



Retos de la educación intercultural trilingüe en el contexto de una isla del Caribe colombiano: caso San Andrés Isla

Luz Amparo Sanabria James

Nodo Caribe Insular Dah Wi! (sanabrijames@gmail.com)

Raquel Sanmiguel Ardila

Universidad Nacional de Colombia Sede Caribe (rsanmiguela@unal.edu.co)

Monique Schoch Angel

Piknini Foundation (monique.schochangel@gmail.com)

Recibido: 9 de octubre de 2017 | Aceptado: 14 de marzo de 2019 | Publicado en línea: 30 de junio de 2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS10.1.2019.04>

RESUMEN

La experiencia de co-construcción fallida de un modelo de educación trilingüe para la isla de San Andrés, en el Caribe colombiano, en la cual participaron dos investigadoras, autoras de este artículo, permite ilustrar los retos que representa el cambio de un modelo educativo monolingüe y monocultural a uno plurilingüe e intercultural. En la base se encuentran políticas educativas nacionales que propenden a una inserción de Colombia en un mundo globalizado, en línea con las tendencias neoliberales de la educación, muy a pesar de ser un país que ha reconocido su multiculturalidad y plurilingüismo en su Constitución de 1991. De la mano de las alternativas al entramado de las relaciones de poder, presentamos la experiencia en construcción de una iniciativa de autoformación de un grupo de docentes de la educación básica y media que busca incidir en las políticas de formación de la nación mediante sus propias acciones de investigación-acción en el aula de clases.

PALABRAS CLAVE

creole en la educación, plurilingüismo, interculturalidad crítica, autoformación docente, co-construcción de políticas lingüísticas

Défis de l'éducation interculturelle trilingue dans le contexte d'une île des Caraïbes colombiennes : le cas de l'île de San Andres

RÉSUMÉ

L'expérience échouée de co-construction d'un modèle éducatif trilingue pour l'île de San Andres, aux Caraïbes colombiennes, dont deux des chercheuses et auteures de cet article ont participé, permet d'illustrer les défis du changement d'un modèle éducatif monolingue et monoculturel à un modèle plurilingue et interculturel. À la base se trouvent des politiques éducatives nationales œuvrant pour l'insertion du pays dans un monde globalisé, en lien avec les tendances de l'éducation néo-libérale, même si la Constitution Politique Colombienne de 1991 reconnaît le multiculturalisme et le multilinguisme. Comme une alternative aux relations de pouvoir, nous présentons l'expérience de la préparation et de la mise en place d'une initiative d'auto-formation entamée par un groupe d'enseignants de primaire et secondaire qui vise à créer un impact sur les politiques de formation de la Nation à travers les activités de recherche en action en classe de ces enseignants.

MOTS CLÉS

créole dans l'éducation, plurilinguisme, interculturalité critique, autoformation des enseignants, co-construction de politiques linguistiques

The Challenges of Trilingual Education in the Context of an Island of the Colombian Caribbean: The Case of San Andres Island

ABSTRACT

The unsuccessful experience that two researchers, authors of this article, witnessed as they participated in the joint construction of a trilingual educational model for the island of San Andres, Colombian Caribbean, serves to illustrate the challenges that the passage from a monolingual and monocultural educational model to a plurilingual and intercultural one entail. Underlying this experience is the issue of how national policies of education, which intend to put the country on the path to a globalized world aligned with the neoliberal trends of education, clash with the multicultural and plurilingual characteristics of the country, acknowledged in its 1991 Political Constitution. As an alternative to the complex relations of power, we present a newly formed self-learning network of teachers from basic and secondary education, who seek to have an effect on the teacher training policies of the nation, through their own proposals of classroom action-research.

KEY WORDS

creole in education, plurilinguism, critical education, self-learning teacher training, co-construction of language policies

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta una reflexión académica sobre los retos del paso de una educación tradicional, basada en una única lengua y una única cultura, a una educación plural e inclusiva de las necesidades lingüístico-educativas de los grupos en contacto en la isla de San Andrés, en el Caribe colombiano. Para ello, partimos del contexto sociolingüístico y educativo de la isla; presentamos las tensiones que surgen en la construcción de un modelo de educación trilingüe; y resaltamos una iniciativa de autoformación docente que contribuye al cambio desde la perspectiva misma de la acción dentro de las aulas. A partir de esto, el artículo concluye con

algunas propuestas y reflexiones sobre los desafíos para la construcción de una educación plurilingüe intercultural para el archipiélago.

CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO Y EDUCATIVO

El Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, departamento insular colombiano, se encuentra habitado en la actualidad por aproximadamente 75.000 habitantes.¹ De estos, 33.000² pertenecen al grupo étnico raizal, de ascendencia afro-anglo-caribe, asentados en el territorio insular desde épocas de la colonia, cuando, mayoritariamente en contacto con británicos, fueron conformando las bases distintivas de su identidad cultural. Los raizales, hablantes nativos de *kriol*,³ comparten hoy día el territorio insular con otros grupos poblacionales: “continentales” o “pañas”,⁴ hispano-hablantes colombianos provenientes en gran medida de la costa caribe colombiana, pero también de otras regiones del país; sirio-libaneses, hablantes de lengua árabe que han hecho presencia en el territorio insular desde la década de 1950 (Martínez, 2011); y en menor cantidad, otros de orígenes diversos.

La isla de San Andrés, en la cual se centra este estudio, es la mayor y más altamente poblada del Archipiélago; cuenta con 26 km² de extensión y es la capital del departamento insular, donde se encuentra la sede de gobierno. Declarada Puerto Libre de aranceles desde 1953, la isla ha sido objeto de la implementación de políticas de tipo neocolonial, dirigidas a su modernización, y desde su supuesto anexo voluntario a la nación colombiana, en 1822, fue objeto de las llamadas políticas de colombianización mediante las cuales se perseguía la *hispanización* y *catolización* del pueblo raizal, cuyos *fors taim pipi*⁵ (AMEN~SD, 2015) habitaban allí desde mediados del siglo XVII, en el marco de la formación de una colonia puritana en la isla de Providencia. Por su posición geográfica, el Archipiélago es una de las regiones de periferia de la nación colombiana donde priman la diversidad cultural y la riqueza de los recursos naturales, en un país que se ha caracterizado por el centralismo de su gobierno, ubicado en la ciudad de Bogotá, y por la poca atención de calidad que ofrece a sus regiones de periferia.

La situación sociolingüística de la isla, resultante del encuentro de estos grupos culturales, pone en evidencia la existencia de tres lenguas, de las que, aunque socialmente se encuentran en

1 Según una proyección poblacional del DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística), para el 2017 habría 77.759 habitantes en el Archipiélago (lo que incluye las tres islas pobladas, San Andrés, Providencia y Santa Catalina). El último censo nacional, del 2005, indicó que había 70.544 habitantes, 30.565 de ellos autorreconocidos como raizales. Estas cifras son cuestionadas por los habitantes de las islas, en particular de la isla de San Andrés (donde se encuentra el centro de gobierno); allí, el “voz a voz” habla de más de 100.000 habitantes. Según quienes argumentan a favor de esta cifra, hay muchas personas que permanecen ilegalmente en la isla y, por lo tanto, no hacen parte del censo.

2 Cifra aproximada calculada por las autoras a partir del censo 2005.

3 Denominación de la lengua criolla de base inglesa, nativa de los raizales, transcrita fonéticamente.

4 El término “pañá” se refiere al origen hispano de las personas que habitan la isla. Los “pañas” son el segundo grupo poblacional más numeroso; cifras exactas oficiales, según estas tipologías (pañá, sirio-libaneses), no existen.

5 Expresión tomada literalmente del documento citado, la cual se encuentra en *kriol*. Se trata de una de las formas en la cual la tradición oral se refiere a los primeros pobladores del pueblo indígena raizal.

contacto, *aún* puede decirse que tienen funciones y ámbitos de uso diferenciados, y, por lo tanto, se hallan en situación de diglosia⁶. Decimos *aún* por cuanto, gradualmente, el *kriol* ha venido haciendo presencia en espacios públicos en los que no se utilizaba hace unas dos décadas; el español ha invadido terrenos familiares y religiosos otrora exclusividad del inglés o del *kriol*; y el inglés ha venido perdiendo mucho terreno ante estos cambios lingüísticos. Claramente, el español (lengua oficial de la nación colombiana) sigue siendo la lengua del poder, de la educación (es lengua mayoritaria de instrucción, evaluación y promoción) y del comercio; el inglés se asocia mayoritariamente a los cultos religiosos, sobre todo los protestantes, y sus *Sunday Schools*, en donde por tradición se ofrece educación religiosa y espiritual; y el *kriol* es la lengua de uso cotidiano, mayoritariamente oral, bastión de la identidad cultural de los raizales, pero también de isleños que se identifican culturalmente con esta población.

Según un estudio doctoral reciente que indaga acerca de la vitalidad etnolingüística del *kriol* en el Archipiélago, en la isla de San Andrés y, en particular, entre las generaciones más jóvenes, se observa una tendencia de cambio de lengua (*language shift*) hacia el español debido a que, por un lado, esta lengua ha tomado los espacios de socialización de los jóvenes, y por otro, porque en algunos se han debilitado tanto su identificación con el grupo étnico raizal como el manejo del *kriol* (Ramírez-Cruz, 2017, pp. 295-296). Esta situación contrasta con la de la isla de Providencia, donde el estudio describe una situación de mantenimiento de la lengua (*language maintenance*): allí, dice el estudio, no se siente que el español sea una amenaza, y, en cambio, se expresa orgullo por su lengua, dado que la perciben como más “pura” y cercana al inglés (Ramírez-Cruz, 2017, pp. 162-163). Este estudio refleja, en forma sistemática, el cambio lingüístico que se viene dando en la isla de San Andrés, sugiriendo que la vitalidad etnolingüística del *kriol* observada en la “ecología creole del territorio” está amenazada. No obstante, pareciera que el estudio no logra retratar el despertar del *kriol* como lengua de la identidad étnica que vienen adelantando movimientos de jóvenes raizales, organizaciones étnicas de resistencia política y ONG de revitalización de la lengua, como se menciona posteriormente en este artículo. De hecho, la tesis doctoral indica como una posible limitante del estudio el que no se hayan implementado observaciones etnográficas.

LA INTERCULTURALIDAD Y LA EDUCACIÓN EN LA ISLA

Dice Catherine Walsh que “desde los años 90, la interculturalidad se ha convertido en un tema de moda” (2010, p. 75). El territorio insular no ha sido la excepción. De hecho, al plan educativo departamental 2001-2010 se lo denominó “Proyecto educativo intercultural bilingüe”, y en el 2004 se formó un acuerdo entre el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la Comisión Pedagógica Raizal para el desarrollo de un “Modelo etnoeducativo intercultural trilingüe para el pueblo raizal”, el cual nunca se implementó. Estos nombres reflejan la preocupación por

6 Es relevante anotar que en el territorio insular la situación de contacto lingüístico ocurre en el hablante. Por lo tanto, podría decirse que no todos los habitantes de la isla viven la situación de diglosia, comprendida en el sentido amplio, en el cual en una misma comunidad de habla se utilizan diversas lenguas para distintos fines. Lo hacen, particularmente, quienes manejan varias lenguas e, incluso, varios registros, como los raizales.

abordar el tema de la interculturalidad, que, como sugiere la autora, responde genuinamente a la consolidación de marcos legales que invitan a construir modelos educativos más conscientes de la composición multiétnica de nuestras sociedades latinoamericanas y, para nuestro caso, caribeñas. En la medida en que el pueblo raizal reclama derechos ancestrales a ejercer su autonomía sobre el territorio insular, surge también la preocupación por hablar más bien de *etnoeducación*,⁷ por lo cual se formuló, en el marco del plan de desarrollo del gobierno local que terminaba en 2011, un Proyecto de Bilingüismo y Etnoeducación.

A pesar de que tanto los sectores raizales en busca de su autonomía como algunos secretarios de Educación, redes de maestros y miembros de la academia consideran necesario repensar el modelo educativo de las islas —o al menos plantear planes educativos relacionados con el contexto multiétnico y pluricultural de la región—, subsisten tensiones y concepciones divergentes entre lo planteado y la experiencia de construcción de proyectos de inserción de las lenguas en la educación, como presentaremos a continuación. Por un lado, podría decirse —siguiendo el marco de análisis que propone Walsh para la comprensión del concepto de *interculturalidad*— que la inserción de este concepto en los planes de educación sería puramente *relacional*, por cuanto reconoce que hay “contacto e intercambio entre culturas” obviando cualquier tipo de conflicto o relaciones asimétricas entre estas (2010, p. 77). Por otro lado, la determinación de que la educación de los grupos étnicos con tradición lingüística propia ha de ser bilingüe, como lo indica la ley general de educación, ha creado tensiones entre quienes —desde el gobierno departamental— han venido promoviendo un bilingüismo inglés-español que reproduce los intereses hegemónicos dejando de lado la lengua *kriol* y quienes defienden el derecho a una educación trilingüe *kriol*, inglés, español.

La lucha por el desarrollo de un proyecto educativo trilingüe por parte de los raizales, en el cual el *kriol* sea la lengua de instrucción —por ser su lengua materna—, unida a sus esfuerzos por lograr su autonomía mediante, por ejemplo, la proclamación de un Estatuto Raizal, podría comprenderse como la posibilidad de construir una interculturalidad *crítica*, por cuanto hace parte de un

[...] proyecto político, social, ético y epistémico —de saberes y conocimientos—, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (Walsh, 2010, p. 79)

Sin embargo, como bien lo indica la autora, “la interculturalidad entendida críticamente aún no existe” (Walsh, 2010, p. 78), y, en la experiencia de su construcción, los retos, inconsistencias y divergencias parecerían insondables.

7 La etnoeducación ha sido la respuesta del Estado colombiano al reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural del país consagrado en la Constitución Política de 1991. La ley general de educación, ley 115 de 1994, define la *etnoeducación* indicando que “Se entiende por educación para grupos étnicos la 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” (capítulo 3, artículo 55). Y señala, en su artículo 57, en relación con la lengua materna, que “En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo, sin detrimento de lo dispuesto en el literal c) del artículo 21 de la presente Ley”, la cual hace referencia a la lengua castellana.

RETOS DE LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE EDUCACIÓN PLURILINGÜE

En el archipiélago, el *kriol* se somete a situaciones asimétricas de poder y se enfrenta a grandes retos. Si bien hasta el día de hoy ha sobrevivido como lengua oral, una parte de sus hablantes, especialmente en la isla de San Andrés, quieren verlo establecido como una lengua escrita para que pueda reclamar su lugar en la educación.

Esta aspiración no es nueva, y tampoco lo son las resistencias, oposiciones y dificultades para lograrla. Desde finales de los años 90 ha habido diferentes propuestas fallidas de educación bilingüe, trilingüe, etnoeducativa e intercultural, descritas ampliamente por Morren (2001), Bartens (2002), Mitchell, Dittmann & Forbes (2004), Enciso (2004), Bowie & Dittmann (2007) y De Mejía (2011).

Sobre este punto, hoy en día hay discrepancia de posturas a nivel local. Por un lado, algunos de los docentes y líderes religiosos raizales que han participado en experiencias piloto de inserción del *kriol* en la educación desde los años 90 sostienen que ya existen materiales, normas ortográficas y currículos para hacerlo.⁸ Sin embargo, los materiales no suelen ser compartidos ni divulgados, por miedo a que se les dé un uso con el cual no están de acuerdo, es decir, que se empiece a enseñar la lengua *kriol* por fuera de la etnia, ya que la lengua es un símbolo identitario y marca la especificidad del grupo étnico raizal. Por otro lado, las nuevas generaciones de educadores, lingüistas e investigadores y organizaciones e instituciones⁹ alimentan un orgullo naciente por la lengua *kriol*, la enseñan de distintas maneras, sin muchas reglas, con pocos recursos e indiscriminadamente; investigan, crean materiales de enseñanza y transmiten conocimientos lingüísticos de manera abierta.

La educación trilingüe es un gran reto para la comunidad educativa insular. Cavalli, Coste *et al.* (2009, p. 8) describen dos competencias que resultan de una educación plurilingüe. En primer lugar, la “*competencia plurilingüe*, que es la capacidad de adquirir competencias en distintas lenguas, con distintos niveles de fluidez, y saber usarlas según las funciones de cada una. En segundo lugar, la *competencia intercultural*, que es el conjunto de saberes y actitudes que permiten a una persona reconocer, comprender, interpretar y aceptar modos de vivir y de pensar distintos a los de su cultura de origen”¹⁰.

Lograr el paso de una educación monolingüe a una educación de tipo plurilingüe es primordial para nuestro contexto, puesto que ayudaría a la comunidad educativa, y en especial a las niñas y a los niños —independientemente del grupo etnolingüístico al que pertenezcan—, a que desarrollen competencias plurilingües e interculturales esenciales para su vida dentro y fuera del archipiélago.

8 Aquellas desarrolladas por la Corporación Universidad Cristiana de San Andrés Isla, en el marco de un proyecto de educación trilingüe que tuvo lugar entre 1997 y el año 2000 (Morren, 2001).

9 Cabe mencionar iniciativas de y para jóvenes, tales como las lideradas por Piknini Foundation, ORFA (Organización de Raizales Fuera del Archipiélago), Dih Ruuts Projek, R-Youth; actividades culturales y académicas de instituciones educativas locales de distintos niveles; publicaciones de iniciativa privada; producciones artísticas (musicales, literarias, poéticas); iniciativas productivas; proyectos de grupos de investigación y de autoaprendizaje como *Dah Wi!*; y otros.

10 Traducción de las autoras.

No obstante, cabe señalar que se han generado dos avances fundamentales recientemente en esa dirección: compromiso de las autoridades locales —de quienes se recibió, al menos, el impulso para soñar con una propuesta conjunta trilingüe, que al final no se consolidó— y apoyo de algunos docentes y gestores culturales. Sin embargo, las tensiones perduran: el Gobierno Nacional manifiesta que ha hecho su parte y que es la comunidad raizal la que no ha logrado ponerse de acuerdo; y esta, a su vez, sostiene que el Gobierno se ha conformado con financiar diagnósticos y experiencias piloto, sin un apoyo real para su implementación y su sostenibilidad.¹¹

EXPERIENCIA DE CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE EDUCACIÓN TRILINGÜE PARA EL ARCHIPIÉLAGO

El haber participado en el comité que se conformó para la construcción de una propuesta de educación que partiera del *kriol*, en nuestra calidad de investigadoras y/o activistas por la lengua y la educación; y el haber sido testigos de las tensiones que allí surgieron y de su desarrollo, nos motivaron a realizar la reflexión académica alrededor de la cual surge el presente artículo, avanzando en nuestras propias elaboraciones y acciones. A continuación, detalles de esta.

A principios del 2017, la Secretaría de Educación Departamental convocó a representantes de distintas organizaciones e instituciones locales a la revisión de un modelo educativo que había sido propuesto por funcionarios de la Secretaría de Educación Departamental y presentado a la Presidencia de la República el año anterior. Se trataba de un programa de Educación Bilingüe (inglés-español) para el archipiélago. Esta propuesta desconocía totalmente la realidad sociolingüística del territorio insular, negaba abiertamente la existencia del *kriol* y, por ende, lo seguía excluyendo del sistema educativo. Las recomendaciones dadas por los convocados a la Secretaría de Educación, quienes se constituyeron en un comité, fueron unánimes: una educación pertinente y adecuada para el archipiélago debería ser trilingüe y partir de la lengua materna de los estudiantes, siendo esta la lengua *kriol* para el grupo étnico raizal y la lengua española para el grupo continental. El comité fue invitado a diseñar una nueva propuesta en un plazo de tres semanas, espacio en el cual se trabajó concertadamente y con una motivación común: el diseño de un modelo educativo que incluyera el *kriol*.

La propuesta educativa que se desarrolló se enmarca en las diferentes leyes y normativas regionales y nacionales sobre derechos lingüístico-educativos de los grupos étnicos, y está articulada con los lineamientos educativos nacionales. Tras su formulación se renombró “Diseño e implementación de un programa de educación trilingüe e intercultural para los niveles de pre-escolar y básica primaria de San Andrés, Providencia y Santa Catalina Islas”.

En marzo de 2017, la propuesta fue presentada y discutida en una reunión de concertación con delegados de la Presidencia de la República, el Ministerio de Educación Nacional y la Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres (UNGRD). En dicha reunión la viabilidad de la

11 El acta de la reunión del día 3 de marzo de 2017, en la cual se socializó el proyecto, y que fue circulada entre los asistentes, evidencia estas tensiones.

propuesta educativa trilingüe fue cuestionada y salieron a la luz problemáticas que pusieron en riesgo su implementación. Entre ellas, el hecho de que los 2.000 millones de pesos que aportaría la nación para la implementación de un modelo educativo para el archipiélago sólo podrían ser invertidos en el diseño de un currículo integral en inglés estándar para primaria. La introducción de una lengua extranjera (el inglés) en el currículo sería priorizada por encima de la lengua nativa del archipiélago (el *kriol*), en línea con las políticas lingüísticas nacionales para la educación. Una política que sugiere ideologías lingüísticas de invisibilización de la lengua *kriol* por parte del Gobierno Nacional, quien no se decide a reconocer la situación sociolingüística del territorio insular e insiste en su propia política nacional apoyándose, entre otras, en la asesoría local de algunos raizales que privilegian el inglés sobre el *kriol*, o en la asesoría de entidades externas al territorio insular.

De hecho, las tensiones a nivel local también afectan los consensos y los procesos. En primer lugar, a diferencia de la isla de San Andrés, la isla de Providencia está de acuerdo con la educación bilingüe (inglés-español) y desea mantener la enseñanza del *kriol* sólo de forma oral. En segundo lugar, dos miembros del Consejo Nacional de Lenguas Nativas, integrantes del comité que se conformó para desarrollar una nueva propuesta, manifestaron, en el momento de la presentación de esta a los entes nacionales, mediante una carta dirigida a Presidencia de la República, que la lengua *kriol* debe ser enseñada exclusivamente a las niñas y los niños pertenecientes al grupo étnico raizal; de lo contrario, el programa sería demandado.

INICIATIVAS DE FORMACIÓN DOCENTE

Antes de presentar las dinámicas de formación docente en el territorio, es necesario señalar que la educación en la isla inicia con la presencia de misioneros de habla inglesa de las iglesias adventista, bautista y católica, quienes complementaban sus actividades religiosas con la enseñanza de valores sociales como el respeto, la disciplina, la responsabilidad y el cumplimiento de sus deberes, la lectura y escritura del inglés y las matemáticas. Clemente (1991) y Guevara (2007) reportan que hacia 1845, la lectura de pasajes bíblicos en inglés era la principal forma de alfabetización de la comunidad. Ya en 1872, los docentes nativos se formaban fuera de la isla para luego regresar a ejercer su profesión, siendo el inglés la lengua de instrucción (De Armas & Sanabria, 2012). Para 1927, la educación pasa a manos de la misión capuchina (católica) imponiéndose la lengua castellana como única lengua de instrucción, decisión que generó problemas y descontento en la comunidad (Guevara, 2007; Sanmiguel, 2006). Esta situación se confirma en 1954, cuando se decreta la censura de las lenguas *kriol* e inglés en las escuelas (Dittmann, 1992; Guevara, 2007).

Dicho cambio en la lengua de instrucción desplazó y reemplazó a los docentes hablantes de inglés y *kriol* dificultando el desarrollo de alternativas etnoeducativas (Dittman, 1992). Puesto que el modelo educativo es monolingüe en español, la mayoría de los estudiantes de la isla no aprenden inglés ni *kriol* en las instituciones educativas, y tampoco reciben suficiente información sobre la cultura raizal (Enciso, 2004), lo cual crea vacíos de información para la construcción de una identidad cultural.

Pero ¿cuál ha sido la propuesta de formación que se ha realizado desde la Secretaría de Educación Departamental (autoridad educativa local)? Los intereses de la administración educativa han girado en torno a un bilingüismo español-inglés desconociendo la participación de la lengua *kriol*. Es así como en los últimos años se ha centrado el trabajo en la formación de docentes para la enseñanza en inglés, adecuando un Centro de Recursos para la actualización y planeación de áreas. Como estrategia para elevar el nivel de inglés y reorientar los currículos de las instituciones bilingües se desarrolló el proyecto *Teaching of English by Levels*, que incluía asesoría y acompañamiento a los docentes de inglés de las instituciones Flowers Hill y Brooks Hill, talleres de inducción sobre el Common European Framework y estrategias en *English Teaching*, en las que participaron 140 docentes (Plan de Desarrollo Departamental, 2008).

No es claro el avance de esta estrategia, ya que, como menciona Enciso (2004), los estudiantes no muestran dominio de la lengua inglesa, el porcentaje de la población que usa lengua *kriol* no es alta y la identificación de características culturales es confusa. Sin embargo, la etapa de formación que aborda la Secretaría en la actualidad se orienta hacia la fundamentación pedagógica con un diplomado en Neuropedagogía, una especialización en Neuropedagogía y dos maestrías en Educación, haciendo un corte entre los dos procesos y creando una duda de si estos permitirán responder a las realidades culturales y sociolingüísticas de las aulas.

Puestas en consideración las acciones abordadas, y ante la dificultad de incidir en la adecuación de políticas educativas para el diseño e implementación de un programa de educación pertinente al contexto sociolingüístico y cultural del archipiélago, un grupo de docentes de la educación básica y media decidió organizarse alrededor de una red nacional e internacional de lenguaje, para emprender el camino de una autoformación pertinente a las necesidades del contexto multicultural y plurilingüe del territorio insular; en particular, al reconocer la importancia de la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la diversidad cultural y las fortalezas del aprendizaje por proyectos en el aula de clases.

Es así que nace el Nodo Caribe Insular *Dah Wi!*, expresión en *kriol* que significa “somos nosotros, aquí estamos”, con el fin de fortalecer su propia formación y brindar una educación pertinente a la realidad cultural. Su objetivo principal es aportar a la construcción de una comunidad académica, científica e intercultural que propicie, de manera significativa, la transformación de las prácticas pedagógicas, de los procesos de formación en lenguaje, y sus relaciones posibles con las otras áreas del currículo escolar. Uno de sus principales aportes a la educación trilingüe e intercultural son las acciones para fortalecer el eje de lenguaje y multiculturalidad para la enseñanza del inglés, la línea de historia, memoria y oralidad para la enseñanza del *kriol* y los ejes de formación literaria y prácticas de lectura y escritura para la enseñanza del español.

Dah Wi! trabaja desde la investigación-acción en el aula tomando esta como medio para llegar a formas de enseñar más acordes o adecuadas al contexto insular y transformar las realidades o como “producción de conocimiento para guiar la práctica que conlleve la modificación, cambio de una realidad como parte del mismo proceso investigativo” (Lanz, 2007, en Angulo Calzadilla, 2012, p. 5). Esta iniciativa actualiza el marco teórico de referencia desde los campos de la sociolingüística y las teorías socioconstructivistas tomando como base, entre otros, a Vygotsky y su enfoque sociocultural. González Álvarez (2012) presenta el papel importante que tiene el conocimiento de la cultura pues le proporciona a la persona herramientas, habilidades y

destrezas necesarias para modificar su ambiente. El trabajo con la literatura y la literatura infantil permite mejorar las posibilidades de confrontar la realidad desde la creación estética y literaria (Macías, 2016); y al abordar la pedagogía de la lengua materna se contribuye a construir espacios para la reflexión y la acción educativas como campo interdisciplinario, en el que dialogan la lingüística, la pedagogía y la investigación en contextos de práctica (Lozano Rodríguez, 2017).

Para el desarrollo de estas propuestas se han formado equipos interdisciplinarios e interinstitucionales que trabajan en la formulación de proyectos de aula, mediante acciones de autoformación en seminarios y talleres locales y nacionales, y en espacios de estudio como los *Mint Tea* pedagógicos, como llamamos las reuniones semanales de encuentro alrededor de una infusión típica de la isla. De estos equipos hacen parte docentes de preescolar, básica y media de cinco instituciones privadas y seis oficiales; bibliotecarias, lingüistas, historiadores, estudiantes visitantes de pre- y posgrado, psicólogos y docentes de educación superior.

La propuesta de autoformación hace énfasis en la importancia que tiene la investigación educativa en la transformación docente; y en las posibilidades de hacer del aprendizaje una reflexión permanente sobre la práctica pedagógica mediante el diálogo con colegas y el estudio y profundización de nuevos saberes que ofrecen mayor sentido a su quehacer cotidiano. En la práctica, se viene creando un grupo académico que estudia y se pregunta, de manera permanente, sobre la educación en las islas.

Esta propuesta no sólo responde a las necesidades de las aulas y la región, sino que apunta a incidir en el plan de formación docente nacional y local diseñado para el sector. En esa medida, actualmente *Dah Wi!* se articula con la Secretaría de Educación Departamental dentro de su responsabilidad de apoyar la formación docente señalada por la política educativa del Ministerio de Educación 2015, el Plan Decenal de Educación 2016-2026 y el Plan de Desarrollo Departamental 2016-2019. Pero lo hace a partir de propuestas que estudian y proponen proyectos de aula que aborden la complejidad de aulas de clases plurilingües y multiculturales, el entorno cultural, aspectos de la historia y las tradiciones que se encuentran ausentes del currículo escolar. Algunos de estos proyectos abordados desde la pedagogía por proyectos son: *A class project: An investigation on how birthdays were celebrated during the 30s right down to the present time, on San Andres Island, Colombia, en el marco de la enseñanza del inglés;* y *Lengua, cultura y tradición oral en el aula desde la educación preescolar, para el fortalecimiento de la lengua kriol.* Alrededor de la enseñanza del español se desarrollan *Tradiciones culturales de mi tierra,* un compromiso pedagógico contra el olvido; y *La canción como estrategia pedagógica en la enseñanza y comprensión de la lectura en preescolar y básica.*

CONCLUSIONES, REFLEXIONES Y PROPUESTAS

Nuestra experiencia de participación en la construcción conjunta de un programa de educación trilingüe, basado en el *kriol*, nos permite constatar varios hechos. Por un lado, observamos que el proceso de cambio de un modelo educativo centralizado y homogéneo a uno descentralizado y diverso es una cuestión de política educativa, y, como tal, está atravesado

por dinámicas de poder e intereses políticos nacionales, locales y hasta personales, tan difíciles de conciliar, que los diversos intentos que se han dado históricamente, a los que se suma el presentado en este artículo, se han constituido en esfuerzos fallidos reiterativos. Por otro lado, vemos que existe una gran distancia entre las premisas académicas sobre la importancia de la enseñanza en lengua materna que parta del entorno natural de las y los niños de una sociedad para crear bases sólidas desde donde proyectarse al mundo, y los intereses políticos marcados por las tendencias neoliberales de la educación, los afanes de la globalización, la estandarización y los *rankings* internacionales. Ni los argumentos académicos, ni los marcos legales que defienden la diversidad lingüística y cultural de los cuales nuestro país es signatario, ni su propia Constitución, logran pluralizar los discursos de quienes se encuentran en posiciones de poder.

Las tensiones que identificamos al participar en esta experiencia claramente reflejan que para desarrollar una educación que atienda a las características sociolingüísticas y al devenir histórico cultural del archipiélago —que sirva para la cohesión social y beneficie a todos los que cohabitan en el territorio— se requiere repensar y reinventar una educación plurilingüe que tenga en cuenta las competencias y las necesidades lingüísticas de todas las comunidades de habla; una interculturalidad crítica a través del currículo y un replanteamiento de las instituciones educativas, que contribuya a la descolonización de los discursos, de las prácticas educativas y de los saberes, y una formación de docentes pertinente.

La educación plurilingüe se considera un instrumento de cohesión social. Sin embargo, la principal motivación para promover este tipo de educación en el archipiélago es corregir errores históricos en la escolarización de la comunidad de habla *kriol*, ya que las tensiones principales surgen alrededor de la implementación de esta lengua. Leer, escribir y aprender en *kriol*, inglés y español contrarrestarían siglos de dificultades de aprendizaje y desigualdad de oportunidades para las niñas y los niños del grupo étnico raizal. Pero también contribuirían a la preservación de la lengua misma, a consolidarla como símbolo de la identidad cultural del archipiélago —que, como territorio étnico, se construye alrededor del grupo étnico raizal—, y al fortalecimiento del sentido de pertenencia de las diversas comunidades lingüístico-culturales que habitan la isla (como las provenientes de la Colombia continental y las extranjeras). Estas serían las mínimas bases para la construcción de una interculturalidad equitativa y crítica que ayude, entre otros, a terminar con el monolingüismo que ha caracterizado el sistema educativo nacional y la política de un bilingüismo inglés-español que ha cerrado las puertas al aprendizaje en lengua *kriol*.

De hecho, plantear una educación intercultural implica, no solamente, la inclusión de la lengua *kriol*, lo cual, como hemos visto, es motivo de tensiones internas y externas. También es necesario repensar el currículo escolar, de manera que promueva el desarrollo de la competencia intercultural en los términos que proponen los autores en mención, pero también desde la perspectiva crítica que sugiere Walsh. Un currículo escolar con perspectiva crítica permitiría sentar las bases para el cambio del legado colonial que ha instaurado estructuras de poder y conceptos de *inferiorización* y desigualdad que se reproducen a través de las prácticas educativas (Sanmiguel, 2012). Un reto primordial para ello, no obstante, es lograr un verdadero diálogo con el proyecto político de la comunidad raizal.

La red de autoformación de maestros *Dah Wi!* y su labor son fundamentales para contribuir al cambio desde la base, ya que parten del reconocimiento de que las lenguas y culturas

presentes en el aula constituyen la fuerza intercultural de la educación en el territorio insular. A corto y a largo plazo, el trabajo de esta red logrará incidir en la co-construcción de políticas educativas de la región constituyéndose, a través de sus proyectos de investigación-acción en el aula, en interlocutor local para el *redireccionamiento* de la inversión en formación por parte de la Secretaría de Educación.

REFERENCIAS

- Angulo Calzadilla, G. (2012). *Investigación-acción en el aula*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Archipelago Movement of Ethnic Natives ~ Self Determination (AMEN~SD) (2015). *Territorial rights of the indigenous raizal people*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Bartens, A. (2002). The rocky road till education in Creole. *Cuadernos del Caribe*, 3, 45-53.
- Benítez, S. A. (2008). *Innovación y experiencias educativas. El trabajo por proyectos en educación infantil*. *Innovaciones Educativas*, 12, s.p. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_12/ALFONSINA_BENITEZ_1.pdf
- Bowie, P. & Dittmann, M. (2007). El proyecto piloto trilingüe de la Universidad Cristiana de San Andrés en las escuelas Emanuel Bautista y Bautista Central en la isla de San Andrés. En A. M. de Mejía & S. Colmenares (Dir.), *Bialfabetismo: lectura y escritura en dos lenguas en Colombia* (pp. 67-87). Cali: Universidad del Valle.
- Cavalli, M., Coste, D., Crisan, A. & Van de Ven, P-H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Conseil de L'Europe. Division de politiques linguistiques.
- Clemente, I. (1991). *Educación, política educativa y conflicto político-cultural en San Andrés y Providencia (1886-1980)*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Congreso de la República de Colombia. *Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación*.
- De Armas, N. & Sanabria, L. A. (2012). *Plan de formación docente 2012-2014. Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina*. www.mineduccion.gov.co/1759/articles-319469_archivo_pdf_san_andres.pdf
- De Mejía, A. M. (2011). Multilingualism and pedagogical practices in Colombia's Caribbean Archipelago. En C. Helot & M. O'Laoire (Dir.), *Language policy for the multilingual classroom. Pedagogy of the possible* (pp. 65-78). Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). *Proyección poblacional 1985-2020*. www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion
- Dittmann, M. L. (1992). *El criollo sanandresano: lengua y cultura*. Colección de edición previa: Serie Investigaciones. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Enciso, P. (2004). *Diagnóstico etnoeducativo del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- González Álvarez, C. M. (2012). *Aplicación del constructivismo social en el aula. Teorías constructivistas. Aplicación del Constructivismo Social*. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en educación Bilingüe y Multicultural – IDIE. Guatemala: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, OEI.

- Guevara, N. (2007). San Andrés Isla. Memoria de la colombianización y reparaciones. En C. Mosquera Rosero-Labbé & L. C. Barcelos (Eds.), *Memorias de la esclavitud y justicia reparatoria para negros, afrocolombianos y raizales*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Lozano Rodríguez, M. I. (2017). El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva sociocultural: una experiencia de formación en investigación. *Revista Enunciación*, 22 (2), 166-177.
- Macías, L. F. (2016). *El taller de creación literaria. Métodos, ejercicios y lecturas*. Bogotá: Panamericana Ediciones Ltda.
- Mantilla, S., Velásquez, C., James, J. L. & Román, R. (2016). *Desarrollo y turismo sostenible en el Caribe*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Martínez, C. J. (2011). *La lengua árabe en San Andrés Isla*. Serie Languages of the World. Múnich: Editorial Lincom.
- Meissel, R. A. (2009). *¿Por qué perdió la costa caribe el siglo XX? y otros ensayos*. Cartagena: Colección Historia Económica del Siglo XX, Banco de la República. Litocamargo SAS.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia, La mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá.
- Mitchell, D., Dittmann, M. & Forbes, O. (2004). Propuesta de etnoeducación intercultural trilingüe para el pueblo raizal. Documento de trabajo.
- Morren, C. (2001). Creole-based trilingual education in the Caribbean Archipelago of San Andres, Providence and Santa Catalina. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22 (3), 227-241.
- Plan de Desarrollo Departamental 2008-2011. (2008). *Living island for all*. San Andrés Isla, Colombia.
- Ramírez-Cruz, H. (2017). *Ethnolinguistic vitality in a Creole ecology: San Andrés and Providencia*. Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.
- Rizo, H. (2005). Evaluación del desempeño docente, tensiones y tendencias. *Revista PRELAC* 1, 146-163.
- Sanmiguel, R. (2006). El debate sobre la educación en la isla de San Andrés: Un análisis cultural. *Cuadernos del Caribe*, 8, 76-88.
- Sanmiguel, R. (2012). *Estudio postcolonial comparativo de la educación secundaria y sus implicaciones ideológicas en las comunidades antillanas asentadas en Puerto Limón, Costa Rica; Bluefields, Nicaragua; y la isla de Providencia, Colombia*. Tesis doctoral. Universidad Estatal de Nueva York en Albany.
- Universidad Nacional de Colombia, Sede Caribe (2013). *Lineamientos para una política de lenguas del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina*. Documento Base. Bogotá.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.