



10.15446/fyf.v34n2.88613

Artículos

RETOS Y OPORTUNIDADES CONTEMPORÁNEOS DEL *KRIOL* EN EL ARCHIPIÉLAGO DE SAN ANDRÉS, PROVIDENCIA Y SANTA CATALINA, COLOMBIA¹

CONTEMPORARY CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF *KRIOL* IN THE ARCHIPELAGO OF SAN ANDRES, PROVIDENCE, AND SAINT KATHLEENA, COLOMBIA

*Raquel Sanmiguel Ardila*²

*Monique Schoch Angel*³

*Bryan Steven Loaiza-Camacho*⁴

Cómo citar este artículo:

Sanmiguel Ardila, R., Schoch Angel, M., & Loaiza-Camacho, B. S. (2021). Retos y oportunidades contemporáneos del *kriol* en el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, Colombia. *Forma y Función*, 34(2). <https://doi.org/10.15446/fyf.v34n2.88613>

Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una licencia Creative Commons.

Recibido: 2020-06-25, aceptado: 2021-03-16

-
- 1 El presente artículo surge de las diferentes experiencias de investigación y trabajo en campo de los autores con la comunidad raizal del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, Colombia.
 - 2 ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8625-5789>
Universidad Nacional de Colombia, San Andrés, Colombia. rsanmiguela@unal.edu.co
 - 3 ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3882-7583>
Piknini Foundation, Providencia, Colombia. monique.schochangel@gmail.com
 - 4 ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3105-9457>
Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. bsloaizac@unal.edu.co

Resumen

El *kriol* de San Andrés, Providencia y Santa Catalina ha sido objeto de profunda discusión, por cuanto goza de vitalidad en la comunidad étnica raizal de las islas y se ha enarbolado como símbolo identitario por una parte destacada de sus hablantes, pero también porque se han evidenciado tendencias de desplazamiento lingüístico hacia el español, lengua dominante en dominios como la administración y el comercio. Este artículo busca complementar la discusión al exponer algunas reflexiones académicas, esfuerzos investigativos y de trabajo con la comunidad, que han sostenido sus autores desde tres campos de acción fundamentales: educación lingüística, sociolingüística y documentación lingüística. Se concluye que, aunque el apoyo estatal en cuestión de políticas lingüísticas ha sido insuficiente, los mismos miembros de la comunidad han encabezado y participado en acciones para mantener viva su lengua y han logrado avances significativos en este frente, si bien aún es largo el camino por recorrer.

Palabras clave: *kriol; ecolingüística; educación lingüística; sociolingüística; documentación lingüística; San Andrés y Providencia; desplazamiento lingüístico.*

Abstract

The state of vitality of Kriol in San Andres, Providence and Saint Kathleen has been a subject of profound discussion. Although amongst the Raizal ethnic community of the islands it is vital, and it has been raised as an identity symbol by a large part of its speakers, studies indicate there is a trend of language shift towards Spanish, the dominant language of domains such as administration and trade. This article seeks to complement this discussion by presenting related academic reflections, research efforts and work with the community that its authors have held from three fundamental fields of action: linguistic education, sociolinguistics, and linguistic documentation. It is concluded that, although State support in terms of linguistic policies has been insufficient, members of the community themselves have led and participated in actions geared towards keeping their language alive, obtaining meaningful advances, even if the road to tread is still a long one.

Keywords: *Kriol; ecolinguistics; linguistic education; sociolinguistics; linguistic documentation; San Andres and Providence; language shift.*

Wih dedikiet disya artikl tu Mista Dulph Mitchell, fih wih tiicha, dih porsn weh neva stap worry bout Raizal piknini edukieshan ahn lingwistik rait dem. May yor work bi rimemba ahn prisorv fih di nyu jenerieshan dem.

«Why Saintandrewan? Because Saintandewan is our language which we have been taught to belittle and despise despite the fact that it is our mother tongue, whether we want to admit it, like it, accept it, or reject it». (Mitchell, 2008, p. 1)

I. INTRODUCCIÓN

En palabras de Hinton (2011), los esfuerzos por mantener y promover las lenguas «demandan conocer muchos campos de experiencia, incluyendo la educación, la adquisición de la lengua y la enseñanza de la lengua, así como saber de teorías y metodologías de aprendizaje» (p. 308)¹. En ese mismo sentido, para promover exitosamente una lengua en su respectiva comunidad de habla,

se requiere, en la mayor medida posible, entender diversas cuestiones, como cuán uniforme se encuentran las actitudes en torno a una lengua local al interior de una comunidad, los contextos en los cuales los hablantes de una lengua interactúan con los hablantes de otra lengua, los valores espirituales o culturales que puedan estar asociados con una lengua, las políticas nacionales y regionales en lo que respecta a la enseñanza de la lengua, y así sucesivamente. (Grenoble & Whaley, 2006, p. 21)

Raramente se encuentra un solo experto que esté completamente preparado en todos los campos del saber mencionados y que comprenda plenamente todos los aspectos históricos, económicos, sociales y políticos que afectan una lengua particular. Entonces, este tipo de labor se articula, no solo en la formulación de acciones concretas por parte de profesionales del área lingüística, sino también en la construcción de lazos comunitarios con los hablantes (Fishman, 1996, como se citó en Hinton, 2011), quienes son los agentes principales en la promoción de su propia lengua.

Estas iniciativas deben verse respaldadas, además de esfuerzos comunitarios, por políticas lingüísticas fuertes y efectivas. En Colombia, aunque se cuente con una normatividad jurídica encaminada hacia la protección y el fortalecimiento de las lenguas nativas del territorio (Congreso de la República de Colombia, 2010), su aplicación ha sido ralentizada y se encuentra atravesada por varias problemáticas:

El aseguramiento de la continuidad en la disposición y voluntad política para su cumplimiento; la conformación y entrenamiento de un equipo humano inmenso; la continuidad de la labor investigativa sobre la situación de las lenguas; y la comprensión de la complejidad y diversidad de las situaciones sociolingüísticas y educativas actuales, para adecuar la política a ellas. (Landaburu, 2014, como se citó en Ospina Bozzi, 2015, p. 18)

Estas situaciones no son ajenas al contexto actual del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, donde ha ido en incremento el apoyo de la comunidad de habla raizal hacia el fortalecimiento de una ecología lingüística² que promueva el multilingüismo, pero donde también se presentan las dificultades ya citadas. El objetivo principal de este artículo es mostrar, justamente, cómo se han venido configurando algunas de estas iniciativas en relación con la lengua criolla hablada en este territorio, arrojando los diferentes desafíos que se presentan en su camino, y surge del interés en reflexionar sobre esas iniciativas desde los diferentes campos de acción en los que se desempeñan los autores. De esta manera, el artículo aporta una visión de cómo se pueden fortalecer los lazos entre los agentes académicos y los hablantes de la comunidad ya mencionados.

El *kriol*³ del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina [ISO 639-3: icr], destacado por ser una de las dos lenguas criollas presentes en el territorio colombiano (Patiño Roselli, 1992), hace parte de un conjunto amplio de lenguas criollas de base léxica inglesa cuyos hablantes se encuentran esparcidos a lo largo del Caribe occidental. Por ello, se puede considerar que los hablantes de estos criollos, en Costa Rica, Nicaragua, Panamá, Jamaica, Belice y en el archipiélago «conformaron [...] una comunidad de habla antes de que fueran separados por las fronteras nacionales de los países a los que pertenecen» (García León, 2014, p. 202) y que las diferentes variedades criollas habladas en esta región son inteligibles entre sí.

Otro rasgo que caracteriza a varias de estas lenguas criollas del Caribe suroccidental es que se encuentran en contacto con una lengua mayoritaria diferente de su lengua lexicadora: el español. Este hecho caracteriza de forma precisa la situación sociolingüística del archipiélago desde la época del Puerto Libre declarado por el presidente Gustavo Rojas Pinilla en 1953, lo cual trajo consigo la migración masiva de población hispanohablante desde el continente y el establecimiento del español como lengua oficial en el comercio y la administración (Parsons, 1985). Como consecuencia de esto, se puede describir la situación del archipiélago como *triglósica*, en la que «conviven tres lenguas y cada una es usada para situaciones específicas» (García León & García León, 2019, p. 6).

En este contexto, surge una pregunta importante: ¿Cuál es la situación ecolingüística en el archipiélago? Cabe revisar algunas fuentes oficiales. La Unesco, en la segunda edición del *Atlas de las lenguas del mundo en peligro* (Moseley, 2010), clasifica al *kriol* como una lengua vulnerable, *i.e.* «es la primera lengua de la mayor parte de los niños o familias de [la] comunidad —pero no de todos—, y a veces se limita a ámbitos sociales específicos (como el hogar, donde los niños comunican [*sic*] con padres y abuelos)» (p. 12). Por otro lado, en *Ethnologue* (Eberhard, Simons & Fennig, 2019), se la clasifica como una lengua vigorosa, *i.e.* «todas las generaciones utilizan la lengua oralmente y los niños la aprenden en casa como su primera lengua» (Lewis & Simons, 2010, p. 117). Por su lado, otros estudios sugieren diferentes estados de vitalidad para la lengua. Cabe revisar, por ejemplo, el postulado de Forbes (1987), aceptado por varios autores, con respecto al rompimiento del continuo poscriollo entre el inglés y el *kriol* ocasionado por la introducción del español en el archipiélago (Bartens, 2003), lo cual habría traído consigo una suerte de recreolización en la comunidad de habla.

En este sentido, también vale la pena revisar el estudio de Ramírez-Cruz (2017), el cual evidencia tendencias, tanto de mantenimiento, como de desplazamiento lingüístico. Con base en el análisis de cuatro dimensiones (objetiva, subjetiva, ideológica y lingüística), el estudio de Ramírez-Cruz (2017) brinda un amplio panorama sobre la vitalidad etnolingüística del *kriol*. Entre sus hallazgos, en la dimensión objetiva, se encontró que existe una tendencia en la isla de Providencia hacia el mantenimiento, pero de desplazamiento lingüístico en algunos sectores poblacionales de la isla de San Andrés. Entre sus conclusiones principales, afirma:

El criollo isleño ciertamente muestra señales de vitalidad, puesto que lo usan activamente hablantes proficientes del *kriol* como señal de distinción étnica. Sin embargo, no es igualmente distintivo ni igualmente vital para todos (Ramírez-Cruz, 2017, p. 308).

Esta breve revisión de fuentes evidencia, en la medida en que estas no concuerdan del todo, lo complejo de la situación ecolingüística del *kriol*; por esta misma complejidad, los autores consideran necesario abordarla desde diferentes campos de acción.

Con el objeto de complementar la valoración del *kriol* en la ecología lingüística del archipiélago, el presente artículo se propone exponer algunas reflexiones académicas y esfuerzos investigativos y de trabajo con la comunidad que sus autores han sostenido en pro del *kriol* desde diferentes campos de acción. En ese sentido, se trata de un artículo de reflexión. El primer objetivo específico de este, en el ámbito de la educación, es revelar

cómo, pese a los obstáculos y divergencias internas y externas, las iniciativas adelantadas por estudiosos, profesionales con actuación en las islas (raizales, isleños y externos) y/o por las mismas autoridades raizales de educación reflejan las oportunidades que la lengua *kriol* tiene para conquistar espacios formales en la ecología del territorio. El segundo objetivo específico es dar una mirada sociolingüística a la producción activista en pro de la revalorización y revitalización del *kriol*, y reflexionar sobre las actitudes, opiniones e ideologías antiguas y nuevas que acompañan inevitablemente dichos procesos. El tercer objetivo específico es proponer cómo se puede involucrar a la comunidad de habla en los procesos de documentación de la lengua *kriol*, lo cual permite reforzar el vínculo de los hablantes con su lengua y desligar su estudio de ámbitos meramente académicos.

El desarrollo de las siguientes secciones de este texto se organiza en torno a tres ejes que, por separado y en conjunto, permiten vislumbrar estos aspectos de la ecología lingüística del archipiélago: la educación, el trabajo sociolingüístico y la documentación lingüística. En la educación, se vislumbran los mayores obstáculos y retos que presenta la ejecución de políticas que integren plenamente al *kriol* dentro de las aulas de clase; en el trabajo sociolingüístico, las diversas actitudes con respecto a la lengua dentro de la comunidad de habla; y, en la documentación lingüística, lo relacionado con el estado actual de la documentación del *kriol* y la recopilación, sin embargo, también se presentan oportunidades importantes en cada uno. De este modo, con base en una revisión de literatura previa enfocada hacia el *kriol*, cada sección evidenciará tanto los retos como las oportunidades de cada uno de estos ejes, y en las conclusiones se articularán las diferentes reflexiones que dichos retos suscitan.

2. EL KRIOL EN LA EDUCACIÓN

La preservación de una lengua como el *kriol*, en contacto con una lengua hegemónica como el español, va de la mano de las oportunidades que se puedan ofrecer para su aprendizaje formal en el sistema de educación de las islas. No obstante, la inserción oficial y planificada de la lengua criolla en la educación, así como aún sucede en gran parte del mundo con las lenguas vernáculas y los dialectos no estándares, no es una realidad; de hecho, la lengua mayoritaria de instrucción es el español. Siegel (2007) sugiere que, con frecuencia, estas lenguas se usan más como medio de instrucción en programas no formales, gubernamentales y no gubernamentales que en los sistemas nacionales de educación formal, los cuales se ven afectados por recortes presupuestales, cambios en las leyes de educación o inestabilidades políticas.

El concepto de formación de nación imperante en el siglo XIX, según el cual una comunidad política se conformaba como tal alrededor de una sola lengua, una sola fe y

una bandera, dirigió los esfuerzos de la nación colombiana para integrar la diversidad de lenguas y pueblos del territorio en una unidad político-cultural (Sanmiguel, 2012). Desde mediados del siglo XIX, misiones bautistas y adventistas habían acogido espiritualmente y ofrecido educación en inglés a los afro-anglo-caribeños (descendientes de esclavizados africanos y de colonos británicos) quienes, producto de la historia de colonización del Caribe por parte de los europeos del norte, desarrollaron también una lengua criolla oral de base inglesa y se constituyeron en los ancestros de los raizales del día de hoy. Los acercamientos de Colombia al territorio insular, a partir de finales del siglo XIX se caracterizaron por la imposición del castellano y del catolicismo, pilares de la nación colombiana en el espíritu de la Constitución de 1886, para lo cual, tras diversos intentos, se encomendó a la orden capuchina esta tarea, y para finales de la década de 1970 se conformó un sistema estatal de educación centralizado alrededor del español como lengua de instrucción, expandiendo su arraigo en la sociedad. El inglés siguió presente, particularmente en las congregaciones religiosas protestantes bautista y adventista, las cuales mantuvieron sus escuelas en inglés hasta tanto les fue posible. Y el *kriol*, su lengua de interacción social y familiar, así no fuera reconocida como una lengua como tal, estuvo siempre presente. Con la Constitución de 1991, se instituyó la idea de una nación pluriétnica y multicultural; no obstante, en el sistema educativo oficial siguió rigiendo la lengua castellana como lengua de instrucción, al mismo tiempo que se había instituido como la lengua del gobierno y del comercio.

A partir de la década de 1980, se dieron los primeros pasos hacia el fortalecimiento del inglés en aras de desarrollar una educación bilingüe español-inglés, a partir de marcos legales que, desde finales de la década de 1970 buscaron promover la educación de los grupos étnicos en su lengua materna (Enciso Patiño, 2004). Desde entonces, el Ministerio de Educación Nacional y algunos funcionarios raizales de la educación en el gobierno local han equiparado la lengua materna de los raizales al inglés, lengua que goza de prestigio entre las generaciones más adultas de raizales, padres de familia y algunos de los docentes más antiguos.

Esto último ha llevado a que el modelo de educación bilingüe que se ha venido promoviendo para el archipiélago se inscriba en las políticas nacionales de bilingüismo de la nación colombiana, que consideran que un bilingüismo generalizado español-inglés contribuiría a mejorar la competitividad de sus ciudadanos requerida para sostener sus políticas neoliberales. En el 2004, el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) cristaliza esta intención al proponerse «mejorar las competencias comunicativas en inglés en todos los niveles educativos hasta lograr que los ciudadanos colombianos sean bilingües en castellano-inglés para el 2019» (García & García, 2012, p. 55). Esta política instaura

un concepto de bilingüismo «reduccionista» que se refiere al manejo de una lengua extranjera como es el inglés y deja por fuera el «bilingüismo social» en el que lenguas nativas indígenas y criollas se encuentran en contacto con el español (p. 65). De hecho, la aplicación de esta política al territorio insular ignora su composición sociolingüística, su condición étnica y, por lo tanto, el *kriol* (la lengua materna de los raizales quienes, valga la pena resaltarlo, desde hace ya varias generaciones han perdido el contacto con el inglés de sus colonizadores), entrando en clara contradicción con lo estipulado en la Constitución Política de 1991 y la Ley de lenguas nativas 1381 de 2010. Se ignoran los marcos normativos que establecen que, aunque el español es el idioma oficial de Colombia, «las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe» (Congreso de la República de Colombia, 1991, art. 10). Apoyados en la ambigüedad con la que la Ley 47 de 1993 —constitutiva de la organización y el funcionamiento del departamento de San Andrés, Providencia y Santa Catalina— (Congreso de la República de Colombia, 1993) se refiere a la lengua del grupo étnico raizal («inglés comúnmente hablado por las comunidades nativas del Archipiélago [sic]») y en la falta de mención explícita de la lengua criolla en las determinaciones sobre educación —según las cuales «la enseñanza que se imparta en el territorio del Departamento Archipiélago [sic] deberá ser bilingüe, castellano e inglés con respeto hacia las tradicionales expresiones lingüísticas de los nativos del Archipiélago [sic]» (art. 43)—, los funcionarios del Estado siguen ignorando los reclamos de los hablantes y de los avances investigativos en relación con las lenguas criollas al momento de apoyar las propuestas de trilingüismo que se han desarrollado en las últimas décadas. La inversión en programas de Etnoeducación es casi inexistente, pese a que la Ley General de Educación de 1994 establece que tal modelo de educación debe promover la educación en la lengua materna de sus comunidades (pp. 54-55).

La falta de implementación del *kriol* como lengua de instrucción para los raizales los pone en desventaja en la educación y se convierte en una amenaza para la preservación de la lengua misma, puesto que «cuando la educación obligatoria se da en una lengua nacional, el uso de las lenguas locales casi inevitablemente disminuye» (Grenoble & Whaley, 2006, p. 10). Quienes dejan de hablar su lengua sostienen que una de las razones para ello es que la escuela la desapruueba (Sallabank, 2011).

Estudios presentados en tesis de pregrado y posgrado alrededor de la lengua criolla en el sistema educativo de las islas (que incluyeron observación de clases y de espacios escolares) indican que la lengua está presente en el aula y en los corredores, primordialmente en forma oral, y que se utiliza como lengua auxiliar o de apoyo, especialmente

en los niveles de primaria, para realizar explicaciones de manera que se asegure la comprensión y para llamar o centrar la atención de un grupo (de Zubiría Puente & Piraquive Núñez, 2009; Torres, 2012; Villar Bernard, 2017; Martínez Rocha, 2017). Esta situación correspondería a una modalidad de *acomodación*, según la tipología presentada en Siegel (1999) para los programas educativos con presencia de lenguas criollas, dialectales, vernáculos o no estándar, donde la lengua se acepta en el aula de clase, pero no es medio de instrucción ni es objeto de estudio.

Las oportunidades para la preservación del *kriol* en el medio educativo encuentran su potencial en el cambio de actitudes que vienen manifestando los mismos hablantes de la lengua, en quienes se encuentra el poder de agencia para redireccionar los esfuerzos hacia el pleno reconocimiento de su lengua materna como medio pedagógico. Estudios recientes sobre actitudes lingüísticas de los raizales hacia las lenguas presentes en las islas indican que hay un mayor reconocimiento hacia la existencia de una lengua criolla distinta del inglés, pese a que entre algunos aún hay la tendencia a seguir refiriéndose al *kriol* como si fuera el mismo inglés, dada la importancia tradicional que este tiene como legado histórico. Ante el reconocimiento de que sus lenguas y su cultura se debilitan, expresan su intención de usar más el *kriol* en el medio individual, y la necesidad de preservar y fortalecer su cultura; los jóvenes, por su parte, reclaman «poder leer y escribir en creole» (Dittman, 2012, pp. 72-73). En la misma línea, Gleixner (2015) indica que las actitudes hacia el *kriol* en el archipiélago, por parte de los hablantes raizales son, en general, positivas debido a su asociación al legado cultural británico, al inglés (y al legado africano, aunque en menor medida) y a que, igualmente, se le considera una herramienta importante para recuperar la cultura raizal.

Por otro lado, hay un interés creciente por aportar al reconocimiento e inclusión del *kriol* y de la cultura raizal en la educación. Siegel (2007) indica que en las publicaciones que se encuentran sobre las lenguas criollas en la educación se hace un llamado a realizar reformas curriculares para incluir estas lenguas en el sistema educativo, como es el caso de la invitación realizada por investigadores mayoritariamente endógenos a la región Caribe a implementar «un análisis contrastivo que permita a los estudiantes reconocer las diferencias estructurales (y funcionales) entre la lengua estándar y la vernácula» (p. 71). En el marco del Programa de Formación Permanente de Docentes de inglés, desarrollado entre 2004 y 2005 por la Universidad Nacional de Colombia en convenio con el Ministerio de Educación Nacional en la isla de San Andrés, conocedores del contexto sociolingüístico de la isla exploraron con los docentes la propuesta del análisis contrastivo del *kriol* y el inglés como método pedagógico en el aula de clase. Ante ello, se recibieron expresiones de aceptación (Aldana-Sánchez, 2006), aunque

también hubo temor a implementarlo, ya que los docentes confesaban desconocer su propia lengua nativa a nivel gramatical.

El esfuerzo local por trazar unos lineamientos de política y planificación lingüística a partir de una amplia consulta a la comunidad se constituye también en oportunidad para la preservación del *kriol*, pese a que la propuesta no se ha adoptado. Esto se debe a que funcionarios raizales de la Secretaría de Educación Departamental, que desconocen el *kriol* como lengua apropiada para la educación, se propusieron ajustar los lineamientos para fortalecer únicamente el inglés y el español, proceso que logró detenerse gracias a la intervención oportuna de un secretario de educación raizal, quien realizó una consulta a miembros de la comunidad conscientes de la importancia de su lengua. Como resultado de esta situación, la meta propuesta por la política en discusión, en relación con la lengua criolla, de «salvaguardar el *kriol*» mediante actividades que atraviesan los diversos ámbitos de la sociedad isleña —el educativo, el comunitario, el institucional y el productivo— (Universidad Nacional de Colombia, 2013), sirvió de referente para el esfuerzo colegiado de construir, en un breve espacio de tiempo, un programa de educación trilingüe *kriol*-inglés-español para la primaria, en contraposición a las propuestas de inversión que funcionarios de la Secretaría de Educación Departamental presentarían al Ministerio de Educación Nacional para seguir promoviendo un bilingüismo español-inglés que desconocía la presencia del *kriol*; desafortunadamente, la propuesta no logró financiación nacional ni aceptación (Sanabria James, Sanmiguel Ardila & Schoch Angel, 2019). Este encuentro de posiciones ha permitido situar el debate y reunir, en torno a la defensa y preservación de la lengua, a activistas y líderes raizales, académicos, ONG y jóvenes profesionales en lingüística y lenguas (graduados o en formación), quienes gradualmente encuentran (o deben encontrar), en sus representantes, políticos aliados a la causa.

En la isla de San Andrés, la Corporación Universidad Cristiana, liderada por pastores raizales, implementó, entre los años 2000 y 2001, un programa experimental de educación trilingüe para primaria basado en el *kriol* (Morren, 2001), el cual no pudo continuar debido a una reestructuración del sistema escolar dado en el marco de políticas nacionales de modernización y eficiencia, las cuales fueron aplicadas por el Gobierno local. Esto afectó las instituciones en las que se llevaba la experimentación. Estas medidas hablan, por sí mismas, de la falta de apoyo institucional a la inserción de la lengua criolla en la educación.

La gran mayoría de instituciones educativas de los niveles básico y medio del archipiélago (tanto del sector público, como del privado) no cuentan con una política lingüística explícita acerca del uso del *kriol* en el aula para la enseñanza que vaya más allá de permitir su presencia, atendiendo al reconocimiento de la pluralidad de lenguas que hace

la Constitución Política de 1991. Solo una institución educativa privada (la First Baptist School, al abrigo de la First Baptist Church) apuesta por un proyecto *étnico y trilingüe*, lo cual se contrapone al bilingüismo inglés-español que proponen las políticas colombianas, y se fundamenta en la *raizalidad* (más que en lo afrocolombiano) que persiguen las demás instituciones, incluyendo las bilingües (Calabresi, 2014, pp. 276-277). De hecho, aquellas instituciones que se denominan bilingües persiguen oficialmente un bilingüismo español-inglés en presencia del manejo natural del *kriol* por parte de estudiantes y profesores, sin lineamientos para su manejo, incorporación o aprovechamiento. El *kriol* está presente, tanto en el límite difuso con su lengua lexificadora, el inglés (Villar Bernard, 2017), como en acciones de celebración de su lengua materna, juegos y expresiones culturales tradicionales, y en carteleras y murales que la reivindican (Martínez Rocha, 2017), lo cual sugiere cambios de actitud hacia esta lengua, en particular, por su función como elemento identitario y reivindicativo de su cultura ancestral y de sus raíces, lo cual permitiría diferenciarla de la cultura colombiana continental.

La preservación de la lengua *kriol* encuentra retos y oportunidades en la educación. Así lo demuestran iniciativas que van desde la experiencia piloto de trilingüismo de la Universidad Cristiana, que no tuvo continuidad en el tiempo (Morren, 2001), pasando por las orientaciones curriculares ofrecidas para un programa bilingüe en Providencia que parte de la inclusión de la lengua criolla, pero que se quedaron en el papel (Abouchaar, Hooker & Robinson, 2002), hasta el más reciente ejercicio colegiado para el diseño y la implementación de un programa de educación trilingüe e intercultural para los niveles de preescolar y básica primaria del archipiélago (Gobernación del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, 2017), el cual fue rechazado por no enmarcarse en la política de bilingüismo nacional español-inglés.

Pero también se encuentran muchas iniciativas pedagógicas y didácticas particulares y silenciosas de profesoras y profesores de la educación básica y media para la inclusión del *kriol* y la defensa de las tradiciones de la cultura ancestral, todas ellas, en confrontación con el *statu quo* de una nación que se declara plurilingüe pero que ajusta sus políticas educativas y lingüísticas y las centra en la promoción de un bilingüismo generalizado español-inglés, alineándose con las demandas del Norte global, antes que con el bienestar y crecimiento de sus grupos étnicos en todo derecho.

3. SOCIOLINGÜÍSTICA Y ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

En numerosas ocasiones, se ha observado cómo las actitudes internas hacia la lengua *kriol* han llegado a obstaculizar procesos de preservación, revitalización y planificación lingüística. Por ello, en 2014 se fundó la organización sin ánimo de lucro Piknini Foun-

dation, conformada por una lingüista y una trabajadora social perteneciente a la etnia raizal, ambas nacidas en la isla de Providencia. En el área lingüística, las acciones de la fundación se enfocan en forjar actitudes lingüísticas⁴ positivas en niños, niñas y jóvenes, y en difundir conocimiento sobre el *kriol* en un registro adaptado para todo público; esto, con el fin de refutar ideas discriminatorias que circulan en torno a la lengua y reivindicar el valor de esta lengua hereditaria del grupo étnico raizal, su origen y su historia.

Desde el año 2016, Piknini Foundation viene generando y difundiendo contenidos audiovisuales que circulan libremente en YouTube, en redes sociales y en espacios académicos y culturales de las islas. Se trata de la serie Patrimonio Ilustrado, una serie de videos narrados en *kriol* y en español, realizados con la técnica de *stop motion*, combinando texto escrito, narración oral e ilustraciones con el fin de crear una narrativa visual divertida y lúdica que explique ideas complejas de una manera sencilla. Los videos tienen una duración promedio de tres minutos y abordan temas como la naturaleza y el origen del *kriol*, el paso de lengua oral a lengua escrita, el lugar del *kriol* en la educación y en la negociación de etnicidades e identidades insulares, el entusiasmo y la polémica que causa la lingüística popular⁵, la existencia de una lengua de señas nativa de la isla de Providencia (*Providence Island Sign Language* [PISL] [ISO 639-3: prz]) y la adquisición de la primera lengua. Adicionalmente, la fundación organiza anualmente una Feria Lingüística en la isla de San Andrés, un espacio académico y cultural que invita al intercambio de experiencias y conocimientos entre activistas locales y lingüistas caribeños. Además de ponencias, talleres y conversatorios, entre las actividades de la Feria se destaca el concurso de ensayos escritos por estudiantes de secundaria del archipiélago sobre la lengua *kriol*, así como las exposiciones de infografías lingüísticas y fotografías del paisaje lingüístico de la isla de San Andrés.

Otra contribución muy importante proviene de figuras de la música local, como Elkin Robinson con su canción «Creole Vibration»; Zambo, de la agrupación Hety and Zambo: Kings of Creole, con su iniciativa Creole wid Zambo en Facebook; y Danner Martínez, de la agrupación Caribbean New Style, con la canción «Taak Your Langwij». Estos artistas componen canciones alusivas al *kriol*, y promueven el orgullo y lealtad por su lengua en todos los escenarios en los que se presentan.

Iniciativas como estas se inscriben en lo que Fishman, en su libro *Reversing Language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages* (1991, como se citó en Sallabank, 2011), denomina *prior ideological clarifications*; es decir, provienen de activistas que trabajan con un enfoque ascendente⁶ para explicar qué es exactamente lo que se quiere preservar y por qué es importante hacerlo. En ese mismo sentido, se habla de la *planificación de prestigio* para referirse a las actividades que promueven una imagen

positiva de la lengua. Este tipo de esfuerzos son esenciales en cualquier proceso de planificación lingüística, pues pueden incidir en la aceptación o rechazo de estos esfuerzos (Sallabank, 2011). Al contribuir con un mayor nivel de conocimiento sobre la lengua *kriol*, por medio de un proceso de concienciación, se puede llegar a lo que se conoce como la *conciencia lingüística*⁷ (Stegu, Preston, Wilton & Finkbeiner, 2018).

Como investigadores y habitantes de las islas hemos podido observar, en los últimos años, una revalorización de la lengua por parte de sus hablantes que se manifiesta en distintos escenarios. Esto se refleja en los comentarios y las opiniones de los participantes en eventos culturales y académicos y en la creciente presencia del *kriol* en espacios antiguamente reservados al español, como debates políticos, eventos y celebraciones formales, la televisión y la radio. Además, se perfila cada vez más una forma informal de escritura del *kriol* en redes sociales; productos con marca o letreros escritos en *kriol* son fabricados y vendidos en comercios locales; las instituciones educativas y algunas dependencias del Gobierno local celebran el Día del *Kriol*; y aparecen programas e iniciativas de enseñanza de la lengua en instituciones de la isla como el Instituto de Formación Técnica Profesional (INFOTEP), el Centro Cultural del Banco de la República de San Andrés, el Canal Regional Teleislas o, incluso, en Colombia continental en la Universidad de Antioquia.

Si bien este despertar hacia el valor del *kriol* por parte de hablantes y no hablantes de la lengua puede generar oportunidades para su preservación y revitalización, también se presentan grandes retos, en especial porque la revalorización de la lengua se ha visto acompañada de un despertar de ideas prescriptivistas (incluso puristas) sobre la lengua; en ese sentido, se observa una tendencia a discutir sobre cómo debe ser la lengua en lugar de describir cómo es en realidad, lo cual genera amplios debates en redes sociales, al igual que en espacios académicos y culturales del archipiélago.

En primer lugar, de la mano de la revalorización del *kriol*, surgen cuestionamientos sobre la legitimidad de sus hablantes: ¿Quién puede ser considerado un hablante legítimo de la lengua? ¿Quién tiene derecho a aprenderlo en la escuela? ¿Debe la autoridad raizal certificar las competencias lingüísticas en *kriol* de una persona que aspire a un cargo de relevancia, ya sea raizal o no raizal? Investigaciones sobre actitudes lingüísticas en el archipiélago han demostrado que, en este contexto, la lengua *kriol* se describe en fuertes términos de propiedad por el pueblo raizal (Dittman, 2012; Florez, 2006; Ramirez-Cruz, 2017). Así, lo que se conoce como *language crossing* (el uso de una lengua por personas no pertenecientes al grupo normalmente asociado a esta lengua —un fenómeno común en situaciones de contacto lingüístico—) puede llegar a ser problemático en este tipo de contextos (Fought, 2006).

Fuente: foto tomada por los autores.



Figura 1. Casa en San Luis, San Andrés, con grafiti comunitario en inglés y kriol

En segundo lugar, se encuentra una serie de preguntas sobre la estandarización del *kriol* para la enseñanza: ¿Cuál variedad lingüística del *kriol* se debe estandarizar y enseñar, la de San Andrés o la de Providencia, la de Barrack o la de San Luis? ¿Cómo abordar la gran variabilidad presente entre un hablante y otro, y cómo afecta esto la propuesta de una escritura unificada? Estos cuestionamientos son interesantes de analizar desde el punto de vista de la dialectología perceptiva, que se interesa por la forma en que los hablantes perciben y entienden las diferencias dialectales y la variación al interior de una misma lengua; los juicios sobre las características de dichas variantes lingüísticas son, a su vez, juicios sobre sus hablantes (Preston, 2010).

En tercer lugar, con el reconocimiento de la necesidad de extender el uso del *kriol* a ámbitos antiguamente reservados al inglés o español, se observan propuestas de modernización basadas en el rechazo del léxico proveniente del español. Según Pérez Báez, Vogel y Okura Keller (2018), la modernización lingüística es uno de los componentes de la planificación lingüística y consiste en la ampliación del léxico mediante el uso de préstamos o la creación de neologismos, lo cual puede llegar a ser necesario para introducir la lengua en nuevos dominios. La jerarquización de las lenguas se observa en opiniones como que el inglés debería seguir siendo la lengua lexificadora del *kriol*

y no el español, el cual, en la actualidad, es fuente de préstamos léxicos y neologismos. Esto muestra un gran desconocimiento de las dinámicas de cambio y evolución de las lenguas difícilmente influenciadas por iniciativas individuales de este tipo.

El trabajo sobre las actitudes lingüísticas y la transmisión de conocimientos sobre el *kriol* requiere que se pongan en entredicho teorías e ideas profundamente ancladas en el imaginario colectivo. Aún queda un largo camino por recorrer y un gran trabajo por hacer en el ámbito sociolingüístico para la preservación, la revitalización y la planificación lingüística del *kriol*.

4. DOCUMENTACIÓN Y CORPUS DE LA LENGUA *KRIOL*

La documentación lingüística se considera un recurso importante, no solamente para el estudio lingüístico, sino también como un componente importante para diferentes iniciativas enfocadas en el mantenimiento de lenguas minoritarias (Himmelman, 2006). En ese sentido, su propósito, más allá de describir los aspectos estructurales de una lengua, es generar un registro duradero y versátil de esta. Para el caso específico del *kriol*, se han venido adelantando esfuerzos para comenzar con la recopilación de datos que apoyen esta labor de documentación.

En primera instancia, cabe mencionar la escala de necesidad documental empleada en el estudio de Ramírez-Cruz (2017) para evaluar la urgencia de documentar lenguas amenazadas o en peligro; el uso de esta escala contribuye al análisis de la vitalidad etnolingüística del *kriol* desde una dimensión objetiva y según la cual, con base en puntajes obtenidos de la revisión archivística de diferentes materiales, hay una documentación amplia de la lengua, por lo cual presenta una baja necesidad de ser documentada. Esta escala, sin embargo, se basa en medidas que el mismo autor reconoce como insuficientes por sí solas para establecer el papel que cumple esta documentación al interior de la comunidad y su impacto sobre la ecología lingüística del *kriol* y como inadecuadas para ese mismo fin en tanto les otorgan un mayor peso a aquellos materiales especializados para la documentación lingüística, como las gramáticas y los diccionarios, que a los materiales producidos por la comunidad de habla.

La revisión documental expuesta en Ramírez-Cruz (2017), además, se puede dimensionar y complementar a la luz de las observaciones presentadas en Sanmiguel Ardila, Schoch Angel & Pelufo (2014). Principalmente, allí se constató que (1) los estudios descriptivos existentes sobre el *kriol* datan de hace más de quince años, (2) los datos sobre los cuales se realizaron dichos estudios no son de acceso público, y (3) los datos disponibles están desfasados y, por lo tanto, requieren actualización. Por otro lado, se han detectado varias problemáticas adicionales con respecto a la documentación existente de la lengua. En

cuanto a los datos primarios (archivos de audio y transcripciones), la mayoría de estos se encuentran en colecciones privadas o diseminados en diferentes fuentes, *i.e.* no se pueden acceder fácilmente en una única ubicación. En cuanto a los recursos descriptivos (textos, gramáticas y diccionarios), hay otras consideraciones: los textos escritos en *kriol* no presentan mucha diversidad (se tratan especialmente de textos religiosos y pedagógicos), y las gramáticas y diccionarios presentan discrepancias profundas en la manera en la que abordan varios fenómenos en los diferentes niveles de la lengua⁸. Entonces, aunque hay en efecto materiales base para los procesos adelantados al interior de la comunidad, se muestra una necesidad de continuar documentando la lengua para complementar las deficiencias detectadas en la documentación existente⁹.

Esta situación ha impulsado una propuesta para la recopilación de un corpus documental y digital del *kriol*, la cual se había venido planteando desde 2014 y que tomó mayor fuerza en el período entre 2017 y 2019. En el primer semestre de 2018, se llevó a cabo una experiencia piloto que permitió evaluar la viabilidad de un proyecto de esta naturaleza en la isla de San Andrés¹⁰. En esta ocasión, se trabajó de cerca con un grupo de tres investigadoras nativas de la isla con las que se adelantó un proceso de formación que dio paso a la subsiguiente recopilación de un corpus de tamaño reducido.

Para la gestión de esta experiencia piloto y la teorización del corpus¹¹ que se recopiló, se realizó un acercamiento con miembros de la comunidad raizal para conocer sus perspectivas sobre este tipo de iniciativas de investigación. Hubo opiniones bastante diversas, tanto positivas, como negativas. En últimas, se estableció con las investigadoras que hicieron parte del proyecto que el objetivo principal del corpus sería explorar la aplicación de herramientas de corpus para, posteriormente, expandir el alcance del corpus. En cuanto a la teorización del corpus, por cuestiones de tiempo y facilidad, se decidió que la recopilación de los datos en campo partiría de la idea de que estos harían parte de un *corpus especial de lengua oral*¹²; que las sesiones de trabajo girarían en torno a una temática específica (la crianza en *di yaad*, ‘el patio’, un espacio social importante en San Andrés); y que los entrevistados cumplirían con ciertas variables sociales determinadas para su participación en el proyecto.

En cuanto a los retos presentados en esta experiencia piloto, las investigadoras participantes reportaron que, en las sesiones de trabajo con los entrevistados, tuvieron mayores dificultades con la temática escogida (sentían que limitaba el desarrollo de las entrevistas), su falta de experticia en el trabajo de campo y los equipos de grabación utilizados (no se pudieron adquirir equipos especializados, por lo cual debieron utilizar sus teléfonos móviles para registrar las sesiones). En la etapa de transcripción ortográfica de las sesiones, reportaron que las mayores dificultades fueron con el *software* utilizado

para las transcripciones (ELAN) y su familiaridad con la ortografía del *kriol*, cuyas convenciones son poco conocidas al interior de la comunidad raizal¹³ (Moya, 2006) y aún son objeto de discusión (Márquez Pérez, Schoch Angel & Bermúdez Davis, 2019).

Por otra parte, también hubo varios logros en esta experiencia piloto, ya que, aunque no se recopilaban todos los datos esperados, se logró identificar por medio de diferentes cálculos estadísticos que la cantidad obtenida era cercana a la cantidad esperada, al normalizar ambos valores (Lijffijt & Gries, 2012). Además, se comprobó la utilidad de las herramientas informáticas planteadas para realizar análisis preliminares que dieron cuenta de fenómenos fonológicos y léxicos dignos de ser estudiados con posterioridad, y se evaluó positivamente la viabilidad del proyecto en el futuro.

Posteriormente, a mediados de 2019, para darle continuidad al proyecto, se realizó otra experiencia de formación en San Andrés con un nuevo grupo de colaboradores. En esta oportunidad, se retomaron los aspectos positivos de la anterior experiencia piloto y se reformularon aquellos que presentaron mayores dificultades inicialmente. En esta ocasión, hubo un total de diez integrantes de diferentes trasfondos que se interesaron y participaron activamente en esta reiteración de la experiencia piloto, algunos desde la Universidad de Antioquia (*i.e.* a distancia), gracias a lo cual se logró establecer un puente de contacto interinstitucional importante¹⁴.

Algunas de las dificultades presentes en la experiencia piloto inicial se notaron de nuevo, como la poca familiaridad con el sistema ortográfico propuesto para la transcripción del *kriol*. Sin embargo, varios se lograron superar, como las limitaciones con respecto de la temática (que se había dejado libre). Por otro lado, al incorporar ejercicios de análisis y reflexión sobre los datos del corpus recopilado, los integrantes pudieron dar cuenta de la importancia y la utilidad de este tipo de herramientas para sus propios procesos dentro de la comunidad. Con respecto a los resultados de esta segunda experiencia, además, hubo un aspecto de mejora en comparación con la experiencia piloto: mientras que en 2018 el corpus obtenido fue inferior que el corpus esperado, en 2019 el corpus obtenido fue mayor que el corpus esperado. Todo ello, en un tiempo considerablemente menor al de la primera experiencia.

Para el momento en que se escribe este artículo, es imperativo continuar reflexionando sobre la proyección y la expansión del proyecto de recolección de un corpus para la documentación del *kriol*. Por un lado, este proyecto se enmarca plenamente en la lingüística de corpus. En este sentido, es necesario proyectar la construcción del corpus de forma que pueda seguir una línea de acción estructurada de acuerdo con los postulados de esta rama de la investigación lingüística, desde una fase inicial de planeación del corpus (en la que se definen los aspectos sociales, teóricos y

prácticos del corpus), hasta una fase posterior de almacenamiento, en la cual quedará accesible para aquellos que quieran consultarlo y avanzar en la construcción de conocimiento de la lengua tomando el corpus como base. Para ello, es necesario un amplio apoyo institucional que permita gestionar los recursos materiales (equipos de audio y cómputo, espacios de trabajo, etc.) y humanos (un equipo que trabaje de forma constante en la recopilación, transcripción y almacenamiento de las muestras del corpus) que requiere un proyecto de esta magnitud. Esto, sobre todo, teniendo en cuenta el estado incipiente en el que se encuentra la lingüística de corpus en Colombia, donde son contados los proyectos que se enfoquen en lenguas indígenas y criollas (Rojas Curieux, 2017).

Por otro lado, este proyecto también se enmarca en las labores de la documentación lingüística. Este hecho no lo desliga de la lingüística de corpus, ya que el punto de encuentro de ambas se encuentra en su enfoque empírico y por su interés el comportamiento lingüístico observable de los hablantes. En este sentido, es importante aprovechar las herramientas brindadas por la lingüística de corpus para avanzar en la descripción y la documentación del *kriol*. Si bien es importante tener en cuenta que el estudio y el análisis lingüístico no son los objetivos principales de la documentación lingüística, además de los datos primarios, el conocimiento metalingüístico que se recopila dentro de un formato analítico como un diccionario o una gramática también debe ser un componente esencial dentro de un proyecto documental (Himmelmann, 2006).

Esto, junto con los acelerados avances tecnológicos y la aplicación de nuevos campos de estudio y desarrollo (como la lingüística computacional con sus incursiones en la traducción automática, la síntesis de voz, el procesamiento del lenguaje natural, etc.), puede dar paso hacia un nuevo camino para el mantenimiento y la promoción del *kriol* dentro de la comunidad raizal.

5. CONCLUSIONES

Como se expuso en este artículo, el *kriol* es una lengua que, aunque goza de cierta vitalidad en la comunidad raizal del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, se enfrenta a una serie de obstáculos que atentan contra ella, producto de su contacto con el español como lengua dominante y de su exclusión en el sistema educativo formal, entre otros factores. En unas fuentes, se indica que es una lengua vigorosa; en otras, que es una lengua vulnerable. El interés de este artículo fue complementar el panorama de la ecología lingüística del *kriol*. Por ello, ha resultado útil hacer una revisión general de las reflexiones académicas, los esfuerzos investigativos y el trabajo adelantado desde la comunidad en pro de su lengua.

En lo relacionado con la educación en *kriol*, es claro que, aunque las diversas propuestas educativas e investigativas en relación con la presencia del *kriol* en el aula aún no logran mover las estructuras formales del sistema educativo hacia el reconocimiento pleno del plurilingüismo del territorio, y de su valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la fuerza de la acción y de la discusión *bottom-up* sobre esta situación, puede lograr dos efectos positivos: forzar la implementación de la ley de lenguas nativas y la política de lenguas en la educación; y ganar simpatizantes por esta causa, ampliando la masa crítica a favor de cambios que partan del aula de clase y posicionen la lengua en los ámbitos formales de la ecología lingüística del territorio insular. En este sentido, existe el llamado para que los pedagogos del archipiélago apuesten por continuar discutiendo las reformas curriculares necesarias y abrir el camino para implementar los lineamientos que se requieren para que el *kriol* se incluya de forma plena en el salón de clases.

Esta defensa también se encuentra presente en los esfuerzos de diferentes organizaciones y movimientos populares que reivindican el uso de la lengua, ya sea por medio de la producción de expresiones audiovisuales como la música, ya sea por medio de diferentes esfuerzos que despierten esa conciencia lingüística sobre el *kriol*, ya sea por la organización de espacios donde se adelanten las discusiones necesarias para promover la lengua en el archipiélago. Ello, en contraste con los retos que se han presentado al interior de la misma comunidad raizal, caracterizados en gran medida por actitudes contrarias a la lengua propia, por un prescriptivismo conservador y acérrimo (que no solo decreta *cómo* hablar la lengua, sino también *quién* puede hacerlo), y por las tensiones políticas entre personas y entre organizaciones que enarbolan el *kriol* como símbolo de identidad. Por lo tanto, se reivindica la importancia del acompañamiento de los procesos por parte de profesionales del área lingüística con el fin de revelar, describir, documentar e informar a la comunidad sobre los aspectos que inciden positiva o negativamente en dichos procesos.

En el plano de la documentación lingüística, los esfuerzos se han concentrado en hacer frente a la escasez de datos consultables sobre el *kriol* y en reconciliar las discrepancias entre los materiales descriptivos que se han producido hasta el momento. En este sentido, además, se ha trabajado en la formulación de un proyecto documental donde participan tanto actores de la academia como miembros de la comunidad interesados en el estudio de su lengua, así como en la apropiación de conocimientos y herramientas que puedan enriquecer sus propias iniciativas. Aquí se ha configurado, a pesar de las dificultades administrativas y materiales existentes, y gracias a las posibilidades tecnológicas actuales, la base para una documentación prometedora para la lengua *kriol* y para el avance de la lingüística de corpus en Colombia, donde son contados los proyectos de corpus

electrónicos de lenguas indígenas y criollas. Además, se ha logrado un acercamiento con miembros de la comunidad que han impulsado su interés por el estudio de su lengua fuera de ámbitos meramente académicos, un hecho con el potencial de expandirse y tener un impacto importante en la comunidad y, por extensión, en la ecología lingüística del archipiélago. Este último aspecto es crucial, por cuanto, más allá de los retos prácticos que se deben superar, también es necesario involucrar a la comunidad para lograr un proyecto de documentación lingüística exitoso.

En síntesis, el escaso apoyo estatal en cuestiones de planificación y políticas lingüísticas que contribuyan con la promoción de la lengua *kriol* no ha impedido que miembros de la comunidad hayan enarbolado la defensa de su lengua. Este hecho es importante ya que los esfuerzos deben ser ascendentes; es decir, se torna necesario que sean los hablantes mismos quienes encabecen la disputa por el derecho a su lengua contra todos los factores que le sean adversos.

6. REFERENCIAS

- Abouchaar, A., Hooker, Y. Y., & Robinson, B. (2002). Estudio lingüístico para la implementación del programa de educación bilingüe en el municipio de Providencia y Santa Catalina, *Cuadernos del Caribe*, 3, 65-101. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ccaribe/article/view/41777>
- Albury, N. (2014). Introducing the folk linguistics of language policy. *International Journal of Language Studies*, 8(3), 85-106.
- Aldana-Sánchez, C.-A. (2006). Making Languages Visible: Exploiting Contrastive Analysis in the Sanandean Creole-speaking Environment. *Educación, lengua y cultura en la isla de San Andrés, Caribe colombiano. Cuadernos del Caribe*, 8, 97-103. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ccaribe/article/view/41709>
- Austin, P., & Sallabank, J. (eds.) (2011). *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511975981>
- Bartens, A. (2003). Another Short Note on Creoles in Contact with Non-Lexifier Prestige Languages. *Journal of Pidgin and Creole Languages*, 17(2), 273-278. <https://doi.org/10.1075/jpcl.17.2.o8bar>
- Calabresi, G. (2014). *Educación, etnicidad y religiosidad en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, Colombia* (tesis de maestría, Universidad de Granada, España). <http://hdl.handle.net/10481/32124>
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Gaceta Constitucional 116.
- Congreso de la República de Colombia. (1993). *Ley 47 de 1993*. DO: 40763.

- Congreso de la República de Colombia. (2010). *Ley de Lenguas Nativas (Ley 1381 de 2010)*. DO: 47603.
- de Zubiría Puente, I. M., & Piraquive Núñez, J. M. (2009). *Etnografía de un grupo de raizales pertenecientes a la comunidad académica del colegio Flowers Hill* (trabajo de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia). <http://hdl.handle.net/10554/5816>
- Decker, K., & Keener, A. (2001). *A Report on the English-Based Creole of San Andres and Providence Islands, Colombia*. SIL International. <https://www.sil.org/resources/archives/9166>
- Dittman, M. (2012). *Proyecto de investigación sociolingüística para actualizar información sobre usos y actitudes lingüísticas de la población raizal en el Archipiélago de San Andrés y aportar a la formulación de una política departamental de lenguas*. Manuscrito sin publicar.
- Dittmann, M. L. (1989). *El habla sanandresana: ¿Lengua o dialecto?* (trabajo de investigación). Colciencias.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (2019). *Ethnologue: Languages of the World* (22a. ed.). <http://www.ethnologue.com>
- Enciso Patiño, P. (2004). *Los hilos que amarran nuestra historia (The Threads that tie our History)*. Impresol Editores.
- Florez, S. (2006). A study of Language Attitudes on Two Creole-speaking Island: San Andres and Providence (Colombia). *Íkala*, 11(1), 119-147. <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/2783>
- Forbes, O. (1987). Recreolización y decreolización en el habla de San Andrés y Providencia. *Glotta*, 2(2), 13-17.
- Fought, C. (2006). *Language and ethnicity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511791215>
- García León, D. L. (2014). Reflexiones en torno a la situación sociolingüística de las lenguas criollas de base léxica inglesa del Caribe. *Forma y Función*, 27(1), 199-232. <http://doi.org/10.15446/fyf.v27n1.46952>
- García León, D. L., & García León, E. (2019). *Panorama general de la situación sociolingüística del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, Colombia*. Society for Caribbean Linguistics. <http://scl.wildapricot.org/page-1587713/9144096>
- García León, J., & García León, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: Tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 47(2), 47-70. <http://doi.org/10.4067/S0718-93032012000200002>
- Garrett, P., Coupland, N., & Williams, A. (2003). *Investigating Language Attitudes: Social meaning of dialect, ethnicity and performance*. University of Wales Press.

- Gleixner, L. (2015). *Language attitudes in a Creole-speaking community: The case of San Andrés (Colombia)* (tesis de maestría, Justus-Liebig-Universität Alemania).
 Gobernación del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. (2017). *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. Documento final presentado a Presidencia de la República*. Manuscrito sin publicar.
- Grenoble, L. A., & Whaley, L. J. (2006). *Saving Languages: An introduction to language revitalization*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615931>
- Hagemeyer, T., Hendrickx, I., Amaro, H., & Tiny, A. (2012). *A Corpus of Santome*. En *Proceedings of the Workshop on Language Technology for Normalization of Less-Resourced Languages* (pp. 61-66). European Languages Resources Association <https://www.afla.org/files/hagemeyer%20et%20al.pdf>
- Himmelman, N. P. (2006). Language documentation: What is it and what is it good for? En Gippert, J., Himmelmann, N. P., & Mosel, U. (eds.), *Essentials of Language Documentation* (pp. 1-30). Mouton de Gruyter.
- Hinton, L. (2011). Revitalization of endangered languages. En Austin, P., & Sallabank, J. (eds.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (pp. 291-311). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511975981.015>
- Lewis, M. P., & Simons, G. F. (2010). Assessing Endangerment: Expanding Fishman's GIDS. *Revue romaine de linguistique*, 40(2), 103-120. <https://www.lingv.ro/RRL-2010.html>
- Lijffijt, J., & Gries, S. T. (2012). Correction to Stefan Th. Gries' "Dispersion and adjusted frequencies in corpora", *International Journal of Corpus Linguistics*, 13:4 (2008). *International Journal of Corpus Linguistics*, 17(1), 147-149. <https://doi.org/10.1075/ijcl.17.1.o8lij>
- Loaiza-Camacho, B. S. (2018a). *Experiencia piloto en el levantamiento de un corpus especial de lengua oral para la descripción lingüística del creole de San Andrés* (trabajo de pregrado, Universidad Nacional de Colombia, Colombia). <http://bdigital.unal.edu.co/74146/>
- Loaiza-Camacho, B. S. (2018b). *Reseña de las descripciones lingüísticas del creole*. Manuscrito sin publicar. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Loaiza-Camacho, B. S. (2019). *Recolección y análisis de corpus lingüístico del kriol: Curso teórico-práctico* (informe final). Universidad Nacional de Colombia.
- Lüpke, F. (2011). Orthography development. En Austin, P., & Sallabank, J. (eds.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (pp. 312-336). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511975981.016>

- Márquez Pérez, A. I., Schoch Angel, M., & Bermúdez Davis, I. (2019). *Glosario de términos náuticos del creole de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Aportes para el fortalecimiento de la cultura marítima del pueblo raizal*. Ministerio de Cultura, Instituto Caro y Cuervo.
- Martínez Rocha, P. M. (2017). *Usos de la lengua creole en contextos y actividades escolares del Brooks Hill Bilingual School* (tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Colombia). <http://www.bdigital.unal.edu.co/61467/>
- Mitchell, D. W. (2008). *Sientandruan, English ahn Spanish Langwij Manijimnt Kours*. Sin editorial.
- Morren, C. M. (2001). Creole-based trilingual education in the Caribbean archipelago of San Andrés, Providence and Santa Catalina. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(3), 227-241. <https://doi.org/10.1080/01434630108666434>
- Moseley, C. (ed.) (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro* (2a ed.). Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189453>
- Moya, S. (2006). Fii Wii News: A Creole Writing Experience. *Cuadernos del Caribe*, 8, 89-96. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ccaribe/article/view/41708>
- Ospina Bozzi, A. M. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. *Forma y Función*, 28(2), 11-48. <http://doi.org/10.15446/fyf.v28n2.53538>
- Parsons, J. J. (1985). *San Andrés y Providencia: Una geografía histórica de las islas colombianas del Caribe* (3a. ed., trad. Marco F. Archbold Britton). El Áncora.
- Patiño Roselli, C. (1992). La criollística y las lenguas criollas de Colombia. *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 47(2), 233-264.
- Pérez Báez, G., Vogel, R., & Okura Koller, E. (2018). Comparative Analysis in Language Revitalization: Practices Addressing the Challenge. En Rehg, K. L. & Campbell, L. (eds.), *Oxford Handbook of Endangered Languages* (pp. 466-489). Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190610029.013.1>
- Preston, D. R. (2010). Variation in Language Regard. En Zeigler, E., Gilles, P., & J. Scharloth (eds.), *Variatio delectat: Empirische Evidenzen und theoretische Passungen sprachlicher Variation für Klaus J. Mattheier zum 65. Geburtstag* (pp. 7-27). Peter Lang.
- Ramírez-Cruz, H. (2017). *Ethnolinguistic Vitality in a Creole Ecology: San Andrés and Providencia* (tesis doctoral, University of Pittsburgh, Estados Unidos). <http://d-scholarship.pitt.edu/id/eprint/32737>
- Rojas Curieux, T. (comp.) (2017). *Corpus lingüísticos. Estudio y aplicación en revitalización de lenguas indígenas*. Universidad del Cauca.

- Sallabank, J. (2011). Language policy for endangered languages. En Austin, P. & Sallabank, J. (eds.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (pp. 277-291). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511975981.014>
- Sanabria James, L. A., Sanmiguel Ardila, R., & Schoch Angel, M. (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. <https://doi.org/10.18175/VyS10.1.2019.04>
- Sanmiguel Ardila, R., Schoch Angel, M., & Pelufo, A. del M. (2014). *Proyecto de investigación sobre el creole (lengua criolla de base inglesa) del Archipiélago de San Andrés y Providencia* (informe final). Universidad Nacional de Colombia.
- 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, Estados Unidos).
- Sebba, M. S., & Dray, S. (2007). Developing and Using a Corpus of Written Creole. En Beal, J. C., Corrigan, K. P., & Moisl, H. L. (eds.), *Creating and Digitalizing Language Corpora* (vol. I, pp. 181-204). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230223936>
- Siegel, J. (1999). Creoles and minority dialects in education: An overview. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 20(6), 508-531. <https://doi.org/10.1080/01434639908666387>
- Siegel, J. (2007). Creoles and minority dialects in education: An update. *Language and Education* 21(1), 66-86. <https://doi.org/10.2167/1e569.0>
- Sinclair, J. (1996). *Preliminary Recommendations on Text Typology*. Expert Advisory Group on Language Engineering Standards. <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/corpustyp/corpustyp.html>
- Stegu, M., Preston, D. R., Wilton, A., & Finkbeiner, C. (2018). Panel discussion: Language Awareness vs. Folklinguistics vs. Applied Linguistics. *Language Awareness*, 27(1-2), 186-196. <https://doi.org/10.1080/09658416.2018.1434921>
- Tardo, D. (2006). *Developing the Chavacano reader project from the Chavacano corpus*. En Tenth International Conference on Austronesian Linguistics. Linguistic Society of the Philippines & Sil International, Filipinas. <https://pnglanguages.sil.org/resources/archives/25937>
- Torres, J. (2012). *Diagnóstico de la práctica de la enseñanza de lenguas (creole, español e inglés) en la educación básica primaria de los colegios públicos de San Andrés y Providencia* (trabajo de pregrado, Universidad Nacional de Colombia, Colombia).

- Universidad Nacional de Colombia. (2013). *Lineamientos para una política de lenguas del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina*. Universidad Nacional de Colombia.
- Villar Bernard, Y. E. (2017). *¿Kriol o inglés?: Una dificultad latente en el aula bilingüe de la isla de San Andrés* (tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Colombia). <http://bdigital.unal.edu.co/60936/>
- Woodbury, A. C. (2011). "Language Documentation". En Austin, P. K., & Sallabank, J. (eds.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (pp. 159-186). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511975981.009>

NOTAS

-
- 1 Traducción propia de este y todos los demás textos escritos originalmente en inglés que se citan en este artículo.
 - 2 El concepto de *ecología lingüística* data de finales de 1960 y aborda los factores sociales, culturales y ecológicos que interactúan con las lenguas y sus hablantes. En sus diversas acepciones se le ha equiparado, por diversos autores, tanto a la diversidad de especies que compiten por sobrevivir en la naturaleza, como a la relación que tienen las lenguas con el medio ambiente en que existen. Cuando se aborda la planificación lingüística a partir de la idea de que existe una ecología de lenguas, se crean estrategias para defender la diversidad lingüística de un territorio y la equidad entre lenguas, mediante el fortalecimiento del «hábitat» en que cada una de ellas se desempeña (Austin & Sallabank, 2011, p. 31).
 - 3 No ha habido consenso en la comunidad académica sobre cómo denominar esta lengua (Decker & Keener, 2001, p. 5; Dittmann, 1989; pp. 1-2; Parsons, 1985, pp. 133). En este artículo, se prefiere la forma *kriol*, por corresponder con el autoglotónimo que parece tener mayor asentamiento en la población hablante y con la ortografía propuesta para la lengua por el Islander Spelling Committee.
 - 4 Por *actitudes lingüísticas*, se entienden las opiniones, ideas y prejuicios que tienen los hablantes con respecto a las lenguas (Garrett, Coupland & Williams, 2003).
 - 5 *Folk linguistics*, o lingüística popular, es un área de estudio de la lingüística que se interesa por las ideas, los valores, las creencias, los prejuicios, los mitos y los dictámenes que las personas despliegan ampliamente al momento de hablar sobre la lengua de su cultura (Albury, 2014).
 - 6 El enfoque ascendente es una traducción del término *bottom up* usado por Sallabank (2011). El término se refiere a iniciativas impulsadas generalmente por miembros de la comunidad misma y pequeños grupos con poco apoyo de los entes oficiales, que se enfocan en la imagen y el prestigio de las lenguas. Se diferencia de un enfoque *top down* o descendente, generalmente adoptado por el gobierno nacional o por tomadores de decisiones que se interesa más por el estatus y el corpus de la lengua.
 - 7 *Conciencia lingüística* es la traducción del concepto *language awareness*, que, según la *Association for Language Awareness*, es el conocimiento explícito que se tiene acerca de la naturaleza de la lengua, la percepción consciente al aprender la lengua, al enseñarla y al usarla y la sensibilidad sobre la importancia de esta.

- 8 Estas discrepancias se pueden considerar el resultado de los diferentes trasfondos académicos de los
 autores de estas obras, y pueden ser de interés para un análisis posterior (Loaiza-Camacho, 2018b).
- 9 El estado documental del *kriol* se asemeja al de varias lenguas criollas: son pocos los corpus de
 variedades lingüísticas de contacto disponibles y aún menos de lenguas criollas, y estos corpus
 suelen ser de proyección pequeña (Tardo, 2006; Hagemeyer, Hendrickx, Amaro & Tiny, 2012). Un
 corpus equiparable al que se propuso recolectar en San Andrés se puede encontrar en el Corpus of
 Written British Creole, documentada en detalle en Sebba & Dray (2007).
- 10 Los resultados de esta experiencia piloto se pueden apreciar con mayor detalle en Loaiza-Camacho
 (2018a).
- 11 En la lingüística documental, el concepto de *teorización de un corpus* se refiere a la definición
 de «las ideas según las cuales se dice que un corpus [*i.e.* un conjunto de registros y muestras
 lingüísticas] se cohesionan o las que “terminan siendo”» (Woodbury, 2011, p. 161). Además de los
 aspectos teóricos y prácticos alrededor de los corpus, Woodbury (2011) también destaca el rol de
 los valores sociales de la comunidad de habla involucrada y su impacto en la definición de dichas
 ideas.
- 12 Es decir, un corpus que implica la intervención de un profesional del lenguaje en las interacciones
 diarias de los hablantes (*especial*), pero cuyo grado de intervención en la muestra recopilada es
 mínima o incluso inexistente (*de lengua oral*). Este tipo de corpus se orienta hacia la recopilación
 de muestras que posibiliten las descripciones gramaticales y léxicas. En contraste, otros tipos de
 corpus se pueden orientar hacia la recopilación de muestras de tipo experimental (con un alto grado
 de intervención); estos se orientan más hacia los análisis fonéticos y el desarrollo de programas de
 síntesis de habla (Sinclair, 1996).
- 13 La comunidad se puede caracterizar como una sociedad *multigráfica* (Lüpke, 2011), por cuanto
 la formación de la literacidad se da en inglés y/o español, y se suelen utilizar las convenciones
 ortográficas de alguna de estas lenguas para escribir el *kriol*.
- 14 Los resultados de esta experiencia de formación posterior se pueden apreciar con mayor detalle en
 Loaiza-Camacho (2019).