



Society for
Caribbean Linguistics

OCCASIONAL PAPER No. 41

PANORAMA GENERAL DE LA
SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA
DEL ARCHIPIÉLAGO DE SAN
ANDRÉS, PROVIDENCIA Y SANTA
CATALINA, COLOMBIA

**David Leonardo García León & Javier
Enrique García León**

Carleton University / University of Toronto, & University of North
Carolina at Charlotte

December 2019

SCL OCCASIONAL PAPERS
PAPER NUMBER 41 — DECEMBER 2019

Edited by Joseph T. Farquharson and Jo-Anne S. Ferreira
Copy Editing by Joseph T. Farquharson and Jo-Anne S. Ferreira

EDITORIAL BOARD

Hubert S. Devonish	The University of the West Indies, Mona
Janet L. Donnelly	University of The Bahamas
Bettina Migge	University College Dublin
Salikoko S. Mufwene	University of Chicago
Odile Renault-Lescure	Institut de Recherche pour le Développement
John R. Rickford	Stanford University
Ian E. Robertson	The University of the West Indies, St. Augustine
Donald C. Winford	Ohio State University

PUBLISHED BY THE SOCIETY FOR CARIBBEAN LINGUISTICS (SCL)
c/o Department of Language, Linguistics and Philosophy,
The University of the West Indies, Mona campus, Kingston 7, Jamaica

<www.scl-online.net>

© 2019 David Leonardo García León & Javier Enrique García León. All rights reserved. Not to be reproduced in any form without the written permission of the authors.

ISSN 1726–2496

Panorama general de la situación sociolingüística del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, Colombia

David Leonardo García León & Javier Enrique García León¹

Carleton University / University of Toronto, & University of North Carolina at Charlotte

Abstract: In this article, we describe the sociolinguistic situation of San Andrés, Providencia, and Santa Catalina, Colombia. In particular, we explore the contact situation among *Islander* (an English-based Creole), Spanish, and English. To achieve this goal, we characterize the most relevant socio-historical events that produced and modified this linguistic contact situation as well as previous and current studies on the number of speakers, linguistic vitality, linguistic attitudes, and bilingual educational programmes created for the archipelago. Additionally, we propose future areas of research that will enrich our understanding of the sociolinguistic situation of this Colombian region. Specifically, we argue that future large-scale studies need to explore and describe the linguistic varieties spoken in the different parts of the archipelago. We also call for research projects that address linguistic attitudes and identity from a raciolinguistic and decolonial approach since the sociolinguistic situation of the region is marked by the racialization of specific linguistic communities.

Resumen: En el presente trabajo se presenta la situación sociolingüística del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, Colombia. Específicamente, se describe la situación del criollo de base léxica inglesa hablado en el archipiélago en contacto con el español y el inglés. Para ello, se presentan los eventos sociohistóricos más importantes que han generado y modificado el contacto de lenguas y se revisan los estudios existentes sobre la cantidad de hablantes, la vitalidad de las lenguas en contacto, las actitudes lingüísticas y los programas de educación bilingüe que se han propuesto para este departamento colombiano. Sumado a lo anterior, se proponen futuras áreas de investigación que ayuden a comprender mejor la situación sociolingüística del archipiélago. En particular, se invita a realizar estudios a gran escala sobre variedades dialectales que den cuenta de las diferencias sociolingüísticas entre las poblaciones e islas que conforman el archipiélago. Además, y dado que el contacto lingüístico está marcado por factores como la raza, se considera necesario desarrollar trabajos que exploren la identidad, los usos y las actitudes lingüísticas desde perspectivas críticas sobre la

¹ Ambos autores contribuyeron equitativamente en la elaboración de este trabajo.

racionalización de la lengua y de la población raizal, en especial trabajos desde la perspectiva raciolingüística y decolonial.

I. Introducción

Colombia es un país multilingüe y multicultural dado que en él habitan diferentes grupos indígenas y afrodescendientes. Además del español, en este país se hablan cerca de 60 lenguas indígenas, una lengua romanés, una lengua de señas y dos lenguas criollas de diferente base léxica; una ubicada al norte de Colombia continental de base española y denominada palenquero y otra hablada en el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina cuya lengua lexificadora es el inglés y de la cual trata esta contribución. Este archipiélago se encuentra ubicado en el Mar Caribe a 620 kilómetros del noreste de Colombia, país al que pertenece, y a 150 kilómetros de la Costa Atlántica de Nicaragua. En cuanto a la población, el último censo realizado en Colombia en el 2018 determinó un número aproximado de 48.299 personas (DANE 2018); sin embargo, dicha cifra contrasta con datos recogidos en censos anteriores. Para el 2014, se contabilizaron 50.330 habitantes en todo el archipiélago (DANE 2014). En el 2005, el número total fue de 59.573 personas, en particular, para la isla de mayor tamaño, San Andrés, la población estimada fue de 55.426 personas mientras que Providencia contaba, para la época, con 4.165 personas. El censo del 2005 (DANE 2005) proyectó para el 2010 una población total aproximada de 73.320 habitantes para todo el archipiélago, la cual no se alcanzó según los datos más recientes.

En relación con la cantidad de hablantes, Abouchaar (2013: 44) sostiene que el creole es la lengua materna de los creoles o raizales; es decir, descendientes de esclavos africanos y colonizadores europeos. Estos constituyen entre el 37.6% y el 40% de la población de San Andrés y el 92% de la población de Providencia; cerca de 41.000 personas en total. Por su parte, el español es hablado por la población monolingüe del archipiélago quienes suman, de acuerdo con Guerrero (2012), cerca de 43.000 personas. Esta población es conocida como pañas y se establecieron en el archipiélago principalmente en la década del 50 luego del proceso de colombianización descrito en la siguiente sección. Cabe mencionar que, en la isla mayor, San Andrés, existe un grupo muy reducido de sirio-libaneses que tiene como lengua grupal el árabe (Enciso 2004: 5; Martínez 2011: 2). En definitiva, en el archipiélago hay una situación de contacto lingüístico, pues el criollo inglés o islander convive con el español, la lengua mayoritaria; el inglés, producto

de la colonización y asignatura obligatoria como segunda lengua en las escuelas, y el árabe, lengua de un grupo de personas muy reducido. Es importante mencionar que la mayoría de los estudios (Abouchaar & Moya 2005; Ávila 2014; Moya 2010; Ramírez-Cruz 2017) se han centrado en analizar sectores específicos de la población y aún falta por realizarse una investigación a gran escala que permita, hoy en día, determinar la cantidad de hablantes monolingües y bilingües en cada una de las lenguas mencionadas.

En cuanto a las políticas lingüísticas, la Constitución de 1991, en el artículo 10, establece que el español es el idioma oficial a nivel nacional y que las lenguas minoritarias son cooficiales en sus respectivos territorios; además, el artículo 7 reconoce el derecho a la educación bilingüe para las comunidades minoritarias; por lo tanto, el criollo del archipiélago es cooficial junto con el español. Adicionalmente, en el año 2010 el Ministerio de Cultura emitió la ley 1381, mejor conocida como la Ley de Lenguas. Su propósito es fomentar, proteger y preservar las lenguas de los grupos étnicos colombianos; además esta ley busca hacer más efectiva la participación del Estado en la protección de las lenguas minoritarias. Su origen se debe a la falta real de aplicación de los artículos 7 y 10 de la Constitución (García León & García León 2012: 53).

II. Eventos sociohistóricos y contacto de lenguas en el archipiélago

Al igual que otros territorios del Caribe, el archipiélago sufrió el proceso de colonización. Los primeros conquistadores que llegaron a la isla fueron ingleses puritanos que se asentaron en Providencia en 1629, compuestos por 500 hombres y 40 mujeres y niños (Moya 2010: 15); sin embargo, estos abandonaron la isla prontamente y es hasta 1633 cuando nuevos colonizadores ingleses junto con población negra esclavizada, proveniente de Jamaica y de algunas partes de África Occidental, se asentaron para trabajar en las plantaciones de algodón. Luego, el archipiélago entró en disputa con los españoles hasta que las islas fueron cedidas a España en 1786; no obstante, se permitió la estadía de los ingleses quienes en 1787 trajeron más esclavos de Jamaica y algunos pocos de la Costa Misquita (Decker & Keener 2001: 4). Este último evento generó que el número de descendientes africanos sobrepasara al de los europeos.

Las islas se convirtieron en parte de Colombia en 1822 y el algodón continuó siendo una industria exitosa por varios años; sin embargo, durante la década de 1920 a 1930 este producto dejó de ser el eje central de la economía del archipiélago, aunque se mantuvieron fuertes lazos económicos y culturales con Jamaica y los Estados Unidos (Decker y Keener 2001: 4). No obstante, el gobierno colombiano buscó la forma de hispanizar a la población afrocaribeña. En 1921 implantó una política de colombianización

que consistió en prohibir la educación en inglés, previamente creada por los colonos británicos, y en modificar la religión de la isla, pasando del protestantismo inglés al catolicismo hispano (Abouchaar 2002: 71).

Sumado a esto, en 1954, la isla de San Andrés fue declarada puerto libre por parte del gobierno colombiano, modificando sustancialmente su situación, pues una gran cantidad de continentales hablantes de español se trasladaron a esta isla. Esto generó que los raizales se convirtieran en una minoría poblacional, lingüística y social, pues se produjo un aumento importante en el número de hablantes de español (Sanmiguel 2007: 29). Es relevante resaltar que las islas de Providencia y Santa Catalina no sufrieron los efectos de la declaración de puerto libre, permitiendo que en la actualidad la población raizal siga siendo mayoritaria y que el español no se haya diseminado con tanta fuerza como sucedió en San Andrés. Adicionalmente y desde la década del 60, se han generado fuertes movimientos raizales de resistencia al proceso de colombianización; dichos grupos reivindican la defensa del territorio, la cultura y la lengua criolla. Además y debido al fallo de la Haya de noviembre de 2012 donde se establecen nuevos límites marítimos en el Caribe entre Colombia y Nicaragua, parte de la población isleña raizal llevó a cabo protestas cívicas, pues consideran que dicho fallo perjudica parte de sus prácticas comerciales (Abouchaar 2013: 43).

Del recuento histórico, se puede concluir que el criollo hablado en el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina es una variedad criolla inmigrante según la clasificación realizada por Aceto (2003: 135). Es relevante resaltar que Decker & Keener (2001: 13) han encontrado fuertes similitudes entre el criollo jamaquino, beliceño y algunos criollos centroamericanos con el sanandresano, especialmente a nivel gramatical. A la par, debido a estas semejanzas lingüísticas, los criollos de Jamaica, Belice, la Costa Misquita, Panamá, Costa Rica y San Andrés y Providencia forman un grupo independiente de criollos del Caribe denominado grupo occidental. Estos son inteligibles entre sí, pero no con los grupos de la rama oriental en donde se encuentran los criollos ingleses de Trinidad, Barbados, las Bahamas, entre otros. Adicionalmente, es importante resaltar que, a excepción de Jamaica y Belice, el resto de las lenguas criollas del grupo occidental conviven con una lengua europea que no es la lengua que los lexificó, el español.

En la actualidad, la situación de San Andrés y Providencia puede ser descrita como triglósica. Esto significa que en el archipiélago conviven tres lenguas y cada una es usada para funciones específicas. El criollo inglés es especialmente usado en el hogar y en situaciones informales y cotidianas; por su parte, el inglés estándar está restringido a los servicios religiosos de la comunidad raizal y el español es la lengua del gobierno, la educación y el comercio (Ávila 2014: 155; Sanmiguel 2007: 30). La situación es un poco diferente en Providencia puesto que en esta isla el criollo permea más ámbitos de uso dado que un 90% de la población es raizal. Sumado a esto,

el hecho de que el inglés se encuentre restringido a la iglesia y que el español haya tomado sus funciones lleva a que el continuo poscriollo no sea un concepto pertinente para el archipiélago (Abouchaar 2002: 76). Adicionalmente, se presentan préstamos lingüísticos provenientes del español hacia el criollo y esta última lengua es principalmente usada de manera oral pues, aunque se posee un sistema de escritura, este es poco utilizado y contrasta con el alto grado de estandarización del español, generando que los raizales lean y escriban en su segunda lengua, el español (Botero 2007: 287). Así mismo, la tasa de alfabetización en las islas ronda el 97%; esto indicaría que tanto pañas como raizales saben leer y escribir en español (Abouchaar 2013: 45); sin embargo, los resultados en pruebas estatales muestran que la población sanandresana está por debajo del promedio nacional (García León 2014).

En cuanto a la vitalidad del criollo, el Atlas de lenguas en peligro de la Unesco considera al criollo como lengua vulnerable (Moseley 2010), pues si bien los niños raizales todavía hablan la lengua, la creciente presencia del español es preocupante. A la par, los estudios realizados por Moya (2010; 2014) en San Andrés y por Abouchaar (2002) en Providencia también permiten predecir su estado. La primera investigación buscaba caracterizar el grado de bilingüismo de los habitantes de San Luis, un barrio principalmente raizal de San Andrés; para ello, se aplicaron una serie de encuestas y entrevistas con 44 familias raizales teniendo en cuenta la variable edad. El primer grupo etario establecido en este estudio corresponde a los hablantes mayores de 51 años cuyos padres nacieron en la isla o en otros territorios cercanos como Providencia, Jamaica o Panamá (Moya 2010: 38). Estas personas son en su mayoría bilingües criollo-español. El 67% son bilingües tardíos que aprendieron el español como L2 en la escuela, el 22% son bilingües secuenciales ya que aprendieron el español a temprana edad en el hogar (Moya 2010: 39), y el 11% restante son bilingües secuenciales criollo-inglés con limitada competencia en español. Por otra parte, el 82% de las personas cuyas edades están entre los 41 y 50 años son bilingües secuenciales creole-español, siendo el creole su L1, mientras que el 18% restante es monolingüe en español (Moya 2010: 42). En cuanto al grupo que va de los 21 a 40 años, el 47% pertenece a familias interétnicas. De este 47%, el 21% posee el creole como primera lengua y el 26% el español (Moya 2010: 46). El 53% restante de los jóvenes, que corresponde a población raizal no interétnica y cuyas edades van de los 21 a 40 años, es casi en su totalidad bilingüe secuencial criollo-español (Moya 2010: 47).

El último grupo estudiado por Moya comprende edades entre los 12 y 20 años. El 50% son bilingües criollo-español cuya L1 es el criollo. Un 33% presenta un bilingüismo inglés/español que se debe, según Moya (2010: 49), a que parte de esta población vivió en países anglófonos, sobre todo en los Estados Unidos durante su niñez y juventud. Por esta razón, el inglés es la L1. Por último, solo el 17% tiene el español como L1 y como lengua dominante, aunque aprendieron el criollo de manera secuencial y como L2

(Moya 2010: 49). Además, la autora resalta que es evidente que el inglés no se está aprendiendo en San Luis, ni en la isla, como L2 o L3. Esta es una lengua que se estudia en la escuela y que se aprende si se vive en un país angloparlante (Moya 2010: 50). Los resultados del estudio de Moya (2010: 51) evidencian que, al menos en el sector de San Luis, el criollo se mantiene como L1 para los diferentes grupos etarios y el español se aprende de manera secuencial como L2. Por lo tanto, los raizales en su mayoría son bilingües tempranos que adquieren el criollo como L1 y el español como L2 en la escuela y el hogar debido a los matrimonios interétnicos. En cuanto a Providencia y según el estudio de Abouchaar (2002: 77), de 320 encuestados, 249 se identificaron como bilingües criollo-español, 22 bilingües español-inglés estándar, 49 monolingües en español, 15 monolingües en criollo y 14 bilingües criollo e inglés y solo 2 monolingües en inglés. Para este mismo investigador, si el español continúa extendiéndose, es probable que a mediano plazo se generen dos fenómenos: la aparición de un pidgin o semicriollo o la sustitución del criollo por el español (Abouchaar 2013: 47).

Por su parte, Ramírez-Cruz (2017) recientemente realizó un estudio de vitalidad etnolingüística con 259 participantes distribuidos en diferentes grupos del archipiélago. Analizó las dimensiones: objetiva, subjetiva, ideológica y lingüística. Para la primera se fundamentó en información proveniente de diferentes censos y archivos; para las dimensiones subjetiva e ideológica se realizaron entrevistas, grupos de discusión y tareas de percepción; para la dimensión lingüística se recolectó una serie de actos de habla. Se halló que a nivel de la vitalidad etnolingüística objetiva existe un patrón de mantenimiento lingüístico en Providencia, pero una tendencia de cambio o pérdida lingüística en San Andrés. A nivel subjetivo, las percepciones de vitalidad coinciden con los hallazgos en la dimensión subjetiva. En cuanto a las ideologías subyacentes, el análisis de Ramírez-Cruz (2017: 308) evidenció ideologías de autenticidad étnica en cuanto al criollo al igual que su estigmatización; es decir, aquellos hablantes que se caracterizan por el cambio o pérdida lingüística evidencian desconexión emocional con el grupo étnico e instrumentalización de las lenguas. En cuanto a la evidencia lingüística, el investigador encontró que existen diferencias a nivel de la fluidez, el conocimiento léxico, el uso del español y rasgos finos de la lengua criolla entre hablantes fluidos y aquellos que tienden al cambio o pérdida. En general para Ramírez-Cruz, “Islander Creole certainly shows signs of vitality, as it is actively used by fluent Creole speakers as a sign of ethnic distinctiveness. However, it is not equally distinctive and not equally vital for all” (2017: 308).

Las actitudes lingüísticas que se poseen frente a la lengua criolla pueden ser caracterizadas como ambiguas. En primer lugar, porque los líderes religiosos hablantes de criollo consideran esta lengua como una marca cultural e identitaria de los raizales y al español como una lengua impuesta; sin embargo, algunos líderes políticos ven el criollo como una forma subestándar del inglés y consideran que la educación de la isla debe

darse en español dado que pertenecen a un país hispanohablante. Además, estos últimos consideran que la segunda lengua que se debe aprender es el inglés y no el criollo, pues este último es considerado una forma “bastarda” del inglés y no una lengua en sí (Morren 2001: 229). De esta manera, existen actitudes contradictorias sobre el criollo pues unas veces es juzgado positivamente y en otras se le considera una versión errónea del inglés (González 2010: 337). El estudio de actitudes realizado por Flórez (2006: 141) evidencia que en general las tres lenguas de la isla se valoran positivamente. También la investigadora encontró que existe una actitud un poco más favorable hacia el criollo en Providencia que en San Andrés y que este patrón se repite con el español (Flórez 2006: 141). A la par, se halló que dentro de la comunidad raizal no hay una correlación entre la edad y las actitudes. Por otro lado, las mujeres raizales tienden a tener actitudes más favorables hacia el español que los hombres raizales. No obstante, en ambas islas, los hombres raizales favorecen más el inglés que las mujeres (Flórez 2006: 141).

Flórez también encontró que los pañas o mestizos tienen actitudes más favorables hacia el español que los raizales y, estos últimos más favorables hacia el inglés y el criollo que los primeros (2006: 142). Una de las grandes diferencias que se presentan entre las dos islas es que los continentales de Providencia tienen actitudes muchos más favorables hacia el criollo que sus pares de San Andrés, indicando que están mucho más integrados con la comunidad raizal. Otra de las diferencias entre las dos islas es que los raizales de Providencia tienen actitudes más positivas hacia el inglés. Esta lengua es percibida como propia en Providencia y tiene un importante valor integrativo; mientras que en San Andrés esta lengua posee, principalmente, funciones instrumentales ya que se le asocia al éxito económico (Flórez 2006: 143). Por su parte, Ávila (2014: 158) encontró que la población raizal de San Andrés no tiene claridad sobre la independencia de los códigos, pues el criollo es, algunas veces, llamado inglés estándar, inglés caribeño o mezcla. Adicionalmente, la lengua criolla es una marca importante de la identidad raizal; sus hablantes la consideran, junto con su música y religión, un elemento esencial de la unidad étnica y cultural (Botero 2007: 282) Al respecto, Ranocchiaro y Calabresi (2016: 487) sostienen que el criollo pasó de ser una marca de estigma social a una marca de diferencia cultural gracias a los movimientos raizales de los años 80. Por último, el criollo es visto como la lengua más apta para expresar sentimientos, afectos y emociones; sin embargo, no se le percibe como apta para expresar el pensamiento “intelectual” y “elaborado” (Abouchaar 2002: 78). No obstante, para Andrade (2006: 47), la actitud que tienen los raizales frente a las tres lenguas no incide radicalmente en su comportamiento lingüístico dado que en realidad el uso de una u otra lengua está determinado por factores contextuales, específicamente con quién y dónde se está hablando.

En relación con el uso del criollo en la educación, se puede afirmar, a grandes rasgos que, aunque en la ley general de educación colombiana se

establece la educación bilingüe para los grupos étnicos con tradición lingüística propia, en el archipiélago el sistema educativo se ha regido por la visión colombiana hispanohablante (Abouchaar & Moya 2005: 8). Esto significa que en la mayoría de los casos la lengua de instrucción y dominante en las instituciones es el español. Adicionalmente, la mayoría de los programas bilingües que se han implementado en el archipiélago no contemplan el uso del criollo, sino que se centran en las otras dos principales lenguas de la isla: el español y el inglés (Abouchaar 2002: 90). Debido a que la educación deja de lado la lengua materna de los raizales, el criollo, se han evidenciado problemas educativos como bajos desempeños en pruebas nacionales por parte de los estudiantes en áreas como español, matemáticas e inglés al comparárseles con el promedio nacional (Enciso 2004: 19). Incluso, estudios como los de Abouchaar y Moya (2005: 10) han evidenciado que los hijos de raizales o de matrimonios interétnicos no tienen un dominio avanzado de la lengua española y presentan dificultades al momento de resolver tareas de comprensión de lectura en esta lengua. Estos problemas se deben a que adquieren el español como L2 y su dominio de esta lengua se asemeja más a un hablante “extranjero”. Sin embargo, esto último tendría que ser validado por medio de investigaciones que parten de perspectivas y conceptualizaciones recientes, especialmente, desde enfoques raciolingüísticos (Flores y Rosa 2015) y translinguales (*translanguaging*) (García y Wei 2015).

La situación sociolingüística del Archipiélago ha conducido a que se implementen programas piloto de educación trilingüe tanto en San Andrés como en Providencia. Estos programas, como su nombre lo indica, tienen en cuenta tanto el español y el inglés como el criollo. A continuación, se caracterizan algunos de estos programas con el fin de evidenciar las ventajas que proveen y las dificultades que posee el actual sistema educativo del archipiélago en relación con las lenguas. El primer programa por describir fue el desarrollado en 1997 en San Andrés; este buscaba implementar un modelo de educación transicional que partiera del criollo y luego pasara al inglés y al español. Los autores consideraban que, aunque usualmente los programas transicionales generan pérdida de la L1 de los alumnos, en este caso el criollo, esto no se produciría en tanto que existen buenas actitudes hacia esta lengua por parte de sus hablantes (Morren 2010: 301). Para dar inicio a este programa, primero se desarrollaron una serie de talleres, llevados a cabo en 1998, en donde se crearon materiales educativos y curriculares para los dos primeros años de la educación preescolar. Además, se estableció un comité que se encargó de diseñar una ortografía estandarizada para el criollo (Morren 2001: 233). En primer lugar, el comité y la comunidad se basaron en el sistema de escritura del criollo inglés de Belice dado que esta lengua tiene bastante similitud con el criollo de San Andrés. Esta ortografía se denominó Modelo Fonémico Basado en Reglas dado que se asemeja en cierta medida al inglés y se diferencia del español. Sin embargo, los docentes de las tres escuelas expresaron su malestar con

este tipo de ortografía debido a que era muy difícil de enseñar y poseía demasiadas reglas. Por lo tanto, se optó por una ortografía más fonémica y fácil de usar en el proceso de alfabetización (Morren 2001: 233).

El currículo elaborado en 1999 se estructuró de la siguiente manera: en los dos primeros años de la educación preescolar todos los contenidos escolares se explicarían en criollo dado que este proyecto curricular se fundamentaba en la premisa de que se parte de lo conocido, la lengua materna, para comprender lo desconocido. En el primer grado, la meta era que todos los contenidos se enseñaran en criollo, aunque se utilizara el inglés de manera oral. En el segundo grado, la escritura y la lectura serían introducidas en inglés y el español sería enseñado de manera oral para que en tercer grado esta lengua se usara en la escritura y la lectura. Ambas lenguas continuarían durante el resto de los grados, enfatizando en el español en los últimos años. A lo largo del proceso, los docentes podrían usar el criollo para facilitar la comprensión de los niños (Morren 2010: 305). En cuanto a los participantes, el programa piloto fue implementado en tres escuelas que a la vez jugaron un rol relevante en el diseño del currículo para el primer grado en las áreas de ciencias naturales, ciencias sociales y matemáticas (Morren 2010: 310). Las evaluaciones en relación con este programa son en general positivas. Se evidenció mayor motivación y capacidad expresiva de los alumnos, un trabajo consciente por parte de los maestros, y una producción importante de materiales por parte de estos últimos (Bowie y Dittmann 2007: 71). Sin embargo, se presentaron algunas dificultades como la necesidad de apoyo real por parte de la Secretaría de Educación de la isla o al menos la no obstaculización al proyecto, además de mayor sensibilización a los padres, y mejores instalaciones para el desarrollo del programa (Bowie & Dittmann 2007: 72).

En relación con el programa para Providencia, el objetivo de la propuesta fue fortalecer la identidad isleña y contribuir al reconocimiento de la identidad lingüística y cultural. De esta manera, el programa estaría vinculado al mejoramiento de otros factores sociales, generando que se desarrollara la competencia comunicativa en la lengua criolla, española e inglesa desde una perspectiva de preservación de lo lingüístico, lo cultural y lo ambiental (Abouchaar 2002: 91). Los dos propósitos principales del proyecto fueron: el desarrollo de un bilingüismo coordinado en lengua criolla-español a través de todos los ciclos de la educación formal (preescolar, básica y media) y el desarrollo de cierto nivel de competencia en inglés por medio de un programa intensivo que se llevaría a cabo desde la educación básica secundaria hasta la finalización de la educación media (Abouchaar 2002: 91). Algunas de las premisas en las que se fundamentó el programa fueron: toda política lingüística debe responder a los requerimientos de la comunidad; la reivindicación y validación de la lengua nativa de los estudiantes es esencial; la lengua criolla es un sistema lingüístico independiente; el español ha reemplazado al inglés como lengua de la educación, el gobierno y el turismo; y el inglés goza de prestigio dentro de

la comunidad isleña (Abouchaar 2002: 92).

Por otra parte, la estructura curricular sería una variante de transición al español. Esta comenzaría con el uso de la lengua criolla en preescolar y primeros años de básica primaria. Más tarde se iniciaría el uso del español en segundo grado, de manera gradual y creciente hasta quinto. Sumado a esto, en el segundo grado, el criollo sería utilizado para introducir los contenidos que requieren más aspectos contextualizados; es decir, aquellos temas que necesitan elaboraciones a partir de saberes académicos o metalenguajes serían enseñados en criollo y español (Abouchaar 2002: 97). El inglés, por su parte, se introduciría en 6° grado con una intensidad de 5 horas semanales que se incrementaría 1 hora por año hasta alcanzar las 10 horas en los grados 10° y 11° que corresponden a los dos últimos años de educación en el sistema de educación colombiano. Además, para el currículo de bachillerato se tendría una cátedra denominada Estudios Afrocaribeños en donde la cultura criolla y la lengua materna desempeñarían un rol importante (Abouchaar 2002: 98).

Como se evidencia, esta última propuesta, al igual que el programa elaborado para San Andrés, es de carácter transicional y busca que el criollo sea usado en los primeros años del sistema educativo. Asimismo, tiene en cuenta que los procesos de aprendizaje son más fáciles de adquirir en la LI de los estudiantes y por esto permite el uso del criollo de manera oral a lo largo de la educación de los niños; también parte de entender que el criollo es un sistema autónomo e independiente del inglés, dándole mayor prestigio a esta lengua. Para resumir la situación educativa del archipiélago, es necesario seguir la recomendación de Enciso (2004: 39) quien asegura que es importante considerar como punto de partida las experiencias piloto en educación bilingüe y trilingüe existentes dado que no hay una caracterización completa y rigurosa de la situación sociolingüística de la población de San Andrés, pues como se ha evidenciado, la mayoría de las investigaciones son a pequeña escala. Esto hace que se desconozca cuál es la lengua materna, la segunda lengua y la tercera de la mayoría de los estudiantes. Por esto, es fundamental elaborar dicha caracterización y así establecer las competencias lingüísticas y el uso que se le da a cada lengua por parte de niños y jóvenes, maestros y funcionarios (Enciso 2004: 37). Además, Enciso (2004: 39) recomienda que, en todas las instituciones educativas donde la mayoría de la población es raizal, se refuerce el uso del criollo en todos los espacios y momentos de la vida escolar y se fortalezca la enseñanza del español y el inglés como segundas lenguas mientras tal diagnóstico es elaborado. Por su parte, Sanmiguel (2006: 85) considera que el modelo educativo más pertinente para el pueblo raizal debe ser etnoeducativo; es decir, debe basarse en el contexto sociocultural, las lenguas y la historia de dicha comunidad. Para implementar un currículo que atienda a estos elementos, Sanabria, Ardila y Angel (2019: 45) sostienen que se necesita repensar y reinventar la educación plurilingüe en el país por medio de una interculturalidad crítica que ayude a decolonizar los discursos y las prácticas

educativas a gran escala y que contribuya a entender este tipo de educación como instrumento de cohesión social; es decir, que ayude 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*” (Sanabria, Sanmiguel y Schoch 2019: 45).

Para cerrar el apartado sobre la situación del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, es posible afirmar que las lenguas que allí conviven están en una situación de diglosia debido a que existe distribución de funciones (Ávila 2014: 99). Adicionalmente, la vitalidad del criollo es vulnerable, pues si bien esta lengua es la LI de un número importante de niños raizales, especialmente en Providencia, se encuentra en una relación de dominación con el español. Sumado a esto, las actitudes hacia el criollo son ambiguas en la medida en que es parte importante de la identidad cultural raizal; sin embargo, para algunas personas del archipiélago, este código no es apto para el sistema educativo; hecho que estaría cambiando dado que el criollo ha sido usado en programas piloto de educación trilingüe.

III. Futuras áreas de investigación

Para finalizar, es relevante mencionar los avances y las áreas de investigación que están por explorarse en cuanto a la situación sociolingüística en el archipiélago. En primer lugar, se han realizado diversos estudios a pequeña escala sobre vitalidad, actitudes lingüísticas y sobre el tipo de bilingüismo de los habitantes de las islas; asimismo, se han propuesto y llevado a la práctica diferentes programas pilotos de educación trilingüe. También se realizó una caracterización lingüística de la lengua (Bartens 2003; Dittmann 1992) y se ha producido diferentes textos, específicamente cartillas escolares y una versión traducida de la biblia. También es importante resaltar trabajos sobre los usos del criollo en contextos y actividades escolares en instituciones educativas, especialmente aquellas cuya población estudiantil es mayoritariamente raizal (Martínez Rocha 2017) y trabajos sobre los usos del español en la población raizal de San Andrés (Ávila Mora 2014). Esta última contribución es bastante significativa en tanto que es una de las primeras en explorar el español de la isla. Al respecto, la investigadora encuentra que el español de la población raizal se aprende principalmente en el entorno educativo, luego en el ámbito social comunitario y, por último, en el entorno familiar en el caso de familias conformadas por parejas interétnicas (2014:159–160). Además, Ávila Mora sostiene que existen dos aspectos centrales del proceso de imposición del español entre la población raizal. Primero, el desplazamiento del inglés y el fortalecimiento del criollo y, segundo, el desplazamiento del criollo por parte del español en los hablantes jóvenes a causa de un uso masificado en este grupo, hecho que pudiera convertir a la población raizal en monolingüe con el paso del tiempo (2014:

160). Finalmente, es necesario resaltar trabajos que se están desarrollando a partir de perspectivas como los paisajes lingüísticos (*linguistic landscape*). Restrepo Ramos (2020: 292) geolocaliza y analiza más de 700 fotografías con el fin de caracterizar el uso y la distribución del español, el criollo y el inglés en la señalización pública de Providencia y Santa Catalina. Los resultados muestran que el criollo y el inglés se agrupan en lugares específicos de estas islas, en especial, en sitios donde la comunidad ha intentado preservar sus lenguas tradicionales. En cambio, el español se asocia a los negocios y al gobierno local en áreas de importante actividad financiera y comercial.

En relación con futuras áreas de investigación, es importante realizar una caracterización actualizada del criollo que evidencie de manera detallada los rasgos lingüísticos de este código en los diferentes niveles de la lengua. A la par, es necesario que dicha caracterización permita evidenciar si existen diferencias importantes entre las variedades habladas en San Andrés y Providencia y que establezca el grado de variación según factores sociales como la edad, el género, el nivel educativo, entre otros. Además, es necesario llevar a cabo estudios acerca del español hablado en Providencia y Santa Catalina y contrastarlos con los realizados en San Andrés. Así mismo, es necesario que los futuros estudios se realicen a gran escala; es decir que involucren a más hablantes y puedan dar un panorama más amplio sobre la situación sociolingüística del archipiélago, pues si bien las investigaciones a pequeña escala realizadas hasta el momento han contribuido de manera sustancial, una mirada más abarcadora aún falta por realizarse. Por último y dado que la situación de contacto lingüístico en el archipiélago está marcada por factores como la raza, es necesario desarrollar trabajos que estudien la identidad, los usos y las actitudes lingüísticas desde perspectivas críticas sobre la racialización de la población raizal, en especial trabajos desde la perspectiva raciolingüística y decolonial.

REFERENCIAS

- Abouchaar, Alberto. 2002. Estudio lingüístico para la implementación del programa de educación bilingüe en el municipio de Providencia y Santa Catalina. *Cuadernos del Caribe* 3. 65–101.
- Abouchaar, Alberto & Sindy Moya. 2005. Dominio de la lengua española entre estudiantes de grado quinto en la Isla de Providencia. *Cuadernos del Caribe* 8. 104–109.
- Abouchaar, Alberto. 2013. Educación bilingüe en San Andrés, Providencia y Santa Catalina, y la revitalización del continuo del creole. En Ligia Ochoa (ed.), *Investigación e innovación educativa*, 41–59. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Aceto, Michael. 2003. What are Creole languages? An alternative approach to the Anglophone Atlantic world with special emphasis on Barbudan Creole English. En Michael Aceto & Jeffrey P. Williams (eds.), *Contact Englishes of the Eastern Caribbean*, 121–140. Philadelphia: John Benjamins.
- Andrade, Juliana. 2006. Estudio sociolingüístico de San Andrés, isla: un aporte a la cultura sanandresana. *Cuadernos del Caribe* 8. 42–55.
- Ávila, Marlen. 2014. Contextos de uso de la lengua española entre la población raizal de la isla de San Andrés, Colombia. Universidad Nacional de Colombia: Tesis de Maestría.
- Bartens, Angela. 2003. *A Contrastive Grammar, Islander-Caribbean Standard English-Spanish*. Helsinki: The Finnish Academic Science and Letters.
- Botero, Juliana. 2007. Oralidad y escritura en la isla de San Andrés. *Universitas Humanística* 64. 275–289.
- Bowie, Pauline & Marcia Dittmann. 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 Anne Marie de Mejía & Sol Colmenares (eds.), *Bialfabetismo: lectura y escritura en dos lenguas en Colombia*, 67–87. Cali: Universidad del Valle.
- DANE. 2005. *Censo General 2005*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- DANE. 2014. *Censo General 2014*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- DANE. 2018. *Censo General 2018*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- Decker, Ken & Andy Keener. 2001. *A report on the English-Based Creole of San Andres and Providence Islands, Colombia*. SIL International.
- Dittmann, Marcia Lynn. 1992. *El criollo sanandresano: lengua y cultura*. Colección de edición previa. Serie investigaciones. Cali: Universidad del Valle.

- Enciso, Patricia. 2004. *Diagnóstico etnoeducativo del departamento archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Flórez, Silvia. 2006. A study of language attitudes in two Creole-speaking islands: San Andres and Providence (Colombia). *Íkala, revista de lenguaje y cultura* 11(17). 119–147.
- Flores, Nelson & Jonathan Rosa. 2015. Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review* 85(2). 149–171.
- García Ofelia & Li Wei. 2015. Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. En Wayne E. Wright, Sovicheth Boun & Ofelia García (eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, 223–240. Oxford: Wiley-Blackwell.
- García León, David L. 2014. Minorías lingüísticas en Colombia. Acercamiento desde las políticas públicas y los derechos humanos. *Cuadernos de lingüística hispánica* 24. 163–182.
- García León, Javier E. & David L. García León. 2012. Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología* 47(2). 47–70.
- González, Adriana. 2010. English and English teaching in Colombia: Tensions and possibilities in the expanding circle. En Andy Kirkpatrick (ed.), *The Routledge Handbook of World Englishes*, 332–351. Oxford: Routledge.
- Guerrero, Aury. 2012. *Plan de desarrollo 2012/2015*. Gobernación de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.
- Martínez, Carlos. 2011. El contacto de lenguas árabe/castellano en Colombia. *Lenguas en contacto y bilingüismo* 3. 1–12.
- Martínez Rocha, Prodigia. 2017. Usos de la lengua creole en contextos y actividades escolares del Brooks Hill Bilingual School. Universidad Nacional de Colombia: Tesis de Maestría.
- Morren, Ronald. 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.
- Morren, Ronald. 2010. Trilingual education: On the Islands of San Andres, Providence, and Santa Catalina. En Bettina Migge, Isabelle Léglise & Angela Bartens (eds.), *Creoles in Education. An Appraisal of Current Programs and Projects*, 297–322. Amsterdam: John Benjamins.
- Moseley, Christopher. 2010. *Atlas of the World's Languages in Danger*. UNESCO publishing.
<http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>.
- Moya, Sindy. 2010. Situación sociolingüística de la lengua creole de San Andrés isla, el caso de San Luis. Universidad Nacional de Colombia: Tesis de Maestría.
- Moya, Sindy. 2014. Situación sociolingüística de la lengua creole de San

- Andrés isla, el caso de San Luis. *Colombian Applied Linguistics Journal* 16(1). 55–66.
- Ramírez-Cruz, Hector. 2017. Ethnolinguistic Vitality in Creole Ecology: San Andrés and Providencia. University of Pittsburgh: Tesis Doctoral.
- Ranocchiaro, Dario & Gloria Calabresi. 2016. Ethnicity and Religion in the Archipelago of San Andrés, Providencia and Santa Catalina. *Bulletin of Latin American Research* 35(4). 481–495.
- Restrepo-Ramos, Falcón. 2020. The linguistic landscape of Old Providence and Santa Catalina, Colombia. En Diego Pascual y Cabo & Idoia Elola (eds.), *Current Theoretical and Applied Perspectives on Hispanic and Lusophone Linguistics*, 273–294. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Sanabria, Luz Amparo, Sanmiguel, Raquel & Monique Schoch. 2019. Retos de la educación intercultural trilingüe en el contexto de una isla del Caribe colombiano: Caso San Andrés Isla. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación* 10(1). 35–47.
- Sanmiguel, Raquel. 2006. El debate sobre la educación en la isla de San Andrés: un análisis cultural. *Cuadernos del Caribe* 8. 76–88.
- Sanmiguel, Raquel. 2007. El bilingüismo en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. *Revista Internacional Magisterio* 25. 28–31.

ABOUT THE AUTHORS

David L. García León is Visiting Scholar at the University of Toronto and Spanish Instructor at Carleton University. His areas of research include Sociolinguistics, Critical Discourse Analysis, Queer Linguistics, and Media Studies, as well as Masculinities and Disability Studies. He has a PhD in Spanish from the University of Ottawa and an MA in Linguistics from Universidad Nacional de Colombia.

David L. García León es investigador visitante en la Universidad de Toronto e Instructor de español en la Universidad de Carleton. Sus áreas de investigación incluyen la sociolingüística, el análisis crítico del discurso, la lingüística queer, los estudios de medios, así como los estudios de masculinidad y discapacidad. David es doctor en español por la Universidad de Ottawa y magíster en lingüística por la Universidad Nacional de Colombia.

Javier E. García León is Assistant Professor of Spanish Linguistics at the University of North Carolina at Charlotte. His primary research focus is on Sociolinguistics, Critical Discourse Analysis, Queer Linguistics, and Latin American Cultural and Media Studies. He has a PhD in Spanish from the University of Ottawa and an MA in Linguistics from Universidad Nacional de Colombia.

Javier E. García León es profesor asistente de lingüística hispánica en la Universidad de Carolina del Norte en Charlotte. Sus campos de investigación son la sociolingüística, el análisis crítico del discurso, la lingüística queer y los estudios culturales y de medios latinoamericanos. Javier es doctor en español por la Universidad de Ottawa y magíster en lingüística por la Universidad Nacional de Colombia.

Dr David L. García León
School of Linguistics and Language Studies
Carleton University
212 Paterson Hall
1125 Colonel By Drive
Ottawa, ON K1S 5B6
CANADA
david.garcialeon@carleton.ca

Dr Javier E. García León
Department of Languages and Culture Studies
College of Liberal Arts and Sciences
University of North Carolina at Charlotte
9201 University City Boulevard—COED 458.
Charlotte, NC 28223—0001
USA
javier.garcialeon@uncc.edu

NOTES TO CONTRIBUTORS

Contributors should send an electronic copy of their article in Word and PDF to the Publications Officer at <publications.scl@gmail.com>. Contributors should notify the Publications Officer of any special fonts that are used. The length limit is normally 8,000 words but can be up to 20,000 words for special issues.

To obtain details on the required style, please contact the Publications Officer or the Secretary, or consult the style pages on the Society's webpages.

For hard copies, papers must be typed and double-spaced, on letter-size (8½ x 11) print/copy paper. Hard copies should be sent to this address:

Dr Joseph T. Farquharson
Publications Officer
Society for Caribbean Linguistics
c/o Department of Language, Linguistics and Philosophy
The University of the West Indies
Mona, Kingston 7
JAMAICA

SUBSCRIPTION INFORMATION

Members of the Society automatically receive all publications, including the *Occasional Papers* (normally published twice a year) and the *Popular Papers* (normally published once a year). Individuals and institutions may write to the Secretary <secretary@scl-online.net> for more information about membership and publications, or go directly to the Society's website for more information: <www.scl-online.net>.

OTHER TITLES IN THE SCL OCCASIONAL PAPERS (OP) SERIES:

Working Paper 1	ROBERTS, Peter A.	Speech of 6-Year Old Jamaican Children (1973)
OP 2	ROBERTSON, Ian E.	Dutch Creole in Guyana: Some Missing Links (Sept 1974)
OP 3	HANCOCK, Ian F.	Creole Features in the Speech of an Afro-Seminole Speaker of Bracketville, Texas (May 1975)
OP 4	ROBERTSON, Ian E.	Dutch Creole Speakers and Their Location in Guyana in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1975)
OP 5	ROBERTSON, Ian E.	A Preliminary Word List of Berbice Dutch (June 1976)
OP 6	ALLSOPP, S.R. Richard	Africanisms in the Idiom of Caribbean English (1977)
OP 7	HANCOCK, Ian F.	Further Observations on Afro-Seminole Creole (Feb 1978)
OP 8	EDWARDS, Walter F.	Sociolinguistic Models and Phonological Variation in Guyana (1978)
OP 9	Le PAGE, Robert B.	“Projection, Focussing, Diffusion,” or, Steps towards a Sociolinguistic Theory of Language, illustrated from the Sociolinguistic Survey of Multilingual Communities. Stages I: Cayo District, Belize (formerly British Honduras), and II: St. Lucia (July 1978)
OP 10	CHRISTIE, Pauline G.	Assertive ‘No’ in Jamaican Creole (Jan 1979)
OP 11	HANCOCK, Ian F.	English in St. Helena: Creole Features in an Island Speech (Feb 1979)
OP 12	WINFORD, Donald C.	Phonological Variation and Change in Trinidadian English: The Evolution of the Vowel System (June 1979)
OP 13	CARTER, Hazel	Evidence for the Survival of African Prosodies in West Indian Creoles (Oct 1979)
OP 14	BROADBRIDGE, Claire	Some Devices for Focus in Trinidadian (May 1980)
OP 15	HUTTAR, George L.	A Creole-Amerindian Pidgin of Suriname (July 1982)
OP 16	RICKFORD, John R.	Standard and Non-Standard Attitudes in a Creole Continuum (July 1982)

OP 17	ROBERTSON, Ian E.	Redefining the Post-creole Continuum: Evidence from Berbice Dutch (1982)
OP 18	SHILLING, Alison Watt	Black English as a Creole: Some Bahamian Evidence (May 1984)
OP 19	GRAHAM, McVey, Jr.	Caribbean French Creole Survey (Aug 1985)
OP 20	HUTTAR, George L.	Notes on Kwinti, a Creole of Central Suriname (May 1988)
OP 21	De BOSE, Charles E.	Be in Samaná English (Aug 1988)
OP 22	AMASTAE, Jon	Complements of Factive and Inceptive Verbs in Dominican French Creole (Oct 1988)
OP 23	AUB-BUSCHER, Gertrud	African Survivals in the Lexicon of Trinidad French-based Creole (Apr 1989)
OP 24	DEVONISH, Hubert S. and Walter SEILER	A Reanalysis of the Phonological System of Jamaican Creole (Oct 1991)
OP 25	ROBERTS, Peter A.	'Have' and 'Be' in Caribbean Creoles: Elements of Continuity from Lexifier Languages (Oct 1997)
OP 26	JAGANAUTH, Dhanis	Time Reference in Two Creoles: The Non-Referential Component (Aug 1998)
OP 27	WILNER, John	Non-Temporal Uses of <i>ben</i> in Sranan Tongo (May 2000)
OP 28	JAMES, Winford	The Noun Phrase in Tobagonian (Apr 2001)
OP 29	WINFORD, Donald C.	On the Typology of Creole TMA Systems (June 2001)
OP 30	PATRICK, Peter L.	Caribbean Creoles and the Speech Community (June 2002)
OP 31	HOLBROOK, David J.	Grenada and Carriacou English-lexifier Creole(s): One Language or Two? (March 2005)
OP 32	LALLA, Barbara	Virtual Realism: Constraints on Validity in Textual Evidence of Caribbean Language History (April 2005)
OP 33 & 34	ALLSOPP, S.R. Richard	The Case for Afrogenesis (OP 33) and The Afrogenesis of Caribbean Creole Proverbs (OP 34) (July 2006)
OP 35	DEVONISH, Hubert S. and Karen CARPENTER	Full Bilingual Education in a Creole Language Situation: The Jamaican Bilingual Primary Education Project (Feb 2007)

OP 36	REGIS, Ferne Louanne	Constructing Identity within Communities of Practice: The Case of Two Trinidadian Douglas (March 2012)
OP 37	GALARZA BALLESTER, Teresa	Copula Variability in Antiguan Creole (July 2012)
OP 38	BRATHWAITE, Benjamin	A Sketch of the Linguistics Geography of Signed Languages in the Caribbean (June 2017)
OP 39	THOMPSON, Dahlia and Ashley HAMILTON-TAYLOR	Evaluation of <i>Navi</i> , a Jamaican Creole Synthetic Voice (December 2018)
OP 40	WARNER-LEWIS, Maureen	Affinities between Kikongo and Caribbean Words and Phrases (June 2019)