de profesores que organicen la actividad, debería ser un capítulo aparte en un estudio del sistema educativo.

Otro factor académico es el del estudio de las competencias ciudadanas, que no se adquieren solo leyéndolas sino que es necesario llevarlas a la práctica, pues promocionan ¡en hora buena! un manual de convivencia ciudadana para la isla. Sin embargo esta práctica plantea serios problemas pues en el ambiente de la isla se carece del acompañamiento que anteriormente se recibía en la casa, en el colegio y en la iglesia y que se perdió. Por lo tanto hace falta que nuevamente se combinen la labor de esas tres instituciones, aunque como se ha señalado las dificultades son enormes por el cambio de valores de los jóvenes.

Pruebas externas

Al comparar *los resultados entre los tipos de colegios* en la isla la tendencia a los resultados bajos y/o inferiores está en los colegios oficiales, mientras que los colegios privados y de educación contratada oscilan entre los valores medios y alto. En general, los estudiantes expresan percepciones positivas respecto a sus relaciones con profesores y directivos, y los contextos pedagógicos; y en menor proporción, sobre las instalaciones. De parte de docentes y directivos, se percibe insatisfacción con respecto a los niveles de interés de los estudiantes, sus problemas de lectura y falta de dotación completa en los establecimientos.

Al observar los *intereses académicos de los estudiantes* prevalecen precisamente las materias básicas objeto de las evaluaciones del Estado tanto en la básica como en la media y no marcan una diferencia entre las otras materias. Hay entonces un manejo emotivo en torno a al estudio en donde *le dan valor a ciertas asignaturas* dedicándoles más tiempo en detrimento de otras que consideran complejas o innecesarias y sería perder tiempo estudiarlas. Esas elecciones las hacen independiente de los resultados pues ese imaginario de un después se convierte en la opción que permite darle solución al problema. Hay un alto porcentaje de estudiantes que dedican mayor tiempo a las matemáticas sobre todo en el grado (7) pero no está acorde con los resultados en las pruebas lo que amerita una revisión a los esquemas metodológicos con que se aborda el trabajo



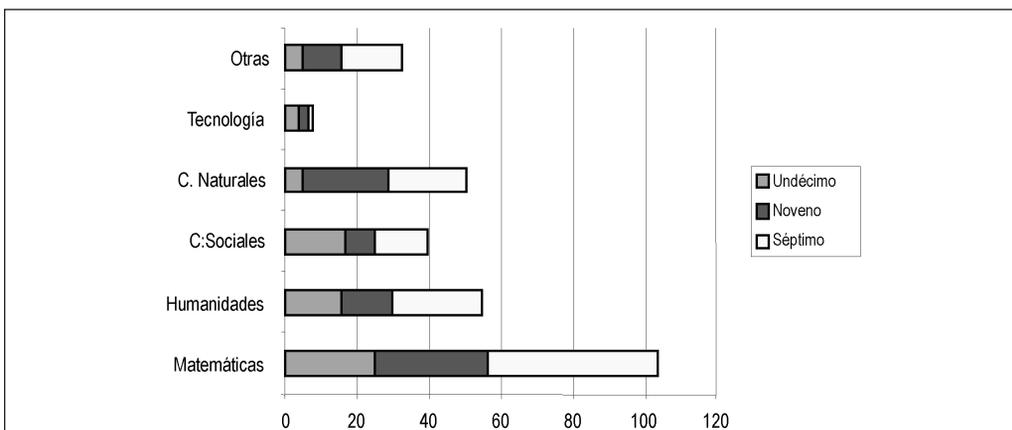
Fuente: datos de la investigación "Educación Básica y Media en San Andrés, isla: factores histórico-culturales y desempeños académicos 1980-2003".

Figura 4. Áreas de estudio a las que dedica mayor tiempo, según tipo de colegio, San Andrés 2003.

tanto en clase como en casa. El porcentaje de estudiantes que no le dedica tiempo a ninguna de las materias es realmente bajo lo que muestra un problema de método de trabajo y estudio que se debería abordar desde el aula y de parte del maestro como estrategia para mejorar los desempeños.

En cuanto a las *características cognitivas* en la isla, con tendencia a los modelos colectivos y cooperativos desarrollados a partir de la educación impartida por la Iglesia Bautista, se crea un problema frente a las pruebas desarrolladas para estilos cognitivos individualistas (como son las pruebas de los niveles nacionales y andinos), generándose así una alta probabilidad de falla frente a estos exámenes de parte de los estudiantes en una isla Caribe.

El desempeño o la forma en que se cumplen las responsabilidades académicas en la isla de parte de los estudiantes de la educación básica grados 7 y 9 y media grado 11 involucran las características culturales antes mencionadas y ameritan cambios de actitud de parte de los involucrados



Fuente: datos de la investigación "Educación Básica y Media en San Andrés, isla: factores históri8/co-culturales y desempeños académicos 1980-2003".

Figura 5. Áreas de estudio a las que dedica mayor tiempo, según curso. San Andrés 2003.

(comunidad educativa) puesto que las actitudes, valores, saberes y habilidades que se requieren no se pueden transferir sino que se deben construir y desarrollar teniendo en cuenta el contexto social, familiar y escolar en el que se encuentre inmerso el estudiante.

Conclusiones

Estos y otros cambios socioculturales que se han venido presentando en la isla han venido determinando los bajos desempeños académicos en la isla en estos últimos 23 años, situación que justificaría plenamente desarrollar un estudio en torno a la condición social actual de los habitantes en la isla para analizar los intereses que motivan a los jóvenes en la isla hoy día. Quienes tienen la tarea de llevar adelante la gestión (es decir la toma de decisiones) de la organización educativa en la isla, deben tener la capacidad de concebir, percibir y conducir el cambio teniendo en cuenta que estas maneras obedecen a la multiplicidad de formas de percibir el mundo marcado por la diversidad de los orígenes, de las lenguas, religiones y formas de “pensarse” cada uno en el Caribe.

Estas decisiones “aquí y ahora” deben tener claro el problema del manejo de la escuela dentro de la diversidad, de las acciones que hay que tomar para tener en cuenta la diferencia como criterio central con el cual se puede educar en un ambiente multicultural de una escuela en donde lo plural es lo constante. Para el manejo cotidiano de estas escuelas se debe disponer de habilidades cognitivas, metodológicas y sociales que permitan, a quien las guíe, ayudar a quienes forman parte de ella. En primer lugar, sabiendo qué es lo propio, cuáles son las pertenencias de los diferentes alumnos que dentro de un mismo salón de clase expresan tantas afinidades distintas y selectivas no solo en lo individual sino en lo social y en lo político, como si el salón fuera toda una Nación. En segundo lugar, tomando distancia de la cultura conocida para incursionar en las desconocidas, la educación debe preparar para el salto al vacío de una globalización que promete mundos de riqueza a los que han sido preparados para competir. En tercer lugar, siendo conscientes de las prácticas docentes, de las creencias que las sustentan, de los valores que las impulsan y de las relaciones que el docente, consciente o inconscientemente transmite tanto dentro como fuera de una escuela sometida a multiplicidades lingüísticas, religiosas y a una conflictividad latente diaria por temor al choque cultural en una pequeña isla de solo 27 Km.2 en donde conviven más de 60.000 personas. Y, en cuarto lugar implementando estrategias que permitan superar las deficiencias que se manifiestan en la educación tradicional monocultural, monolingüe y monoreligiosa a la cual no se adapta fácilmente el Caribe y menos una isla sometida a las tensiones de la multiculturalidad.

Es en este contexto en el que el proceso educativo debe promover el desarrollo de las capacidades, los conocimientos y las inteligencias múltiples propios de ámbitos diversos para obtener desempeños académicos y personales satisfactorios. Hay que considerar todos estos aspectos particulares de la conformación social del Caribe; aspectos que San Andrés comparte pese a pertenecer a un país Andino como Colombia, que hasta ahora se empieza a reconocer como Caribe. De esta forma la Escuela como una de sus instituciones debe responder a las necesidades de sus habitantes pero también a las expectativas que se deben satisfacer cuando se parte de la isla a vivir en el continente colombiano o se interna más en el Caribe como es el caso de muchos de los isleños obligados a trabajar en los cruceros o en los países de Centro y Norteamérica. Hay que comprender, como dice Nieves (1999), que los nexos culturales, las alianzas económicas, los sueños compartidos y los esfuerzos por la integración no se hacen únicamente a través de los seminarios y eventos similares anuales, sino de manera permanente y consolidada, a través de acciones que permitan atravesar el espacio múltiple de lo Caribe interactuando con las ideas

cultura/mundo, cultura/nacional y cultura/local. De esta forma las acciones desarrolladas pueden permitir una integración dinámica de la producción cultural que lleve a generar un conocimiento de “lo Caribe” no solo entre los Caribe, sino frente a las demás áreas socioculturales del mundo.

Algunas actividades a desarrollar con el fin de iniciar ese proceso de conocimiento del Caribe, sobre todo en el caso de San Andrés en donde las relaciones no son únicamente con el Caribe colombiano sino con el resto del Caribe (sobre todo el occidental), son las siguientes:

- Promover mayor participación de las provincias del Caribe continental e insular colombiano en eventos como seminarios internacionales.
- Estimular y patrocinar, a nivel de universidades e institutos, encuentros de estudiantes para abordar temáticas de común interés.
- Trazar un plan de intercambios estudiantiles, artísticos e intelectuales a la manera de los programas de intercambio internacional y constituir canales de distribución operativos para los libros y revistas que se publican especialmente en el área de la educación en donde los problemas parecen acumularse, sin que nuevos análisis permitan entenderlos.
- Generar dinámicas de cambio en torno a los diseños metodológicos en las aulas con el fin de propiciar espacios de intercambio escolares tanto a nivel interno como nacional, incentivando a los estudiantes.
- Involucrar de manera directa y activa a los padres de familia en los procesos educativos con políticas claras orientadas a mejorar las escuelas de padres, movilizándolas a través de las asociaciones en cada una de las instituciones.
- Potenciar el recurso humano aprovechando las fortalezas en los distintos niveles de preparación de los docentes y no atribuir asignaciones académicas solo para cumplir con los requisitos de intensidad horaria.
- Facilitar las jornadas pedagógicas mensuales como los espacios de reflexión, apoyo y actualización de estrategias pedagógicas, disciplinarias que permitan la evaluación de los procesos y la toma de correctivos durante el año escolar.

Solo de esta manera se podrá sentar las bases de lo que sería un sistema educativo que no solo asegure la cobertura como meta política de su labor, sino especialmente la calidad como meta social en las condiciones del Caribe insular. Este cambio es mucho más urgente en una época en donde la cultura adolescente ha estado sometida a presiones que requieren seriamente pensar en un nuevo tipo de educación, adecuado a las condiciones de insularidad en que se desarrolla la actividad educativa; además sometida a las tensiones propias de las culturas múltiples que viven en la isla, de las lenguas que hablan dichas culturas y de la significación y valoración de la educación para cada uno de los múltiples grupos étnicos que la habitan.

El desarrollo de estas actividades orientadas en la dirección adecuada permitirá un mejoramiento radical de los desempeños académicos como producto que son de un sistema educativo, que por

sus resultados, parece políticamente correcto al nivel de la cobertura, pero completamente inadecuado al nivel de su calidad, como se ha mostrado en las páginas anteriores.

Y las razones son histórico-culturales pues tal vez el modelo educativo regido por la iglesia Católica, y contrapuesto a la educación de las iglesias Adventistas y Bautistas con una experiencia de más de 50 años, se adaptó a las condiciones del Puerto Libre y sobrevivió con éxito la transición hacia la educación oficial actual. Así lo demuestran los desempeños académicos de la educación contratada y con menor éxito los de la privada a partir de 1980 hasta hoy día. En cambio, la educación oficial que se suponía resolver los problemas de la permanente tensión religiosa que atravesó la educación en el período entre 1923 y 1980 (Clemente, 1994) y afrontar el reto del paso de la isla a una era moderna consecuente con su apertura comercial, parece estar destinado al fracaso, como lo muestran los desempeños de la educación oficial. Sin embargo, este fracaso no parece ser generalizado solo al nivel de la educación pública en la región del Caribe colombiano, sino en muy buena parte del país. Desafortunadamente, los estudios comparativos sobre los desempeños no son abundantes, lo mismo que los estudios sobre la calidad de la educación en el país.

En este impase de la información y desde el punto de vista del estado de la investigación educativa en la isla es clara la situación de la isla en materia de desempeños y de los factores histórico-culturales asociados. Menos clara la situación de la familia (padres e hijos) y de la escuela (estudiantes), pues a pesar de que en términos generales valoran positivamente la educación como en el período de 1923 a 1980, no parecen dispuestos a mejorarla. Y es oscura en la parte de responsabilidad del sistema educativo insular al no afrontar las élites isleñas el reto de mejorar la calidad de la educación oficial como proyecto político al sacrificar la calidad por la cobertura y en cierta manera el futuro de buena parte del 85% de los estudiantes de la educación oficial en lugar de afrontar los dos retos en forma simultánea. Se hace necesario abordar estudios en torno al:

- *Sistema Educativo* en la isla
- Factores psicológicos, pedagógicos que enmarcan la educación básica y media.
- Las condiciones sociales actuales de los habitantes de la isla y los nuevos intereses familiares.
- Cultura de los adolescentes
- Políticas en torno al bilingüismo en la educación

Referencias bibliográficas

- Clemente, Isabel (1989). *San Andrés y Providencia. Tradiciones culturales y coyuntura política*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Clemente, Isabel (1994). El Caribe Insular, San Andrés y Providencia. **En:** *Historia Económica y Social del Caribe Colombiano*. Santafé de Bogotá: Ediciones Uninorte – ECOE Ediciones.
- Facundo D., Ángel y Rojas C., Carlos (1990). *La calidad de la educación: cómo entenderla y evaluarla*. Bogotá: Fundación para la educación superior, FES
- Nieves O., Jorge (1999). Dinámicas de campo en el Caribe colombiano. **En:** Instituto Internacional de Estudios del Caribe. *IV Seminario Internacional de Estudios del Caribe*. Universidad de Cartagena –Facultad de Ciencias Humanas.
- PROMEDLAC VII (2001). *Recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. Cochabamba, Bolivia. (octubre de 2006)
- 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
- Secretaría de Educación Departamental (1998). *Foro Educativo: síntesis, recomendaciones y acciones*. San Andrés, isla. Informe.
- Secretaría de Educación Departamental. *Documentos históricos de educación 1980-2004* - sin editar. San Andrés, isla.

El significado del otro y la etnoeducación: otro reflejo de San Andrés, isla

Por: Monika Falkenberg
M.A. Educational, Political,
Environmental Sciences
Technical University of Berlin
and University of Potsdam
mkfalke@yahoo.com

Abstract

The goal of this article is to explore the theoretical characteristics of ethnoeducation and the real circumstances of daily school life in San Andres, as well as the perceptions of the stakeholders of education with respect to the multiculturalism of the island. The task is to identify thoughts and feelings based on the testimonies of the people interviewed which reveal a realistic representation regarding the situation of ethnoeducation in terms of positive aspects, challenges, difficulties and failures. This was done with the intention to initiate new discussions, actions and interactions in the area of education in a multicultural society and with the wish to motivate that decisions related to education take into account both: the necessities and the strengths of the population in order to overcome difficulties encountered.

Introducción

“Una isla”, afirma Beate, “es un trozo de tierra claramente delimitado [...]. El litoral produce una frontera que separa a los habitantes de la isla de sus vecinos. La situación vital particular de los habitantes [...], y las formas de comportamiento que de ella se derivan, se describen con el concepto complejo de insularidad.” (2001:95). Esta definición puede aplicarse al caso de San Andrés solamente de ciertas formas ya que –a pesar de su pequeñez y de su aislamiento– San Andrés se enriquece y sufre de todos los fenómenos que se viven en un país grande y en una sociedad compleja como son por ejemplo la multiculturalidad, la diversidad de estilos de vida y la pluralidad de opiniones, el desempleo y la degradación ambiental.

La heterogeneidad poblacional se conforma por la población autóctona – los llamados raizales¹ – los inmigrantes de diferentes departamentos de Colombia – los llamados continentales – y una pequeña comunidad

-
1. La denominación del pueblo autóctono ha cambiado a través de los años: Primero se decían “isleños” o “islanders” indicando su pertenencia enraizada en la isla pero con la llegada de los primeros inmigrantes la palabra perdió su singularidad en virtud de la adaptación de la misma palabra de parte de los inmigrantes. En vista de eso las personas nacidas en la isla se denominaron “nativos” o “natives” pero los inmigrantes tuvieron hijos que nacieron en la isla y se sienten de igual manera “nativos”. Desde los años ochenta la auto-denominación es “raizal” para referirse al grupo étnico del archipiélago aunque este término todavía no parece adecuado según algunas voces de la población autóctona. (Gallardo, 2001:44).

extranjera del Medio-Oriente, del Caribe y otras regiones. Raizales y continentales son los grupos mayoritarios que habitan la isla aunque se debe considerar el notable número de personas de descendencia mezclada.

Los raizales son descendientes de la sociedad colonial conformada por esclavos traídos de África y colonizadores europeos, en su mayoría protestantes y anglófonos. Los continentales son hispano-hablantes y generalmente de religión católica.

Para entender la apertura parcial de la insularidad, su consecuencia para la convivencia en la isla y la educación implementada es necesario repasar brevemente la historia de San Andrés.

Ubicación socio-histórica

El Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina es desde la nueva constitución del año 1991 uno de los treinta y dos departamentos de la República de Colombia. Las islas están ubicadas en el Mar Caribe a 800 kilómetros de la costa colombiana y a 250 kilómetros al este de la costa de Nicaragua, y además está en medio de islas y cayos alejados en el Mar Caribe.

La historia de las islas está llena de aventuras de piratas, contrabandistas y de tesoros escondidos. En la carta universal de 1527 aparece la primera referencia de las islas. Solo un siglo después, puritanos británicos empezaron a interesarse por las islas en razón de su posición estratégica en el Mar Caribe. El imperio Británico empezó a colonizar el archipiélago en el siglo XVII y trajo los primeros esclavos de Jamaica y África occidental para la producción de algodón. La pertenencia de las islas cambió frecuentemente entre Gran Bretaña y España hasta que el Tratado de Versalles en 1783 determinó su posesión a favor de España. Sin embargo, los británicos se quedaron en las islas y su influencia se puede apreciar hasta hoy en la lengua hablada y la filiación religiosa el pueblo autóctono (véase Clemente 1994, Parsons 1985).

Tras la historia cambiante de América Latina y los cambios de órdenes territoriales, el archipiélago San Andrés, Providencia y Santa Catalina perteneció desde 1641 al Virreinato de Santa Fé, luego un corto tiempo a la Audiencia de Guatemala, desde 1803 al Virreinato de Nueva Granada y finalmente a la Gran Colombia (véase Ratter 2001). Se dice que en 1822 los gobernadores de las islas pidieron la adhesión a Colombia aunque Ralph Newball Sotelo afirma que ningún documento lo demuestra (Newball 2001:13) pero fue en 1912 *“cuando la institucionalidad hace presencia real en las islas. En ese año el gobierno central convierte el archipiélago en Intendencia ejerciendo una política de colonización de colombianos del interior del país, enmarcada en una filosofía que desnació las diferencias dialectales, culturales y sociales de los pobladores.”*² El auge de la influencia colombiana se consolidó en 1953 con la construcción del aeropuerto y la conversión de San Andrés en un Puerto Libre para el comercio durante la dictadura militar de Gustavo Rojas Pinilla. El comentario de un entrevistado acerca de lo anterior fue que *“la isla comenzó a ser invadida por los colombianos llegados del interior que llegaron para explotar la isla y después la abandonaron”*.

Al momento de la iniciación del Puerto Libre la población raizal de San Andrés se calculaba en alrededor de 10 mil habitantes. Como se señala en el censo piloto del 1999, la llamada colombianización ha hecho que el pueblo raizal ya no sea la población mayoritaria en San Andrés. En efecto,

2. Ver www.etniasdecolombia.org/grupos_raizales.htm (consultado en noviembre de 2004, vigente a octubre de 2006)

solo 20.750 de los 53.159 habitantes se definen como raizales (DANE 1999). La ONG “Fundación Hermera” y otros estiman que 80 mil personas habitan San Andrés y entre ellos solo 25 mil son raizales.

La historia cambiante e inestable ha contribuido por un lado a los serios problemas socio-políticos que están manifestados en “Voces de San Andrés” por los mismos sanandresanos (Cuadernos del Caribe N° 2 2001). Estos nombran la densidad poblacional, la descomposición social y el desempleo entre otras como problemas principales de la isla. La composición multicultural – resultado de las inmigraciones y colonizaciones – se ha percibido como otro problema en San Andrés, ya que parece una amenaza para la identidad cultural del pueblo autóctono. La educación busca contribuir elementos conciliadores al desafío multicultural a través de la implementación de la idea etnoeducativa.

La idea etnoeducativa – contra la homogeneización, para la diversidad

La idea de una educación específica para los pueblos minoritarios en Colombia nació del movimiento indígena en los años setenta. La resistencia al sistema de dominación ha sido la única posibilidad de evitar la eliminación a causa de la agresión ante las filosofías y culturas de los diferentes pueblos. La educación está considerada como un fundamento principal de las luchas, ya que es la forma de transmitir, conservar, reproducir y construir la cultura y fuerza elemental de generar una conciencia crítica que es capaz de transformar la sociedad (CRIC 2004). Uno de los logros de la movilización de los grupos oprimidos en Colombia ha sido la influencia en la transformación de la Constitución Política de Colombia en el 91. En ella se reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación. Esto implica el desarrollo de una visión pedagógica con un enfoque cultural (Constitución Política de Colombia, Artículo 7). En los últimos años, los modelos educativos para una sociedad étnicamente diversa o culturalmente heterogénea han sido discutidos de manera controvertida por parte de las elites dominantes y por otro lado por parte de los mismos grupos dominados. Por eso la bibliografía distingue entre conceptos estatales y conceptos de los grupos minoritarios.

La “Ley General de Educación” describe la educación en Colombia como *“un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes”* (Ley General de Educación, Título I, Artículo 1) que implica el respeto por la personalidad del ser humano, su individualidad y los derechos humanos. Además apoya el pensamiento crítico, reflexivo y analítico y fomenta la *“comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad cultural, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad”* (ibid., Título I, Artículo 5, párrafo 6). Los términos “cultura nacional” y “unidad nacional y de su identidad” revelan la filosofía del universalismo cultural tras las leyes citadas. Es decir que uno de los objetivos de la educación propone normas transculturales que son válidas para todos o en otras palabras *“Education intended to create citizens for the nation-state attempted to level out differences. It was meant to erase differences of background and produce individuals capable of reaching an undifferentiated civic behaviour.”* (World Guide 1999/2000, p. 38). No obstante, con el cambio de la Constitución el gobierno nacional ha abierto una puerta para las minorías y reservó un espacio para una educación orientada a las necesidades de las minorías en la “Ley General de Educación”.

Por consiguiente, la “Ley General de Educación” oficializó el término “etnoeducación” para indicar la educación especial para las diferentes etnias del país. Esto ha hecho que se utilice el término “etnoeducación” para identificar todos los programas educativos que están enfocados a temáticas culturales y étnicas. Los diferentes grupos indígenas por ejemplo rara vez hablan de “etnoeducación”; ellos prefieren otros términos como “Programa de Educación Bilingüe”, “Proyecto Educativo Comunitario”, “Escuela Propia” o “Programa de Educación Bilingüe e Intercultural” (véase CRIC 2004). En contraposición a ellos, los afrocolombianos llaman su pedagogía “Etnoeducación” o “Etnoeducación afrocolombiana”, siendo el último término más utilizado por los afrocolombianos del continente. En San Andrés la gente y el gobierno habla de “Etnoeducación” y menos pero también de “Educación bilingüe multicultural” (véase Brown 2001).

Según la ley se entiende por etnoeducación aquella “educación para grupos étnicos que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” (Ley General de Educación, Capítulo III, Artículo 55) con la finalidad de “afianzar procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura” (ibid., Capítulo III, Artículo 56) e incluyendo la lengua materna en la formación de los grupos étnicos (ibid., Capítulo III, Artículo 57). Los principios fundamentales de la etnoeducación son según el Artículo 2, del Decreto Número 0804 de 1995, la integralidad, la diversidad lingüística, la autonomía, la participación comunitaria, la interculturalidad, la flexibilidad, la progresividad y la solidaridad.

A pesar de que la nueva legislación intente dar más libertad a los grupos étnicos en Colombia en lo que a educación se refiere, los grupos dominados no están satisfechos y exigen más libertad educativa. Ellos solicitan autonomía y autodeterminación y creen en el relativismo cultural³ el cual valora las diferencias culturales y la equivalencia de las culturas. Estos deseos influyen las minorías en la elaboración de sus conceptos sobre una educación para ellos.

En el debate sobre la etnoeducación se esforzaron sobre todo las comunidades afrocolombianas para llegar a un consenso sobre una definición más compleja, satisfactoria y respetuosa ante sus necesidades y temores. Según el sociólogo Juan de Dios Mosquera la etnoeducación se debe asumir como “una estrategia gubernamental y comunitaria que permite desarrollar el derecho de las etnias afrocolombianas e indígenas a la diferenciación positiva en la prestación del servicio educativo” (Mosquera 1998, p. 18) con el objetivo principal de eliminar el racismo y el “etnocentrismo blanco [...] que sembraron en nosotros los colonizadores europeos y que luego han reproducido de generación a generación, en la conciencia individual y colectiva [...]” (ibid., p. 19). Esto es visto como el cambio más necesario para desarrollar un entendimiento intercultural entre las distintas etnias y pueblos del país. En este sentido, la etnoeducación debe abogar por el desarrollo de una conciencia étnica inmersa dentro de un sentido de pertenencia nacional. La idea etnoeducativa se debe promover tanto dentro del sistema educativo como en la vida cotidiana de todos los colombianos para facilitar una cultura de respeto y aprecio frente la pluralidad y para promover el entendimiento de las diferencias culturales y étnicas.

3. Históricamente el relativismo cultural fue una reacción contra el racismo y el etnocentrismo, especialmente el eurocentrismo.

Los teóricos afrocolombianos han formulado claramente los objetivos de la etnoeducación. En contraposición a los objetivos manifestados en la “Ley General de la Educación” ellos ven la necesidad de incluir a todos los colombianos. No solo los grupos étnicos deben pasar por un proceso de concientización sino también el grupo mayoritario del país. Mientras los grupos minoritarios fortalecen su identidad y su valor propio, el grupo dominante debería pensar y analizar su hegemonía y poder. Aparte de eso se requiere un análisis de la historia de la colonización, de la represión y de la superioridad con el fin de desarrollar una “conciencia de la injusticia”⁴ (ibid., Thürmer-Rohr 1994, p. 131) y una crítica individual y colectiva. Según Thürmer-Rohr las condiciones para la reconciliación son el respeto frente a los sentimientos y pensamientos de los demás, la reflexión de la propia posición dentro de una sociedad o comunidad, conocimientos para poder entender a los otros, capacidad y disposición de sentir empatía y sobretodo un comportamiento político que se enfrenta a la conciencia infatuada de las normas predominantes y que analiza la historia violenta de la propia comunidad frente a otras comunidades (Thürmer-Rohr 1994:141). Los planteamientos de Mosquera coinciden con los de Thürmer-Rohr al proponer un análisis de la historia como una manera de enfrentarse al etnocentrismo blanco para erradicarlo del autorretrato de la mayoría de los afrocolombianos y del sistema educativo.

El caleidoscopio de opiniones

La recolección de la información se llevó a cabo a través de veinte encuestas y entrevistas semiestructuradas con personas que habitan la isla y se relacionan con la educación, ya sea porque trabajan en ella o son investigadores o pensadores sobre la problemática (etno)educativa. De las veinte entrevistas se hicieron once en inglés y nueve en español. Dado a que con algunos entrevistados hubo varios encuentros se hicieron unas observaciones complementarias.

De forma general puedo constatar que obviamente encontré veinte opiniones diferentes pero muchas veces un mensaje común. Las entrevistas siguieron un esquema con el cual pude conocer la historia personal y familiar de los entrevistados, identificar estereotipos y prejuicios existentes y hallar opiniones y conocimientos sobre la etnoeducación. El análisis del material coleccionado se ha hecho anónimo para proteger los entrevistados y para no abusar de su confianza.

El análisis del material coleccionado se realizó acorde con los lineamientos del “enfoque problemático” (Lamnek 1995) y de la “teoría fundamentada” (Strauss /Corbin 1996) bajo el lema “No hay nada que no es importante”. Los resultados que se presentan a continuación corresponden a las categorías de análisis que puedan dar lugar a una nueva iniciación de la discusión sobre el tema de la etnoeducación.

Dicotomías: nosotros y los otros – ponerse en el lugar del otro

La identificación de los estereotipos y prejuicios me pareció importante porque desde ahí se pueden entender mejor los problemas entre los diferentes grupos. Muchas veces las opiniones no se basan en experiencias reales sino en historias que uno ha escuchado o en solo una experiencia individual única la cual fácilmente se generaliza e influye sobre la formación de dicotomías en nuestros pensamientos. Pensar en dicotomías es un procedimiento inherente al ser humano. La mayoría aprehende su alrededor y sus experiencias según categorías propias, esperando seguridad y estructuras más simples, utilizando así mecanismos de homogeneización. En la

4. Traducción literal de la palabra alemana “Unrechtsbewusstsein”. Hay tres formas de la conciencia de la injusticia: 1. La injusticia frente a uno mismo. 2. La injusticia frente a otros. 3. La injusticia que uno hace al otro.

investigación sobre la naturaleza del prejuicio se constituye que dicotomías y dualismos construyen un sentido de pertenencia a una comunidad, crean una identidad colectiva y facilitan un sentido común que el ser humano necesita para su orientación. Parece que se puede generalizar que todos los seres humanos tienen prejuicios frente a otras personas o a otros grupos, es decir frente a personas o grupos que parecen ajenos o distintos (véase Zick 1997).

Cuando hablamos de “los otros” hablamos de un constructo propio. En primer lugar no está el ser humano, sino su diferencia a base de su edad, su color de piel, su sexo, su profesión u otros criterios. Los prejuicios son inevitables porque tienen funciones como la orientación en situaciones desconocidas, como el desarrollo de identidad y también la reducción de la inseguridad en un encuentro con “otros”. Generalmente la imagen propia o del propio grupo es positiva mientras la imagen de “los otros” es negativa. Esto permite la legitimación de relaciones de poder y hegemonía entre mayorías y minorías, normalmente a favor de las mayorías (véase Ahlheim/Heg 1999, p.13-61). La diferencia equivale frecuentemente a inferioridad. “*Se observa una y otra vez que los miembros de grupos, [...] creen que en relación con las cualidades humanas, su grupo es mejor que los otros*” (Elias/Scotson 1993:7). Lo propio entonces pasa por superior. Según Ernest Jouhy cualquier socialización es siempre etnocéntrica independiente de la cultura o etnia (1985: 44).

Las entrevistas partieron de estos supuestos e intentaron identificar los estereotipos y prejuicios existentes entre los grupos mayoritarios en la isla de San Andrés. Al principio de las entrevistas los entrevistados llenaron un cuestionario sobre su historia familiar y personal en cuanto a su descendencia. Luego identificaban a que grupo cultural pertenecían. Solo una persona manifestó que no se sentía miembro de un grupo determinado. En particular las personas que tienen una descendencia mixta aclararon que el sentimiento de pertenencia depende del momento: a veces es más conveniente lucir la pertenencia raizal y otras veces es más prudente subrayar la pertenencia continental. Como investigadora me pareció importante conocer el fondo socio-cultural de los entrevistados para después entender sus pensamientos acerca de su propio y el otro grupo cultural. Las siguientes citas, tomadas de las entrevistas, ilustran las caracterizaciones de los raizales y de los continentales sobre el respectivo “otro”.

Ejemplos de cómo los raizales perciben a los continentales:

“Continental are selfish and egocentric and keep their customs. We adapt to them because they are stronger. They are representatives of Colombia and powerful.”

“For them, our culture is not culture. Many continentals think that. This is no culture, not even the language and that affects even our native children. I don't know what you talk. Yo no sé que hablan ustedes, ustedes no hablan nada, you know, eso no es inglés. And that affects us. [...] They are not with great love or interest for the improvement of the island. They just get what they can get and leave the island. [...] Continentals are human beings just like anyone else. And we don't want to discriminate them but at the same time we want people to respect us.”

“The main characteristic of a mainlander is a thief. They are prone to steal. We have a saying here that whenever you see a mainlander talking to an islander or eating or drinking, the food and the rum belongs to the islander and the mainlander wants to steal the islanders land. They have grown up with that. That came from Spain. All these people that came from Spain wasn't la crème de la crème. It was the thieves taken out of the prisons who came to look for gold and they still believe

that there is some kind of gold here. And all the Colombians want to come to San Andres and get a piece of land.”

Ejemplos de cómo los continentales perciben a los raizales:

“El isleño no ha sido lo suficientemente inteligente para manejar su isla. [...] No se capacitaron, se empezaron a capacitar cuando vieron que el continental llegó aquí a quitarles sus lugares de trabajo.”

“Los raizales son débiles. Su cultura es débil. No son honestos ni con ellos ni con nosotros. Por eso se adaptaron a nosotros. Es mejor para ellos. Tienen más posibilidades.”

“Los raizales no están académicamente preparados. Es su culpa porque no quieren estudiar. Es difícil tener un alumno raizal que estudia. Simplemente no son juiciosos, son un poco perezosos. Puede ser que es el clima o la enseñanza de sus padres o su cultura.”

Estas citas demuestran claramente ideas negativas del otro. Obviamente no se puede generalizar que todos los raizales o todos los continentales piensan de esta manera. Entre los entrevistados había de igual manera algunos que pensaban de forma positiva sobre los otros y de forma negativa sobre su propio grupo. La convivencia diaria es pacífica pero es importante saber lo que pasa por la mente de muchos de los agentes educativos y políticos que a final de cuentas son los responsables de una educación respetuosa frente uno mismo y al otro.

Los esfuerzos pedagógicos deben partir de la concientización sobre uno mismo y su cultura y sobre “el otro” como también fomentar la capacidad de ponerse en el otro, considerando las estructuras socio-políticas y las posiciones jerárquicas. Se requiere una ilustración histórica para entender al otro, perder el miedo, conocer los motivos de los prejuicios y sobre todo hay que diferenciar y pensar juntos sobre una posible solución para superar la xenofobia.

Opiniones sobre la etnoeducación y su desarrollo en la isla

Los entrevistados tienen ideas diferentes sobre lo que es la etnoeducación. La mayoría no conoce las diferentes ideas y objetivos sino interpreta la palabra y según su interpretación llega a una estrategia de enseñanza porque ni hay un currículo fijo conocido, ni hay etnoeducadores empleados en las escuelas públicas. Un guía o un interlocutor del Estado es la Oficina de Etnoeducación de San Andrés quien apoya a los profesores a través de consejos, seminarios, talleres y conferencias.

No se aprecia una diferencia significativa entre las definiciones según la pertenencia al grupo raizal o al grupo continental. Lo importante es que la mayoría piensa que la etnoeducación es para el grupo raizal con el fin de mantener su cultura, su lengua y su identidad.

“Etnoeducación es esa..., tipo de enseñanza que se lleva a cabo con base en la idiosincracia de un pueblo, manteniendo lo que un pueblo tiene en el transcurso del proceso de la enseñanza. Para mí, eso es etnoeducación.”

“Yo entiendo por etnoeducación aquella parte que está enfocada a impartir un conocimiento a un grupo étnico especial, de una raza diferente.”

“Para mi etnoeducación significa, yo creo que etnoeducación es educar, *ehm*, teniendo en cuenta el entorno en el que se desenvuelve la persona, teniendo en cuenta el bagaje cultural, lo que viene, lo que tiene, su forma de pensar, de ver las cosas.”

“Well, according to what I have worked with, *ehm*, they are embracing that ethnoeducation means that we should try to keep up our language and we should try to learn, think about our background, our ancestors and this, and at the same time try to be bilingual.”

“When we talk about ethnoeducation we are not talking about teaching the island people to be..., just now themselves as islanders but to know what they are living in the world, what the world represents to them and how they can fit themselves in.”

“Ethnoeducation is the way of how we use that any ethnic group can get the opportunity to get educated in their culture and help people to preserve and learn about their culture, identity and language. They should feel that they are part of a group.”

Las definiciones o son concebidas de manera general o están enfocadas hacia un aspecto definido como el lenguaje, la cultura, la historia etc. Hay mucha inseguridad acerca el tema y muchos prefirieron hablar de sus experiencias generales de las cuales tomaron su definición. Aunque la etnoeducación oficialmente se está poniendo en práctica desde los años ochenta, está a voluntad de los actores llenar la palabra con un contenido adecuado.

Este resultado revela la ruptura entre teoría y práctica. La discusión teórica parece no tener mucha influencia sobre la realización de la idea etnoeducativa. Los profesores han desarrollado un término propio orientado a sus experiencias escolares para poder responder a las demandas pedagógicas. Hay pocas posibilidades de controlar hasta qué punto la etnoeducación se lleva a cabo debido a que hay pocas directivas y criterios que promuevan la visión etnoeducativa.

Muchos mencionaron que no conocen otros objetivos que la enseñanza de la historia de San Andrés desde la perspectiva raizal y el aprendizaje del inglés y creole, siendo este último una discusión bastante compleja y sin un resultado ya aceptado por una mayoría de los sanandresanos. Los métodos de enseñanza están muy limitados y el contenido se queda en la inclusión de las manifestaciones culturales como son los bailes, la música, la comida, o los vestidos de los raizales.

“Bueno, la parte cultural se enfoca mucho desde el área de sociales, [...], se resalta mucho la cultura de la isla, la historia, lo que ha habido en la isla. En el área se trabaja, pues, cuestiones de tipo isleño, manejo de materiales que hay en la isla, palma de coco, cómo hacer sombreros, cómo hacer cosas.”

“Maybe our culture..., we have to include that we are living in a world and no one is an island. We have to involve other aspects also of the world, of our country and also especially the learning of languages, other languages, you know, like Standard English which is really today a foreign language. First I must know who I am and where I am from, where I am going and when I know I can embrace the other.”

“Enfocamos mucho las cuestiones culturales el 12 de octubre y se hacen presentaciones como por ejemplo bailar y cantar y hablamos sobre la historia. [...]. Es evidente que la iglesia tiene gran

importancia. La iglesia bautista y para nosotros la iglesia católica también. Las iglesias ofrecen muchas actividades, también culturales.”

“We need to teach our history. Only then we can remember and don't forget. We need to establish the islanders again, their own identity, culture, language and the right history makes it possible. [...]. If we teach our children the history of our ancestors they will understand what is really happening to us and the island.”

La integración del concepto etnoeducativo como lo piensan los teóricos afrocolombianos se dificulta también por las diferentes ideas sobre lo que es “cultura” e “identidad”. Los entrevistados en su mayoría caracterizan “cultura” a través de las manifestaciones culturales, los valores y “*todo lo que es típico*”. Una explicación para esta definición de “cultura” puede ser que los entrevistados se orientan a las percepciones de lo propio y del otro grupo cultural y a las diferencias más relevantes según sus criterios. Además una definición restringida puede ser útil en un contexto político porque permite diferenciar y separarse de otros grupos y reclamar ciertos derechos por ser una cultura única y de esta manera abre la oportunidad de mantener el *status quo* en el sentido de que las estructuras jerárquicas y de poder se establecen. La limitación de la definición y la acentuación de las diferencias más llamativas apelan a la emocionalidad y favorecen rechazo y desvalorización, curiosidad e interés. En la lucha sobre el poder la emocionalidad puede ser movilizadora e instrumentalizada. En este contexto se requiere también re-pensar las categorías utilizadas de “raizal” y “continental” las cuales están relacionados con la categoría de identidad. Apoyo las ideas de Edward Said quien escribió en su libro “Cultura e imperialismo” que todos los llamamientos para por ejemplo un islam o un afrocentrismo auténtico no tienen sentido pues no hay conciencia de que hoy en día nadie es solo indio, mujer, musulmán o americano (véase Said 1993). Las identidades hoy en día deben comprenderse como transculturales es decir como identidades híbridas (véase Stuart Hall 1994).

Por eso abogo por incluir la discusión sobre “cultura” e “identidad” en el proceso evaluativo de la etnoeducación porque es importante partir de un fundamento común. La definición de la etnoeducación de Mosquera – y las teorías de Thürmer-Rohr aún más – está basada en un término de “cultura” e “identidad” más complejo del que generalmente se utiliza en el lenguaje coloquial.

La realidad etnoeducativa: fortalezas y falencias

Los actores etnoeducativos conocen muy bien las necesidades de la población escolar y pueden evaluar según sus experiencias las fortalezas y falencias de la visión etnoeducativa. Muchos votan por la etnoeducación porque piensan que es una oportunidad para mantener identidades aunque al mismo tiempo creen que la multiculturalidad de las escuelas no es causa de problemas.

Los orígenes principales de los problemas y dificultades en la escuela existen según los entrevistados por problemas sociales como las circunstancias de la vivienda de los alumnos, la descomposición familiar, los embarazos de niñas aún muy jóvenes, la mala infraestructura etc. No obstante admiten que esto puede repercutir en el estado de ánimo y resultar en agresiones que a veces están dirigidas hacia un miembro del otro grupo cultural.

“Otro problema que veo en la educación, ya más enfocado al alumnado es bajo rendimiento académico porque muchas, muchos niños llegan a los colegios sin comer, sin alimentarse. Entonces

esto incide en su estado de ánimo y de ahí bajo rendimiento. El multiculturalismo no afecta porque uno se da cuenta que el niño continental actúa muy bien con el niño raizal.”

“The kids come here without much sleep. They are tired because they share one room with many people and don’t have their own room to work and do their homework. They often don’t prepare for their classes. They sometimes don’t even have paper and pen to write. For example, also their school uniform is not washed and dirty. [...]. They cannot concentrate because they are tired. Sometimes they are violent because they cannot solve problems without beating each other. I think that this sometimes is dependent from culture or the sense of belonging. Maybe they would feel safer..., I mean with more self esteem if they knew better who or what they are. However, I feel that even worse than the loss of cultural identity is the loss of family identity.”

Aparte de esto, los problemas escolares se constituyen también en las condiciones precarias de las escuelas mismas. Entre otras fue mencionada la falta de materiales pedagógicos para la promoción del bilingüismo, el alto número de alumnos en un salón de clase, la falta de infraestructura escolar como computadoras, fotocopadoras y libros y también la falta de preparación adecuada, de posibilidades de capacitación y ampliación de estudios para los maestros. Los entrevistados aclaran que el mejoramiento de las circunstancias para la enseñanza es la tarea del Estado.

“We want to educate people well but we need the government to invest in education because each one has to do what he has to do as a parent, a teacher, a governor and also as a student.”

“Desde el punto educativo, para cambiar el norte de la isla, se requiere solo formación académica. Las personas deben ser bien formadas con la capacidad de enfrentarse a la universidad. El gobierno debe invertir en la educación.”

Algunos reflexionaron sobre la etnoeducación y expresaron la necesidad de la etnoeducación para mejorar la situación isleña en cuanto al multiculturalismo. Un maestro describió la situación como un “conflicto silencioso que puede explotar en cualquier momento” y una maestra dijo “el problema está tácito, está por ahí metido pero en cualquier momento está [...] porque siempre hay niños que no quieren nada con panyas, hay madres que dicen que usted no va a hablar español porque usted es de la isla por eso la tarea de la etnoeducación puede ser la concientización de la gente”. Se espera concientizar y capacitar a la gente para desarrollar relaciones más pacíficas.

Otros dudan de la capacidad educativa del concepto etnoeducativo porque “[...] maybe if we say ethnic education, what probably they could be thinking is that this is a special isolated education and this is not exactly that we are looking towards. But rather we are looking towards an education for ethnic groups but being with intercultural. And that this is the name of the plan of education from 2001 to 2010 that is not in execution, it has not been implemented but that is the programme that was designed, the plan was designed.” Se puede observar que hay una tendencia a reformar la etnoeducación en cuanto a sus objetivos o más bien de realizar las teorías ya existentes que en sus objetivos mencionan la interculturalidad. El propósito según un entrevistado es “not just respecting but also interacting”. La vida cotidiana ya implica dialogar con gentes de diferentes culturas por ejemplo en las calles, los bancos, en los supermercados o en el bus. Parece que estas circunstancias son aceptadas y dan un base para otras ideas educativas aunque siempre hay personas que siguen luchando por más autonomía. Acerca de esto un entrevistado explicó “We will start to defend our rights when we have fallen even deeper down. Then will come the hour in which we start fighting for our rights. The continentals won’t make us disappear. Deep inside every raizal

feels deprived of his own culture, even if he arranges his life around the domination of the continentals. He will see one day that he was deceived and then he will fight. I think in ten years. For the moment we will continue telling people that we need to move on, that we need to find them. We continue making them conscious in churches, in our meetings and also in internet. Our movement will go stronger because it gets worse and worse on the island and the continentals with their mentality of thieves will be the ones to blame.”

La pregunta es ¿qué se puede hacer para llegar a un acuerdo entre todos los habitantes de la isla? ¿Qué puede hacer la educación escolar, el Estado, las ONG's y la academia?

A manera de conclusión: discusión y reflexión, acciones e interacciones

San Andrés ha sido un lugar en donde se han mezclado personas con diferentes bagajes culturales ya sea a través de la colonización europea, las inmigraciones del continente colombiano o por el proceso globalizador. La población autóctona de San Andrés ha perdido viejos valores de la misma manera que los han perdido los colombianos del interior, los residentes árabes y otros más, pero al mismo tiempo han ganado otros valores. Valores, normas, filosofías, pensamientos y estilos de vida se han mezclado. De esto resultan desafíos y conflictos y es a todos nosotros encontrar las ventajas en las mezclas culturales ya que la historia no se puede cambiar y que estos procesos siguen vivos. Las soluciones para los problemas ocurridos se pueden encontrar en cambios socio-políticos, económicos como también en estrategias educativas. La etnoeducación ha sido un concepto utilizado para enfrentar la multiculturalidad con sus ventajas y problemáticas en la isla de San Andrés.

Los mismos agentes de la educación pública en San Andrés han revelado los problemas en las entrevistas realizadas. Empieza con la discrepancia entre teoría y práctica etnoeducativa, sigue con la existencia de estereotipos y prejuicios, como también con la falta de capacitación adecuada por parte de los profesores y la falta de infraestructura y herramientas en las escuelas y termina con los distintos intereses determinados por el deseo de poder y control y las dudas acerca de la funcionalidad de la etnoeducación.

En general se puede decir que la etnoeducación espera responder a las necesidades, intereses y aspiraciones de los grupos indígenas y afrocolombianos del país, teniendo en cuenta la interculturalidad y el multilingüismo como base para fortalecer y desarrollar la identidad cultural particular y nacional. No obstante, para algunos la etnoeducación se iguala a una nueva conquista de las minorías indígenas y afrocolombianas porque solo tranquiliza las reivindicaciones de estos pero no toca las raíces de las injusticias y diferencias sociales. Pese a las nuevas leyes, ni la política etnoeducativa del Estado ha podido cumplir su promesa en el caso de San Andrés ni las propuestas de los pensadores afrocolombianos han llegado a ser realidad en la isla. Es una prueba que solo la mera formulación de objetivos no es suficiente para la realización de ellos. Se requiere apoyo académico y mecanismos para controlar la inclusión de temas interculturales y democráticos en la cotidianidad escolar porque esto podría ayudar al entendimiento y a respetar al otro.

Tanto el gobierno como los pensadores teóricos entregan la responsabilidad para la realización e implementación de la etnoeducación a las instituciones educativas. El concepto debería incluir entonces propuestas para realizar las ideas etnoeducativas adecuadamente en las escuelas. La realidad muestra que la etnoeducación se reduce más bien a la enseñanza de las

manifestaciones culturales del grupo raizal como son entre otras los bailes, la música y la comida, sin considerar las filosofías propias de los pueblos adquiridas a través de la historia y los diferentes procesos de apropiación cognitiva y emotiva. Según Zick (1997) cada cultura tiene su visión del mundo y su manera de comprender y explicar lo que sucede a su alrededor y esto debería reflexionarse también en la educación escolar. Hasta el momento es una negligencia del discurso teórico-académico que la realidad no haya sido acompañada, reflexionada y evaluada. Los entrevistados confirmaron que el concepto de etnoeducación sigue estando en fase de planeación y desarrollo, cambiará y se adaptará según las nuevas necesidades.

Los resultados de esta investigación sugieren reflexionar sobre el concepto de etnoeducación y su aplicación. En otros países han surgido modelos para el manejo de la creciente multiculturalidad a nivel educativo. Un modelo es una educación intercultural que incluye teorías de concientización política es decir que parte de que la interculturalidad es interdisciplinaria y tiene el objetivo de enseñar la historia desde diferentes perspectivas para comprender la multiculturalidad y hablar sobre jerarquías y poderes económicos y políticos a nivel mundial para entender los diversos puntos de vista. Ernest Jouhy ha manifestado que existen determinadas categorías para constatar lo que es verdad y mentira, correcto y falso, bueno y malo (Jouhy 1985). De esto se puede concluir que las culturas no se distinguen tanto en su esencia sino más bien en sus percepciones y vivencias. Aceptando esta observación de Jouhy como base de la educación en la multiculturalidad se puede llegar a una vivencia intercultural, es decir cuando los integrantes de culturas diferentes se conocen, reconocen y respetan en su diversidad sin juzgar o descalificar un comportamiento o pensamiento simplemente porque venga de fuera de la cultura propia.

En el caso de San Andrés se debería probablemente retomar la relación entre minorías y mayorías para entender los derechos que reclaman los raizales y así encontrar una solución realista que respete las angustias y necesidades de ellos. Al mismo tiempo se debe entender las situaciones de los inmigrantes, los razones de la inmigración para poder respetar también sus condiciones de vida. En una sociedad multicultural la conciliación y reconciliación entre diferentes grupos es significativa porque así se reducen conflictos y temores. Es una responsabilidad de todos. El Estado puede intervenir en cuanto a la distribución financiera, la oferta de posibilidades de capacitación y la creación de un marco legal aceptable que permita la realización de una pedagogía adecuada. De igual manera el apoyo académico y las organizaciones no gubernamentales tiene mucha importancia porque deben capacitar los agentes para la realidad educativa y para desarrollar nuevas visiones para la comunidad.

No obstante la realidad exige más que solamente educación. Según Auernheimer hay que tener en cuenta que los problemas que existen en una sociedad multicultural no se deben "pedagogizar" porque muchas veces son problemas políticos que necesitan soluciones políticas. La educación intercultural como los diversos conceptos existentes que hablan de la educación en sociedades multiculturales ni pueden equilibrar las discrepancias socio-económicas ni pueden quitar a culturas dominantes su poder, sólo pueden tematizar las situaciones precarias y enseñar a la gente sobre las relaciones de poder para crear nuevos criterios para una vida respetuosa en la multiculturalidad (véase Auernheimer 1996, p.2). La educación no es la medicina todopoderosa para conflictos políticos, económicos y sociales sino un pilar de sustento y apoyo y un camino hacia nuevos horizontes.

Referencias bibliográficas

- Ahlheim, Klaus / Heg, Bardo. (1999). *Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit. Handreichungen für die politische Bildung*. Schwalbach.
- Auernheimer, Georg. (1996). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Primus Verlag.
- Brown, Dionicio (2001). *Evaluación del Programa de Educación Bilingüe. Multicultural 2000-2001*. San Andrés: documento.
- Clemente, Isabel (1994). El Caribe Insular, San Andrés y Providencia. **En:** *Historia Económica y Social del Caribe Colombiano*. Santafé de Bogotá: Ediciones Uninorte – ECOE Ediciones.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. CRIC. (2004) *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural*. Bogotá. Editorial Fuego Azul.
- Constitución Política de Colombia. (1998). Bogotá, D.C.: Panamericana Editorial.
- Cuadernos del Caribe No. 2. (2001). *Voces de San Andrés. Crisis y convivencia en un territorio insular*. Universidad Nacional de Colombia, Sede San Andrés.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (1999). *Informe final de registro de población y vivienda del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina*. Bogotá: DANE.
- Elias, Norbert / Scotson, John L. (1993). *Etablierte und Außenseiter*. Baden-Baden: Suhrkamp Taschenbuch.
- Gallardo, Juvencio. (2001). Estatuto raizal: proyecto del pueblo raizal para la isla. **En:** *Visiones y proyectos para el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Cuadernos del Caribe No. 1*. Universidad Nacional de Colombia, Sede San Andrés. Bogotá: CargraphicsS.A.
- Hall, Stuart. (1994). *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument Verlag.
- Jouhy, Ernest. (1985). *Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen: Essais zur Bildung in Nord und Süd*. Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Lamnek, Siegfried. (1995). *Qualitative Sozialforschung: Methodologie. (Bd. 1)*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Ley General de Educación. (2004). Bogotá D.C.: Unión.
- Mosquera Mosquera, Juan de Dios. (1998). *La etnoeducación afrocolombiana. Guía para docentes, líderes y comunidades educativas*. Bogotá: Docentes Editores.

- Newball, Ralph (2001). El sueño del amanecer de un pueblo. **En:** *Visiones y proyectos para el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Cuadernos del Caribe No. 1.* Universidad Nacional de Colombia, Sede San Andrés. Bogotá: Cargraphics S.A.
- Parsons, James (1985) [1956]. *San Andrés y Providencia. Una geografía histórica de las islas colombianas del caribe.* Bogotá: El Ancora Editores.
- 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.
- Said, Edward. (1993). *Culture and Imperialism.* New York: First Vintage Books Edition
- Strauss, Anselm / Corbin, Juliet. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Thürmer-Rohr, Christina. (1994). *Verlorene Narrenfreiheit.* Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- World Guide 1999/2000. (1999). *An alternative reference to the countries of our planet.* Oxford: New Internationalist Publications Ltd.
- Zick, Andreas. (1997). *Vorurteile und Rassismus. Eine sozial-psychologische Analyse.* Münster, Waxmann.

Estudio sociolingüístico de San Andrés, isla: un aporte a la cultura sanandresana

Por: Juliana
Andrade Arbeláez
Lingüista,
Universidad Nacional de Colombia
baukara@yahoo.com

Abstract

There are currently two alive creole languages in Colombia: a Spanish-based one known as Palenquero, from "San Basilio de Palenque"; and an English-based one spoken in San Andres, Providence and Santa Catalina Islands. The socio-linguistic study carried out in San Andres in the years 2003-2004 is based on a survey and analysis of 660 questionnaires.

The study was set out to determine the mother tongue of the inhabitants of the island, but it also yields valuable information regarding its linguistic composition, the use and value speakers give to the different languages spoken, their insight into their own level of language proficiency, and how active or passive each language is.

The results of the study should become an alert towards the need to define clear language policies if creole is to be preserved, but it should also illustrate educational researchers and planners into decisions regarding linguistic measures.

Introducción

Francia, Rumania, España, Chile y México son algunos de los países que se han destacado en el ámbito lingüístico internacional por la elaboración de los atlas lingüísticos y sociolingüísticos de su país y/o de las regiones que los componen. En este sentido, Colombia no se queda atrás.

El Atlas Lingüístico del Huila, el de Antioquia y el Atlas Lingüístico y Etnográfico de Colombia, ALEC, son ejemplares de un creciente interés por conocer y mostrar esa pluralidad de lenguas y fenómenos lingüísticos que se dan en el territorio colombiano, en general, y en sus departamentos, en particular. Cualquier tipo de variación lingüística puede ser susceptible de estudio desde el punto de vista diatópico, diastrático y diafásico¹. La gran mayoría de estos estudios, incluso el trabajo monográfico que a continuación se detallará, fueron enfocados desde una

-
1. Estos tres tipos de estudios son parte de la lingüística estructural. *Grosso modo*, diatópico es todo estudio comparativo en el que se examina datos de distintas partes de un territorio lingüístico (v. gr., el español paisa con el isleño); lo mismo puede hacerse en un estudio diastrático, pero esta vez a partir de criterios sociales (v. gr., el habla de cierto grupo social frente a la de otro), y el estudio diafásico se refiere a los diferentes registros y estilos que una persona puede utilizar según el contexto en el que se encuentre (v. gr., cuando hablamos con nuestros amigos, hablamos diferente que cuando nos dirigimos a un grupo de desconocidos).

mirada diatópica sin descuidar, desde luego, los aportes que los otros dos puntos de vista puedan ofrecer.

Se define pues al trabajo monográfico “Una aproximación al Atlas Sociolingüístico de San Andrés Isla, ASSAI” como un aporte a la empresa de difundir, a partir de conjuntos de letras y mapas, un conocimiento actualizado y veraz acerca de cómo se relacionan en aquel territorio insular dos valiosas porciones del patrimonio histórico y cultural colombiano: la lengua y la sociedad.

Elementos preliminares

Enmarcado en el proyecto de investigación “Bases para un modelo educativo para la isla de San Andrés” desarrollado por la profesora Raquel Sanmiguel de la Universidad Nacional de Colombia, sede Caribe, en la isla de San Andrés, este trabajo pretende contribuir a la identificación de problemáticas educativas y culturales que se presentan hoy en día en las escuelas sanandresanas.

El Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina ha sido desde siempre un territorio bastante apetecido por gentes de distintas regiones del mundo. Fueron treinta años (mal contados) de ocupación de colonias británicas. Estas trajeron consigo esclavos de distintas regiones de África —en especial de la región occidental que va desde Senegal hasta Namibia—, países donde a su vez se hablaban múltiples lenguas y variedades dialectales que pertenecían a la familia lingüística Níger-Congo (Greenberg, 1966) constituida por subfamilias de las cuales las siguientes cuatro lenguas dejaron huella en el Caribe: Atlántico Occidental (Wolof, Biáfara, Balante), Mandé (Mandinga, Bámbara, Malinké), Kwa (grupo Akán, Ewe, Yoruba) y Benue-Congo (grupo Bantú —400 lenguas con aproximadamente 100 millones de hablantes—) (Patiño, 1999, pp. 13-18).

Así pues, llegaron a estas islas del Caribe cientos de africanos que traían consigo sus lenguas, tradiciones y formas de concebir y construir el mundo. Surge entonces, no solo un choque socioeconómico y cultural entre esclavos y amos, sino una mezcla de razas, culturas y lenguas entre los mismos sometidos, como respuesta a un contacto permanente, a una necesidad de comunicación entre iguales evocada, en la mayoría de los casos, por el deseo de sublevarse.

En el ámbito lingüístico de este contexto, se elaboran códigos de comunicación medianamente elaborados llamados *pidgin* y que Marianne Dieck (1999, p. 306) define como *un intento de aprendizaje de la lengua de superestrato [la lengua del grupo dominante] en condiciones socialmente desfavorables para una adquisición satisfactoria*. Sin entrar en mayores detalles, una lengua *pidgin* se distingue de una lengua criolla porque no es lengua materna de ningún individuo; solo en el momento en que pasa a ser la lengua materna de la comunidad se convierte en una lengua criolla.

De esta manera, el inglés, holandés y decenas de lenguas africanas son parte constitutiva de ese fractal llamado erradamente bantú, mandinga, bendé o incluso patuá (un galicismo —*patois*— que significa habla regional o popular —según los diccionarios franceses— pero que es entendido por algunos como una “lengua mal hablada”). Este criollo sanandresano, altamente valorado por algunos de sus hablantes en particular y por la comunidad lingüística en general, forma con el criollo de Palenque de San Basilio la pareja de lenguas criollas que subsisten hoy en día en

Colombia y, al lado de otras 67 lenguas indígenas y 34 dialectos, uno de los legados histórico, cultural y lingüístico más preciados de América del Sur² y más estudiado en las últimas décadas³.

El enfoque sociolingüístico y no lingüístico-estructural que se da a este estudio responde a la necesidad de explicar fenómenos del lenguaje enmarcados dentro del contexto social sanandresano y no a aspectos netamente lingüísticos de las islas ya trabajados por lingüistas reconocidos. Por lo tanto, este trabajo aporta no solo en la medida de ser un estudio sociolingüístico actualizado de San Andrés, sino en dos aspectos más: el primero, en que proporciona datos científicos/cuantitativos sustentados en la aplicación de una encuesta que se presta para producir diferentes análisis y, el segundo, en que tales datos permiten la elaboración de mapas donde parte de la información queda representada sintética y gráficamente para una mejor comprensión de ciertas porciones de la realidad sanandresana.

Así pues, se plantea como objetivo general mostrar la situación sociolingüística actual de la isla de San Andrés a través de la elaboración de una aproximación al Atlas Sociolingüístico a partir de la captura y análisis de las encuestas aplicadas en el año 2002 a 660 habitantes de esta isla. Para ello se hace necesario establecer la composición lingüística de la isla según edad y lengua materna; mostrar la valoración que diferentes grupos otorgan a una u otra lengua; identificar los contextos funcionales de las lenguas que se hablan en la isla; establecer grados de competencia lingüística en español, inglés y *creole*, según la evaluación que el encuestado hace de sí mismo y determinar qué lenguas son activas y qué lenguas son pasivas en la isla.

Metodología

Universo, población y muestra

Estos tres conceptos, que van de las cifras más amplias a las más reducidas y clasificadas, reúnen la información de la que se parte para la elaboración del atlas (para mayor claridad sobre los conceptos que a continuación se mencionan, véase anexo final). El presente estudio cuenta con los siguientes datos:

Universo ideal

Todos los hogares de la isla de San Andrés: 14.695 hogares (DANE, 1999, pp. 22-23).

Población objetivo

Para completar el cuestionario y garantizar la homogeneidad de la información recogida, se encuestan personas (hombres o mujeres indiscriminadamente) que no estén en la cárcel, que no sean mendigos, que comprendan una edad mayor a quince años, de rasgos físicos y psicológicos normales y que habiten un hogar de San Andrés en el período comprendido entre abril y mayo del 2002.

Población susceptible de encuesta

Todos los hogares de San Andrés que cumplen con las características de la población objetivo.

2. Existen en el mundo aproximadamente 88 pidgins y criollos (de base inglesa, portuguesa, española, alemana, francesa, africana, asiática, australiana, amerindia y otras), de los cuales 14 se han extinguido y 29 se ubican en la región del Caribe.
3. En lo que al criollo sanandresano se refiere, autores como Edwards Jay, Oakley Forbes, Ángela Bartens, Carol O'Flynn, Marcia Dittmann y Alberto Abouchaar se destacan por los estudios que, desde diferentes perspectivas, han hecho de esta lengua.

Diseño muestral

Se tiene una población inicial: un total de hogares sanandresanos, distribuidos por el DANE en 407 secciones. A partir de una variable auxiliar: los hogares que respondieron en el censo de 1999 que hablaban principalmente español⁴, se establecieron nueve estratos y, una vez organizada esta información, se procedió a realizar un proceso de selección de hogares; todo ello, con un diseño estadístico que aseguraba que todos los hogares de San Andrés tuviesen la misma probabilidad de ser seleccionados.

En la última fase del diseño, se llevó a cabo un muestreo no probabilístico basado en cuotas, en el que el encuestador se dirigía indistintamente a las casas para empadronar, a través de contactos personales en la isla que iban llevando a los primeros informantes y estos a otros, lo que significa un tipo de muestreo aleatorio pero sin un enlistamiento de casas que lo demostrara. Tal procedimiento impide, por un lado, que todo el proceso de muestreo sea considerado como probabilístico y, por otro, que se logren hacer inferencias para la población, razones suficientes para definir el presente estudio como exploratorio. Cabe resaltar que el muestreo se trabajó, en la medida de lo posible, de manera aleatoria, lo que permite tener resultados muy cercanos a la realidad.

A continuación se presentan cuatro puntos que permiten comprender el tratamiento dado a la información recolectada:

Dentro del grupo de información lingüística seleccionado existen cuatro subgrupos que son preguntas relacionadas con prestigio y actitud lingüística, adquisición de lenguas, proceso de lecto-escritura y uso de lenguas en contextos.

Se establecen cinco lenguas: español, inglés, creole, árabe y otra, de las cuales las dos últimas solo aplican para las preguntas de prestigio y actitud lingüística, pues es el único caso en el que se producen resultados estadísticamente relevantes.

Para efectos de producir mapas según grupos etéreos, se definen cuatro rangos de edades. Solo se tiene información de menores de 15 años en la tabla correspondiente a la pregunta 15 de la encuesta, donde el encuestado proporciona información sobre hijos, hermanos y otros parientes que pueden estar en dicho rango.

Mayor preferencia - segunda preferencia; lengua materna - segunda lengua; 1ª - 2ª lengua en que aprendió a leer/escribir; mayor uso - segundo uso son siempre dos posibilidades que tiene el encuestado de responder, con el fin de tener un mejor acercamiento al bilingüismo del sujeto y a sus posiciones frente a la realidad lingüística sanandresana actual.

4. Piénsese en lo siguiente: para este censo, San Andrés contaba con 14.711 hogares. Los resultados de la pregunta ¿qué idioma se habla principalmente en el hogar? fueron los siguientes: 1.323 hogares no registran información; 2.991 hablan principalmente inglés criollo (*creole*); 314, inglés estándar y 10.083, español. Es evidente que la cantidad de hogares que hablaba principalmente español abarcaba un gran porcentaje de la totalidad de los hogares de la isla (68,5%). Por ello, por ser la variable con más información y que nos permitía cubrir un mayor porcentaje de la isla (si se le compara, por ejemplo, con el del *creole*, 20,3%), era estadísticamente correcto hacer este estudio partiendo de la información de los hogares en los que, para ese entonces, se hablaba principalmente español.

Presentación de los datos

Después de un largo y arduo proceso que inicia en septiembre del 2001, con la aplicación de pruebas piloto, las encuestas fueron aplicadas en el año 2002 y procesadas gráficamente en su totalidad en el 2004.

Partiendo de una clasificación de los datos basada en 3 rangos generacionales (1: 15-29 años; 2: 30-44 y 3: 45 ó más años), en las siguientes secciones se presenta una pequeña muestra de los mapas —distribuciones geográficas de determinados datos— y gráficos —resultados cuantitativos de algunas variables— y un somero análisis de los mismos que, en conjunto, le ayudarán a tener una aproximación a la realidad sociolingüística de San Andrés Isla.

Análisis de los datos

Ha pasado poco más de una década desde que la Constitución declaró las lenguas indígenas como oficiales dentro de los territorios en que se hablan; sin embargo, en San Andrés isla, el *creole* no ha logrado desplazar lo suficientemente al español, o por lo menos no ha logrado mantenerse paralelo a esta lengua. No ha vuelto a ser la lengua materna de la mayoría de los habitantes.

Entre los principales factores que inciden negativamente sobre el intento de fortalecer la lengua criolla o, siquiera, mantener un “equilibrio lingüístico” frente a la lengua española, se encuentran los siguientes:

- El decrecimiento en la funcionalidad social del *creole* asociado, en parte, a un aumento en la población proveniente del interior del país, lo cual se ha constituido en el escenario perfecto para un mayor afianzamiento del español.
- Las políticas lingüísticas que hasta ahora se han implementado en escuelas y medios de comunicación y que no han actuado a favor de la lengua criolla.
- Los obstáculos en la transmisión intergeneracional de la lengua criolla, entre los que cabe mencionar la descomposición del núcleo familiar y el brusco ascenso en la tasa de mortalidad de jóvenes, ocasionado por accidentes de tránsito y problemas de adicción. Todo ello, facilita las condiciones para que, sobre un grupo generacional mermado de habla criolla y cuyos transmisores sobrepasan los 50 ó 60 años, se imponga otro con un número de hispanohablantes bastante mayor en cualesquiera de las tres generaciones.

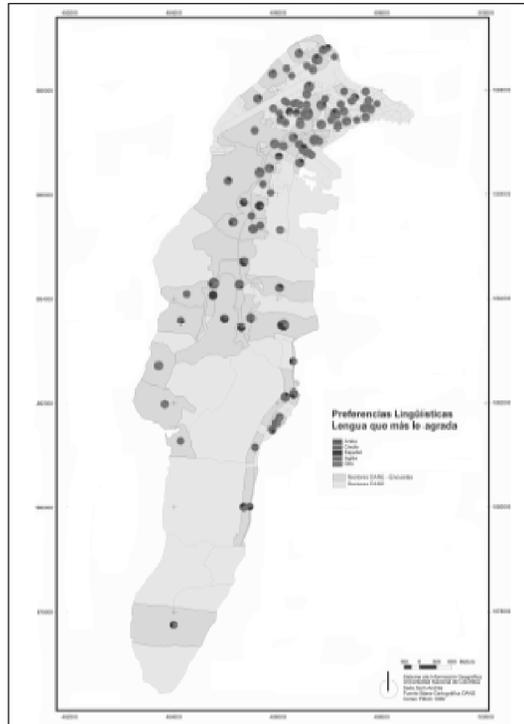
Como se ve, la situación lingüística, desde cualquier punto de vista, sociodemográfico, de identidad, de competencia, etc., no es homogénea, ni siquiera parecida entre grupos. Hablando de identidad, existen grupos que permanecen en una posición de indiferencia ante la pérdida de la lengua nativa de estas islas, mientras que otros buscan diversas estrategias para mantener vivo este legado cultural. No obstante, entre isleños existe un fuerte reconocimiento frente a quien es o no isleño/raizal/paña o continental a partir de la lengua. El que nace en San Andrés es un isleño que puede ser o no raizal (temática en la que no se profundizará acá), mientras que hablar *creole* es una condición *sine qua non* para ser raizal.

En cuanto a la actitud y prestigio lingüístico

Evidentemente, el español lleva la batuta en cuanto a gustos: se prefiere para ver televisión, para oír radio y para cantar. Sin embargo, es la lengua que menos “puntuá” en la pregunta ¿cuál es la lengua que más le agrada?

En el caso del *creole*, es la lengua que menos se prefiere para realizar dichas actividades, pero la diferencia está en que no es la lengua que menos agrada al encuestado. De hecho es la segunda que más gusta y se disputa este lugar con el de “otra lengua”.

El inglés es la lengua que menos se usa en la vida cotidiana, es medianamente utilizada para ver televisión, oír radio y cantar, pero es, sin lugar a dudas, la que más agrada.



No obstante, la actitud que tienen los encuestados frente a estas tres lenguas no incide radicalmente en su comportamiento lingüístico. El factor real que determina el uso de una u otra lengua es el contextual, básicamente, con quién y dónde se está hablando.

Una aproximación al Atlas Sociolingüístico de San Andrés Isla.

En este aspecto, el español resulta ser la lengua más importante comercialmente, por ende la de mayor uso en la vida cotidiana, y menor culturalmente. Datos inversos en lo que al *creole* respecta, pues la mayoría de los encuestados demuestra ser conciente tanto de la importancia cultural de la lengua criolla, como de la poca incidencia que esta lengua tiene en el campo comercial.

Los datos de la lengua árabe correspondientes a las preguntas ¿cuál es la lengua que más le agrada?, ¿cuál es la lengua que considera más importante culturalmente en SAI? y ¿cuál la más importante comercialmente en SAI?, resultaron ser demasiado pequeños (no se obtuvieron más de cinco registros), razón por la cual se puede arriesgar la conclusión de que el árabe sigue siendo una lengua (una cultura) marginada, minoritaria y con gran tendencia a desaparecer de la isla.

En cuanto al proceso de adquisición de lenguas

El monolingüismo en inglés o en *creole* está por extinguirse en San Andrés, pues hoy se imponen dos tendencias: un monolingüismo en español y un bilingüismo que, en la mayoría de los casos, no corresponde al fenómeno típico de aprender las dos lenguas superestráticas o de mayor prestigio (gráfico 1), en este caso, un bilingüismo español-inglés o inglés-español.

Según lo anterior y teniendo en cuenta a los encuestados y su grupo familiar (hablamos de 6.150 datos registrados), encontramos como lengua materna al español y, en un menor porcentaje, al *creole*. Los hablantes de español como lengua materna por lo general no aprenden una segunda lengua; caso contrario al *creole*, pues aquellos que tienen como materna a esta lengua criolla

PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LENGUAS DEL ENCUESTADO SEGÚN GRUPOS ETÁREOS

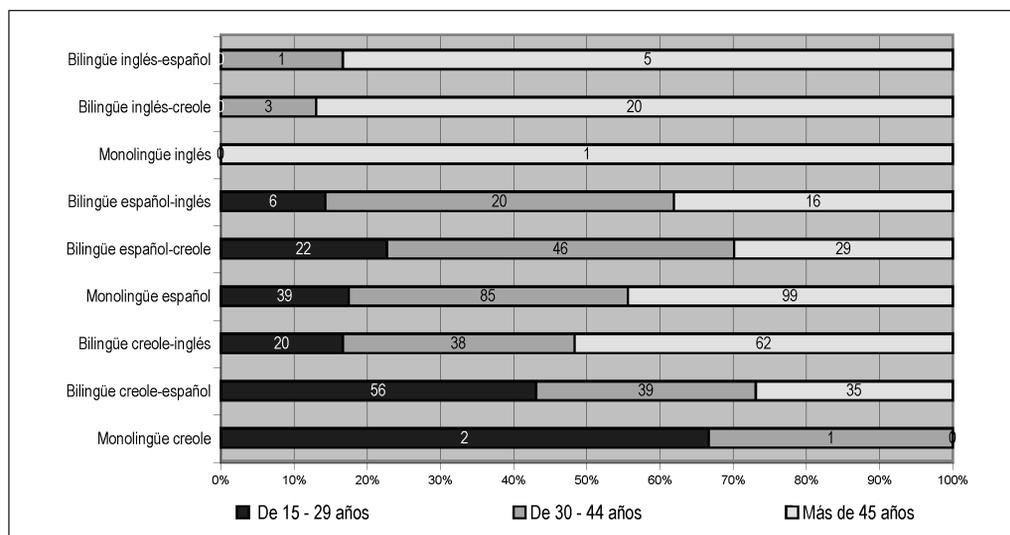


Gráfico 1. Datos de los encuestados acerca de su proceso de adquisición lingüística. Se tiene como lenguas: español, inglés y creole. Los números de las barras corresponden al total de casos presentados en cada generación (ver convenciones). En la parte inferior se encuentran los porcentajes a los que equivale el total de cada rango generacional (p. ej., en el caso bilingüe español-creole, 22 casos corresponden aproximadamente al 20% de los encuestados; 46, al 50% y 29 casos, al 30%. Sumados estos porcentajes se obtiene el total de los encuestados).

aprenden una segunda lengua que suele ser, en primera instancia, el inglés y, luego, el español (gráfico 2).

El bilingüismo inglés-creole disminuye proporcionalmente a la generación, al punto que, de los encuestados, no existe ningún caso para el rango de 15 a 29 años. El caso es similar para el bilingüismo creole-inglés; sin embargo, aunque disminuye el número de casos conforme a la edad, en dicho rango sí se registra un pequeño porcentaje.

PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LENGUAS DEL ENCUESTADO Y SU GRUPO FAMILIAR

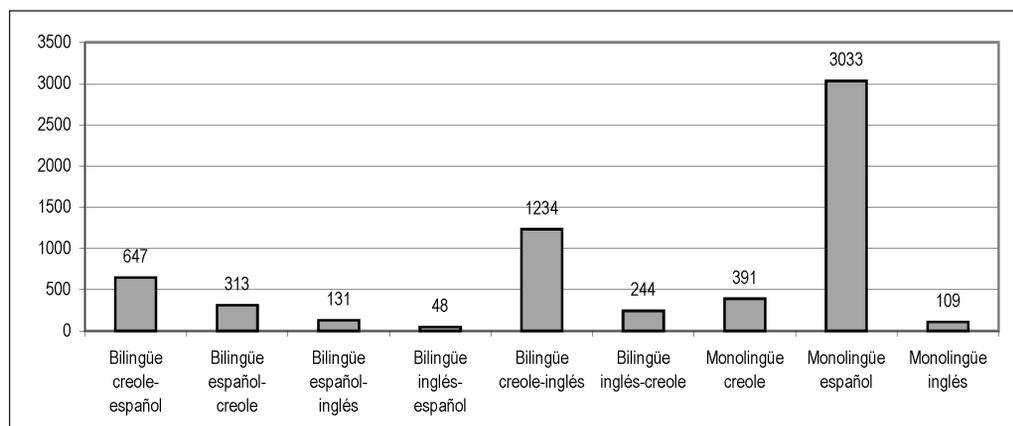


Gráfico 2. Datos que los encuestados proporcionan acerca del proceso de adquisición lingüística propio y de su grupo familiar. Se tiene como lenguas: español, inglés y creole. Los números de las barras corresponden al total de casos presentados, es decir, se reúnen los datos del encuestado con los de su familia, sin distinción generacional.

El bilingüismo español-inglés y español-*creole* revela datos interesantes por su homogeneidad: a mayor generación mayor cantidad de hablantes.

Esta característica en el par español-*creole* cuenta con un mayor grupo de personas que en el primer par; casi el mismo comportamiento del bilingüismo *creole*-español, pues para este aumenta considerablemente el número de casos en el rango de 15 a 29 años, disminuye en el de 30 a 44 y vuelve a aumentar en el de 45 ó más.

En cuanto al uso de lenguas en los contextos

Lengua de primer uso

A simple vista, el español es la lengua que principalmente se habla en contextos formales/informales, comerciales/tradicionales, públicos/privados (gráfico 3). El *creole* y, desde luego, el inglés han quedado desplazados por el español, incluso en el ámbito familiar y de cualquier generación (con abuelos, con hijos o con su pareja).

En los lugares más tradicionales de San Andrés (La Loma, San Luis, el Cove y Elsy Bar —sector en el que se organizan las carreras de caballos—), es donde se presentan los mayores puntajes de uso de la lengua criolla; sin embargo, el español, con un porcentaje apenas un poco mayor, es la lengua que principalmente se usa en dichos contextos. Se podría hablar de un bilingüismo equilibrado para estas secciones.

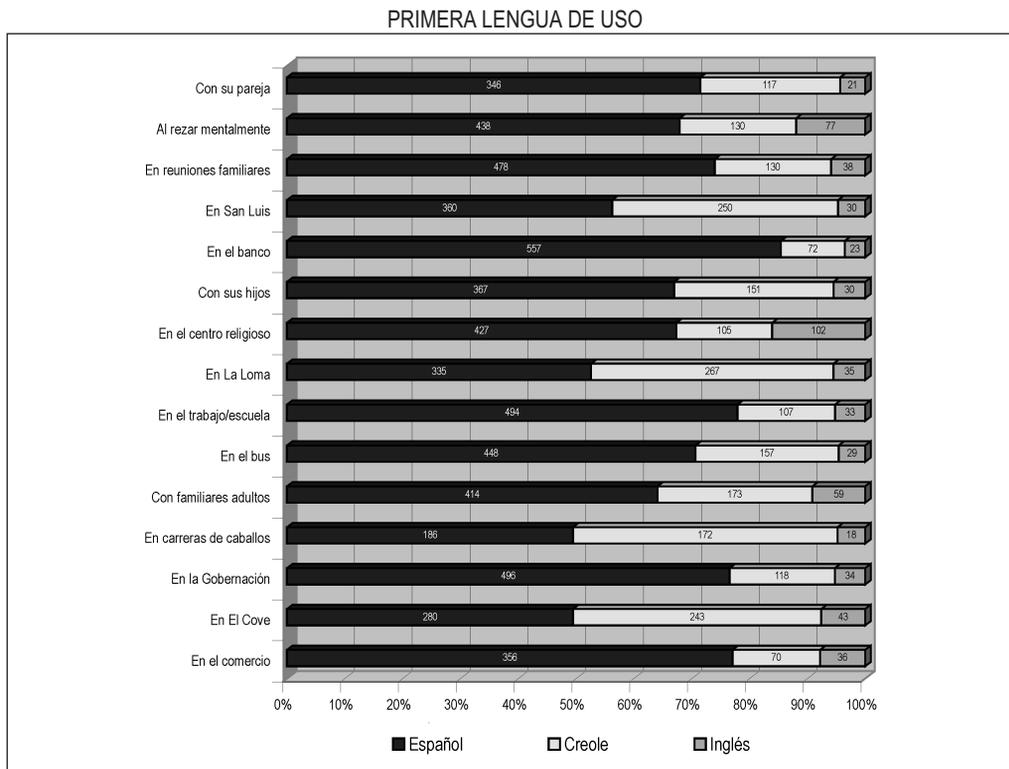


Gráfico 3. Datos acerca del uso que los encuestados hacen de una u otra lengua en 15 contextos diferentes. Se tiene como lenguas: español, inglés y creole. Los números de las barras corresponden al total de casos presentados en cada lengua (ver convenciones). En la parte inferior se encuentran los porcentajes a los que equivale el total de cada lengua.

Los contextos en los que el español tiene mayor número de casos son, en orden ascendente de uso: el banco, el trabajo/escuela, el comercio y la gobernación.

Los contextos en los que el *creole* tiene mayor número de casos, después de los sectores tradicionales descritos atrás (carreras, Cove, Loma y S.Luis), son, en orden ascendente de uso: con sus hijos, familiares adultos, en el bus y con su pareja.

Los contextos en los que el inglés tiene mayor número de casos son, en el mismo orden: en el centro religioso, al rezar mentalmente, con familiares adultos, en el comercio y en El Cove.

Lengua de segundo uso

Cuando se observan los resultados de la lengua de segundo uso se destaca la notable participación del inglés y el *creole* con puntajes más elevados respecto de los anteriormente mencionados. Los resultados más relevantes son los siguientes:

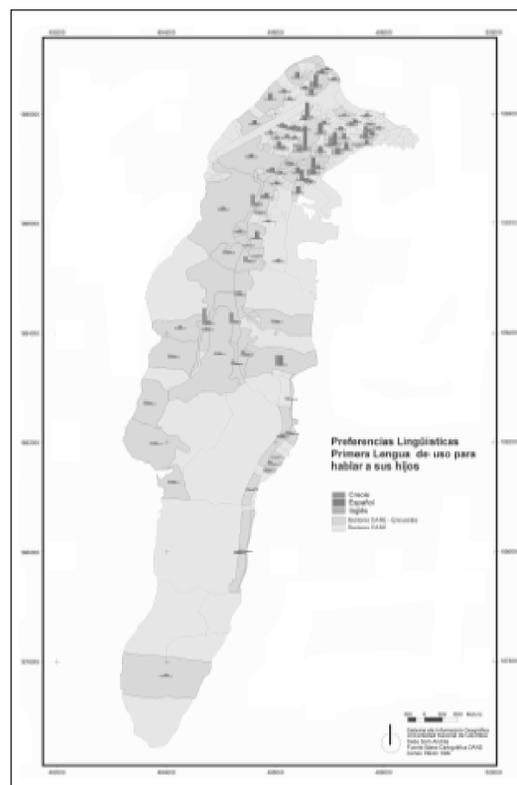
Los contextos en los que el español se usa como segunda lengua son, en orden ascendente de uso: en San Luis, en el bus, en La Loma y al rezar mentalmente.

Los contextos en los que el *creole* se usa como segunda lengua son, en orden ascendente de uso: en el banco, la gobernación, en el trabajo/escuela y en el bus.

Los contextos en los que el inglés se usa como segunda lengua son, en el mismo orden: carreras de caballos, en El Cove, con su pareja, con sus hijos y en el centro religioso.

En contextos como el banco, el trabajo/escuela y la gobernación se habla principalmente el español y, como segunda alternativa, el *creole*; mientras que, en los sectores y actividades tradicionales de la isla donde el *creole* tiene mayor presencia (disputándose ese puesto con el español) se habla como segunda opción el inglés —para lugares como Elsy Bar, El Cove y el centro religioso— y el español —para sectores como San Luis y La Loma y en actividades como rezar mentalmente.

Se evidencia un uso bastante relegado para el caso del inglés, pues su uso primordial está relacionado con actividades de carácter religioso. Se utiliza básicamente en el centro religioso y al rezar mentalmente, aunque se alcanza a notar la introducción del español para esta última actividad; situación comprensible y consecuente con la realidad, pues gran parte de las iglesias llevan a cabo sus ceremonias religiosas en estas dos lenguas.



Una aproximación al Atlas Sociolingüístico de San Andrés Isla.

En cuanto a las competencias lingüísticas

Esta sección presenta uno de los mayores inconvenientes en cuanto al grado de veracidad pues es donde el encuestado emite conceptos con un alto grado de subjetividad; se trata solo de la percepción que el encuestado tiene de su propia lengua, y no del resultado de una evaluación de competencias. Sin embargo, ello no le resta importancia y utilidad a estos datos pues, para futuros estudios, contar con la evaluación que el propio sujeto de estudio hace de sus competencias lingüísticas resulta ser un buen punto de partida y un avance en la investigación.

Resulta curioso que en el área español los datos más destacados, para las tres generaciones que se clasificaron para este trabajo, son aquellos que se agrupan en la columna “bueno”; mientras que, en los casos del inglés y el *creole*, la primera generación tiene mayores resultados en la columna “bueno” cuando el segundo y tercer rango convergen más en la columna “mala/nula”. Al desglosar cada generación se encuentran estos resultados:

Competencias lingüísticas en español por edades

Las competencias hablar, leer, escribir y escuchar español son bastante parejas en las tres generaciones.

Los resultados de las generaciones 1, 2 y 3 muestran que se sigue un mismo criterio de evaluación donde la gran mayoría se ubica en un dominio *bueno* de tales competencias, luego un dominio *excelente*, *regular* y finalmente, con escasos datos, un *malo/nulo* dominio del español.

Al pasar de una generación a otra se observa que el volumen de datos aumenta paulatinamente al punto que, por ejemplo, de 10 encuestados del rango 1 con un dominio *regular* de producción oral del español, para la tercera generación se tienen 52 casos.

Competencias lingüísticas en inglés por edades

Las competencias hablar, leer, escribir y escuchar inglés son bastante parejas en la generación 1. Para las generaciones 2 y 3 se observan pequeñas diferencias entre las habilidades de lecto-escritura y las verbales (hablar y escuchar).

Los resultados de la generación 1 muestran que la gran mayoría se ubica en un dominio *bueno* de tales competencias, luego un dominio *regular*, *malo* y finalmente, con escasos datos, un *excelente* dominio del inglés.

Los resultados de las generaciones 2 y 3 muestran que la gran mayoría se ubica en un dominio *malo/nulo* de tales competencias, luego un dominio *bueno*, *regular* y, con un volumen poco más grande que la anterior generación, un dominio *excelente* del inglés.

Competencias lingüísticas en creole por edades

Evidentemente, las competencias hablar, leer, escribir y escuchar *creole* son bastante dispares en todas las generaciones, debido a que el *creole* no tiene una escritura establecida para todos los *creole*-hablantes, es decir, una escritura estándar que todas las generaciones puedan utilizar, y no una particular de un individuo o grupo de individuos. Por ende, las habilidades de lecto-escritura se resaltan en las columnas de dominio *regular* y *malo/nulo* en los tres casos de generaciones.

Precisamente, en estas dos columnas mencionadas, la generación 1 muestra un menor número de resultados, debido a las siguientes tres razones: 1. el número de encuestados pertenecientes a esta generación es menor que el de la segunda; 2. es una generación en la que la recursividad e imaginación invitan a crear sistemas cerrados de escritura que les permiten escribir y leer pequeños textos; 3. los encuestados eran conscientes de la carencia de un sistema de escritura unificado o estandarizado y, por ello, optaron por omitir su respuesta para dichas columnas.

Los resultados de la generación 1 muestran que la gran mayoría se ubica en un dominio *excelente* de las competencias de producción y comprensión, luego un dominio *malo, bueno* y, casi con el mismo número de datos de este último, un dominio *regular* del *creole*.

Los resultados de las generaciones 2 y 3 muestran que la gran mayoría se ubica en un dominio *excelente* de tales competencias, luego un dominio *malo, regular* y, con un volumen mucho más grande que la anterior generación, un dominio *bueno* del *creole*.

Proceso de aprendizaje en lecto-escritura

Las encuestas muestran que el 80% de la población encuestada primero aprendió a leer y a escribir en español, el 16% en inglés, el 2% en *creole* y el otro 2% restante en otra lengua. Ya como segunda lengua en la lecto-escritura, aparece el inglés en un 57% de la población encuestada, el español con un 35% y el 8% restante le corresponde al *creole*.

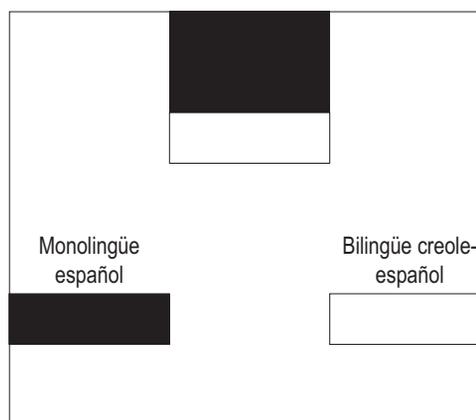
Las cifras ratifican una vez más el dominio del español en la isla, especialmente en contextos tan importantes y decisivos como lo es la escuela. Precisamente, estos resultados se aproximan bastante al proceso que se ha llevado en las escuelas en cuanto al aprendizaje de las lenguas: primero se enseña en la lengua oficial-nacional, el español; y luego en la lengua de mayor prestigio y dominio que le sigue a esta, el inglés estándar.

El *creole* no obtiene un porcentaje significativo, pues, además de ser una lengua minoritaria, no tiene un sistema de escritura estandarizado, tal vez por el mismo hecho de que no tiene una fonética del todo homogénea y/o porque no existe un interés generalizado por enseñar-aprender a escribir y, por ende, a leer en esta lengua.

Lenguas activas y pasivas en San Andrés

Según los anteriores datos, se concluye que la comunidad sanandresana puede ser representada lingüísticamente dentro del siguiente esquema.

Así, un alto porcentaje de habitantes es monolingüe en español y uno más pequeño es bilingüe *creole*-español. Lo que quiere decir que el español es y será la lengua activa, de mayor presencia en la isla, y el *creole*, aunque por eso mismo ha perdido fuerza, no se ha subordinado del todo a esta lengua, pues sigue estando presente en un bilingüismo *creole*-español (diferente de uno español-*creole*) gracias a que aún sigue siendo lengua materna o de mayor uso en el hogar en un porcentaje significativo de hogares en San Andrés.



Conclusiones

Con lo anterior, pretendo hacer énfasis en dos cosas: la primera, el crecimiento de población hispanohablante y, la segunda, el déficit en la promoción del *creole*. Vemos en los datos que, en la escuela, se aprende a leer y escribir en español y, de 660 encuestados que son padres de familia, 367 prefieren hablarles en español a sus hijos; 151, en *creole*, y 30, en inglés. ¿Qué nos puede llevar a pensar todo esto frente a los niños de la isla y, por ese mismo camino, qué frente al futuro del *creole*?

San Andrés es una isla cuya diversificación demográfica no tendrá fin. Es un sitio turístico atractivo, al que inmigrantes de habla hispana vieron y tal vez seguirán viendo como un lugar “habitable”. El proceso que viene después de ello no sobra decirlo: abismales cambios en el conjunto de hablantes bilingües *creole*-español, a raíz del ingreso de monolingües en español, en los que son posibles tres efectos: 1. se mantendrá el porcentaje de estos bilingües; 2. aumentará el porcentaje de bilingües español-*creole* y 3. la población será monolingüe en español.

De las acciones que el Estado y la comunidad sanandresana adopten frente a este panorama, a través de los medios de comunicación y de la misma escuela, depende no solo la supervivencia del *creole* en la isla, sino además el que se sigan reiterando las mismas dificultades en los estudiantes en su proceso de adquisición de lenguas; dificultades reflejadas en la deficiente fluidez y destreza de expresión en una u otra lengua, y todo lo que ello acarrea; en los bajos puntajes promedio en los exámenes de Estado y en los bajos índices de aplicación a instituciones de educación superior.

Vender al *creole*, en el sentido comercial, es una buena estrategia. Si es tan valioso para muchos, “¿por qué no esforzarse un poco y cultivarlo?”. Quiero decir, en concreto, reforzar, apoyar proyectos que ya existen sobre metodologías de enseñanza del *creole*, el español o el inglés como primera o segunda lengua, según el perfil del estudiante, y concientizar “a los de adentro y a los de afuera” sobre el incalculable valor de mantener vivo ese complejo lingüístico que se creó y aún perdura en este territorio insular.

Adicionalmente, el estudio monográfico realizado, que es resumido en estas páginas, es un motivo más para continuar con el proceso de elaboración del Atlas Sociolingüístico de San Andrés, perfeccionando metodologías y nutriendo constantemente esta información, para que sea mostrada a todo aquel que se interese en ella y se inicien nuevos procesos investigativos que den cuenta y hagan parte de la solución de problemáticas como las mencionadas.

La lucha constante de dicha lengua por seguir siendo parte del patrimonio cultural colombiano, lucha en la que disputan el poder y la cultura, la modernidad y la tradición, lo ajeno y lo autóctono, puede terminar si se ponen en marcha programas sociales que refuercen los vínculos sentimentales (la aprobación, por ejemplo) y prácticos (retribuciones, preferencias, etc.) por el *creole*. Si no se toman medidas de ese tipo en un corto plazo, ya no habrá necesidad de levantar, actualizar y mostrar un Atlas Sociolingüístico de San Andrés, pues el proceso de vida normal de un organismo, como lo es la lengua criolla, seguirá su curso.

Referencias bibliográficas

- Abouchaar, A., Hooker, Y.Y., Robinson, B (2002) Estudio lingüístico para la implementación del programa de educación bilingüe en el municipio de Providencia y Santa Catalina. **En:** *Cuadernos del Caribe No. 3*. San Andrés, isla: Universidad Nacional de Colombia, Sede Caribe.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (1999). *Informe final de registro de población y vivienda del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina*. Bogotá: DANE
- Dieck, Marianne (1998). Criollística. **En:** *Los Afrocolombianos*, vol. VI. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
- Dittman, Marcia (1992). *El criollo sanandresano*. Cali: Universidad del Valle.
- Edwards, Jay. (1970) African influences on the English of San Andres Island, Colombia. **En:** *Pidgins and Creoles, current trends and prospects*. Washington: Georgetown University Press.
- Forbes, Oakley (2003). *La transformación sociolingüística del Archipiélago*. [Grabación sonora] 2 casetes (45 min) sonido monofásico. San Andrés: Banco de La República.
- 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

ANEXO

Glosario

Población: Es todo conjunto de elementos, finito o infinito, definido por una o más características, de las que gozan todos los elementos que lo componen, y sólo ellos.

Muestra: En todas las ocasiones en que no es posible o conveniente realizar un censo, lo que hacemos es trabajar con una muestra, entendiendo por tal una parte representativa de la población. Para que una muestra sea representativa, y por lo tanto útil, debe de reflejar las similitudes y diferencias encontradas en la población, ejemplificar las características de la misma.

Concepto de muestreo: El muestreo es una herramienta de la investigación científica. Su función básica es determinar que parte de una realidad en estudio (población o universo) debe examinarse con la finalidad de hacer inferencias sobre dicha población. El error que se comete debido a hecho de que se obtienen conclusiones sobre cierta realidad a partir de la observación de sólo una parte de ella, se denomina error de muestreo. Obtener una muestra adecuada significa lograr una versión simplificada de la población, que reproduzca de algún modo sus rasgos básicos.

Hogar: un hogar particular es el constituido por una persona o grupo de personas, parientes, o no, que viven (duermen) en la totalidad o en parte de una vivienda y comparten, generalmente, al menos una de sus comidas.

Estratificación: la estratificación es un estudio técnico que permite clasificar a la población de una localidad, a través de sus viviendas y del entorno urbano o rural en que se encuentren, en distintos estratos o grupos con características sociales y económicas similares.

Estudio probabilístico: es aquel cuya muestra se obtiene en selecciones sucesivas de una unidad, cada una con una conocida probabilidad de selección asignada.

El estadístico Leonardo Bautista (2003) enumera los requerimientos que se deben cumplir para que un proceso específico de selección de muestra se denomine probabilístico. Estos son los siguientes:

- “1. Se puede definir el conjunto de muestras posibles que se derivan del proceso de selección propuesto.
2. A cada muestra posible le corresponde una probabilidad conocida.
3. El proceso de selección garantiza que todo el universo tenga probabilidad mayor a cero de ser incluido en la muestra.
4. El proceso de selección propuesto consiste en un mecanismo aleatorio que garantiza que cada muestra recibe exactamente una probabilidad de ser seleccionada”.

Participantes

Tutora en la Sede Caribe: Raquel Sanmiguel Ardila (docente).

Encuestadores piloto: estudiantes de 10º y 11º del Instituto Bolivariano de San Andrés.

Encuestadores reales: Marcia Howard, Danisha Stephens, Natalie Archbold, Antonio Combatt y Erick Newball (todos adultos residentes de la isla, hablantes de español, *creole* y, algunos, de inglés estándar).

Digitadora auxiliar de encuestas: Shessy Torres Morales (egresada Col. de la Sda. Flia., SAI)

Cartografía: Angélica Ayala (arquitecta, UN).

Estadística: Julio Torres (estadístico, UN).

Recuperación cultural desde la educación: la experiencia del Flowers Hill Bilingual School San Andrés isla, Colombia

Por: Inge Valencia P.
Antropóloga Universidad
Nacional de Colombia
Doctorante Escuela
de Altos Estudios
en Ciencias Sociales - Paris
inge7val@yahoo.com

Abstract

This article presents part of the experience developed by the National University of Colombia, Caribbean Headquarters at San Andres Island in relation to one of the most traditional educational institutes on San Andres Island, the Flowers Hill Bilingual School. The objective of this experience was to be of assistance to the school's need to define its Institutional Educative Project (PEI), and to help during the transition it was subject to under the restructuration of educational institutions in October 2002. In the process, it was important to notice how issues such as language, culture and identity are as ever present in educational settings such as this one.

In fact, as we will see, today there is a deep preoccupation to protect and fortify the identity and culture of the islander-raizal population. However, such a task is not a straightforward one, since it implies facing problematic aspects of the field of education and socio-cultural conflicts lived in the Archipelago.

Introducción

Este artículo pretende dar a conocer parte de la experiencia de trabajo desarrollada en el marco de los programas de investigación y extensión de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Caribe en relación con una de las instituciones educativas estatales más tradicionales en el ámbito isleño, el Flowers Hill Bilingual School.

El objetivo del artículo es poner en evidencia hasta qué punto diferentes problemáticas, como la lengua, la cultura o la identidad, son abordadas y se materializan en el quehacer educativo. El desarrollo de esta experiencia se realiza en el marco del apoyo brindado por la Universidad para la creación de la modalidad y reformulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de este centro educativo, así como acciones dirigidas a facilitar la reestructuración de las que fueron objeto las instituciones educativas de la isla hacia finales del 2002. Como lo observaremos a continuación, existe hoy una preocupación por proteger y fortalecer la identidad y la cultura de la población isleña-raizal desde el campo de la educación, tarea que no es fácil y que implica a la vez hacer frente a muchas problemáticas que actualmente se viven en el Archipiélago.

La Universidad Nacional: el camino se hace andando

La Universidad Nacional de Colombia, sede Caribe, en su objetivo por fortalecer la educación del Archipiélago y hacer frente a las diversas problemáticas que este afronta, creó a su llegada a la isla el programa “Apoyo al desarrollo de la calidad de la educación básica y media del Archipiélago” desde el cual se realizaron distintas actividades tanto de docencia como de investigación, encaminadas a apoyar el desarrollo de los colegios del Archipiélago. A partir de este programa se creó el proyecto “Bases para un modelo educativo para la isla de San Andrés” el cual buscaba sentar los fundamentos para el desarrollo de un sistema educativo que partiera de las percepciones de la población isleña-raizal sobre sus propias características, teniendo en cuenta además el contexto intercultural del Archipiélago. El objetivo del proyecto se centró en reflexionar cómo un modelo educativo en San Andrés debe responder a las particularidades lingüísticas y culturales de la población isleña-raizal, teniendo en cuenta dos consideraciones de relevancia: la primera, que en la isla existe una gran población hispano parlante de origen continental que debe ser incluida en el diseño de políticas educativas o programas especiales; y la segunda, que los conflictos producidos por la realidad multicultural de las islas no se limitan al ámbito lingüístico, sino que estos se extienden a casi la totalidad del espacio social isleño.

Precisamente, las anteriores preocupaciones motivarían nuestro trabajo en una de las instituciones educativas más representativas de los valores y la cultura isleña: el Flowers Hill Bilingual School. Uno de los bastiones del modelo educativo de este colegio es la enseñanza bilingüe (español-inglés). Pero además, en el momento en el que se sitúa este trabajo, el Flowers buscaba enriquecer su modelo educativo a través de un proyecto de recuperación cultural desde la reformulación de su Proyecto Educativo Institucional¹.

Para dar vida a nuestro trabajo se partió de dos presupuestos metodológicos. Primero asumir los centros educativos como un sistema vivo dentro de otro sistema vivo: la sociedad. (Observatorio Vida Universitaria 2002: 175)². Esto significa reconocer que la educación y los colegios como centros educativos no pueden ser ajenos a las dinámicas y problemáticas que se viven en la sociedad. De esta manera es verificable cómo la agudización del conflicto social y cultural que se vive

1. El trabajo de asesoría y acompañamiento realizado en el Flowers Hill Bilingual School, se remonta al primer semestre de 2002, cuando tuve la oportunidad de acercarme en calidad de profesora. Este hecho me permitió acercarme a la comunidad del Flowers Hill y conocer de cerca muchas de sus dinámicas y problemáticas. Posteriormente comenzamos el trabajo de asesoría para la creación de la modalidad del colegio, en el que se realizaron talleres de acercamiento con estudiantes de bachillerato y quinto grado de primaria. En estos talleres se trabajó en torno a problemáticas tales como la identidad, las relaciones interpersonales, familiares, y la relación con el centro educativo, con el objetivo de develar las percepciones que sobre la identidad y la interculturalidad tienen los estudiantes. Estas aproximaciones nos permitieron develar lo complejo que resulta aproximarse a la temática sobre la identidad y la diferencia en un medio intercultural como hoy se presenta el Flowers Hill Bilingual School. De todas maneras, este trabajo nos permitió comprender lo complejo de la situación sociocultural y lingüística de los estudiantes, tanto isleños-raizales, como aquellos de origen continental. Y así mismo nos permitió reflexionar sobre lo importante y difícil también, de adelantar un proceso de recuperación cultural como el que se ha propuesto.
2. “Los interrogantes alrededor de la función de la educación y sus diversas relaciones con el contexto social y natural, no solo surgen desde el conocimiento disciplinar, sino desde el lugar en el que son atravesadas e interceptadas distintas intenciones e influencias sean estas políticas, económicas y culturales, haciendo evidente que cada institución, tiene niveles y ritmos propios que trascienden los amarres institucionales. Así mismo, la movilidad de los estamentos y diversos agentes sociales involucrados con la educación, sugieren diversas relaciones con la transmisión y recreación del conocimiento y sus modos de operar al interior de la comunidad escolar, lugar en el cual las fronteras institucionales se rompen y los patrones de dominio cultural se recrean”. (Observatorio Vida Universitaria 2002: 176)

en el Archipiélago, así como la inminente crisis económica y ambiental, son aspectos que afectan la vida escolar y los procesos educativos que se generan en ella. Además la realidad de exclusión y de fracaso escolar que se vive al interior de la población incide en la profundización de los conflictos sociales actuales³.

Segundo, al ser tan importante el centro educativo como escenario de nuestra investigación, se propuso como estrategia de campo asumir el método etnográfico como un enfoque cualitativo de investigación social. Para lograrlo se utilizó la observación participante como enfoque metodológico, por considerar que brinda una amplia gama de elementos a partir de los cuales es posible reflexionar y construir interpretaciones que permitieran dar respuesta a nuestros cuestionamientos. Con la observación participante se buscó “tomar una foto del salón de clases, de las actitudes y comportamiento fuera de ellas, es decir, captar las actividades cotidianas de los sujetos en su medio natural que en este caso es el medio educativo” (Velasco 1996).

San Andrés isla: la cultura institucionalizada vs. las expresiones cotidianas del Ser Isleño

En este contexto se buscó comparar los resultados de anteriores temporadas de trabajo de campo en la isla con la problemática educativa del Flowers. Dichos trabajos apuntaron a realizar una aproximación etnográfica de la población “isleña-raizal” con el fin de develar las expresiones culturales y sociales con las que la población se identifica y se siente parte de una comunidad cultural particular. Esto se logró a partir de la aplicación de diferentes técnicas de trabajo social, entre las que se puede mencionar: conversatorios grupales, entrevistas a profundidad, conversaciones formales e informales y la realización de talleres de cartografía social⁴.

Aquí es importante mencionar que a partir del reconocimiento constitucional de 1991 surgió una gran producción discursiva con relación a la identidad isleña-raizal, que se ha materializado en que sectores de la población busquen legitimar sus derechos a partir de la recreación de identidades de corte étnico, lo cual ha tenido varias consecuencias. Entre ellas se destaca la diversidad de posturas con relación a la definición del ser raizal –esto puede ser visto en la utilización de denominaciones como pueblo indígena raizal, etnia anglo afro caribeña o comunidad raizal–, y una gran discusión con relación a los elementos que la constituyen.

De igual manera vamos a encontrar una diferencia en la manera en que estos discursos identitarios son utilizados, generalmente en la interlocución con el Estado o con otras instituciones –ONG’s,

3. Según las estadísticas del DANE 1999, el porcentaje de no asistencia escolar de la población entre 5 y 18 años en el departamento se ha incrementado de 9.8% en 1993 a 11.4% en 1999. Es probable que la deserción escolar tenga su origen en la desmotivación que tienen los jóvenes al encontrar poca vinculación cuando terminan sus estudios. Aunque el índice de alfabetismo en la isla es alto, la educación ha perdido su posicionamiento en la isla. El nivel de formación de la población es bajo, tan sólo el 3.1% de la población tiene formación a nivel técnico y tecnológico, el 7.3% tiene estudios universitarios y de postgrado, el 32.8% no terminó el bachillerato y el 17.7% no terminó ni siquiera la primaria. Es importante mencionar, que este difícil momento por el que pasan los jóvenes, también se relaciona con la irrupción del narcotráfico como alternativa económica, ya que esta situación incide de manera importante en el aumento de desmotivación académica y, por ende, en la deserción escolar
4. En términos generales, la cartografía social consiste en la elaboración colectiva de mapas cognitivos que toman al territorio como referente geográfico. Sobre los mapas se plasman las particularidades sociales, políticas, económicas y culturales de la comunidad y su relación con la zona a estudiar, donde se consignan factores no sólo del presente inmediato de la comunidad, sino donde se establecen igualmente los lazos y vínculos que esta realidad particular tiene con el pasado, y su proyección hacia el futuro. (Restrepo y Velasco 1999:25)

agencias de cooperación– y la manera como la población isleña-raizal se reconoce a sí misma en la cotidianidad., Esta situación puede ser vista en la diferencia que existe al denominarse como “isleño”, –denominación que utiliza la mayoría de la población cotidianamente– y denominarse como “raizal”, –denominación que posee un fuerte matiz político, una intención reivindicativa, y es utilizada primordialmente en los espacios académicos y políticos–. Además la apelación a identidades de corte étnico ha hecho que muchas veces la lengua y el territorio propios sean vistos como los únicos marcadores de la identidad, dejando de lado otros valores simbólicos de igual importancia.

De esta manera con el trabajo etnográfico se buscó develar cómo la mayoría de la población entiende y ha construido su propia identidad, con el fin de determinar cuáles son los mecanismos de identificación, que desde las practicas culturales, de lo cotidiano y lo popular permiten la configuración de una identidad isleña-raizal en medio de la convivencia con otros grupos en un mismo territorio.

Así pudo determinarse que además de los marcadores étnicos propios de la identidad como la lengua, la cultura y el territorio propios (Barth: 1976), y de la realidad insular del archipiélago, sustentado en un pasado común marcado por sucesivas oleadas migracionales, existen otras características que han definido la identidad isleña-raizal y que están presentes sobre todo en los espacios cotidianos de la vida isleña. De hecho, en la realidad etnográfica del archipiélago podríamos enunciar la diferencia entre los marcadores étnicos clásicos, considerados como “*marcadores institucionales de la identidad*” y “*las expresiones cotidianas del ser isleño*”.

Estas expresiones cotidianas que también construyen y codifican la identidad pueden ser vistas en elementos de la vida social como la religiosidad⁵ –estrechamente ligada al credo bautista–, el sentido de igualdad⁶, y una actitud abierta hacia la convivencia sustentada en la conformación familiar y la manera de comprender las relaciones interpersonales⁷. Estas son construcciones

5. La religión y sobretodo la Iglesia Bautista ha tenido una gran incidencia en la formación socio-cultural del Archipiélago. En San Andrés y Providencia, la religión Bautista forma parte de la tradición anglófona que continuamente es reivindicada por los isleños, y se destaca porque a través de la presencia constante de distintos credos en el Archipiélago, se ha convertido en una expresión social y cultural, que está presente en distintos aspectos de las formas de vida isleña, además que históricamente ha incidido en distintos campos como la educación, la salud, la cultura, y la política.
6. El igualitarismo ha sido una noción establecida por varios autores que han trabajado en el Archipiélago, y más que representar una igualdad formal o material, es una filosofía, una forma de pensamiento que ha caracterizado a la cultura isleña. El igualitarismo fue la ideología de la sociedad isleña a partir de la abolición de la esclavitud, y se formulaba en los términos establecidos por la iglesia bautista, la cual le convenía perfectamente a la nueva sociedad que se estaba formando ante la desaparición de la esclavitud. Nina Sánchez de Friedmann estableció que esta igualdad que ha caracterizado a la cultura isleña proviene de dos aspectos. De la práctica protestante bautista que se caracterizó por incluir a todas las personas, particularmente a aquellas personas que fueron esclavizadas en un momento, y segundo por el tipo de organización social de los grupos africanos, que se han caracterizado por su cohesión tanto a nivel familiar como grupal. Esta filosofía del igualitarismo como lo denomina Isabel Clemente fue promovida por el credo bautista, “que le convenía perfectamente a la nueva sociedad que se estaba formando ante la desaparición de la esclavitud” (Clemente 1991:55). Uno de los pilares de ese igualitarismo fue la educación, abierta a todos e instrumento fundamental de la evangelización. Y con la estrecha relación entre la religión y la educación esta filosofía se promovió y aceptó notablemente.
7. Peter Wilson indica, en su trabajo denominado “Crab Antics” (1995) o “Las travesuras del Cangrejo” (edición en español de 2004), la importancia de reflexionar sobre la ideología que cimienta el parentesco en el Caribe, ya que el parentesco, primero, se sustenta en una conformación familiar extensa y segundo no se limita a las relaciones únicamente consanguíneas, discriminatorias, sino que este se amplía a las relaciones de “padrinazgo” y amistad para cubrir a aquellas personas que están por fuera del núcleo familiar.

elaboradas en la vivencia de la cotidianidad, demarcadas además por esa interculturalidad que siempre está presente en el ámbito de San Andrés Isla.

Tal y como lo señalan diferentes investigaciones (Price 1954, Wilson 1995, S. de Friedemann 1983, Avella 2002, Enciso 2004), las expresiones cotidianas del ser isleño buscan mantener la población de la isla en un mismo plano de horizontalidad con respecto al estatus y la jerarquía social. Estos valores que se hacen presentes en las relaciones de parentesco, en la manera en que se conforma la familia, o la manera en que se establecen las relaciones de amistad, están marcadas por un amplio sentido de la igualdad, la reciprocidad y la solidaridad, al mismo tiempo que utilizan otras estrategias de control social como el chisme, o las creencias populares para guardar esta simbólica equidad social.

De esta manera el gran desafío se convirtió en cómo lograr incluir estos diferentes aspectos en la labor que estaba desarrollando el Flowers Hill Bilingual School. ¿Cómo dar vía a un proceso de recuperación cultural, que logrará incluir estos valores tradicionales cotidianos y entender que la cultura se hace presente más allá que en la música, la comida o el baile? ¿Cómo hacer todo esto visible desde el campo de la educación, desde la creación de una modalidad y reformulación de un PEI?

Así que a partir de los anteriores resultados nos pareció pertinente profundizar en aquello que sucedía al interior de la institución. Fue así como surgió la inquietud de elaborar una aproximación etnográfica a la vida escolar del Flowers Hill. No solamente nos pareció pertinente realizar esta aproximación por lo que el Flowers se presenta como un colegio de tradición isleña, sino también porque hoy su vida escolar se complejiza. Hoy en el Flowers Hill, donde siempre ha existido una gran concentración de población “isleña-raizal”, *creole* hablante, poco a poco se ha vinculado un porcentaje de población continental hispano parlante, lo que ha significado un encuentro lingüístico y cultural, y donde además se hacen palpables las diversas situaciones de conflicto que hoy se viven en el Archipiélago.

Además si existía el interés de dar vía a un proceso de recuperación cultural, era importante conocer de primera mano cuál era la opinión de estudiantes y profesores acerca de temáticas como la lengua, la cultura, y la propia identidad. Preguntarse por cómo se vive y se recrea en la cotidianidad el ser isleño o el ser de origen continental confrontando las diversas situaciones de conflicto. Acercarnos a la realidad de sus estudiantes, de sus profesores, y de la vida escolar del centro educativo como tal.

Una rápida mirada al Flowers Hill Bilingual School

El Flowers Hill Bilingual School de San Andrés Isla, es un colegio que se conformó como un colegio de clara tradición isleña: tanto su ubicación en la “Loma” –un sector claramente identificado como el corazón de la cultura y las tradiciones isleñas–, como su definición en tanto institución bilingüe, lo confirman. Hoy por hoy, como ya lo mencionamos anteriormente, el centro educativo recibe alumnos de otros sectores de la isla, de origen continental cuya lengua materna es el español, que además poseen tradiciones culturales distintas.

En un inicio el Flowers Hill se pensó como institución de educación básica para la comunidad, así que dio la prioridad de admisión a niñas y niños isleños del sector. Para el año de 1989 se instaura la modalidad bilingüe y en 1997 se da inicio a la secundaria, la cual en un primer momento proyectó ofrecer a la comunidad su primera promoción bachiller con énfasis en Inglés y Educación Artística. De esta manera, la misión y la visión del Flowers buscaron estructurar e implementar un

sistema de educación bilingüe con énfasis en educación artística, que promocionara al mismo tiempo, la cultura y la lengua nativa.

Sin embargo desde octubre del 2002, los esfuerzos del Flowers por consolidar su modelo educativo debieron repensarse ante la reestructuración que desde el ámbito nacional colombiano obligaba a fusionar los centros de enseñanza primaria y secundaria. De esta manera, escuelas primarias como la Bautista Emmanuel, la Bautista Central y la Misión Cristiana fueron anexadas al Flowers Hill Bilingual School con el fin de consolidar un solo centro educativo⁸. Esta situación obligaría al Flowers Hill a repensar no solo su PEI, sino el total de su conformación curricular teniendo en cuenta además su nueva realidad particular: las heterogéneas particularidades que se articulaban con los centros de educación primaria anexados.

De esta manera el Flowers Hill Bilingual School se enfrentaría a la necesidad de crear una modalidad que lograra rescatar los valores establecidos en su PEI anterior, pero que también lograra ofrecer a sus estudiantes los requerimientos tanto académicos y técnicos que se exigen a través de los criterios establecidos desde el Ministerio de Educación Nacional y de la Secretaría de Educación Departamental. Esto además, sin dejar de lado la intención con la que paulatinamente se ha configurado el colegio: preservar los valores propios de la cultura isleña-raizal ofreciendo una educación con calidad y pertinencia a sus estudiantes.

Actualmente uno de los cuestionamientos más importantes a los que se enfrenta el Flowers Hill Bilingual School radica en cómo asumir la inclusión de la población hispanohablante de origen continental, que cada vez hace más presencia en el colegio. Surgen interrogantes alrededor de cómo hacer énfasis en el rescate de valores propios de la cultura nativa cuando la población ya no es isleña en su totalidad, o cómo abordar problemáticas como aquella relacionada con la lengua, con la metodología de enseñanza y el bilingüismo como tal.

Aun así el Flowers Hill Bilingual School ha buscado mantener su intención de dar prioridad a la población isleña-raizal, visible en las intenciones de su actual PEI como "*Proyecto de Etnoeducación con Énfasis en Lenguas*", además del fortalecimiento de la actual modalidad en "*Bilingüismo y Cultura Nativa*" (documento borrador PEI Flowers Hill : 2003). Además de estos lineamientos institucionales veremos que la intención de recuperar y fortalecer la cultura nativa es un aspecto transversal que caracteriza la vida escolar del centro educativo.

La revaloración cultural como epistemología educativa

La vida académica de un centro educativo puede ser pensada a través de cuestionamientos directamente relacionados con los fines de la educación, como pueden ser la reproducción de conocimiento y la calidad y pertinencia de este mismo. En la vida académica se desarrollan los procesos y dinámicas que tienen que ver con la reproducción de conocimiento y su carácter formativo. La función de la formación hace referencia a preparar a los niños y jóvenes, hombres y mujeres para que reciban unos conocimientos determinados, fomentando sus capacidades creativas e investigativas, pero a la vez formándoles dentro de un sistema político, social y cultural determinado (Velasco 1996:45). Cada proceso de producción y reproducción de conocimiento se determina a

8. En el año 2003 esta era la distribución de los estudiantes de acuerdo a cada sede: Flowers Hill 639 alumnos, Bautista Central 460 alumnos, Bautista Emmanuel 168 alumnos, Misión Cristiana 320 alumnos, para un total de 1587 alumnos. Registro Rectoría Flowers Hill Bilingual School, San Andrés Isla 2003.

través de las prácticas académicas propias de la institución; esto significa a través de la construcción de las pedagogías y epistemologías, que se materializan entre otras, en la construcción curricular (Observatorio de la Vida Universitaria. 2002:180).

De esta manera una intención como la que actualmente posee el Flowers Hill se ha materializado en diferentes aspectos de su vida escolar. Podríamos decir que este proceso de recuperación cultural poco a poco se ha hecho visible en la construcción curricular, en la existencia de una comunidad educativa y la existencia de una cultura escolar proveniente de ésta. Si el Flowers Hill Bilingual School es entendido como una institución, significa también que pueden existir ciertos rasgos y características propias que diferencian al Flowers Hill de otros establecimientos educativos, y que pueden llegar a conformar su propia cultura y vida académica ¿Qué ha hecho al Flowers Hill distinto de los otros colegios de San Andrés Isla? ¿Qué caracteriza estructuralmente su proyecto educativo y filosófico? ¿Se puede establecer que el Flowers Hill Bilingual School posee una vida escolar que le diferencia del resto de centros educativos de la isla?

Existen algunos elementos que podríamos establecer como constitutivos de la vida escolar del Flowers Hill. Por ejemplo la manera en que fue concebido el colegio, ha demostrado poseer un vínculo muy cercano con la comunidad, situación que trata de ser mantenida y expresada en el proyecto educativo actual. La historia del colegio, desde la donación del terreno hecha en 1987, y la decisión de realizar la construcción de la escuela para suplir una necesidad de la comunidad de la Loma, dejan entrever ese estrecho vínculo con la comunidad isleña. Ese sentido de proximidad a la comunidad y solidaridad se ha convertido en una de las máximas características del Flowers Hill Bilingual School y ha tratado de proyectarse en su construcción curricular. Este estrecho lazo establecido con la comunidad isleña-raizal, tiene una directa incidencia en su vida académica ya que el Flowers Hill Bilingual School ha proyectado el rescate de los valores culturales isleños como parte de su proyecto educativo y académico. De esta manera se puede plantear que la vida académica del Flowers Hill Bilingual School y la construcción de sus procesos de producción y reproducción de conocimiento surgen y están pensados a través de la inquietud de la revaloración cultural.

Lo importante para comprender aquí, es que la intención de recuperar y fortalecer la “cultura nativa” ha tratado de no remitirse únicamente al campo de las manifestaciones culturales como tal. Además de existir una gran preocupación por fortalecer el campo de las manifestaciones culturales a través del esfuerzo de crear y fortalecer grupos de danzas o música al interior del centro educativo, lo que se ha pretendido es poner en discusión como esos otros elementos y valores que constituyen tradicionalmente la identidad isleña-raizal, pueden ser abordados y materializados desde el quehacer de la institución.

De aquí vale la pena resaltar dos aspectos que dan cuenta de esta intención. Primero el que exista un esfuerzo explícito en rescatar la religiosidad como un valor tradicional, lo cual se hace visible tanto en la misión del colegio a través de la definición del perfil del alumno⁹, su presencia en el

9. “PERFIL DEL ALUMNO: Creyentes y respetuosos de Dios, con un alto sentido de pertenencia a su cultura, a la institución educativa, la familia y la comunidad, siendo crítico-analítico ante todas las situaciones de la vida logrando una sólida formación en valores. Poseer y apropiarse los conocimientos lingüísticos: *Creole*, inglés, español que la institución ofrece como instrumento de comunicación VISION: posicionarse como uno de los mejores centros educativos de la isla mediante el desarrollo de un proyecto educativo trilingüe artístico y tecnológico satisfaciendo así algunas de las necesidades de la comunidad para el desarrollo y progreso de la región. MISIÓN: formar jóvenes ofreciendo educación integral que resalte los valores culturales, éticos y costumbres de la etnia para integrarse

currículo a través de las clases de religión, como en la relación orgánica que posee el centro educativo con algunas iglesias bautistas de la isla. Esta presencia constante de la religiosidad da cuenta de la importancia que esta posee, tanto como elemento constitutivo de la vida escolar como rasgo constitutivo de la identidad isleña –raizal.

Segundo la importancia dada a la lengua al definirse desde un inicio como una institución bilingüe, donde el inglés y el *creole*¹⁰ son elementos constitutivos de su realidad cultural y académica, que hoy por hoy comienzan a ser contemplados para ser incluidos en su plan educativo. La problemática lingüística es un aspecto muy importante ya que al ser un colegio atendido por población mayoritaria isleña, el *creole* se hace presente como rasgo característico de la cultura propia de la isla y particularmente referido al centro educativo, hace presencia tanto dentro como fuera del aula. También porque el colegio se ha definido como institución bilingüe, lo que significa la intención del aprendizaje, desarrollo académico y competencia comunicativa tanto en inglés como en español.

Así es importante recalcar que la realidad lingüística del colegio está mediada por tres códigos, dos formales –el inglés y el español, y uno informal –el *creole*- los cuales se hacen presentes en el colegio, y lo más importante, dentro del aula de clases. Este último aspecto tiene serias implicaciones en cuanto a metodologías pedagógicas tanto de las materias en general, como del programa de educación bilingüe en particular. Así que, además de la presencia de las distintas realidades lingüísticas, es necesario pensar las implicaciones que el uso de distintos códigos ha tenido que ver en el proceso de aprendizaje y en la formación de los estudiantes tanto a nivel lingüístico como a nivel académico.

Estos dos aspectos, y sus diferentes implicaciones en el centro educativo, son una clara muestra de la intención de la recuperación cultural que posee el Flowers Hill. Aun así es importante señalar que este proceso es permeado y es resultado también de las dinámicas que ha vivido el Archipiélago, como el proceso de colombianización, y el actual contexto de reconocimiento a la diversidad cultural las cuales no han dejado de ser conflictivas.

Educación y conflicto

Concretamente con relación al campo educativo vamos a encontrar que San Andrés Isla vivió un proceso muy similar al vivido en otras regiones del país, donde a través de la existencia del Concordato, la educación fue entregada a la misión capuchina. Para Isabel Clemente (1991) el conflicto generado en el campo educativo tuvo sus orígenes precisamente a partir de la implementación de políticas educativas bajo los designios constitucionales de 1886 y como la autora lo expresa, a través de la puesta en marcha “de un programa de asimilación cultural como base para la unidad de la nación”.

Vale la pena señalar que el conflicto que surgió en el campo educativo no se limita a este solamente. En tanto que las iglesias bautistas jugaban un rol central en la vida educativa y socio-cultural del Archipiélago, el que haya existido una prohibición hacia el inglés y hacia el ser protestante,

competitivamente a la sociedad para una mejor calidad de vida” Documento de trabajo. Flowers Hill Bilingual School. Mayo 2003.

10. El origen de esta lengua es lo que se denomina un ‘pidgin’, es decir, una variante lingüística o lengua vehicular creada con el propósito de servir de instrumento de comunicación entre dos grupos humanos o comunidades lingüísticas diferentes. (Forbes 1989: 124).

genero no solo un problema educativo y lingüístico, sino también un ambiente de discriminación y un abierto conflicto entre los pobladores del Archipiélago, y aquellos venidos del continente¹¹.

De igual manera la ola migracional proveniente de Colombia continental tuvo consecuencias no sólo en aspectos económicos y ambientales, sino culturales también. El contacto de la población isleña –protestante y bautista- con esta nueva población, en su mayoría hispano parlante y católica que tuvo todo el respaldo económico y político del Estado colombiano, significó un choque intercultural, donde los isleños se vieron obligados a adaptar y asimilar los elementos que le impuso la cultura colombiana continental. Paradójicamente este choque produjo una actitud de diferenciación de parte de la población isleña y en vez de aceptar integrarse completamente a la cultura nacional colombiana, se dió inicio a un proceso de resistencia (Vollmer 1997: 89). Posteriormente con la constitución de 1991 se reconoció a San Andrés, Providencia y Santa Catalina como Departamento Especial y a la población isleña o raizal como el grupo étnico del Archipiélago, poseedor de derechos particulares.

Este reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la nación representó un gran avance para el Archipiélago, ya que el reconocimiento “fue encaminado a preservar la identidad cultural de la población isleña-raizal” (Vollmer 1997) y en materia educativa el Archipiélago entró a ser regido por la nueva ley de educación que otorga a las minorías étnicas el derecho a poseer e impartir su propia educación.

Aun así a pesar del reconocimiento, a la existencia de derechos particulares en materia educativa, o la existencia de políticas y programas especiales impartidos desde el campo de la etnoeducación, actualmente el panorama educativo en el Archipiélago continua a afrontar una situación de crisis, originada décadas atrás, desde que el estado decidió integrar el Archipiélago a la nación colombiana.

Algunas reflexiones finales

Uno de los mayores desafíos a los que hoy se enfrentan los centros educativos del Archipiélago radica en cómo lograr una educación con calidad y competencia que incluya las particularidades socioculturales de los estudiantes de las islas, tanto isleños-raizales como continentales. La importancia de rescatar el encuentro intercultural que se da en el centro educativo radica en que este último debe enriquecer su labor educativa y pedagógica. Esto significa nutrirse del encuentro intercultural para fortalecer el proyecto académico y filosófico de la institución, acoplándose a las dinámicas actuales de San Andrés Isla. Así la creación de una modalidad y un plan curricular que sustente un proceso de recuperación cultural deben ser pensados con mucho cuidado. Una propuesta de currículo para el Flowers Hill Bilingual School debe tener su fortaleza en la unión de lo cultural y lo académico, sin olvidar el contexto intercultural del Archipiélago.

11. Desde el año de 1926 hasta 1975, la misión católica tuvo la responsabilidad de la educación en las islas. Durante todos estos años el discurso escolar estuvo entreverado con lo católico, por lo tanto se adelantó notablemente el proceso de nacionalización, dándose importantes pasos al impartir varios conceptos morales y sociales de la nación colombiana. La conversión a la fe católica llegó a ser requisito para ocupar cargos públicos y disfrutar de otros beneficios oficiales como el de recibir becas universitarias. Se llegó inclusive a cerrar colegios donde todavía estudiaban la gran mayoría de niños y jóvenes. En el año de 1943 se impone el español como lengua oficial del Archipiélago, prohibiendo el uso del inglés en los colegios y en los documentos públicos. (Vollmer 1997: 65)”.

La importancia de apoyar a un centro educativo como el Flowers Hill Bilingual School radica en que este es un centro de alta población isleña *creole*-hablante, que debe hacer frente a las problemáticas de bi y trilingüismo. Como institución pública, se enfrenta al desafío de asumir la responsabilidad de posicionarse como el “colegio raizal” de la isla, que además del interés por rescatar, reivindicar y valorar los propios valores culturales, debe manejar estándares de calidad, pertinencia y competencia académica. Hoy día el colegio se enfrenta a nuevos retos como el hacer frente al choque socio-cultural entre sus alumnos, el aumento de problemas disciplinarios y de convivencia, y el reto de poseer un mediano rendimiento académico en comparación a otros centros educativos de la isla.

Referencias bibliográficas

- Avella, Francisco (2002). Conflictualidad latente y convivencia abierta. El caso de San Andrés. **En:** *La Universidad piensa la paz: Obstáculos y posibilidades*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Barth, Frederick (1976) [1969]. *Los Grupos Étnicos y sus Fronteras: La Organización Social de las Diferencias Culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Clemente, Isabel (1991). *Educación, Política Educativa y Conflicto Político- Cultural en San Andrés y Providencia (1886-1980)*. Departamento de Historia, Universidad de los Andes, Bogotá: Tesis de grado.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (1999). *Informe final de registro de población y vivienda del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina*. Bogotá: DANE
- Enciso, Patricia. 2004. *Los hilos que amarran nuestra historia*. San Andrés, isla: GTZ, NAFASAD.
- Flowers Hill Bilingual School (1995). *Proyecto Educativo Institucional*. Documento.
- Flowers Hill Bilingual School (2003). *Proyecto Educativo Institucional*. Documento de trabajo.
- Forbes, Oakley (1989). Aproximaciones sociolingüísticas en torno a la realidad de las lenguas en contacto en las islas de San Andrés y Providencia: bilingüismo y diglosia. **En:** Isabel Clemente (ed.) *San Andrés y Providencia: tradiciones culturales y coyuntura política*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Observatorio de la Vida Universitaria (2002). *Aproximación a la Vitalidad Universitaria*. Bogotá: Dirección de Bienestar Universitario, Universidad Nacional de Colombia.
- Price, Thomas (1954). Algunos aspectos de estabilidad y desorganización en una comunidad isleña del Caribe colombiano. **En:** *Revista Colombiana de Antropología* Vol. III, Pags 12 –54. Bogotá.
- Restrepo, Gloria y Velasco, Alvaro (1999). *Cartografía Social*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja: Editorial Terra Nostra

Sánchez de Friedemann, Nina (1983). Ceremonial Religioso Funébrico Representativo de un proceso de cambio en un grupo negro de la isla de San Andrés. Fotocopia.

Velasco, Honorio (1996). La lógica de la investigación etnográfica: Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. Madrid: Editorial Trotta.

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.

Aportes a una lectura sobre la escuela a través de la observación de la escritura, la lectura y las bibliotecas en la isla de San Andrés

Abstract

In the first place, this article makes a historical approximation to San Andres Island's education, divided in three big moments: education given by the Baptist Church in the English language; Spanish and Catholic education defined and given by the Colombian government settled in Bogotá, and the current situation as a result of the historical sequence. In the second place, it delves into the attitudes that elementary school islander kids have towards reading and writing in the classroom. The last part is related to reading and writing in the library context among these kids, their uses and conceptions.

Introducción

Este escrito se basa en mi experiencia durante unos pocos meses en la isla de San Andrés, con niños y niñas isleños raizales¹ estudiantes de primaria, sus profesoras y bibliotecarias, tanto de bibliotecas escolares y públicas, como de centros de documentación que actualmente se encuentran en servicio. Mi centro de atención fueron los gustos y motivaciones de uso de la lectura y la escritura por parte de los niños y de las niñas, los cuales están directamente relacionados con el ámbito escolar: el aula de clases y las tareas. Los niños y niñas isleños afirman que sí les gusta leer, pero que no les gusta escribir y por eso, utilizan este recurso solo para copiar lo que la profesora les dicta. Fuera del salón de clase, la lectura está presente en el ámbito de las iglesias; y la escritura, en la realización de tareas con base en los libros de texto, los diccionarios y las enciclopedias que los niños y niñas consultan en las bibliotecas y centros de documentación de la isla, los cuales, cumplen una función de apoyo a los procesos de educación formal. En los últimos años, el uso de Internet y de herramientas como los CD-Rom, se han extendido con estos mismos usos.

1. Mi trabajo en la isla fue principalmente con la población descendiente de los antiguos esclavos y colonos europeos. Ellos se autodenominan *raizales*, término que trae consigo una fuerte carga política. Así mismo se llaman isleños aunque, como discutían un día a la salida del colegio unos niños y niñas de 4° de primaria, por isleño también puede tomarse a "todo aquel que nació en la isla". Para efectos de este trabajo, utilizaré el término de isleño.

Por: Juliana Botero Mejía
Antropóloga, Universidad
Nacional de Colombia
julianaboterom@yahoo.com

Antes que una crítica, este artículo busca alertar sobre la preocupante situación de la educación en la isla de San Andrés, mostrando el daño que ha hecho a niñas y niños isleños, la imposición de modelos educativos externos olvidando los conocimientos ancestrales de los isleños, al igual que menospreciando y pasando por alto su contexto ambiental y sociocultural. Especialmente, privando a los niños y a las niñas en sus primeros años de educación formal, de un aprendizaje en la lengua donde están almacenadas las experiencias de su pueblo.

La escuela

La educación formal en la isla de San Andrés se instauró en el siglo XIX por parte de la iglesia bautista, la cual tenía como meta “la fundación de la iglesia que se debía construir *desde la escuela*” (Clemente 1989: 183). Para finales del siglo XIX, su obra alfabetizadora y educadora en lengua inglesa, arrojaba unos resultados que estaban remotamente lejos de ser alcanzados en el resto del territorio colombiano, estimándose que más del 90% de la población sabía leer y escribir.

A partir de 1886, el estado colombiano en su afán homogenizador, y siguiendo una política centralista, quiso construir una unidad nacional sobre la base de la uniformidad, una sola lengua: el español; una sola religión: la católica; y una sola historia patria, ignorando así las maneras particulares de vivir, la lengua, las manifestaciones culturales propias de la isla y sus historia. Desde la década de 1910, la tarea encomendada por el gobierno central a la orden religiosa Capuchina, encargada de impartir la educación escolar oficial, fue la de “civilizar, catolizar e hispanizar” las islas (Ratter 2001: 68).

Hasta este momento, el *creole* y el inglés eran los idiomas utilizados en las islas, los cuales, permitían, y siguen permitiendo a los isleños, “conservar nuestras tradiciones, conocer nuestra historia, descubrir las partes que se hayan olvidado de ella, recuperar el conocimiento de nuestros antepasados y así entendernos a nosotros mismos mejor, puesto que el lenguaje es el vehículo que permite la transmisión de toda cultura” (Ruiz y O’Flynn de Chávez 1992: 32-33).

Sin embargo, con la imposición del nuevo sistema escolar por parte del gobierno central, el *creole*² –la lengua materna, la del diario vivir y de la solidaridad– fue prohibido dentro del ámbito de la escuela, y el inglés –el idioma que hasta el momento había sido el de la escuela y de la iglesia– fue relegado a las iglesias protestantes mientras que los estudiantes tuvieron que memorizar en español pues, para leer, escribir y comprender los temas de clase, debían trasladarse a una lengua que no comprendían.

La introducción y permanencia del español de manera forzada en la escuela como política gubernamental para imponer un cambio cultural, económico y político en las islas, modificó de manera dolorosa la cognición, la manera de pensar y de relacionarse entre sus habitantes. Así mismo, a

2. La lengua *Creole* hablada en las islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina es una lengua oral –lo que quiere decir que no posee un sistema de escritura alfabética–, lexicalizada en inglés y que históricamente ha sido discriminada por ser un “inglés mal hablado” y por diferenciar a sus hablantes del resto de la población colombiana. “Dentro de la comunidad isleña, hablar el *creole* da identidad” (Dau 2002:68) y crea una unidad grupal étnica y cultural (Ruiz y O’Flynn de Chávez 1992).

Muchas lenguas criollas de las diferentes islas del Caribe se mantienen orales a diferencia de otras lenguas criollas del mundo como el Papiamentu en Curacao, el Tok Pisin en Nueva Guinea, el *Creole* de Guadalupe que ya tienen una escritura oficial, reconocida y que es utilizada. Por otra parte, las lenguas criollas han sido discriminadas mundialmente por desconocimiento, y por ejemplo, en todo el Caribe ha sido descritas como “un inglés mal hablado”.

partir de la declaración de San Andrés como Puerto Libre, la operatividad de la educación se intensificó³ ya que el gobierno central solo dio trabajo a quienes sabían leer y escribir en español.

Esta trayectoria histórica, ha traído como consecuencia, que en la actualidad, según el político, y líder raizal Juvencio Gallardo, el sistema educativo sea ineficaz y descontextualizado con las necesidades, la cultura, la historia y las características propias del pueblo sanandresano (1986: 161).

“Desde temprana edad el niño nativo adquiere aversión a los estudios, sólo es capaz de memorizar, sólo sabe leer, y muy superficialmente el español, y cuando se gradúa, es posible que por estos motivos sea menos inteligente que cuando inició su vida escolar. El típico bachiller isleño generalmente no es capaz de leer un libro serio ni en español ni en inglés; no es capaz de redactar bien una carta, ni en español ni en inglés; no sabe las más sencillas operaciones aritméticas, ni siquiera la tabla de multiplicación. Tampoco puede pasar el más sencillo examen para concursar por un puesto. En contraste, en los años cuando los isleños manejaban su propia educación, su formación básica era más sólida y generalmente figuraban entre los mejores estudiantes cuando cursaban estudios superiores en otras partes. Pero gracias a una educación pobre, las nuevas generaciones isleñas, que constituyen el futuro del archipiélago, carecen de uno de los principales fundamentos para reafirmar su tradición: su propia lengua” (Gallardo 1986: 163).

El sistema educativo centralizado e impuesto desde Bogotá desmotiva en la actualidad, tanto a profesores como a alumnos. Los profesores se sienten maltratados con las condiciones de trabajo impuestas por la Secretaria y por el Ministerio de Educación. Se sienten desmotivados debido a la sobrepoblación de estudiantes que hay en cada salón⁴ y al modelo educativo actual –que no difiere del impuesto en el resto del país–. Pero además, también están decepcionados con sus alumnos, pues, aunque algunos de ellos utilizan pedagogías y métodos de enseñanza para niños, los resultados no son muy alentadores. Así mismo afirman, que los padres recargan toda la responsabilidad de la educación de sus hijos en la escuela, en vez de asumirla como una tarea compartida y por eso “mandan al niño al colegio. Para que no se quede molestando en la casa”, como aseguraba una profesora.

Los padres, a su vez, están preocupados porque no saben qué hacer con respecto a la educación de sus hijos, pues consideran que ya no hay buenos colegios de carácter público, en tanto los colegios privados son muy costosos. Pero una madre y bibliotecaria se preguntaba, “¿por qué nos duele invertir en la educación de nuestros hijos si invertir en ellos es asegurarle un futuro a esta isla?”. Los estudiantes, por su parte, están totalmente desmotivados y faltos de todo interés por los temas y actividades actualmente tratados en clase, ya que están apartados de la comunidad y poco se ajustan a las necesidades y posibilidades futuras que tiene la isla.

-
3. La condición para que los isleños pudieran obtener un cargo en el gobierno intendencial antes de la declaración del Puerto Libre, era no solamente la de hablar español sino la de ser católico. Estos católicos convertidos por conveniencia eran llamados por los isleños bautistas como “*job catholic*” (católicos por empleo) (Clemente 1989).
 4. Los grupos más numerosos en las aulas sanandresanas no exceden los 30 estudiantes, mientras que en las escuelas y colegios públicos del resto del territorio colombiano se maneja un promedio de 45 estudiantes por aula. Comparativamente no se puede afirmar que hay una sobrepoblación estudiantil en las aulas de la isla, sin embargo, este es el sentimiento de sus profesores.

Leer, escribir y copiar

“Me gusta leer porque uno aprende a escribir y se aprenden muchas cosas. Y porque sirve para los dictados”.⁵

“Yo ya copié demasiado. Ya lo sé todo”.⁶

“Escribo lo que la Señó me pone a escribir”.⁷

El método de “dictar clase” que caracteriza a la educación colombiana, también está presente en las aulas de clase de San Andrés, donde se aprende copiando lo que “la Señó” (forma en la cual todos los estudiantes se refieren a las profesoras) escribe en el tablero o dicta en español para que los niños y las niñas lo transcriban en sus cuadernos y luego estudien de allí para los exámenes.

“Es una educación en la que se espera, normalmente, que el estudiante aprenda lo que el profesor sabe, hay un saber definido, un conocimiento que está ahí, el profesor es el dueño de él y que se lo transmite a unos estudiantes que lo apuntan, lo escriben porque se le dicta en un cuaderno, y ese cuaderno de notas se lo aprende el estudiante de memoria y el profesor lo pregunta para saber si el estudiante se lo aprendió. Es una educación totalmente diferente de un sistema de educación basado en el planteamiento de problemas y la búsqueda de información para resolver esos problemas de forma independiente por parte del estudiante” (Melo 2005).

Durante el desarrollo de las clases, cuando las instrucciones son verbales, las respuestas de tipo verbal no se hacen esperar; por el contrario, cuando las instrucciones están por escrito preguntan repetidas veces qué deben hacer. Al leer en español, los niños y niñas pueden repetir de manera casi textual lo leído, sin embargo su comprensión de lectura es deficiente. Con respecto al “inadecuado desarrollo de las destrezas y habilidades de la lectura en inglés y en español”, el lingüista y líder raizal Oakley Forbes afirma que “el bajo o pobre desarrollo de las habilidades interpersonales comunicativas básicas en las dos lenguas ortodoxas impiden el desarrollo de la lectoescritura. Amén de que en español se pueda recitar las claves de las combinaciones de las letras, sin entender el contenido y sin decodificar ningún mensaje” (1994: 9).

Las dificultades de lectura de los niños, niñas isleños, no sólo están dadas por motivos históricos y culturales. Casos observados en la isla entre niños y niñas en edad escolar tienen problemas de visión, sin embargo, como me aseguraba una estudiante de 4º de primaria, “prefiero ver mal que poner esas gafas”. En San Andrés, solo vi a un niño isleño de preescolar utilizando gafas, mientras que entre los adultos mayores su uso es muy frecuente. Pero además de no gustarles, hay un motivo fisiológico por el cual las personas raizales no utilizan gafas: “no me gustan las gafas porque no tengo tabique y me tallan mucho” apuntaba otra niña del mismo curso.

5. Palabras de una estudiante de 2º de primaria.

6. Palabras de un estudiante de 9º.

7. Palabras de un estudiante de 5º de primaria.

Al preguntar a los niños y a las niñas si les gusta leer, la mayoría de las respuestas son afirmativas y responden que lo hacen porque les gusta o les divierte. “Leer es divertido. Me gusta cuando tiene muñequitos [...] Porque cuando tiene muñequitos uno se divierte” me contaba un estudiante de 5° de primaria. A los niños y niñas les encanta dibujar “porque es nuestro gusto” afirmaba una estudiante de 3° de primaria, y siempre que me pedían hojas para “escribir algo” hacían “muñequitos” como ellos mismo llaman a sus dibujos, los cuales van, generalmente, acompañados por algunas letras y números. Observé repetidas veces que las tareas que se basan en dibujar, recortar o realizar manualidades, motivan a los estudiantes a diferencia de otro tipo de tareas que se concentran en la lectura y escritura de textos, pues no les gusta que “todo sean letras” como me aseguraba otra estudiante.

Aunque los niños y niñas de la isla afirman que sí les gusta leer, francamente dicen que no les gusta escribir y tampoco le encuentran un uso diferente al de “estudiar”⁸. Ellos no escriben por iniciativa propia, porque “escribo lo que la Señora me pone a escribir”, como decía un estudiante de 5° de primaria, es decir, copian lo que se les asigna.

“Escribir me da pereza” afirmaba una estudiante de 5° de primaria, mientras que su compañera de clase agregaba: “hoy hemos escrito mucho y ya me duelen las manos [...] Es que la Señora escribe mucho y yo no estoy acostumbrado”. Como se ve, la actividad de escribir es rutinaria y no encuentran sentido a lo que están copiando. Este sin sentido está dado por las mismas profesoras quienes toman la escritura y, por consiguiente, la copia de textos, como la única manera para mantener a los niños y niñas quietos y que no estén corriendo por todo el salón. “Una forma para que las clases funcionen es mantener la atención de los estudiantes en algo como un dictado, que permite el orden. Están tan ocupados de no quedarse atrás en lo que deben copiar, que no tienen tiempo de distraerse con otras cosas”, me dijo una profesora. Así mismo, utilizan como herramienta de castigo la escritura repetitiva de una misma frase que debe hacer entrar en razón al niño y que este no quiera volver a cometer dicho error.

Observé, en repetidas ocasiones, que escribir es sinónimo de copiar tanto en el salón de clase como fuera de él, haciendo “de la escritura un simple recurso técnico de reproducción de lo hablado o de lo dictado” (Melià 1998: 28). Saber y conocer dentro del ámbito académico parecen ser equivalentes a repetir y a memorizar. Investigar, es lo mismo que hacer una tarea, por eso una estudiante de 4° de primaria me decía: “yo voy muy poco a investigar a la biblioteca, depende del momento. Además yo hago las tareas con un diccionario enciclopédico que tengo en mi casa”. Si copiar [repetir] es asociado a las tareas, e investigar y hacer tareas no son diferenciados, quiere decir, que investigar es copiar literalmente lo que se encuentra en un libro o en una página de Internet. Es así, que los niños y niñas “utilizan las enciclopedias y los diccionarios para copiar y transcribir los artículos y llaman a eso investigación” (Suaiden 1999: 33).

“Los maestros han adoptado la estrategia compensatoria de enviar a los estudiantes a “investigar”, lo que en realidad consiste en buscar y transcribir un artículo de una enciclopedia. Con ello los estudiantes adquieren una idea errada de la actividad central de creación del conocimiento letrado y de la investigación, y sacan a la enciclopedia de su papel de referencia complementario

8. Palabras de un estudiante de 3° de primaria, a quien al preguntarle si le gustaba escribir, su respuesta fue afirmativa. – “Y ¿por qué escribes?”, le pregunté yo. – “Porque sí”. – “Y ¿para qué escribes?” – “Para estudiar” me respondió.

para convertirla en depositaria del saber” (Melo 2002: 79), “el conocimiento y la verdad” (Melo 1998: 28).

Una biblioteca “es un armario”

Un día le pregunté a un estudiante de 3º de primaria si sabía “qué es una biblioteca”. El respondió negativamente, pero al lado nuestro, un grupo de niñas que estaban sentadas dibujando alcanzaron a escuchar la pregunta, a lo que una de sus compañeras de clase gritó: “una biblioteca es un armario”. Ella hacía referencia al mueble vacío, a la estantería que se utiliza para colocar libros, pero con excepción de este caso, al hacer la misma pregunta a diferentes personas en la isla, la respuesta que obtuve fue que “la biblioteca es un lugar donde se guardan libros y se van a hacer las tareas”, como afirmó una estudiante de 5º de primaria. Por eso mismo, son utilizadas, en su gran mayoría, por estudiantes de colegio, quienes van únicamente a realizar sus deberes escolares y en contadas excepciones van “sólo para leer”, según afirmaciones de la encargada de una biblioteca escolar. Los grandes ausentes en las salas de consulta y en la estantería de las bibliotecas son los adultos, particularmente profesores y padres de familia.

Los estudiantes asocian a la biblioteca con esos deberes impuestos, y, “como es una obligación” decía la bibliotecaria de una biblioteca escolar, “no le sacan sentido. No entienden”. Así mismo, asocian a la biblioteca con un “lugar de castigo”, y al cual van al final de cada periodo para realizar talleres de refuerzo o recuperación para no perder una materia, afirmaba la encargada de otra biblioteca escolar.

Los estudiantes están acostumbrados a que en los libros de texto que les piden en el colegio al principio del año escolar, están todas las respuestas a sus tareas y, por esto mismo, son los libros más solicitados en las bibliotecas, junto con los diccionarios y las enciclopedias. Este hecho, también lleva a que se asocie a los libros en general con las tareas y a la lectura con una actividad tediosa e impuesta, que no motiva.

Sobre la búsqueda y utilización de estos materiales de consulta, las bibliotecarias afirman que los estudiantes “van solo buscando hacer las tareas y ni siquiera se fijan en los libros que están usando”. “Si necesitan utilizarlo otra vez, no saben dar razón del nombre del libro sino que lo piden a la bibliotecaria por sus características físicas. Piden el libro por el ojo”. De igual manera, afirman que “los estudiantes quieren que uno les pase el libro en donde está la respuesta de la tarea. Que se los de abierto en la página relevante y les desarrolle el cuestionario”.

Luego de haber ojeado superficialmente los libros sin “ni siquiera leer antes para saber si les sirve, y si entienden lo que allí dice”, los estudiantes preguntan si hay servicio de fotocopidora, comentaba la bibliotecaria de un centro de documentación universitario al que asisten muchos niños y niñas de colegio para realizar sus tareas. Este es un elemento indispensable para ellos, pues “no piden prestados los libros para leer sino para fotocopiar”, decía otra bibliotecaria. Fotocopian la página exacta que contiene la información que necesitan evitándose así la tarea de “transcribir por horas”. Cuando no utilizan la fotocopidora, copian textualmente, y en el caso de los grupos de amigos o compañeros de clase, uno de ellos dicta al pie de la letra (incluyendo los signos de puntuación) lo que encuentra en el libro y los demás copian, siguiendo de esta manera, el mismo procedimiento que en el salón de clases.

Según todas las bibliotecarias, a los escolares de hoy en día⁹ no les gusta leer y, por eso, prefieren las opciones de búsqueda de la información que les ofrecen las nuevas tecnologías como son el Internet y las enciclopedias en CD-ROM como la Encarta, porque allí “encuentran la tarea más fácilmente [...] Con los computadores no miran los libros. No quieren leer. Bajan la información al disquete y luego la imprimen”, afirmaba la bibliotecaria de una biblioteca escolar. A esta modalidad, también conocida como Biblioteca Virtual, se puede tener acceso desde muchos lugares y, según algunos, tiene la ventaja de que “todo está ahí, en el computador [...] Ya no hay tiempo para ir hasta la biblioteca y leer varios libros. En cambio con Internet, todo se encuentra más fácil y rápido”, me decía un Infante de Marina de la Armada Nacional.

La biblioteca como espacio

La actividad de ir a la biblioteca se realiza primordialmente en grupo por parte de los estudiantes; es inusual la visita de personas solas. Para los estudiantes de colegio, pese a que ir a la biblioteca puede resultar tedioso por su finalidad (realizar una tarea y copiar un texto), es aprovechado como espacio de encuentro, de socialización y de juego entre amigos y compañeros de clase. Las risas y la charla cotidiana priman en las salas de lectura y, en algunas ocasiones, la música, la comida y las bebidas gaseosas también se encuentran presentes.

La biblioteca puede ser entendida como un espacio social, educativo y de encuentro, de formación, comunicación y reunión, pero también hay otra forma de entender la biblioteca: como un edificio cerrado por paredes, que contiene una cierta cantidad de libros y otros materiales que soportan la información, además de un mobiliario. Pero las bibliotecas no limitan la prestación de sus servicios a los ofrecidos dentro de sus instalaciones, algunos programas y actividades de las bibliotecas en la isla de San Andrés, al igual que iniciativas individuales, aunque con múltiples limitaciones, buscan la manera de trabajar con la comunidad, de salir de ese espacio cerrado, del edificio, para llevarle libros a la gente hasta sus barrios, para introducir los libros y el hábito de la lectura en sus casas y para sacar, del edificio físico que contiene a la biblioteca, ese espacio social, educativo y de encuentro.

Muchas veces, estas actividades son una excusa para compartir con los niños y las niñas vecinos, para recordar y no perder la tradición de antaño cuando niños y adultos se reunían para contar y escuchar cuentos, adivinanzas y rimas en la noche de luna y para cantar y jugar en su propio idioma, el *creole*, los cantos y juegos de la tradición del Caribe inglés.

Conclusiones

“Mi mamá no nos leía, pero sí nos contaba libros.
Era mucho lo que leíamos de esa manera”.¹⁰

La población isleña raizal puede caracterizarse como oral dada la naturaleza oral de su lengua: el *creole*, pero, desde hace más de un siglo, la iglesia –primero la bautista y luego la católica– se ha encargado de los procesos alfabetizadores de esta población. Esto significa que los isleños *creole*

9. Los adultos isleños, por el contrario, afirman sentirse muy orgullosos de no ser analfabetos, de saber leer en inglés y en español y de disfrutar de la lectura, especialmente aquella relacionada con temas bíblicos.

10. Palabras de una profesora.

parlantes hablan una lengua materna de tipo oral mientras que hablan, leen y escriben unas lenguas secundarias, el inglés y el español.

Pero este hecho, en vez de producir una sociedad multilingüe, ha traído dificultades académicas a la población escolar isleña como resultado de tener que aprender por medio de la lectura y la escritura en una lengua que no es la materna. A partir de 1980 se intentó reintroducir el inglés en las escuelas por medio de la implantación del programa bilingüe, pero este inglés era de tipo *estándar*, dejando por fuera el *creole*. Es así, que el bilingüismo y el trilingüismo no han dejado de ser “proyectos de papel” (Dau 2002: 71), mientras los isleños siguen siendo pasados por alto y su cultura sigue sin hacer parte activa del currículo escolar.

La educación formal en la isla actualmente centra su enseñanza y aprendizaje en la lectura y escritura de textos en español diseñados en el interior del país, y que si mencionan a las islas no profundizan en sus particularidades históricas y culturales. Por su parte, la educación llamada bilingüe, se apoya en textos en inglés provenientes de otras latitudes y realidades culturales, los cuales en muchas ocasiones, son de vieja data. Es así, que la enseñanza y el aprendizaje se da por medio de la copia, la repetición textual y la memorización de textos, dejando de lado el aprendizaje por medio de la observación, la pregunta, la escucha y la imitación, al igual que dejando el *creole* por fuera del aula de clase y de la biblioteca, sin que participe activamente en los procesos de aprendizaje formal.

Referencias bibliográficas

- Clemente, Isabel (1989). Educación y cultura isleña 1847 – 1930. En: Isabel Clemente (coord.) *San Andrés y Providencia: tradiciones culturales y coyunturas políticas*. Bogotá: Universidad de los Andes. pp. 181-207.
- Dau, Yasmine (2002). El lamento sustituye el afán de pensar el futuro. En: *Textos y testimonios del Archipiélago. Crisis y convivencia en un territorio insular*. San Andrés: Universidad Nacional de Colombia. pp. 67-73.
- Forbes, Oakley. (1994) Bilingüismo y trastornos del aprendizaje en San Andrés (Isla). **En:** *Revista de la Facultad de Formación Avanzada de Investigaciones*. No. 7.
- Gallardo, Juvencio (1986). Colonización educativa y cultura en San Andrés Islas. **En:** Alexander Cifuentes (comp.). *La participación del negro en la formación de las sociedades latinoamericanas*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura. pp. 159-166.
- Melià, Bartomeu (1998). Palabra vista, dicho que se oye. **En:** Luis Enrique López y Astrid Jung (comp.). *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Ediciones Morata. pp. 23-38.
- Melo, Jorge Orlando (1998). "Bibliotecas y educación". **En:** *Revista del Banco de la República*. Vol. LXXI, No. 852, Octubre. P 24-37.
- Melo, Jorge Orlando (2002). "Más libros y menos maestros". **En:** *El Malpensante. Lecturas paradójicas*. No. 42, Noviembre 1 – Diciembre 15. P 72-76, 78-85.
- Melo, Jorge Orlando (2005) *La biblioteca pública y el papel del bibliotecólogo como educador en Colombia*. Conferencia llevada a cabo el 1 de Septiembre en el Auditorio Sala Múltiple, Edificio Aulas, Universidad de La Salle, sede Chapinero. Transcripción realizada por Proyecto Aula.
- 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.
- Ruiz, María Margarita y Carol O'Flynn de Chávez (1992). *San Andrés y Providencia: una historia oral de las Islas y su gente. San Andres and Providence: an oral history of the islands and the people*. Bogotá: Banco de la República, Centro de Documentación de San Andrés y Providencia.
- Suaiden, Emir José (1999). "La biblioteca pública y la sociedad de la información: globalización y escenarios". **En:** *El libro*. No. 87, Enero – Junio. P 28-38.

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

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

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 persona"² (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 a 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.

Fi Wii News A Creole Writing Experience

Resumen

Este artículo está basado en la experiencia de creación de un periódico escolar bilingüe (inglés, creole y español) para el colegio Flowers Hill Bilingual School en el año 2004. “Fi Wii News” nació como una forma de investigación interpretativa que intentó aportar a la reflexión sobre bilingüismo y cultura de esta institución educativa. Los intentos de escritura de la lengua criolla de San Andrés Isla fueron hechos por sus estudiantes, proceso que deja conclusiones relevantes para la reflexión sobre la educación en la isla. El resultado de este proceso no pretende proponer una forma de escritura de esta lengua criolla sino contribuir a una mayor comprensión de la situación sociolingüística y educativa de San Andrés isla.

Introduction

This document is based on the dissertation called “Going Up and Down The Hill with Fi Wii News or the Production of a Bilingual Newspaper for Flowers Hill Bilingual School, San Andres”, which was carried out during the year 2004 under the direction of Alberto Abouchaar and the support of Raquel Sanmiguel and Universidad Nacional de Colombia, Sede San Andrés. The dissertation was an attempt to approach the community of Flowers Hill Bilingual School –one of the most representative public schools of the island for the native people-, through a way of participatory action research and with the purpose of contributing to the reflection about bilingualism and culture that was taking place at the school with the “Bilingual Program 2004” that Universidad Nacional de Colombia had offered to develop with the school at the time.

The objective of the project was the creation of a bilingual (understood as two languages or more) newspaper in Flowers Hill Bilingual School which would also help shape an understanding with regard to the educational and sociolinguistic situation of San Andres Island. Thus, diversity in culture and language, some historical facts and educational policies on the island were discussed in the document so as to give the reader a wider view of the education and sociolinguistic situation of a particular school in San Andrés Island.

In this paper, I want to discuss briefly what the experience of creating a newspaper in which *Creole* was written with the students and by the students was like, as well as what conclusions I came up with after being

Por: Sindy Moya

Licenciada en Filología e idiomas
con énfasis en inglés
Universidad Nacional de Colombia
sindy.moya@gmail.com

involved in a kind of research that gave voice to the students and teachers and empowered them to be active participants and owners of it.

Flowers Hill Bilingual School

“Going Up and Down the Hill” was literally a journey around The Hill, the neighborhood where Flowers Hill Bilingual School is located. But it was also an attempt to understand San Andrés Island as another educational Colombian setting in which diversity, languages in contact and policies come together to make of it a very complex environment to work for English teachers.

Many factors seem to affect teachers’ job and routines strongly. Everyday aspects such as climatic conditions and infrastructure; requirements of local and national laws of education, union protests; mixed ability classrooms, and students’ lack of discipline, low motivation and lack of support, were all issues I saw that pushed teachers to the limit of their capacities. Big classrooms with students coming from monolingual schools and mixing up with native bilingual students was one of the most important issues to consider when talking about bilingualism in this particular school and probably in most of the schools on the island. As a result, there was a constant code-switching from Spanish to English or *Creole* in the classrooms which reflected the reality of languages in contact.

However, what language should be used to teach, and how to do it seem to be the questions that have been asked for a long time. The Ethnoeducation Office in San Andrés Island has suggested the use of English from 1st to 3rd grade during 100% of school time. From grades 4th to 11th English and Spanish should be used simultaneously in a 50/50 way. However, bilingualism was not developed as such in this school. The presence of English was quite poor, what prevailed was *creole* and Spanish. Cultural activities and public acts were tried to be developed in English, but discipline and attention were lost, so Spanish had to take over to regain control. Bilingualism in this school was thus a mixture between what the ethnoeducation office expected, and what teachers and students actually faced when trying to develop it in their every day experiences.

Students came from different places. Their family roots were spread in the Great Caribbean (mostly Nicaragua) and the United States, or in the mainland (mainly Chocó, Barranquilla, Cali, Medellín, and Bogotá). To some extent, their origins seemed to be important in order to understand the underlying intercultural conflicts on the island which were reflected on the expressions used at school to characterize the different groups of people who live in San Andrés.

Mainlander, *fifty-fifty* and *raizal*, are the type of students found in Flowers Hill School. *Mainlander (continental)* describes those whose parents are not natives to the island, who neither speak nor understand *Creole* and live in certain areas of San Andres especially, in the neighborhoods located in North End or downtown of the island. There is however, another common and much stronger expression used to describe this group of people on the island: *panya*, which is associated to the word *Spaniard (hispano)* and refers to the flood of mainlanders (Spanish speakers) who came to live on the island as it was officially declared a Free Port. Thus, it is common to find people who were not born on the island but who have lived all their life there. These people may have married a native person and have had children born on the island and are commonly depicted as *fifty-fifty*. Some of them do not even speak *creole* even though they had one *creole* speaking parent. They are not addressed as *panya*, but they are not *raizal* either. The *raizal* is the native student characterized by living in one of the most traditional areas of the island (San Luis, Barrack, Cove), who speaks *Creole* at home, whose parents were born on the island or the Archipelago and whose

religion is mainly Protestant. This is how the Raizal community is acknowledged: by their language, phenotype, costumes and religion¹ as the ethnic group which has its long time back generational roots there. They are identified then by their foreign sounding last names, by their protestant beliefs, by their mother tongue, *creole*, and by the way they settled on the island.

Language and origins seem then to be closely related. *Creole* is the language of traditions and of native family ties. Spanish on the other hand is the language of the mainland, the language of 'the outsider', the language of business. And English is just kept at church and at school. So, we could characterize a *mainlander* and a *raizal* by their first language. But, it does not seem so simple with a *fifty-fifty*. If these students were born in a bilingual setting, why do they speak more Spanish than *Creole*, or not *Creole* at all? Is their first language then Spanish? If so, why is not *Creole*? These questions came to me when being in this school setting, but I still do not have the answers and do not attempt to develop them yet. *Mainlander*, *fifty-fifty* and *raizal* students are all challenged in the school scenery, they are all part of the diverse context in the classrooms of Flowers Hill and San Andrés Island. They all have to be taken into account when implementing a curriculum in the school, when talking about bilingualism or when ethnoeducation is attempted. They all bring to school different experiences, different mother tongues, different cultures, which make them diverse and with different needs.

A Bilingual Newspaper

Getting the idea of developing a newspaper for Flowers Hill Bilingual School in San Andrés Island, in which the English-based *Creole* was to be written, had lots of implications. Introducing *Creole* at school, talking about it as a language, suggesting writing it, all these in San Andrés requires time, discretion, and care. I found that people on the island had different opinions regarding the status of *Creole* and their views concerning writing, and processes of learning and teaching it were also quite diverse.

The English-based *Creole* of San Andres Island is part of a wide group of English-*Creole* languages spread in the Caribbean region. These belong to the Atlantic branch of English-based pidgins and *Creole* languages in the world. The other branch is the Pacific which is formed by English-based pidgins of China and Melanesia and *Creole* languages of Hawaii and Australia (Patiño, 2000). The *Creole* of San Andres and Old Providence is related and has similarities with the ones in Jamaica, Miskito Coast (Honduras and Nicaragua), Puerto Limón, Portobelo and Bocas del Toro, in Central America. It has been said that there is a possibility that all these *Creole* languages come from common English-based ancestors formed in western Africa, which were brought to these coasts by slaves and traders. The African linguistic heritage seems to have come from languages like Yoruba and Bambara spoken by the Kwa and the Mande groups in that order (Holm 1988; Alleyne 1980 quoted by Patiño 2000).

The *Creole* of San Andrés has been considered a linguistic continuum (O'Flynn de Chaves, 1991) described by native *Creole* speakers as a *broken* English, a *faster* English, or a badly spoken variety of English. This could show that the two languages, *Creole* and English, are not psychologically and socially perceived as two separate languages, but as one with gradual differences.

Creole as well as English and Spanish has an important role in islanders' life. Native people are closely related to it and keep it to themselves. They feel it as part of their identity, as another way to create native family and friendship bonds. It starts with an "*all right*" way of greeting and then spreads on the streets, on the beaches, at parties with stories and at home with traditions. It is also

1. See Corte Constitucional, Sentencia No. 053-99.

at school among the students and the teachers, in the classrooms and outside them. And that is where I tried to find it. I wanted to hear it, to learn some of it, to invite students to try to write it as part of a process of reflection, learning and as a way to come closer to a community that also belongs to the Colombian educational reality.

I started introducing *Creole* in the classroom with the students in 8th, 7th and 10th grades, which had the majority of *Creole* speaking students. We had some workshops to discuss about the history of *Creole* and the use of it on the island. They did some role plays as a result of the reflections towards the presence of *Creole* in San Andres and it was interesting to see how they know about the sociolinguistics of the island, and how they usually reflect and are aware of *Creole* stereotypes and the social problems they can cause on the island. Some of the products they developed as part of the workshops were included in the newspaper later. I decided to bring some pieces of writing in *Creole* to grades 8th and 7th to start encouraging them to write in *Creole* and reflect upon writing. I used the book *You Can Read and Write Kriol* which was the result of a process developed in 2002 in Belize called The "Belize Kriol Project" (Decker, K. 1996).

It is said that this Belizean *creole* English is very similar to the one in San Andrés. The development of a standard way of writing Belizean *Creole* started in 1996 with an orthography committee that had looked at alternative approaches to systematically write their language. This committee decided that this *Creole* should be written following what is called Rule-based Phonemic Model which aims to maintain the more common spelling conventions of English.

In San Andrés there was an orthography committee which followed the Belizean example. With mother-tongue education in mind, in 1997, the Christian University of San Andres, Providence and Santa Catalina arranged discussions on the foundation, essentials, and pros and cons of beginning education in the mother tongue. Several meetings were held with Island leaders (both political and religious), educators and representatives of the media. Those talks led to proposing trilingual education for Islander English-speaking children using Islander English, English and Spanish as languages of instruction. Three public schools, all housed in Baptist Church facilities, were chosen as experimental schools to develop and implement a trilingual education curriculum (Morren 2001). Their hypothesis were that native San Andres, Providence and Santa Catalina Islands' children -i.e. children who learn to speak Islander English at home as their first language- who, during their pre-first and first grade of school are taught in their mother tongue and are given mother tongue support in subsequent grades, will do better academically in content areas such as mathematics, social science and natural science. Further, upon completion of primary school these children would be able to speak a second and third language (i.e. English and Spanish) as well as or better than other native Island children who had not received instruction in the mother tongue. The tangible results of this proposal were 32 Big Books written in *Creole*. Nine of the Big Books were especially intended for Social Science, four for Natural Science, and three for mathematics.

I however did not work with the orthography already developed by this committee since it has not been made known officially to the island. I started with samples of Belizean orthography because it was the only available tool I had, but this writing system changed as students tried it out. The Belizean orthography also follows a phonemic model. The benefits of such a writing system is that it takes advantage of the fact that human language is composed of a small number of meaningless sound units (phonemes) which are combined and recombined to form meaningful utterances

(words, sentences, etc.). Thus, people learning to read phonemically need learn a small number of symbols, which they can recombine endlessly to write anything they want (Kephart, 1992).

We created our own school committee in which there were about 10 students from levels 8th and 11th who spoke different languages. Many of them did not speak either *Creole* or English. Students from 11th grade were encouraged to lead the project. They were in charge of organizing the meetings and gathering all members. With the students from 8th level, the main emphasis of the gatherings was to agree on an orthography system for *Creole*. With the groups, we had discussions related to the newspaper and the possible articles they could write or look for. As time advanced, it became hard to motivate students to write articles in *Creole*. There was also a high number of mainlander students who wanted to join the process. Thus, the presence of Spanish and English became necessary in the newspaper in order not to leave these students out of it, and to keep the bilingual core of the school. The newspaper became then trilingual. This was due to the diversity of students present at school and to the fact that *Creole* was not the only language existing at this school or on the island. Discussing trilingualism was at this time common for the teachers and therefore the timing seemed appropriate to develop a project in which Spanish, English and *Creole* could come together.

We began looking for things in *creole*, and thus they started recording stories, recipes and dialogues in *Creole*. Then, they found themselves in a predicament every time they heard those *Creole* recordings and tried to transcribe them for the newspaper. Even though we had worked on an agreement about vowels and consonants, they kept on transcribing in a standard spelling system. Standard English became our constant reference, and then this orthography system created by the students seems to follow a phonemic model which needs Standard English knowledge in order to be read and understood.

Some prepositions like *of*, *to*, the articles *the*, *a*, and conjunctions like *and* were kept in the standard written system. The vowel sounds and graphemes [a] and [i] in Standard English were changed into the diphthongs “*e*” and “*ai*” in that order. Standard sounds like [ð] and [ô] as in *them*, *this*, *three*, are represented in *creole* by “*d*” and “*t*” as they do not exist in *Creole*. The explosive sound [k] is written “*k*”. Some Spanish words are also there in the *Creole* orthography for the newspaper. Words like *prof* which mean *teacher* are constantly used. Students also used to add common English endings to Spanish words that they did not know in Standard English. This seems to have become frequent in *Creole*. Probably a strategy commonly used among them as a way to “creolize” Spanish. And so *Creole* was acknowledged in this school as it was Spanish and English. The newspaper made it possible for trilingualism to be visible in this particular school of San Andrés Island.

Conclusions

For the last few years, ethnoeducation has gained importance in the Archipelago. Documents, policies and projects related to education have had to take this concept into account. But it is rather a new concept. It was introduced in the Constitution of 1991, and studied and regulated by laws 70 from 1993², 115 from 1994; decrees 804 from 1995, and 1122 from 1998, and by the social indigenous associations of the 70's and 80's. Under the scope of ethnoeducation, the government has

2. Ley 70 de 1993: Art. 2,5 – “Comunidad Negra. Es el conjunto de familias de ascendencia colombiana que poseen una cultura propia , comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo poblado, que revelan y conservan conciencia de identidad que las distinguen de otros grupos étnicos”.

acknowledged the multiethnic and multicultural character of Colombia, and has aimed at leaving behind homogenizing models of education.

Ethnoeducation is then part of the efforts to protect and acknowledge identity. It entails decision making by the ethnic communities, students and teachers understanding of ethnic differences in the classroom, cultural competence, and bilingual, bicultural or multicultural education programs (respecting native languages). It also demands including afrocolombian culture in education and fighting against ethnic discrimination.

However, *Creole* still seems to be seen on the island as a marginal language spoken by a minority. The teachers, the community and the scholars *do* consider this context as a special one that needs distinctive ethnoeducation policies and programs. Scholars have claimed that the island might still be assumed as a context that needs more investigation and reflection to preserve the local traditions and that favors the understanding of the Great Caribbean and the rest of the world (Alleyne 1994). Acknowledging *Creole* as a native language and giving people the right to favor it, has been an important achievement on the island. The Colombian Constitution has given them this right. However, I think that Colombia is still a homogeneous country. Ethnoeducation favors native cultures, native identities and languages. But, do islander people want to preserve these ideals? People usually want to leave for the mainland or for other countries, and that in fact influences their thinking towards *Creole* languages and standard forms. As a result what seems most important and respected are standard forms. Their special local conditions stay on the island, and these conditions are then vanished for the people to become part of a globalizing country and world.

There are teachers who agree on writing the language and base their arguments on the need to better proficiency in standard forms of English and Spanish. Nevertheless, their opinions about the best ways to develop and fulfill the process of literacy at school diverge. Whether to start in pre-school and finish in third grade or to continue in high school levels is not certain yet. Also, the possible consequences and benefits of literacy in *Creole* for the students do not seem clear for the teachers. Students and teachers seem to have different views about *Creole* and thus, its writing does not look feasible for them. Most teachers think that implementing *Creole* in the curriculum could cause problems to the native students when they face other social contexts in the mainland or abroad. The native people have been constantly challenged to leave the island in search of a job or better opportunities. In the mainland they would need a high level of proficiency in Spanish. Abroad, they would have to communicate properly in English. They will not find *Creole* speakers or *Creole* contexts in which they could use their mother tongue. So, all the efforts and investment to write it seem unnecessary to the teachers and to the concerned educative entities. These efforts just seem worthy to keep the local conditions and traditions of the islander for a short time at school. The main targets for them are again English and Spanish, and *Creole* might just work as a channel to reach them.

But, what is Sanandreaan People's first or second language?, what is the proper bilingual program to follow?, what are the needed and accurate materials to use at school?, what kind of training do teachers require?, and specially what do we have to believe in regards to *Creole*?, all these have no straightforward answers yet to improve the conditions of education on the island. Teachers claim that *Creole* is the native people's first language. *Creole* is what native students bring to school and what they have as their best tool to communicate. They argue that it is necessary to use *Creole* orally in the classrooms from the very beginning of the learning and teaching stages

and through high school in order to help students understand and learn. But when talking about literacy in *Creole*, teachers differ in opinions. It is better for some of them to keep it orally. They assert that *Creole* should work as a bridge to reach higher levels of Standard English and Spanish. It is an oral language for them and this condition is what keeps their traditions and culture alive. Learning to write it and to read it represents for them the cause of confusions for students. What they consider useful and important is to clarify differences between *Creole* and Standard English to favour and make emphasis on the learning of the latter.

So, the interest in the English-based *Creole* and in the creation of a bilingual newspaper in one of the public schools of San Andres Island was an attempt to approach their people and to learn about their language and education issues, which are related to the cultural, social, political and economic situations of the island. The study of the language *per se* was not the concern of this document. "Fi Wii News" was a new space for the students to reflect upon *Creole* and to learn from it and from their culture. Standardizing this orthography system that arose through a cooperative process of awareness, self-reflection and research with the students seems to be quite pretentious. I believe writing the English-based *Creole* of San Andres is necessary, but it requires a longer-term process of research. "Fi Wii News" newspaper was just an experience we lived with the students and an effort to contribute to the reflection about bilingualism at Flowers Hill Bilingual School.

References

- Alleyne, Mervin (1994) Problems of Standardization of *creole* Languages. **In:** Morgan, M (ed). *The Social Construction of Identity in Creole Situations*. Los Angeles: Centre for Afro-American Studies Publications. University of California.
- Decker, Ken (1996) Orthography development for Belize *creole*. **In:** Frances Ingemann (ed.) *Mid-America Linguistics Conference Papers, Vol. II*. University of Kansas: Lawrence, KS.
- Kephart, Ronald (1992). Reading Creole English does not Destroy your Brain Cells. **In:** Siegel, J. *Pidgins, Creoles and Non-standard Dialects in Education*. Applied Linguistics Association of Australia. Occasional Paper Number 12.
- Morren, Ronald C. (2001) Creole-based Trilingual Education in the Caribbean Archipelago of San Andres, Providence and Santa Catalina. **In:** *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22, 3 pp. 227-241.
- O'Flynn de Chaves, Carol (1990). *Tiempo, Aspecto y Modalidad en el Criollo Sanandresano*. Bogotá: COLCIENCIAS. Universidad de los Andes.
- Patiño Rosselli, Carlos (2000). *Sobre Etnolingüística y Otros Temas*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Making Languages Visible: Exploiting Contrastive Analysis in the Sanandean Creole-speaking Environment

Resumen

Dentro del marco de la enseñanza del idioma inglés en la isla de San Andrés, el presente texto propone una reflexión en torno a la metodología analítica contrastiva, como opción en la búsqueda de soluciones a las dificultades encontradas por los docentes sanandresanos en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés estándar en el entorno isleño de habla criolla.

La naturaleza plurilingüe y pluricultural de la isla hace necesaria la realización de observaciones encaminadas al desarrollo de estrategias pedagógicas, y a la búsqueda de procedimientos y metodologías que contribuyan a orientar, de la manera más adecuada la enseñanza de lenguas. En este contexto, el artículo ilustra dos observaciones alrededor de la enseñanza de la lengua inglesa en la isla y contextualiza brevemente acerca de la situación lingüística y la enseñanza del inglés.

El eje fundamental del artículo consiste en la exposición y evaluación de la metodología contrastiva utilizada con 24 docentes de lengua inglesa, asistentes al Programa de Formación Permanente de Docentes, PFPD, en San Andrés Isla (2004-2005) desarrollado en convenio con la Universidad Nacional de Colombia y el MEN (Ministerio de Educación Nacional), y un grupo de estudiantes de secundaria del colegio Flowers Hill Bilingual School en San Andrés.

Los resultados de las observaciones cualitativas y cuantitativas, sugieren una significativa aceptación y receptividad del enfoque contrastivo, presentándose de esta manera como alternativa metodológica dentro del marco de la enseñanza de lenguas en ambientes multilingües y de habla criolla.

Introduction

Although ELT has been characterized successively by the domination of different methods, ranging from the structural to the communicative ones, class observations¹ carried out during my stay in San Andres Island (SAI) have shown that the inductive approach has been the most common underlying principle when teaching and learning standard English in public schools on the island. It is interesting to notice this trend in several English teachers, even though there is no empirical evidence to state that

1. The observations reported are based on my BEd. Dissertation submitted to the National University of Colombia. 2005. See References.

Por: Carlos-Alberto Aldana-Sánchez
Licenciado en Filología e Idiomas
con énfasis en inglés
Universidad Nacional de Colombia
caaldana@msn.com

inductive approaches may be superior to deductive ones. Therefore, it is my purpose with this paper to report on two experiences in teaching and learning English in the multilingual setting of San Andrés Island, using deductive contrastive analysis as opposed to the “traditional” inductive approach.

In this paper, the inductive approach will be mentioned on the assumption that exposure to comprehensible language will result in the internalizing of the linguistic system; and the deductive approach will be considered on the rationale that it is necessary to understand some elements of the linguistic system before putting them into practice and, as a result, this understanding combined with memorization and frequent use will result in the internalizing of the system.

The Context: a Problematic Crossroad

In this part of the world, as it is many other *creole* speaking communities, there is a common misguided attitude and unawareness which, unfortunately, reside in people who should know better –like teachers- that the *creole* they speak is as much a language as English or other languages in the world are. Sometimes it is forgotten that human languages are complex phenomena organized for the expression of meanings or messages, which on the surface manifest differently, but at their roots, are essentially the same.

However, many people still believe that Sanandean *creole* is an improper or broken version of English and allow social factors and the stigma imposed on *creoles* to affect their judgments. Perhaps, they forget the genesis and coming into being of languages, ignoring that, possibly, they were formed and developed in response to conditions similar to those of *creole*.

One important difficulty resides in persuading people -teachers and students in particular- that *creole* is not the product of a failed attempt at learning standard English, just as English is not the product of a failed attempt at learning the different languages that influenced it, but the result of a rearrangement of languages in social contexts.

The reflection this paper focuses on is based on the proposal that English teachers could arrange lessons in which students learn to notice that messages are said one way in English and another way in *creole*; that the *creole* language and the English language have their own rules and regulations: in pronunciation, intonation, grammar, discourse, and much else; and that it is a false belief that the English way is right and the *creole* way wrong. “Di buai de plie” is not inferior in any way to “The boy is playing”. Consequently, this approach intends to stress the fact that both languages are two different ways of grammatically expressing the same, and that this knowledge will help students have a better understanding of both languages.

Two Experiences on Contrastive Analysis

This paper aims to illustrate two experiences on contrastive analysis in the Sanandean *creole*-speaking environment. The focus of these observations were young sanandean students from the Flowers Hill Bilingual School, a very traditional secondary school on the island, and twenty-four English teachers enrolled in an intensive teacher development program, PFPD (Programa de Formación permanente de Docentes, San Andrés, 2004-2005), sponsored by the MEN (Ministerio de Educación Nacional de Colombia) and developed by the Department of Foreign Languages of the National University of Colombia (Bogotá) in coordination with its headquarters at San Andres.

The two groups were oriented with a basically deductive approach with extensive explanation. In the case of the secondary students, a computer program was especially designed to teach English contrasted to Sanandean *creole* (SC) at beginning and intermediate levels (Aldana C. 2005). In the case of the teacher training program, sets of copies were used.

The essential difference between the traditional inductive approach and the treatment given to these groups laid on the teaching of the Contrastive Analysis (CA) input. The course contents were taught on the basis of explanations on the differences and similarities between the two languages. For the secondary school students, for instance, such explanation was necessarily in Spanish at the beginning of classes but it decreased by the end of the course to the point where explanation was completely done in English. Teachers enrolled in the teacher training program were taught entirely in English.

As the nature of the methodologies used is crucial to the implications of the findings, it is important to be aware of the two approaches and the essential differences between them. The classes in the school followed basically a structural-functional method with the regular teacher. They were inductive in that the language used in any one lesson was paramount. So, where explanation was used, it had a summarizing role and emphasized form rather than meaning.

With the alternative methodology proposed, the same book was used, and the selection of the items was based on those parts of the syllabus susceptible to CA treatment. They were:

1. Greetings (including cultural differences) (for both teachers and students)
2. Pluralization (teachers and students)
3. Tense marking (teachers only)
4. Conditionals. (teachers only)
5. Lexical and pronunciation awareness (teachers and students)

The lessons began with an explanation on how the two languages differed with respect to a particular item. Various exercises were used to afford practice on the items, and great emphasis was placed on the understanding of grammar, lexical meaning and the importance to use and differentiate languages properly.

20 hours were taught to the school students and 15 to the teachers enrolled in the training program. There were various series of tests. The group of students from the Flowers Hill Bilingual School was assessed using the computer program developed for this purpose. The teachers, instead, solved exercises consisting of sentence completion with multiple choice exercises, fill-in-the-gap drills, oral interventions and controlled compositions.

The following is an example of one of the exercises done in class with the group of teachers²:

2. Exercise based on the book *The comparative analysis of Jamaican Creole and English*. By Brown, V. Corvado, P, and others. University of West Indies Press (2001). And *A contrastive Grammar Islander – Caribbean standard English – Spanish*. By Bartens, A. - Academia Scientiarum Fennica. (2003).

EXERCISE

- Combine the tense marker [**Wehn - de**] with these Sanandreaan creole verbs. Does it mark simple past or past-before-past? Can you explain the differences between the verbs?

1. Tek (take)	5. Biliv (believe)
2. Disaya (desire)	6. Sik (be sick)
3. Kaal (call)	7. Lov (love)
4. Fala (follow)	8. Laan (learn)

Here is a sample answer to help you along:

- [**Wehn - de**] + TEK >>> *Past-before-past*.

This is because TEK is an **action verb** and with the marker [**Wehn - de**] produces *Past-before-past*.

- [**Wehn - de**] + DISAYA >>> *Simple past*.

This is because DISAYA is a **stative verb** and with the marker [**Wehn - de**] produces *Simple past*.

- Translate these sentences into SC. When *MUST* a tense marker appear in the SC translation, and when can it be left out? Can you explain the difference between the sentences in this respect?

1. They took the boys home	5. They believed the story
2. She desired a better life	6. The dog was sick
3. He called the dog	7. He loved dogs
4. The dog followed her home	8. She learned to write patois

Here is a sample answer to help you along:

- Dem tek di buai dem juom.

- Make some sentences of your own with the following verbs, and explain the tense of the sentences:

1. Trai (try)	3. Waan (want)
2. Rait (write)	4. Liv (live)

The results

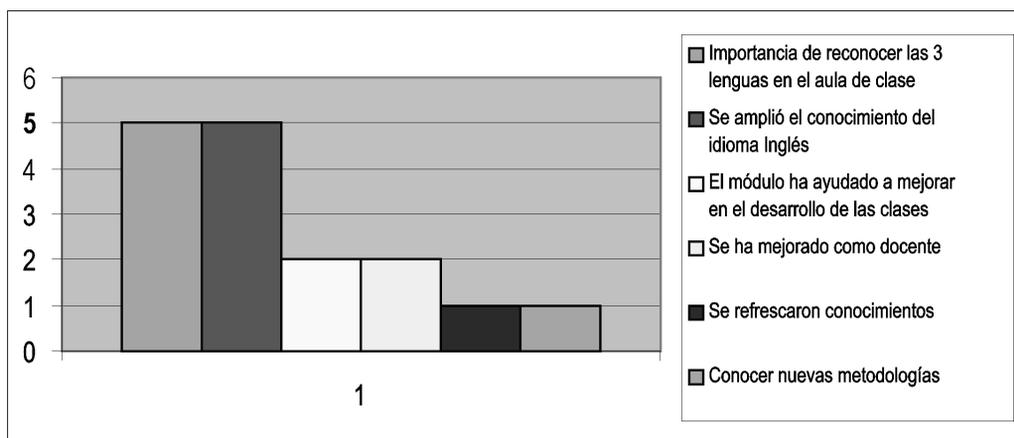
Chart 1 contains the results of a survey carried out at Flowers Hill Bilingual School with respect to the methodology used. To facilitate students' understanding, the survey was done in Spanish but explanations were given in English. The number of students and evaluation criteria are explained below.

	Grado 9					Grado 10					Grado 11												
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5								
(1) Receptividad				3	12			1	4	18				19	5								
(2) Uso del computador					15				2	21			2		22								
(3) Percepción de lo aprendido				4	9		1		13	9		1	2	16	5								
(4) Uso del modelo compartivo inglés-creole			5	10				3	13	7				3	21								
(5) Metodología utilizada por el profesor				2	13				4	19				8	16								
Totales	0	0	5	19	49	0	1	4	36	74	0	1	4	46	69								
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;">Noveno grado: 15 estudiantes</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Décimo grado: 23 estudiantes</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Undécimo grado: 24 estudiantes</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">5 = Si, muchísimo</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">4 = Si, bastante</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">3 = Más o menos</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">2 = Poco</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">1 = No</td> </tr> </table>																Noveno grado: 15 estudiantes	Décimo grado: 23 estudiantes	Undécimo grado: 24 estudiantes	5 = Si, muchísimo	4 = Si, bastante	3 = Más o menos	2 = Poco	1 = No
Noveno grado: 15 estudiantes																							
Décimo grado: 23 estudiantes																							
Undécimo grado: 24 estudiantes																							
5 = Si, muchísimo																							
4 = Si, bastante																							
3 = Más o menos																							
2 = Poco																							
1 = No																							

Chart 2 shows the results obtained from a qualitative evaluation of the English Language module at the PFPD (Teachers development program) SAI 2005.

It is important to emphasize that this evaluation included aspects other than just the use of the Contrastive Analysis method. Yet, for the purposes of our analysis, special attention will be given to the role of CA in the learning and improvement of the teachers' language knowledge at phonological, morphological and syntactic levels; and, the influence of the mother tongue on the basis that examination of the similarities, differences or partially similar features between Sanandreaan *creole* and English would help to improve language knowledge and to predict possible errors. (See questions 1 and 2).

Módulo de Lengua Inglesa	
Importancia de reconocer las 3 lenguas en el aula de clase	5
Se amplió el conocimiento del idioma inglés	5
El módulo ha ayudado a mejorar en el desarrollo de las clases	2
Se ha mejorado como docente	2
Se refrescaron conocimientos	1
Conocer nuevas metodologías	1



The general conclusion we can draw from these observations is that the treatment of the CA input in both groups was significantly effective. Nonetheless, ambiguity remains in the overall interpretation of these findings as multiple factors influence language learning processes: explanation and subsequent understanding, time and emphasis devoted to CA input, availability of materials and resources, difficulty of topics, age, and cultural characteristics, amongst others.

Although these experiences provide interesting information for English Language Teaching (ELT) on the island, the assumption that similarities will lead to facilitation and differences will cause interferences is only a prediction and a partial understanding of the problems and prospects of ELT in San Andrés. Difficulties in teaching and learning are not necessarily constrained to the predictions of a contrastive study. Culture, teachers' competence, motivation, attitude of learners, teaching methods and instructional materials are other variables that can significantly influence these processes. It seems to be clear that further research is needed to discover which particular treatment of CA is optimally effective in both teaching and learning Standard English in the particular environment of San Andrés island.

References

Aldana S. Carlos Alberto (2005). *Hacia una Pedagogía Trilingüe. Uso de tecnologías educativas para el diseño de actividades en el aula de clase Sanandresana*. Tesis de pregrado. Universidad Nacional de Colombia, Sedes Bogotá y Caribe.

Universidad Nacional de Colombia (2005). *Primer Informe de Actividades, Programa de Formación Permanente de Docentes de Inglés (PFPD)*. Documento presentado al Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Departamento de Lenguas Extranjeras, Sedes Bogotá y Caribe.

Bibliography used in exercises and evaluations

Bartens, A. (2003). *A Contrastive Grammar Islander – Caribbean Standard English – Spanish*. Finland: Academia Scientiarum Fennica.

Brown, V. Corvado, P., and others. (2001). *The comparative analysis of Jamaican creole and English*. University of West Indies Press.

Dominio de la lengua española entre estudiantes de grado quinto en la Isla de Providencia

Por: Alberto Abouchaar

Doctorado en Educación

Profesor Asociado

Universidad Nacional de Colombia

abouchaar_2000@yahoo.com

Sindy Moya

Licenciada en Filología e idiomas

con énfasis en inglés

Universidad Nacional de Colombia

sindy.moya@gmail.com

Abstract

This article delves into some of the results generated by the administration of a test (WLBP-R)¹ that measured the Spanish language proficiency of fifth graders from two primary schools on the island of Providencia between the years 1999 and 2000. Some samples of this test suggest that these students, whose parents are either creole or mixed (creole-mainlander) exhibit a Spanish language performance typical of second language users –in agreement to the sociolinguistic conditions of the island. Such an acknowledgment derives in a critical reflection about the State test ICFES and its evaluation of language, since the tests have been designed for an ideal Spanish speaking student who lives in a monolingual sociolinguistic reality. This explains why the students from Providence Island –speakers of an English-based creole- have been continuously attaining the lowest standards on both ICFES and SABER tests applied to measure language. Such tests associate language to Spanish, leaving students, who belong to bilingual minority communities, in comparative disadvantage.

Panorama sociolingüístico de Providencia

El fenómeno sociolingüístico de Providencia se caracteriza por ser una situación de diglosia donde además de la lengua criolla de base lexical inglesa hay presencia de una segunda lengua – el Español – totalmente divergente con respecto a la primera, altamente codificada, vehículo de una considerable parte de la escritura, la cual se adquiere a través de algunas situaciones de uso pero principalmente a través de la escuela. La lengua criolla es la lengua materna factor de identidad cultural y social – utilizada por al menos el 80% de la población en situaciones de comunicación verbal a nivel de la vida familiar y social. La lengua inglesa subsiste pero su uso se restringe cada vez más al contexto de las ceremonias religiosas en las iglesias bautista y adventista, como medio de comunicación entre algunas personas de mayor edad y para la comunicación con turistas extranjeros (Ver reportes de Decker, K & A. Keener, 2001; Morren, R.C, 2001).

-
1. Woodcock Language Proficiency Battery-Revised is a set of individually-administered tests for measuring abilities and achievement in oral, reading, and written language, suitable for people of all ages; equivalent versions of the test in English and Spanish that support the comparison between the languages were used.

La lengua criolla se encuentra separada de su lengua lexificadora (Inglés) en razón a la presencia dominante del español y la cultura hispanohablante. Por esta razón es posible señalar a manera de hipótesis que el denominado *post creole continuum* (DeCamp 1971), concepto que identifica variantes que van desde una forma criolla basilecto hasta una forma criolla acrolecto – cercana ésta segunda a la forma estándar de la lengua inglesa - no tiene hoy suficiente pertinencia en el contexto de Providencia, por cuanto el lugar del acrolecto ha sido progresivamente ocupado por el español, lengua dominante en el gobierno, los negocios y la educación. Esta apreciación tiene resonancia en el planteamiento de Holm (1988) según el cual el “continuo criollo puede evolucionar en situaciones donde el criollo coexiste con su lengua lexificadora y hay interés por parte de la sociedad criolla por adquirir el estándar – de tal manera que los individuos toman rasgos del estándar y evitan rasgos del criollo” (p. 52). Esta condición de contacto estrecho entre el criollo y su lengua lexificadora no es hoy posible en San Andrés y Providencia por la presencia allí de una cultura dominante hispanohablante. Existen pues en el contexto de Providencia dos lenguas bien diferenciadas –lengua criolla y español– las cuales se usan en diferentes situaciones aunque con alternancia de las dos en diferentes contextos (Urquijo Y.A, 2004).

Modelo educativo

El modelo educativo vigente en Providencia – más allá de la Ley General de Educación que obliga la educación bilingüe entre los grupos étnicos con tradición lingüística propia, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo – sigue determinado casi enteramente por los valores y la visión de mundo que transmite la cultura colombiana hispanohablante. La visión del sistema escolar ha sido desde principios del siglo XX diseñada desde el continente – sin mayor consideración por las particularidades sociales y lingüísticas de este territorio insular. El proceso de colombianización desde 1914 presentó una línea de acción política que respondía en palabras del Inspector General del Censo Nacional, Santiago Guerrero al concepto de “Identidad nacional. Patria, colombianidad” (Eastman, J.C, 1992). Este concepto contemplaba el envío de una guarnición militar, el establecimiento de una misión católica y la fundación de escuelas con maestros bilingües que pudieran enseñar el castellano. Estas estrategias y otras en el terreno fiscal y de comunicaciones conducirían a la creación de la intendencia de San Andrés y Providencia y así según Guerrero, “nuestra religión, nuestro idioma, nuestras costumbres serán las de ellos” (Eastman, J.C, 1992). El proyecto oficial en 1923 era lograr la integración total de la comunidad a la nacionalidad, sobre la base de los principios de unidad de lengua y religión. A partir de 1927 la Misión Capuchina compuesta por hermanos y terciarias capuchinas promovió esta política en San Andrés, la cual se mantuvo por varias décadas y logró perdurar hasta después de promulgada la Constitución Política en 1991. El proceso de aculturación de la población nativa se acentuó en San Andrés con la migración masiva de colombianos continentales y la implantación del Puerto Libre en 1953.

Evaluación de dominio de español entre estudiantes del grado 5 de educación básica

Durante el año 1999 y principios de 2000, como parte de las actividades del proyecto *Estudio Lingüístico para la implementación de un programa de educación bilingüe en Providencia* (Abouchaar, A., Hooker, Y., Robinson, B., Dittman M), se adelantó una evaluación en las Escuelas María Inmaculada y Simón Bolívar de la isla de Providencia para establecer el dominio de español entre estudiantes de 5° grado (once y nueve niños de cada colegio respectivamente). El rango de edad se encontraba entre diez y trece años, con una edad promedio de once años. Catorce de los

estudiantes pertenecían al género femenino y seis al masculino. Ocho de ellos eran hijos de padres raizales, otros ocho eran hijos de padres combinados (criollo-a / continental), y los cuatro restantes eran hijos de padres continentales. La evaluación se realizó de manera individual con una duración de noventa minutos por estudiante aproximadamente. Se utilizó una batería de pruebas Woodcock Language Proficiency Battery / Español (WLPB-R), la cual proporciona una evaluación de dominio lingüístico para diferentes rangos de edad en función de requerimientos de tipo cognitivo – académico, además de medidas particulares para las 3 habilidades lingüísticas: oralidad, lectura y escritura. Los resultados de la prueba muestran que ninguno de los estudiantes en los tres grupos mencionados, de acuerdo con su edad y nivel de escolaridad, tenía un dominio avanzado (4 - 5) de la lengua española.

Las pruebas de escritura, demostraron que los estudiantes de grado quinto reconocían el sentido de las diferentes oraciones asociadas con los ejercicios propuestos, sin embargo tenían dificultades de tipo morfosintáctico al momento de estructurar sus respuestas. Las dificultades observadas entre estudiantes hijos de padres criollos o combinados, sugieren sin embargo, que tales dificultades tienen rasgos particulares que se pueden asociar con usuarios de español como segunda lengua. Los siguientes ejemplos se tomaron específicamente de los componentes 11 y 13 de la prueba mencionada; éstos consideraban la habilidad del estudiante para responder por escrito a estímulos visuales y su habilidad para construir oraciones en forma coherente.

Así, se encontraron oraciones como las siguientes:

1.

sopa parece caliente		el sopa parece caliente
----------------------------	---	-------------------------

2.

cuchillo muy es		este cuchillo es muy afilada
-----------------------	---	------------------------------

3.

la mano grande		el mano está muy grande.
----------------------	---	--------------------------

4.

	dos niños están caminando en la lluvia con una paraguas.
---	--

Estos ejemplos evidencian falta de concordancia de género entre el artículo seleccionado y el correspondiente sustantivo o entre el adjetivo y el correspondiente sustantivo (*este cuchillo esta*

muy afilada), rasgos relativamente comunes entre usuarios de español como segunda lengua que no incorporan en su lengua materna la categoría género en el artículo o el adjetivo – como es el caso de los hablantes de lenguas criolla de base lexical inglesa.

Los ejemplos 5 y 6 evidencian dificultades con los verbos ser y estar para distinguir entre estados temporales y permanentes, otro rasgo que podría resultar común entre hablantes nativos de lenguas criollas por efecto de la influencia de su lengua lexificadora, el Inglés.

5.



La niña es triste

6.

la
pelota
es



La pelota es ta redonda

La transferencia lexical desde el criollo hacia el español se evidencia en la siguiente oración [*esta lloviendo y tienen cha-que-ta y anbre-la y zapato*] donde hay presencia de la palabra *umbrella* (*anbre-la*) en una oración de base española:

7.



esta lloviendo y tienen cha que ta
y anbre-la y zapato

El siguiente ejemplo denota posible interpretación del verbo retirarse como “dejar de” en el sentido del verbo del Inglés “give up” que implica suspender, abandonar una actividad o tarea.

8.

(1) Cuando la dueña de la pensión no logró sacar más palabras del taciturno huésped, decidió que lo mejor era retirarse. (2) de buscar mas pa la bras en el diccionario.

Las siguientes oraciones lucen aceptables comunicativamente pero contienen un orden sintáctico que fácilmente se podría asimilar al español hablado por un “extranjero”:

9.

niño
contento
ahora



el niño contento es ta ahora

10.

sin embargo

Yo tengo un Barbie pero sin
embargo tiene el pelo es muy lar
go y me lo tengo cortarla

Discusión

El examen de las muestras escritas de la prueba WBPR² sugiere que los estudiantes del grado quinto hijos de padres criollos o combinados (criollo-a / continental) tienen un dominio del español propio de segunda lengua y que hay un nivel de “transferencia” natural desde la lengua criolla hacia el uso y escritura del español. Esto se debería en primer lugar al hecho que el bilingüismo en la isla es de tipo secuencial, es decir la mayoría de los niños adquieren el español después de haber adquirido la lengua criolla – eventualmente cuando ingresan al colegio a la edad de cuatro o cinco años. En segundo lugar, al hecho que la lengua dominante en el contexto de la vida familiar (con padres y adultos mayores) y en situaciones informales como deportes, fiestas, playas, es todavía el criollo (Dittmann, 2002). Los casos presentados aquí parecen sugerir que las dificultades que se evidencian en el uso del español entre estudiantes hijos de padres criollos o combinados no son simplemente errores de producción y comprensión de textos, sino más bien dificultades que se presentan naturalmente en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Dificultades, que en el caso particular de los estudiantes de Providencia, se pueden relacionar con su condición de bilingües y la influencia de la lengua criolla o su lengua lexificadora, el Inglés.

Los resultados en esa prueba conllevan además una reflexión crítica sobre el valor de los estándares en lenguaje para la educación básica y media en Colombia propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Estos estándares se han concebido como guías para el diseño del Proyecto Educativo Institucional PEI, y como referentes para las evaluaciones que realice la propia institución educativa y las que lleve a cabo el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, entidad que efectúa las evaluaciones de Educación Básica y Media de todo el país. Las estadísticas del ICFES para el año 2003 reportan que el Departamento de San Andrés y Providencia tiene un desempeño en el 83% por debajo del promedio nacional en las pruebas de logro de lenguaje y matemáticas (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Las diferentes aplicaciones de las pruebas SABER para lenguaje ubican también al Departamento de San Andrés y Providencia en un nivel también por debajo del promedio nacional al lado de Departamentos como Guaviare y Vaupés. Estos resultados no deben sorprender pues estas pruebas asimilan lenguaje a lengua española, lo cual pone en desventaja a las comunidades hablantes de lenguas minoritarias para quienes el Español es segunda lengua.

La legislación vigente en Colombia sobre educación entre comunidades étnicas conlleva la idea implícita de un bilingüismo idealizado, donde estas comunidades acceden a los mismos niveles de competencia lingüística que tienen los estudiantes monolingües exitosos que presumen las pruebas. Se trata en últimas del reflejo de un modelo educativo que todavía corresponde a la idea de “colombianizar” a las comunidades étnicas a través de la noción de “una nación una lengua”, reminiscencia además de una ideología colonizadora.

2. Se tomaron para este artículo específicamente los componentes 11 y 13 de esta prueba cuyo objetivo es medir: 1) la habilidad del estudiante para responder por escrito a una variedad de tareas (que obedecen básicamente a estímulos visuales), y 2) la habilidad del estudiante para formular y escribir oraciones sencillas rápidamente. En este último componente, cada oración debía relacionarse con un estímulo visual y con 3 palabras que lo acompañaban.

Referencias bibliográficas

- Abouchaar, A., Hooker, Y.Y., Robinson, B (2002) Estudio lingüístico para la implementación del programa de educación bilingüe en el municipio de Providencia y Santa Catalina. *Cuadernos del Caribe No. 3*. San Andrés, isla: Universidad Nacional de Colombia, Sede San Andrés, pp. 66 -101.
- De Camp, D (1971) Toward a generative analysis of a post-creole speech continuum. **En:** Hymes, D (ed). 1971b, *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 349-370.
- Decker, K & A. Keener (2001) *A Report on the English-Based Creole of San Andres and Providence Islands, Colombia*. SIL International (mimeo).
- Dittman, M. L. (2002) Informe encuesta sociolingüística sobre usos, actitudes y opiniones lingüísticas de la comunidad en Providencia y Santa Catalina Islas en lo referente al creole Inglés, el Inglés formal y el Español. **En:** *Cuadernos del Caribe No. 3*. San Andrés, isla: Universidad Nacional de Colombia, Sede Caribe, pp. 102-112.
- Eastman, J.C (1992) Creación de la intendencia de San Andrés y Providencia. **En:** *Revista Credencial Historia*, 36.
- Holm, J (1988) *Pidgins and Creoles. Volume I Theory and Structure*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ministerio de Educación Nacional (2004) Lineamientos Curriculares Lenguaje y pruebas Saber – quinto grado. Ver
- Ministerio de Educación Nacional (2004) *Perfil del Sector Educativo, Departamento Archipiélago de San Andrés y Providencia*.
- Morren, Ronald C. (2001) Creole-based Trilingual Education in the Caribbean Archipelago of San Andres, Providence and Santa Catalina. **In:** *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22, 3 pp. 227-241.
- Urquijo, Yati Andrea (2004) *Alternancia de códigos y préstamos en el criollo sanandresano* (Trabajo monográfico), Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.
- Woodcock, R.W & Muñoz-Sandoval, A.F (1995). *Woodcock-Language Proficiency Battery – Revised, Spanish Form*. Chicago, IL: Riverside Publishing.

Mitos, hechos y retos actuales del bilingüismo en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina

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

Abstract

The following article is the base of a talk given by its author at Bilinglatam, Second International Symposium on Bilingualism and Bilingual Education, Bogotá, October 2006. It identifies some of the most intangible reasons why the development of an official bilingual model for education in the Archipelago of San Andres, Old Providence and St. Kathleen does not seem to be able to consolidate after at least twenty years 'on stage'. The perceptions that speakers have of the languages they speak, added to the socio-cultural composition of the islands –closely related to that of the Caribbean region where we are located, illustrate the reasons behind today's myths, facts and challenges that local authorities, academics, teachers, and all those involved have to face in order to build consensual concepts where to found a strong bilingual program for education.

Contextualización

Encuentro de culturas

El Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina se diferencia del contexto mayoritariamente monolingüe del resto de Colombia, en cuanto que, en este rincón insular del país, de tan solo 52km² de territorio, se emplean en constante contacto tres lenguas: un inglés criollo de base inglesa, oral, lengua materna del grupo étnico raizal de las islas llamado *creole* entre los lingüistas; un inglés caribeño estándar, empleado en especial en el ámbito religioso protestante (iglesias Bautista y Adventista principalmente); y, el español, lengua oficial del territorio colombiano, co-oficial con la lengua del grupo étnico raizal, según la Constitución del 91. Una breve revisión de las dinámicas poblacionales del Archipiélago permite comprender esta composición socio-lingüística.

Ubicado en la región occidental del mar Caribe, a 180 kms de la costa caribe Nicaragüense y 480 kms de la costa continental colombiana, diversos estudios indican que, aunque Providencia aparece relacionada en mapas españoles desde 1527 con el nombre de Santa Catalina (Parsons 1954:8), sus primeros pobladores fueron ingleses puritanos, llegados hacia 1629 con la intención de conformar en Providencia una sociedad bajo las normas del modelo puritano de gobierno la cual no se consolidó

debido a factores como la enorme distancia entre la isla y sus otras colonias para establecer comercio, y a la falta de mano de obra, dando lugar a actividades como el contrabando y la piratería (Vollmer 1997: 35-36). Piratas y bucaneros hicieron uso de las islas en diversos momentos, pero su supremacía fue debatida en especial entre ingleses y españoles en una actividad militar durante 36 años. Tras este período, diversos historiadores coinciden en indicar que las islas habrían sido abandonadas por ambas naciones durante un período de 70 años que Vollmer ubica entre 1677 y 1780.

Con la llegada de ingleses provenientes de Jamaica y otras islas anglófonas hacia principios del siglo XVIII, se desarrollan plantaciones de algodón basadas en el uso de mano esclava proveniente del mismo Caribe o directamente del África occidental. Hacia 1786, España obtiene soberanía sobre el Archipiélago y en 1803 entrega su jurisdicción al Virreinato de la Nueva Granada; los pobladores ingleses que se encontraban en las islas lograron negociar su permanencia. Se consolida en el territorio, desde entonces, una sociedad cuyas raíces inglesas y africanas vendría a determinar características fundamentales del grupo étnico raizal que aún hoy, tras nuevas olas migratorias y poblacionales, permanecen.

Desde 1822 el Archipiélago se adhiere a la República de Colombia, pero el gobierno no hace presencia continua en éste debido a su aislamiento geográfico. Esto permite que se desarrollen allí unas dinámicas sociales y económicas propias, consolidando lengua(s), organizaciones familiares y relaciones personales y comerciales con el Caribe occidental y con Estados Unidos en la comercialización del coco. Tras la abolición de la esclavitud que en Colombia se hace efectiva en 1851, se asienta en las islas la Iglesia Bautista, la cual asume la bandera de la libertad (Clemente 1991:54), convirtiéndose en pilar fundamental de la cultura isleña. Hacia principios del siglo XX, se encomienda la educación de los isleños a la misión católica inglesa Josefita, permitiendo el desarrollo y fortalecimiento del inglés, dando lugar a un bilingüismo inglés – *creole*. La soberanía del gobierno colombiano sobre el Archipiélago se consolida a partir del envío de una misión católica española Capuchina, mediante la cual se implementan de estrategias de “colombianización” dirigidas hacia la conversión al catolicismo y la imposición de la lengua española, en concordancia con la entonces vigente Constitución de 1886. El español se impone como lengua de la educación, se prohíbe el uso del *creole* en el aula, y se traen profesores del continente. “La colombianización fue concebida como explícita negación del otro, ... desconocimiento de la diversidad cultural isleña y la falta absoluta de interés por comprenderla y apreciarla” (ibid:173).

La declaración de San Andrés como “Puerto Libre” en 1953 trajo consigo una ola migratoria en masa constituida principalmente por colombianos provenientes del continente, en especial de la costa caribe y de la región paisa; y por comerciantes palestinos, árabes y libaneses. La comercialización de productos libre de impuestos y el desarrollo paulatino de un modelo turístico, atrajo miles de turistas y nuevos residentes, cambiando la composición socio-cultural y el modelo económico de la isla radicalmente. La Constitución de 1991, la cual reconoce a Colombia como un país multiétnico y pluricultural, otorga al grupo étnico raizal, hoy día minoritario en su propia isla, un marco legal para recuperar su territorio, y luchar por sus derechos lingüísticos, territoriales y de organización socio-cultural. Aunque las dinámicas socio-económicas y culturales resultantes de la declaratoria de San Andrés como Puerto Libre no son compartidas en su totalidad por las islas de Providencia y Santa Catalina, ya que estas lograron mantenerse aisladas de muchos de estos procesos, los efectos culturales y lingüísticos de las políticas de colombianización de la primera mitad del siglo XX tuvieron efectos por igual en las tres islas, ya que se implementaron a través de

la educación. Difieren, actualmente, el grado de contacto entre las lenguas habladas, el número de hablantes por lengua, y las percepciones que se tienen de ellas.

Situación socio-lingüística del Archipiélago

Caracterizaciones sociolingüísticas adelantadas por lingüistas y académicos¹ han determinado que el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina se caracteriza por un contexto plurilingüe en el que las lenguas presentes y activas –español, inglés caribeño estándar e inglés criollo, existen en situación de diglosia entendida como “separación de funciones entre dos códigos” (Patiño Rosselli 2002). En efecto, podría indicarse que, tanto los resultados de la “Encuesta Sociolingüística” realizada en Providencia entre 1997 y el 1999², como la “Aproximación al Atlas Socio-lingüístico de la isla de San Andrés” desarrollado entre el 2002 el 2003³ confirman un uso diferenciado de las lenguas según el contexto: el español es la lengua del comercio, los bancos, el gobierno y la educación; el *creole* es la lengua de las situaciones informales y cotidianas; y el inglés está restringido en especial a los servicios religiosos, algunos de los cuales se celebran hoy día también en español o en los dos idiomas en forma bilingüe. Señala el estudio sociolingüístico de la isla de San Andrés, entre sus conclusiones, que aumenta el monolingüismo en español entre los habitantes de la isla; que el bilingüismo actual más característico es *creole*-español; que la funcionalidad del *creole* decrece ante la presencia arrasadora del español, resultante tanto del aumento de la población hispano parlante proveniente del interior del país, como de las políticas lingüísticas implementadas en la educación, su baja presencia en medios de comunicación, y la no continuidad en la transmisión generacional de la lengua criolla; y, que se podría afirmar que la elección de la lengua de un hablante depende en gran medida de la lengua su interlocutor⁴. Esto último, sumado al uso diglósico de las lenguas en la isla, podría dar razón de la alternancia de códigos mediante la cual el hablante recurre al español, por ejemplo, para designar términos inexistentes en el *creole*; o hace uso de interjecciones y expresiones cotidianas e informales en una u otra lengua para expresar sus emociones reflejando la impronta de las culturas en contacto.

Modelos bilingües de la educación formal

El sistema educativo implementado en las islas actualmente está articulado al modelo de educación definido por la nación, y aun cuando la idea de desarrollar una educación bilingüe para el Archipiélago ha sido una constante desde la entrega de la administración de la educación por parte del Concordato a la Intendencia, esta no se ha logrado.

1. Véase Edwards 1970, Patiño Roselli 1986, O'Flynn de Chaves 1990, Dittmann 1992.
2. Realizada por Marcia Dittmann, se desarrolló en el marco del Estudio lingüístico para la implementación del programa de educación bilingüe en el municipio de Providencia y Santa Catalina. Puede consultarse en los Cuadernos del Caribe No. 3. Universidad Nacional de Colombia, sede Caribe.
3. La investigación “Una aproximación al Atlas Sociolingüístico de San Andrés Isla, ASSAI” es resultado de un trabajo de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia, el cual se basó en 660 entrevistas aplicadas en 100 de los 480 sectores definidos por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, DANE para la isla de San Andrés. Se apoyó en la selección de una muestra estratificada de los 98 sectores más poblados de la isla, de donde se accedió a las 660 personas entrevistadas. Cada persona ofreció información sobre sí misma y sobre los miembros de su familia. Ver en este Cuaderno artículo sobre este estudio, página 42.
4. El resultado de este trabajo se encuentra en el Centro de Documentación de la Sede Caribe de la Universidad Nacional de Colombia en la isla de San Andrés y consta de un documento explicativo acompañado de 48 mapas levantados por el Sistema de Información Geográfico de la Universidad, 30 gráficos estadísticos y una amplia base de datos recogidos a partir de las encuestas para su consulta, exploración y futuros estudios.

Por efectos de las políticas de colombianización señalados anteriormente, hacia los años 60 la lengua inglesa prácticamente había desaparecido de las escuelas de San Andrés y Providencia pero la lengua Criolla “se mantuvo como factor de identidad cultural y social” (Abouchaar 2002:82). Diversas propuestas de educación bilingüe se desarrollaron, basadas en la promoción de un bilingüismo inglés-español dirigido en especial a los niños raizales⁵. Una de ellas proponía la separación de la población entre isleña y continental, según sus lenguas, inviable por los recursos que ello implicaba. Otra indicaba que en pre-escolar y básica primaria se enseñaría en lo que se describía como una variante del inglés denominada *creole*, la cual se escribiría acorde al sistema ortográfico inglés, y el español se introduciría gradualmente, primero en forma oral. Una propuesta posterior definía qué asignaturas se enseñarían en español o inglés, y sugería la traducción de los textos del continente al inglés, pese a que partía de la premisa de que los isleños hablaban una variante del inglés estándar llamado *creole*; el momento en que se aprendía a leer el inglés no era claro y la deficiente competencia en inglés de los profesores también afectó el buen desarrollo de la propuesta. Experiencias piloto indicaron que, según análisis del profesor Oakley Forbes, lingüista, aunque los niños aprendían el inglés, el proceso era forzado por ser una lengua de circulación restringida en la isla (ibid 2002:84).

En términos generales, las propuestas insisten en un bilingüismo inglés-español, pese a que se intuye que se habla “una variante del inglés”. Aunque los proyectos decenales de educación desarrollados desde los 90’s por la Secretaría de Educación y la Oficina de Etnoeducación del Departamento hacen referencia a la importancia del aprendizaje en la lengua materna, se sigue equiparando esta al inglés y no al *creole* o lengua criolla de base inglesa.

A partir de la emisión de la Ley General de Educación de 1994, Ley 115, la cual define que “la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe”... y se fundamentará “en la lengua materna del respectivo grupo”, el enfoque etnoeducativo y la lengua criolla toman valor y comienzan a mencionarse en los planes educativos. Ya en el 96, se habla de un plan de “Etnoeducación Bilingüe Intercultural”, desde la Secretaría de Educación Departamental planteando una educación en inglés “dado que el criollo de los nativos no tiene una forma escrita” (Brown 1999:144); y en el 98 la Corporación Universitaria Cristiana propone un proyecto a diez años denominado “Etnoeducación Intercultural Bilingüe para el Departamento de San Andrés, Providencia y Santa Catalina”; ambos desbordan el campo de la educación misma al identificar problemáticas y proponer proyectos que atraviesan la sociedad y competen a la comunidad en general. Hacia el año 2000, la Secretaría de Educación formula un “Sistema etnoeducativo multilingüe, multicultural, integral, insular”, en el que se propone la consolidación de una sociedad ejemplo de convivencia multicultural basada en el respeto mutuo, en un multilingüismo criollo, inglés y español, y en el fortalecimiento de la cultura, el medio ambiente, la tecnología y la productividad; se proponen acciones para fortalecer “el inglés y la cultura y lengua nativas”. El “Plan Educativo Intercultural Bilingüe Departamental 2001 – 2010” identifica “la condición de pluriculturalidad” y “el problema sociolingüístico” como factores asociados a la baja calidad y pertinencia de la educación básica y media, y propone, entre otros, el fortalecimiento del bilingüismo

5. En el marco de la investigación “Estudio lingüístico para la implementación del programa de educación bilingüe en el municipio de Providencia y Santa Catalina” realizada entre 1997 y 1999, bajo los auspicios de la Universidad Nacional de Colombia, sede San Andrés, Colciencias y la Alcaldía del Municipio de Providencia, en cabeza del profesor Abouchaar, se puede encontrar un informe detallado de las Políticas de Educación Bilingüe hasta 1999 (Universidad Nacional de Colombia, Cuadernos del Caribe No. 3, 2002).

inglés-español, respetando el uso del *creole* sin incluirlo en los procesos pedagógicos; y la implementación de la Cátedra Afrocolombiana.

En el año 2001 se realiza una “Evaluación del Programa de Educación Bilingüe Multicultural” el cual, según indica el informe del mismo, se venía desarrollando formalmente a partir de 1987. Consiste este en que “la educación inicial de los estudiantes se dé con énfasis en su primera lengua y a partir del tercer grado las clases de contenido se desarrollan en un 50% en inglés y un 50% en español” (Brown y Hudgson 2001). La evaluación, aplicada a una muestra representativa de docentes de la educación bilingüe, estudiantes de undécimo grado, padres de familia y rectores, arroja unos resultados significativos para un análisis riguroso del estado de la educación bilingüe en el Departamento insular. Entre otros, se indica por ejemplo que el 47.83% de los docentes considera que su primera lengua es el criollo y tiene alguna proficiencia en inglés, lo que puede no “garantizar una calidad de educación en el programa”, indica el informe; los docentes usan su propio criterio para aplicar la metodología bilingüe sugerida – adaptándola a un uso de lenguas que facilite el aprendizaje de sus estudiantes: algunos utilizan el inglés en un 60% en las áreas de contenido porque “consideran que la primera lengua de los nativos es el criollo, por lo tanto entienden mejor en inglés que en español”; otros utilizan el español en un 46% dado que “para muchos estudiantes el español es la primera lengua” y “muchos estudiantes nativos prefieren escribir en español y algunos entienden mejor cuando se les habla en esta lengua”; también se indica que se usa el inglés criollo porque “es la lengua de los estudiantes y lo dominan mejor”, o se utiliza solo “para explicar una idea cuando los aprendices no entienden en inglés”. En general se expresa que el programa de educación bilingüe permite “proteger y promocionar la cultura y lengua nativas”, no obstante su énfasis en el inglés y la premisa según la cual “la educación bilingüe multicultural no es diferente de la educación en general por cuanto su objetivo primordial también es mejorar la calidad de la educación”, sin hacer referencia a las características propias de la cultura nativa.

Paralelamente a las políticas educativas desarrolladas por las autoridades locales de educación (Secretaría de Educación Departamental y Oficina de Etnoeducación), y en respuesta a un desacuerdo fundamental basado en el desconocimiento de la lengua criolla como base fundamental del aprendizaje en el sistema educativo por parte de estos últimos, la Corporación Cristiana Universitaria, entidad privada confesional, constituida y gobernada por pastores de las iglesias del grupo étnico raizal, ha venido desarrollando acciones y elaborando propuestas hacia la constitución de un sistema educativo trilingüe, basado en el reconocimiento de la lengua criolla como la lengua materna del grupo étnico, en la cual se debe basar la enseñanza temprana. Con el apoyo del Instituto Lingüístico de Verano, se formula, a finales de los años 90, un proyecto piloto de educación trilingüe en el marco del cual se experimenta, en tres escuelas de la isla de San Andrés y una en Providencia, un modelo de transición que inicia la enseñanza en lengua criolla para facilitar el paso hacia el inglés y luego al español, para luego salir del sistema en el tercer año de primaria–“early exit model”; se desarrolla una ortografía fonética para la lengua criolla; y se elaboran algunos materiales de lectura consistentes en cuentos cortos de la tradición oral de la isla. La no garantía de permanencia de profesores y directivos entrenados en el sistema, y la negativa de una de las escuelas a continuar con el proceso se han indicado como impedimentos para el éxito de este programa⁶.

6. Report on “Project 2000 Trilingual Pilot Educational Program on the Archipelago of San Andres, Providence, and Saint Kathleen.” Documento de trabajo. July 2002.

En el año 2004, se firma un acuerdo entre el Ministerio de Educación Nacional y la Comisión Pedagógica Raizal para el desarrollo de un modelo de “Etnoeducación Intercultural Trilingüe para el Pueblo Raizal”, cuyos avances no han sido aún divulgados. Se basa esta propuesta en la necesidad que expresa el Pueblo Raizal de crear un modelo de educación propio que parta de su “contexto sociocultural”, sus “experiencias vitales”, su “cultura y lengua maternas”, su “historia” y el “entorno geofísico del aprendizaje raizal”, con base en la lengua criolla la cual es hoy “la lengua dominante y suprema para el raizal”⁷.

Bilingüismo en el Contexto Caribe

La presencia de lenguas criollas en el Gran Caribe es característica de pueblos y naciones insulares y costeros que comparten un mismo pasado histórico al que se atribuye su formación: el sistema de plantación desarrollado por expansionistas colonizadores europeos con base en mano esclava. Comparten estas lenguas características estructurales y se diferencian entre sí según su lengua lexificadora. Su desarrollo está ligado a las dinámicas socio-culturales y políticas particulares de cada nación. Las lenguas criollas que conviven con su lengua lexificadora hacen usualmente parte de lo que De Camp (1971)⁸ ha definido como un *continuo criollo* según la cercanía de la lengua a su versión estándar. Aquellas que no están en relación con una lengua de superestrato han ganado autonomía y aceptación y se distinguen con un nombre propio, como el Sranan de base inglesa en Suriname, y el Papiamentu de base Ibérica en las Antillas holandesas, las cuales tienen en el Holandés su lengua oficial.

El Caribe anglófono (el cual incluye a la mayoría de las islas más pequeñas afuera del grupo de las Grandes Antillas; aquellas del Caribe occidental encabezado por Jamaica, donde se encuentra el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina; y dos naciones continentales –Guyana en América del Sur y Belice en Centro América), comparte una situación socio-lingüística análoga, resultado de haber vivido historias coloniales similares. De los estudios socio-lingüísticos adelantados, se desprenden varios hechos que se pueden observar también en nuestras islas. Dice Winford (1994:44) que “el prestigio otorgado al inglés estándar [en la región] ofrece un contraste agudo con los valores negativos asociados a la lengua criolla, la cual se percibe en gran parte como una forma corrupta del inglés poco útil para avanzar socialmente”⁹. Indica también que existen grandes variaciones del *creole* hablado en cada rincón de la región, y en algunas de ellas la frontera entre la lengua estándar y la criolla es muy difusa. Señala la capacidad que tiene la mayoría de los hablantes de cambiar de estilo para acercarse o alejarse de la lengua estándar. Advierte sobre las dificultades que los niños, cuya lengua materna es el *creole*, tienen al llegar a una escuela que usa la lengua estándar, y menciona la dificultad de cambio de las actitudes hacia la lengua, indicando que los “miembros de las comunidades Caribe siguen viendo las lenguas nativas criollas como barreras más que caminos que potencien logros educativos o oportunidades de avance social” (ibid:55).

7. Mitchell Dulph, Dittmann Marcia y Oakley Forbes. Propuesta de Etnoeducación Intercultural Trilingüe para el Pueblo Raizal. Documento de trabajo entregado en encuentro de la Comisión Pedagógica Regional con funcionarios del Ministerio de Educación Nacional y la Sra. Ministra Cecilia Vélez White, y representantes invitados de las Instituciones Educativas del Departamento. Hotel Sol Caribe Centro, San Andrés isla, marzo de 2004.

8. Citado por Winford 1994

9. Traducción propia de su fuente original en inglés.

En el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina se comparten las descripciones dadas anteriormente, pese a que la lengua oficial del territorio es el español. En línea con las consideraciones sobre la autonomía de las lenguas criollas que no se relacionan con su lengua oficial, hay aún mucho terreno que recorrer para que el *creole* de las islas se posicione. Aunque en su devenir histórico el Archipiélago contiene particularidades que lo diferencian y determinan del Caribe anglófono, la iglesia y las misiones religiosas han sido las instituciones que han hecho uso principal de su lengua vernácula para transmitir y difundir sus creencias. La educación no lo ha hecho.

En este contexto, Dennis Craig (1980)¹⁰ describe dos tipos de bilingüismo para la región: un bilingüismo alfabetizado en una sola lengua –*monoliterate bilingualism*, allí donde la lengua criolla es oral; y un bilingüismo parcial, donde la lengua criolla ha sido escrita, está presente en el sistema educativo, y ha alcanzado cierto grado de desarrollo. Usualmente se plantea un modelo de bilingüismo de transición donde la lengua nativa, en este caso el criollo, es el punto de partida y se emplea hasta que el estudiante aprende la lengua y cultura oficiales. De experiencias exitosas de inserción de la lengua criolla en el sistema educativo, escritura y desarrollo autónomo tales como el Papiamento en las Antillas Holandesas; y de otras no tan exitosas pero de larga trayectoria como el *creole* Haitiano, habría lecciones que aprender para nuestro propio sistema.

Consideraciones teóricas

Abordar estudios sobre bilingüismo en contextos de lenguas en contacto donde aspectos sociales, políticos y culturales determinan relaciones de poder entre las lenguas de una comunidad, invita a estudiar el proceso de aprendizaje de una segunda lengua desde perspectivas más sociales que individuales, en las que la interacción social y las condiciones contextuales son esenciales en el proceso de aprendizaje. Estudiar el bilingüismo desde perspectivas socioculturales y sociopolíticas indica comprender que “el aprendizaje emerge de los espacios sociales, culturales y políticos en que este tiene lugar, y de las interacciones y relaciones que ocurren entre aprendices y profesores” (Nieto 2002: 4)¹¹. El desarrollo de la teoría sociocultural de Vygotsky según la cual la lengua es la herramienta simbólica que media la actividad mental, y el conocimiento se construye con la mediación y apoyo –*scaffolding* - del otro para luego ser apropiado individualmente (Mitchell & Myles 1998:145), ofrece las bases para comprender el aprendizaje como una práctica social. En un escenario Caribe como el del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, en el cual converge un amplio crisol de lenguas y culturas, el aprendizaje de las lenguas y sus improntas culturales emerge, en especial, de un contacto social constante en el cual la oralidad, característica de sus gentes, garantiza una comunicación que fluye con naturalidad, intercambiando códigos, creando y recreando ideas. En este contexto, toman validez también las teorías sociolingüísticas del aprendizaje, en cuanto permiten develar dinámicas del contacto de lenguas, de la relación entre lengua y cultura, y de los efectos de aspectos tales como la etnicidad, las relaciones de poder entre lenguas, la identidad del aprendiz, su autoestima, y su inserción en los procesos sociales de aprendizaje, entre otros. En palabras de Winford “Las situaciones de lengua del Caribe anglófono son buenos ejemplos de la interacción mutua entre la variación lingüística y el contexto social” (p. 57).

10. Citado por Angela Bartens (2002) *The Rocky Road Till Education in Creole: Examples from Portuguese-, Spanish-, and French- Based Creole Speaking Communities*, pp 45 a 52. Cuadernos del Caribe No. 3, Universidad Nacional de Colombia, Sede San Andrés.

11. Traducción propia de la fuente original en inglés.

Cabría preguntarse también, al abordar el bilingüismo en el Caribe, sobre el efecto de la oralidad en el aprendizaje. Como diría Edouard Glissant, pensador martiniqueño, “Lo escrito no requiere movimiento: el cuerpo no se mueve con el flujo de lo que se dice. ... Lo oral, en cambio, no se puede separar del cuerpo” (Glissant 1989:122). El encuentro de la oralidad, en que la práctica social cotidiana negocia el aprendizaje de las lenguas, con la formalidad del aprendizaje del aula donde se transmite el “deber ser” de las formas de lenguaje, trae a la mente las teorías de Krashen según las cuales el proceso de adquisición de una lengua, inconsciente, difiere del proceso de aprendizaje en el que procesos conscientes vienen a monitorear o editar lo que se ha adquirido en forma inconsciente (Mitchell & Myles 1998:35).

La educación bilingüe, como lo expresa Sonia Nieto, es cuestión política ya que se fundamenta en el concepto filosófico que se tenga sobre la diversidad lingüística y el estatus de las lenguas en una comunidad dada; entre otros, entran en juego consideraciones sobre la asimilación de minorías (Nieto 2002:210), el papel asignado a las mismas en una sociedad dada, y si el concepto de nación que se tiene es unitario, o persigue la “unidad en la diversidad” que defendemos en la región Caribe.

Análisis y discusión

La situación socio-lingüística actual del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, inserto en las dinámicas propias de la región Caribe a la que pertenece, y fruto de sus particularidades históricas, permiten abordar un análisis sobre las percepciones, condiciones, consensos y disensos existentes en torno al bilingüismo de las islas.

Los habitantes del Archipiélago son en gran parte bilingües en cuanto que manejan y alternan códigos de dos o tres lenguas según las interacciones sociales que realicen y las comunidades culturales a que pertenezcan. Es un bilingüismo en el que, en la oralidad que caracteriza la región, lo que prima es la comunicación más que la necesidad formal de un manejo diferenciado de códigos. En el intercambio y superposición, cada lengua encuentra funciones y espacios específicos que llevan una impronta cultural determinada. La ausencia de una política lingüística que reconozca el valor de la diversidad de lenguas y culturas, y el trilingüismo de sus habitantes en ámbitos de la cotidianidad, terminará por afectar el posicionamiento de lenguas como el *creole* en la sociedad sanandresana.

Experiencias investigativas y pasantías coordinadas por la Sede Caribe de la Universidad Nacional de Colombia en la isla de San Andrés durante los últimos cinco años, en torno a lo que se planteara como un apoyo a la consolidación del proyecto educativo de un colegio estatal bilingüe, han permitido acercarse al desarrollo del bilingüismo en el sistema educativo para comprender algunas de las dificultades endógenas que parecen impedir que se consolide un modelo bilingüe exitoso para las islas. Es a partir de la suma de estas experiencias y de la perspectiva investigativa con que hemos participado en procesos de socialización, programación y evaluación de proyectos, debates y acciones educativas en las islas, que entregamos el siguiente análisis sobre los mitos, hechos y retos actuales del bilingüismo en las islas. Esto, con el propósito de entregar a la comunidad académica interesada en estos temas, y a los actores y autoridades de la educación locales y nacionales, argumentos para la planificación del bilingüismo.

Mitos

- *El bilingüismo mayoritario de las islas es inglés - español.* Es un imaginario tanto de algunos hablantes como de la percepción exógena de las islas. La situación socio-lingüística actual indica que a) Los hablantes monolingües en inglés o en creole, prácticamente, han desaparecido; b) Cada vez aumenta más el número de monolingües en español; y c) Se constata un crecimiento de bilingües creole-español (Andrade 2004).
- *Persiste en el imaginario de muchos hablantes la idea de que el creole es inglés (inglés Caribeño).* Descripciones lingüísticas lo han caracterizado como un sistema lingüístico separado, cuyas características estructurales son comunes a la familia de las lenguas criollas.
- *Dado que la lengua lexificadora del creole es el inglés, se considera que es inteligible con éste y su transferencia es inmediata, por lo que requiere un menor esfuerzo de parte del hablante de creole para aprender la lengua estándar.* La similitud de buena parte de su léxico justifica esta impresión, pero la transferencia no es ni inmediata, ni automática; requiere conocimiento, estudio o familiaridad del inglés estándar para hacer la transferencia. El cambio de códigos usual del habla en el Caribe, y la familiaridad parcial de uno y otro código de parte de los interlocutores, permite la comunicación y la comprensión entre hablantes del inglés estándar y creole en conversaciones cotidianas, lo que ratifica esta creencia.
- *En el otro extremo, se considera que saber creole es un obstáculo para el aprendizaje del inglés.* Se basa esta percepción en la comparación que se hace con el buen nivel de manejo del inglés estándar que logran algunos colombianos en el continente que no hablan el creole; y en el fracaso de muchos de sus estudiantes para lograrlo. El multilingüismo no es un obstáculo, así se ha comprobado. El obstáculo se encuentra más en la pedagogía y los modelos lingüísticos del estudiante –profesores que no necesariamente manejan el inglés estándar en forma separada de su lengua criolla.
- *Para el óptimo avance de las clases de inglés, el estudiante hispano hablante constituye un impedimento.* Corroboraría esta percepción el hecho de que el hablante de creole aprende con mayor facilidad el inglés.

Hechos

- *El sistema educativo bilingüe desarrolla acciones hacia el fortalecimiento de un bilingüismo inglés-español independiente de la lengua criolla.* Los planes curriculares oficiales actuales son testimonio de ello. No obstante, existen algunas experiencias nacientes que se han propuesto desarrollar una asignatura en *creole* para todos los niveles escolares, en la cual se promueve la lengua y la cultura. Son experiencias que han nacido de la reflexión entre profesores, alrededor de su deseo de fortalecer su cultura.
- *El aula de clase es multilingüe y pluricultural.* Es un reflejo de la composición socio-lingüística de la isla, que requiere manejos pedagógicos específicos para evitar la discriminación del continental que no tiene bases de inglés, o no maneja el creole, lo cual se ha observado en algunas clases.

- *El inglés es la lengua de mayor prestigio entre los hablantes de las islas.* Debido a esto, no se comprende y difícilmente se acepta la idea de la inclusión del *creole* en el sistema educativo, ya que no tiene utilidad para lograr movilidad social.
- *El sistema educativo estatal de las islas no se define como bilingüe ni responde a lineamientos etnoeducativos.* Son bilingües sólo contados centros educativos: dos colegios estatales, uno privado, y tres escuelas estatales integradas a colegios monolingües. Algunos de estos han hecho parte de experiencias piloto de trilingüismo que no han sido continuas, en las cuales se propone trabajar a partir del *creole* en los primeros años. La etnoeducación en la isla se ha venido fundamentando, especialmente, en el fortalecimiento de la lengua inglesa y la implementación de la Cátedra Afrocolombiana.
- *Hay aproximadamente 120 profesores bilingües en el sistema educativo.* Son en su gran mayoría raizales, muchos de los cuales indican manejar un inglés aprendido en contextos informales, al abrigo de las iglesias, o por cursos cortos, pero que, como se señalaba anteriormente, su nivel de proficiencia en inglés así adquirido no podría garantizar la calidad del programa bilingüe (Brown y Hudgson 2001).
- *Se maneja en las aulas un inglés cuya frontera con el creole es borrosa.* En el marco de una comunicación aparentemente exitosa entre los hablantes gracias al intercambio de códigos entre tres lenguas, dentro y fuera del aula, la preocupación por la separación de los idiomas no es la prioridad.
- *No se ha desarrollado una política lingüística para la isla.* Esto no ha permitido una presencia equitativa de las lenguas en ámbitos como los medios de comunicación y la señalización sistemática de calles, sectores y avisos. Existe un número reducido de acciones particulares que promueven el uso de las diversas lenguas en algunos medios; y existe un requerimiento oficial sobre el manejo de la lengua inglesa del Archipiélago para acceder a trabajos con el gobierno. Estos no constituyen una política intencional de manejo lingüístico.

Retos

De los mitos y hechos señalados anteriormente, los cuales no pretenden ser exhaustivos, pero sí se espera que ilustren los mayores disensos en los cuales se fundamenta la dificultad endógena para desarrollar exitosamente un modelo de bilingüismo en el aula apropiado al contexto de las islas, se podría identificar los siguientes grandes retos para la planificación del bilingüismo:

- *Dar a conocer la lengua criolla como un sistema lingüístico separado de la lengua inglesa realzando su valor cultural y su función como lengua materna en el aprendizaje.* La academia podría ser invitada a acompañar estos esfuerzos, y una política lingüística para las islas podría realzar su valor promoviendo equidad en el uso de las diversas lenguas.
- *Dialogar acerca de las posturas académicas radicalmente opuestas sobre la inserción de la lengua criolla en la educación, con el objeto de planear un bilingüismo incluyente de las culturas y lenguas presentes en la isla.* En una apuesta por la “unidad en la diversidad” en que están en juego diversas concepciones de mundo, y en que se busca mantener un principio de

convivencia, se requiere compartir generosamente y sin temor conocimientos, teorías, experiencias y creencias para abordar una construcción social conjunta.

- *Acoger más que rechazar la composición del aula multilingüe con base en principios pedagógicos e interculturales.* Las falsas premisas en las que se sustenta el actuar pedagógico del aula crea obstáculos al aprendizaje. El aula multilingüe y pluricultural refleja la composición socio-lingüística de la isla la cual no es ajena a las dinámicas reales de conformación de sociedades multiétnicas, características del Caribe, cuyas concepciones de mundo son tan diversas como enriquecedoras en su encuentro.

Del encuentro de culturas que caracteriza al Archipiélago, pero en mayor medida a San Andrés, ha surgido un encuentro de lenguas, identidades, visiones de mundo, intereses y discursos políticos, que se caracterizan por el *disenso*. El *creole* ha llegado a ser bastión de lucha por una identidad, pero la percepción que se tiene de éste es objeto de grandes discrepancias entre la población –tanto por parte de sus hablantes como de las mismas autoridades locales raizales de educación. Habiendo sido sujeto de todo tipo de adjetivos descalificantes a lo largo de más de un siglo, la tarea por la revaloración de la lengua no será fácil y no compete exclusivamente a la educación formal. Requiere consensos entre la población para que, desde los diversos sectores de la sociedad, se visibilice la lengua para darse a conocer y valorarse como ésta es: oral y dinámica. La discusión sobre su escritura es tema que urge igualmente debatir, pero se sale del ámbito de la esencia de este artículo.

Referencias bibliográficas

- Abouchaar, A., Hooker, Y.Y., Robinson, B (2002) Estudio lingüístico para la implementación del programa de educación bilingüe en el municipio de Providencia y Santa Catalina. **En:** *Cuadernos del Caribe No. 3*. San Andrés, isla: Universidad Nacional de Colombia, Sede Caribe.
- Andrade, Juliana (2004). *Una aproximación al atlas socio-lingüístico de San Andrés, isla*. Tesis de pregrado. Departamento de Lingüística Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá – Sede Caribe.
- Bartens Angela (2002). The Rocky Road Till Education in Creole: Examples from Portuguese-, Spanish-, and French- Based creole Speaking Communities. **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, pp. 45 a 52.
- Brown, Dionicio (1999). Un enfoque metodológico bilingüe para San Andrés **En:** *Perspectivas recientes del bilingüismo y la educación bilingüe en Colombia*. Cali, Colombia: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- Brown, Dionisio y Hudgson, Javier (2001). *Evaluación del programa de educación bilingüe multicultural 2000-2001. Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina*. Documento de divulgación emitido por la Secretaría de Educación Departamental y el Grupo de Etnoeducación, San Andrés, isla.
- 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.
- Dittmann, M. (1992). *El Criollo Sanandresano: Lengua y Cultura*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Edwards, Jay (1970) *Aspects of bilingual behavior on San Andres Island, Colombia*. San Diego, California: s.n.
- Glissant, Edouard (1986) [1928]. *Caribbean Discourse. Selected Essays*. Charlottesville: University Press of Virginia. (Traducción al inglés de Le discours antillais, 1928)
- Mitchell Dulph, Forbes Oakley, Dittmann Marcia (2004). *Propuesta de etnoeducación intercultural trilingüe para el Pueblo Raizal*. Documento de trabajo.
- Mitchell, Rosamond and Myles, Florence (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- Nieto, Sonia (2002). *Language, Culture, and Teaching. Critical Perspectives for a New Century*. Mahwah, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- O'Flynn de Chaves, Carol (1990). *Tiempo, Aspecto y Modalidad en el Criollo Sanandresano*. Bogotá: COLCIENCIAS. Universidad de los Andes.

- Parsons, James (1954). *English Speaking Settlement of the Western Caribbean*. Yearbook of the Association of Pacific Coast Geographers. Vol 16.
- Patiño Roselli, Carlos (1986). Sobre la cuestión lingüística en San Andrés y Providencia. **En:** *Glotta*. Vol 1 No. 2
- 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
- Secretaría de Educación Departamental (2001) *Plan Educativo Intercultural Bilingüe Departamental 2001 – 2010*. San Andrés Isla. Colombia.
- Vollmer, Loraine (1997). *Historia del Poblamiento del Archipiélago de San Andrés Providencia y Santa Catalina*. San Andrés, isla: Ediciones Archipiélago, Fondo de Cultura
- Winford, Donald (1994). Sociolinguistic Approaches to Language Use in the Anglophone Caribbean. The Ohio State University. **En:** Marcyliena Morgan (ed.) *Language and the Social Construction of Identity in Creole Situations*. Center for Afro-American Studies Publications. Los Angeles, CA. U.S.A: University of California.