



UNIVERSIDAD DE GRANADA
Departamento de Antropología Social
Doctorado en Antropología Social y Diversidad Cultural

**EDUCACIÓN, ETNICIDAD Y
RELIGIOSIDAD RAIZAL EN EL
ARCHIPIÉLAGO DE SAN ANDRÉS,
PROVIDENCIA Y SANTA CATALINA,
COLOMBIA**

Doctoranda:

Gloria Calabresi

Directores:

F. Javier García Castaño

Gunther Dietz

Granada, 2014

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Gloria Calabresi
D.L.: GR 1058-2014
ISBN: 978-84-9028-959-4

El doctorando GLORIA CALABRESI y los directores de la tesis F. JAVIER GARCÍA CASTAÑO y GUNTHER DIETZ garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, 03/12/2013

Director/es de la Tesis



Fdo.: F.Javier García Castaño

Doctoranda



Fdo.: Gloria Calabresi



Fdo.: Gunther Dietz

AGRADECIMIENTOS

Conseguir terminar la tesis doctoral ha tenido grande importancia en mi vida, sin la presencia de las personas que a continuación voy a agradecer no habría sido posible cerrar este ciclo tan complicado de mi vida. De hecho considero esta tesis fruto de una labor compartida, espero con estos agradecimientos al menos restituir a todas las personas que participaron en este largo proceso el justo lugar y la coautoría que se merecen.

En primer lugar agradecer los y las vecinas de San Andrés que acogieron a mi y a mi familia con tanta amabilidad, calor y cariño que nos han facilitado muchísimo nuestra experiencia de vida en la isla y han permitido sentirnos en familia desde el inicio del trabajo de campo.

Gracias a el alumnado, profesorado y maestras del First Baptist School que siempre me han recibido en todas las actividades escolares y me han dedicado tiempo libre que restaban a su familia u a otras actividades: esta participación y entrega a mi trabajo me ha facilitado no solamente el trabajo de campo sino también mis interpretaciones sobre la vida escolar en la isla. A este propósito me gustaría dedicar un gracias muy particular al rector, el pastor Ricardo Gordon: su disponibilidad hacia mi trabajo y mi familia ha sido clave para que la etnografía y nuestras vidas familiares siguieran adelante con relativa facilidad en la isla.

De la misma manera, me gustaría agradecer a la Universidad Nacional de Colombia sede Caribe, y en particular a algunos docente conocidos por motivos profesional, pero cuya amistad ha ido mucho más allá de lo profesional: gracias a la prof.a Yusmidia Solano y a su familia por habernos acogido en su casa y a la prof.a Raquel Sanmiguel por nuestras largas conversaciones y por haberme introducido al tema de la educación en la isla.

Agradezco a la Consejería de Ciencia, Innovación y Empresa de la Junta de Andalucía por haber financiado mis estudios de doctorado en la Universidad de Granada y mis

estancias de investigación en la Universidad Nacional de Colombia Sede Caribe y en la Universidad La Sapienza de Roma. También agradezco a los Departamentos de Antropología Social, de Sociología y el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada.

El regreso a Granada y la dura reelaboración a través de la escritura han sido los momentos más difíciles de todo el doctorado, así que me gustaría recordar quienes han hecho esta tesis posible. Gunther Dietz y F. Javier García por su ánimo, disponibilidad, paciencia, por haberme convencido que todo esto iba a ser posible, por haber creído en mis posibilidades y haberme ayudado a entender el difícil mundo del papeleo. Mis padres, a los que he obligado a largas estancias en Granada para cuidar a mis hijos. Y sobre todo gracias a mis hijos, que no han tenido otra opción que aguantar con paciencia a dos genitores doctorandos y antropólogos.

Mis últimos agradecimientos son para Dario, compañero en todas las aventuras laborales y familiares, que ha tenido que desempeñar durante éstos cinco años muchos papeles —el último de secretario personal, como le gusta decir a un nuestro amigo—. A parte de lo que hay en esta tesis, le debo mucho más de lo que pueda expresar con palabras.

TABLA DE CONTENIDO

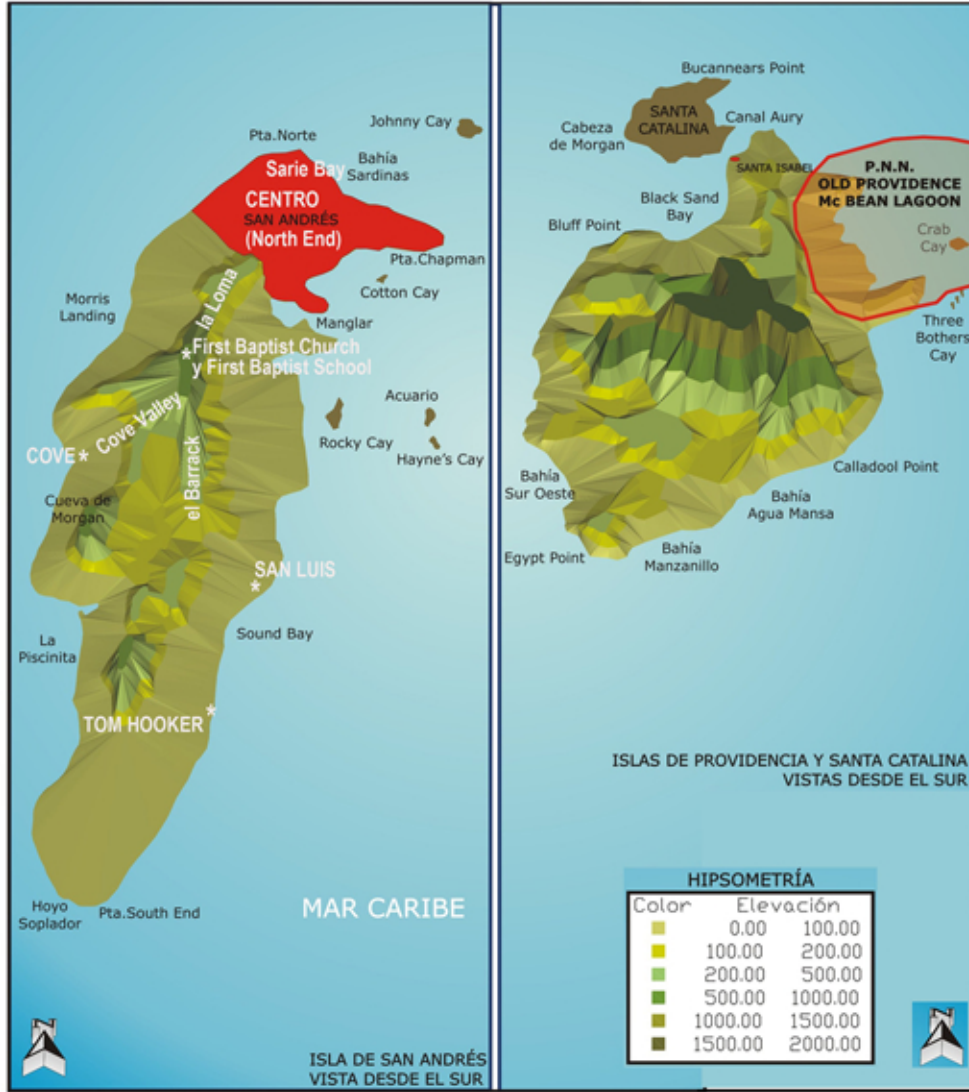
TABLA DE CONTENIDO	4
TABLA DE IMÁGENES	8
INTRODUCCIÓN	9
1. ENFOQUE TEÓRICO	15
2. OBJETIVOS.....	36
3. METODOLOGÍA	37
4. PANORÁMICA DEL TEXTO	39
1. ETNOHISTORIA DEL ARCHIPIÉLAGO	43
1.1 EL ARCHIPIÉLAGO DE SAN ANDRÉS Y PROVIDENCIA: GEOCULTURA DEL CARIBE OCC.....	45
1.2 LA CONFLUENCIA DE LAS DIÁSPORAS	50
1.3 UNA MIRADA DIACRÓNICA A LAS ISLAS: LOS SEIS CICLOS DE POBLAMIENTO	51
1.4 SAN ANDRÉS HOY EN DÍA: CAMBIOS Y VIGENCIAS	64
2. ¿QUIÉN ES RAIZAL?	77
2.1 WHO IS A RAIZAL?.....	80
2.2 ETNOGÉNESIS DE LO RAIZAL	92
2.3 LOS MOVIMIENTOS RAIZALES.....	101
2.4 EL PROYECTO POLÍTICO DE AMEN-SD.....	109
2.5 LOS RECURSOS POLÍTICOS DE AMEN-SD: NORMATIVIDAD RAIZAL.....	120
2.6 ÉTNICO Y RELIGIOSO EN LAS RETORICAS DE AMEN-SD.....	126
3. LA ESCUELA, LA IGLESIA, EL MOVIMIENTO	133
3.1 LA ESCUELA Y SUS REDES.....	135
3.2 EL PAPEL DEL FIRST BAPTIST SCHOOL EN LA EDUCACIÓN	137
3.3 GÉNESIS DEL PROGRAMA “TRILINGÜE Y ÉTNICO”	155
3.4 CRÍTICAS AL PROYECTO “TRILINGÜE Y ÉTNICO”	169
3.5 TEJIENDO REDES ENTRE LOS LÍDERES DEL FIRST BAPTIST SCHOOL.....	174
4. VISIONES Y PRÁCTICAS DE LA COMUNIDAD ESCOLAR	181
4.1 LAS FAMILIAS Y LA ESCUELA. VISIONES Y ESPERANZAS.....	186
4.2 RELIGIOSO, ÉTNICO Y LINGÜÍSTICO	199
4.3 PRACTICAR LA RAIZALIDAD EN EL AULA	213

4.3.1 Clases de inglés, de patrimonio y de religión	214
4.3.2 Acompañando Miss Meylin en el primer grado	221
4.4 BREVES CONCLUSIONES SOBRE LA ESCUELA “ÉTNICA Y TRILINGÜE”	223
5. OBSERVANDO PRÁCTICAS EN Y FUERA DE LA ESCUELA	225
5.1 COMPORTAMIENTOS Y ACTITUDES EN LA ESCUELA.....	229
5.3 LA ESCUELA, LA ISLA, LA COMUNIDAD	239
5.4 LA ESCUELA Y LA CASA. MOMENTOS COMPARTIDOS EN UN PATIO RAIZAL.....	251
5.5 ESCUELA Y CULTURA MIGRATORIA.....	253
5.6 EL CONTINUUM ESCUELA-IGLESIA-FAMILIA	262
CONCLUSIONES	271
ANEXOS.....	279
1. Introduzione	281
1. APPROCCIO TEORICO.....	284
2. OBTETIVOS.....	301
3. METODOLOGIA	302
3. PANORAMICA DEL TESTO	304
2. Conclusioni	306
3. Entrevistas.....	312
PASTOR RAYMOND HOWARD.....	312
MR. OAKLEY FORBES.....	318
MR. DIONISIO BROWN	334
PASTOR STIMPSON POMARE	342
4. Encuesta.....	347
BIBLIOGRAFIA.....	349

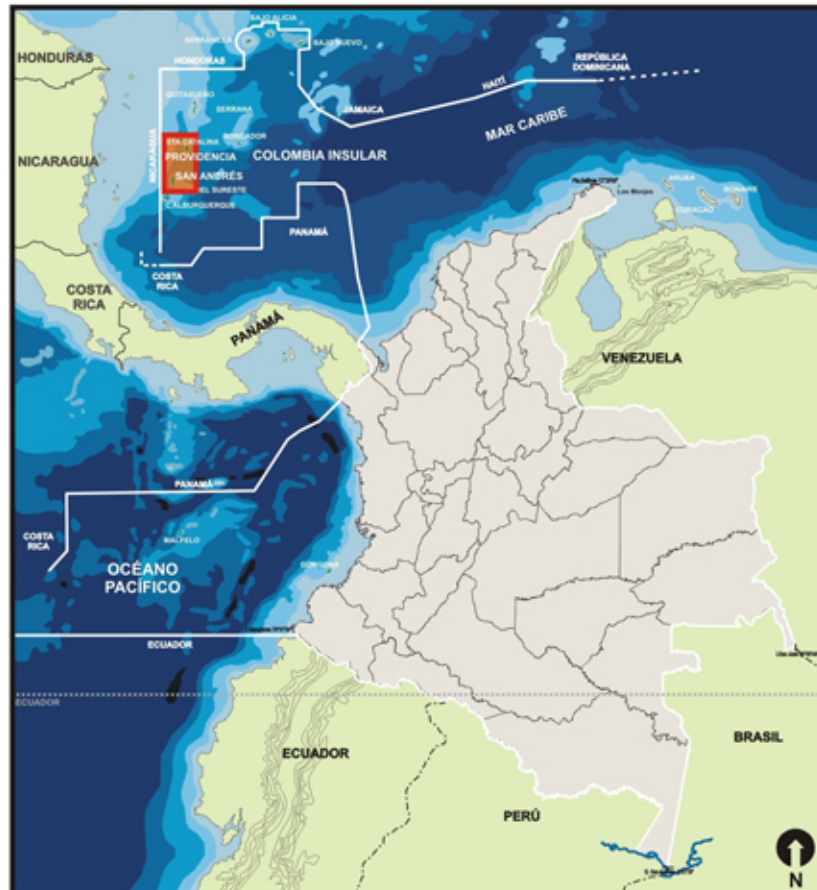
TABLA DE IMÁGENES

- Foto 1.* Mapas del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.
a. San Andrés y Providencia: mapa horográfico con indicaciones topográficas.
b. Colombia, con en rojo la posición del Archipiélago respecto al resto del País.
Fuente: elaboración desde mapas de la Sociedad Geográfica Colombiana.
- Foto 2.* First Baptist Church, “founded in 1844”.
- Foto 3.* Vista del North End (hoy, el Centro de San Andrés), alrededor de 1910.
- Foto 4.* Uno de los primeros mapas de Providencia, de la época puritana (1600 aprox.). Se notan las numerosas fortificaciones. Fuente: Moreno y Robinson, 2010.
- Foto 5.* Philip Beekman Livingston (1814-1891). Reproducción de fotografía original, expuesta en la First Baptist Church.
- Foto 6.* Uno de los descendientes de Ph.B.Livingston, también pastor de la First Baptist Church. Reproducción de fotografía original, expuesta en la F.B.Church.
- Fotos 7-10.* Fotos de las marchas de AMEN-SD (1999; 2007). Fuente: www.amen-sd.org.
- Foto 11.* La First Baptist Church desde el patio del First Baptist School.
- Foto 12.* Tabla de horarios de los cultos en la First Baptist Church.
- Foto 13.* Fieles salen de la First Baptist Church después de un Sunday Service.
- Foto 14.* Símbolo del First Baptist School.
- Foto 15.* Nombre y lema del First Baptist School, pintado en el muro exterior del patio.
- Foto 16.* La investigadora con dos profesoras del First Baptist School.
- Foto 17.* Salida de alumnas y alumnos después de un día en el colegio.
- Foto 18.* Cuento en *creole* de la tradición de Anansi. Fuente: libro de lecturas producido por la Universidad Cristiana para escuela primaria.
- Fotos 19-24.* Algunos afiches en las paredes de las aulas del First Baptist Church.
- Fotos 26-30.* Alumnos y alumnas de primaria en el First Baptist School.
- Foto 31-32.* Alumnas y alumnos del Flowers Hill durante un desfile del 7 de Agosto.
- Foto 33.* Banda escolar durante el desfile del 20 de Julio.
- Foto 34-37.* Tres momentos de un culto en la First Baptist Church, oficiado por el pastor Raymond Howard.
- Foto 38.* Pasacalles de la Iglesia Bautista Hispana durante la Marcha por la Vida (4 marzo 2001).
- Foto 39.* El Creole Group y el cuerpo de baile del First Baptist School hacen música y danzas “típicas” durante la celebración alternativa del Emancipation Day organizada por militantes raizales.
- Foto 40.* En la portada de una revista turística local, el Presidente J. M. Santos besa la mano a una mujer en traje “típico”. Fuente: Revista *Welcome*, n.85, Oct. 2011.
- Foto 41.* Una olla de *run-down*, comida “típica” isleña.

(Las fotos, donde no se indique diversamente, son de D. Ranocchiari)



a.



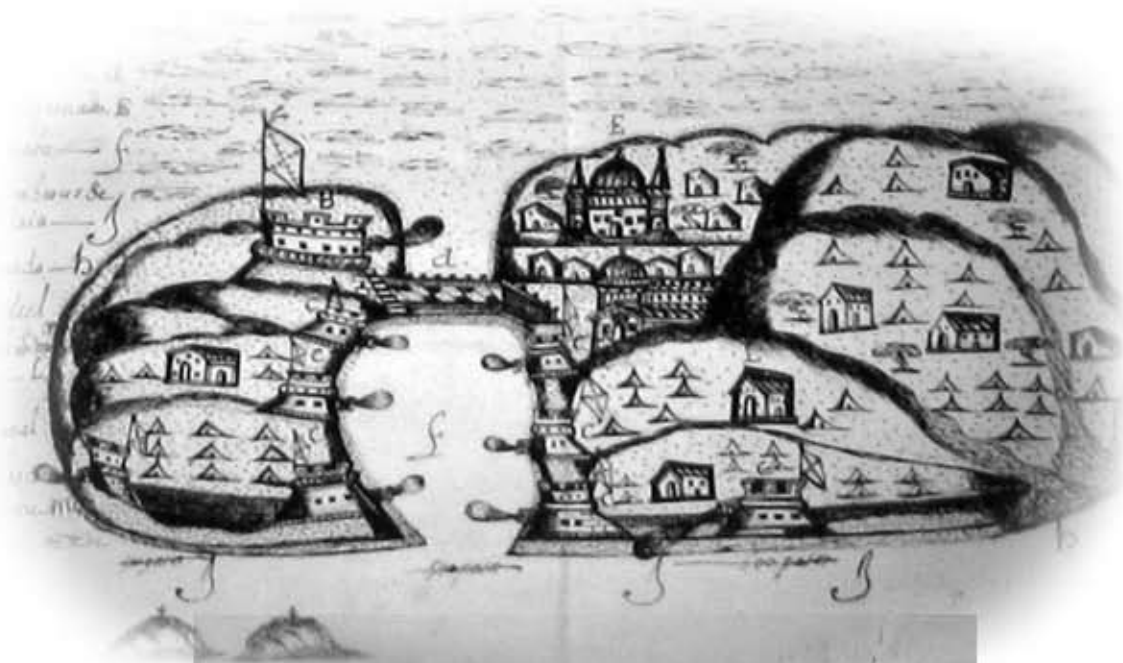
b.



2.

3.





4.



5.



6.



7.



8.



9.



10.



11.



12.

13.





15.



16.



17.

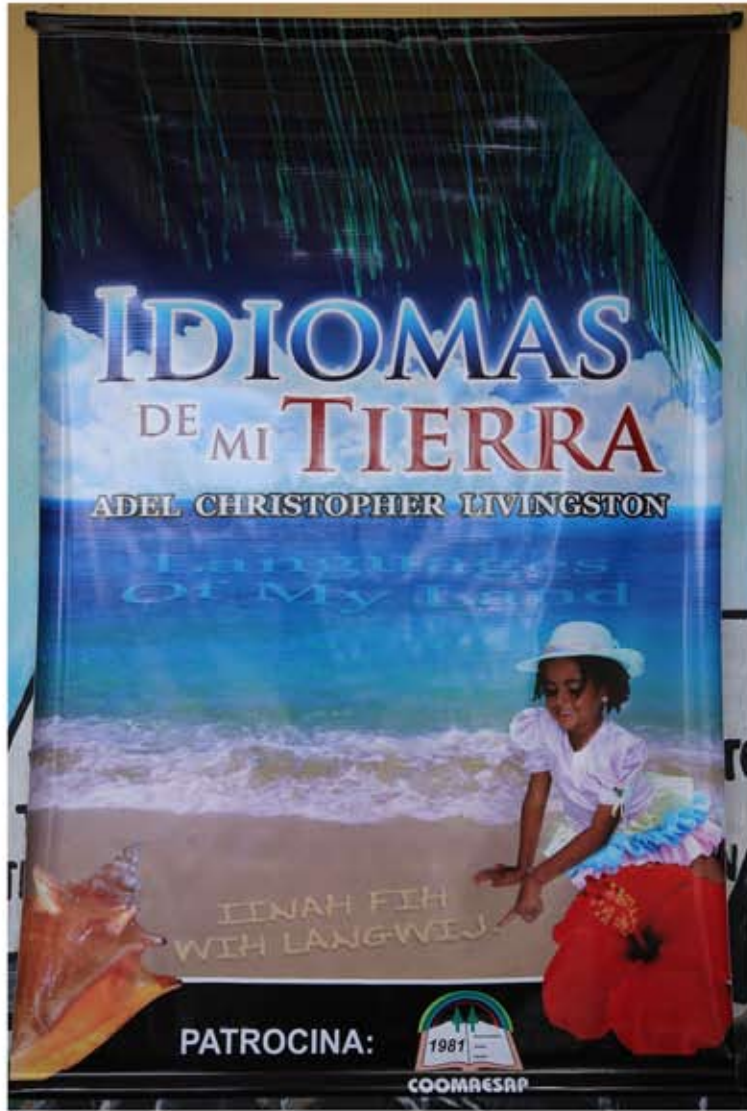
18.

Breda Nancy ahn Breda Taiga



Wan taim Breda Nancy ahn Breda Taiga gaan work, bot dehn ker wan pan a bota fi dehn iit wen dehn don work. Wail dehn wende work, Breda Nancy baal out ahn seh, “Breda Taiga, dende kaal mi fi go bles wan bieby!” Wen Breda Nancy kom bak, Breda Taiga aks im, “Dah weh unu gi di bieby niem?” Breda Nancy seh, “Tap Gaan.”

19.



20.



21.



22.




Educacion	Economia	Deportes
La educacion en las islas es bilingue. La isla de San Andres tiene la indice mas bajo de analfabetismo en el pais.	Se basa principalmente en el comercio y el turismo. Se complementa con la agricultura y la pesca.	Los deportes mas vistos son nauticos, y el buceo.
Atractivos Turisticos		Organizacion Territorial
El Hoyo Soplador, First Baptist Church, Jhonny Caye, Haynes Caye, Cayo Bolivar, Cayo Cangrejo, Cueva de Morgan, Laguna Big Point,	Parque natural, Old Providence, Cabeza Morgan, y casa museo.	tiene un regimen administrativo, hay un gobernador, un alcalde, y 11 diputados.
Gastronomia	Se basa en los frutos	Tambien inclu saladas, tortuga, se cultiva el a ngo, coco,

★ LEARNERS CREEDS ★

I believe in my self and my ability to do my best at all times.

JUST FOR today I will listen, I will SPEAK I will FEEL I will think I will read, I will write, I will do all things.

With one PORPOSE in my mind to do my best and to not waste this time will come more.



25.



26.



27.



28.



29.



30.



31.



32.



33.

34.



35.



36.



37.



38.



39.





40.



41.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo nace de algunas preguntas y afortunadamente también termina con otras. La investigación se inspira en aquellos cuestionamientos que me han retado a lo largo de mi carrera y que apuntan a comprender la manera en qué los grupos denominados “étnicos” piensan, construyen y negocian sus modos de identificación, articulándolos con la sociedad y la nación. Si en una anterior investigación etnográfica (Calabresi, 2005) he tratado de entender estos temas en contextos indígenas – trabajando sobre nuevas formas de liderazgo en comunidades de guaraní-mbya (Brasil)–, en esta ocasión trato de analizarlos a través de la institución que por excelencia ha utilizado el estado-nación para la construcción de la identidad nacional: la escuela.

Expresiones y dinámicas políticas, económicas, sociales y culturales tienden a globalizarse, pero paradójicamente el valor de lo local poco a poco se ve reforzado; los escenarios y contextos locales reclaman ahora vigencia y se superponen a aquellos globales en un intento de reconfigurar los vínculos que hasta ahora han sido establecidos. Frente a la aparente tendencia homogeneizadora de la tan nombrada aldea global, la realidad es otra. El deseo de pertenecer a comunidades más pequeñas, de reclamar una diferencia –sea política, económica, religiosa, étnica o lingüística–, poco a poco se hace patente. Surge entonces la pregunta: ¿de qué forma se están dando los procesos de construcción de la etnicidad y de la idea de nación entre lo global y la renaciente valoración de lo local (Robertson, 1992)?

Fernando Zalamea plantea que cada relación y cada ámbito puede ser local, regional, delimitado; pero es sólo con una lectura pragmaticista, que compara constructivamente los diversos ámbitos locales y globales al reconocer la existencia de redes continuas, que se puede desvelar y explicar las relaciones existentes: “lo uniformemente local puede reintegrarse en una visión global, así cualquier intento de reconstrucción de lo universal

debe ser concebido como pegamiento sincrético de lo local” (Zalamea, 2000:73). Así, la peculiaridad de los dichos “gripos étnicos” reside en su estar simultáneamente “dentro y fuera” de una comunidad nacional que hasta hace poco, en el mejor de los casos los invisibilizaba, y la mayoría de las veces los excluía. A raíz de la nueva Constitución de 1991, el estado colombiano ha iniciado frente a ellos una política distinta, fundada en una idea más amplia de nación que incluye la idea del la pluri- (aunque todavía no de la inter-) etnicidad. ¿Qué implicaciones tiene este cambio? ¿Cómo están siendo recibidos, resignificados y apropiados los nuevos discursos de nación por los propios grupos reconocidos como “étnicos”?

Varias circunstancias personales me han llevado a fijarme en el peculiar contexto sociocultural del Archipiélago de San Andrés y Providencia (Colombia), una frontera múltiple en el complejo espacio del Caribe insular: territorio colombiano, pero cercano mucho más a Nicaragua que a Colombia; parte de un estado oficialmente hispanoparlante, pero habitado por una población (el autodenominado pueblo raizal) tradicionalmente angloparlante y con raíces culturales profundamente relacionadas con el Anglo Caribe; en fin, un territorio pequeño e insular, pero todo menos que aislado y ciertamente muy complejo por su composición social y étnica. Un contexto en el que la dialéctica entre local y global, “étnico” y nacional, colombiano y no-colombiano, produce procesos sociales y representaciones identitarias peculiares y extremadamente interesantes.

Uno de los “lugares culturales” en los que dichos procesos se manifiestan más abiertamente y entretienen relaciones densas con los otros ámbitos de la sociedad, es precisamente la escuela. Hacer un análisis global de los impactos del pluriculturalismo y la pluriethnicidad en la escuela, aunque fuera solo en la isla de San Andrés, sería una empresa compleja que requeriría varios años de trabajo. Por esta razón he decidido centrarme en un caso muy específico y peculiar: el único centro de educación básica y media de la isla de San Andrés que ha implementado un proyecto de educación trilingüe, volviéndose un colegio privado para poder hacerlo y para poder apoyar más abiertamente a las instancias reivindicativas del más radical de los movimientos étnicos raizales activos hoy en día (AMEN-SD). Se trata del First Baptist School.

La tentativa de ahondar los más posibles en un caso (aparentemente) tan circunscrito me ha llevado a desplazar progresivamente mi interés de los procesos pluri e interculturales en la escuela a la construcción de la etnicidad a través de la planeación y de la aplicación del proyecto “étnico y trilingüe” del First Baptist School.

Hoy muchas miradas están puestas sobre el Archipiélago de San Andrés y Providencia, por distintas razones. El Archipiélago, que a pesar de la escasez de sus tierras emergidas comprende más de 350.000 km² de mar, está al centro de una contienda territorial con Nicaragua, que dura desde comienzo del siglo XX. Al mismo tiempo, las iniciativas separatistas (o supuestas tales) de algunos sectores de la población raizal que hacen cabo al AMEN-SD llevan las islas a aparecer a veces en las primeras páginas de los diarios colombianos, mientras que en numerosas páginas internas aparecen constantemente no tanto en las crónicas, como en los anuncios de publicidad: el Archipiélago es el destino turístico interno por excelencia, “la playa de la Nación”, según una expresión usada por primera vez por el expresidente Uribe. (Lo que los diarios suelen olvidar de mencionar es la situación trágica de crisis social y ambiental que afecta las islas, acarreado múltiples cuestionamientos frente al futuro del Archipiélago).

La comunidad de raizales de San Andrés y Providencia tiene unas particularidades históricas, culturales, económicas, sociales, políticas y geográficas que la diferencian de cualquier otro grupo étnico de Colombia, incluyendo a los afrocolombianos. Los sanandresanos son más afines a los ingleses y esclavos africanos provenientes de otras islas del Caribe que a los españoles y a los esclavos introducidos en América vía Cartagena y Perú. Así, el Archipiélago conserva un conjunto de particularidades relacionadas principalmente con dos aspectos: por un lado con su historia específica, aquella que surge de los procesos de “creolización” que implican una resignificación y resimbolización de los elementos provenientes de las diversas presencias culturales dominantes que han tenido más influencia en estas islas (ingleses, caribeños, españoles, colombianos); por otro, los procesos contemporáneos de occidentalización de las islas del Caribe, en que estos territorios insulares se convierten en anhelados “paraísos turísticos”. La inserción de la lógica de la economía turística en el Archipiélago ha sido orientada, en parte, por el mismo estado colombiano que, en su preocupación por construir un vínculo real con este alejado territorio, ha puesto en marcha dinámicas de

masificación turística con el objetivo de “acercar” las islas al resto de la nación colombiana y de lograr en ellas una “óptima modernización y desarrollo”.

Los conflictos sociales que caracterizan hoy San Andrés derivan precisamente de las formas en que el estado colombiano ha tratado de integrar este territorio insular a su conjunto. Este conflicto no es nuevo, pero en la actualidad se encuentra agravado por la difícil situación socio-económica, política y cultural a la que están enfrentados los sanandresanos. Cada vez son más las expresiones radicales entre sus habitantes, algunos de los cuales resisten a identificarse como colombianos y reivindican una fuerte autonomía o hasta defienden la necesidad de de la separación política de Colombia.

Los reconocimientos étnicos incluidos en la Constitución del 1991 legitiman su reivindicación de diferencia y les abren espacios políticos propios (Castillo Gómez, 2006). El hecho de que el estado colombiano reconozca estos grupos como minorías étnicas crea de hecho posiciones jurídicamente válidas desde las que estas poblaciones pueden abogar por sus derechos. En este contexto amplio, la escuela y en particular el First Baptist School se configura como uno de los pedestales principales sobre los que se sube la “minoría étnica reconocida” raizal para sostener sus reivindicaciones. Más allá del contexto educativo en sí y por sí, entonces, el primer colegio bautista de San Andrés se revela por ser (o por lo menos, yo considero que sea) un nudo central, en el que se entrelazan varios niveles y muchas dinámicas sociales y culturales relacionadas con la situación actual de la isla y, en particular, con la comunidad raizal. (Etno)historia, política, religión, lingüística, educación: todos los hilos que tienen que ver con la etnicidad raizal pasan en algún modo por este colegio.

En lo que queda de este capítulo introductorio, trataré de posicionar esta tesis dentro del contexto teórico amplio sobre la que se sostiene (dejando otras referencias teóricas más puntuales para los capítulos que siguen), y de exponer la metodología utilizada y las situaciones etnográficas concretas en las que me he movido durante el trabajo de campo. Para concluir, presentaré una panorámica general de los capítulos que siguen.

1. ENFOQUE TEÓRICO

Partimos de la premisa althusseriana según la cual la escuela es el aparato ideológico del estado, o sea nos enfocamos en una de las múltiples funciones sociales que recubre la escuela, la formación de la identidad nacional, para llegar a mostrar como se desenredan las etnicidades raizales dentro de una institución privada bautista, adonde el estado está representado por la iglesia. La tesis está enfocada en demostrar cómo la escuela es un aparato ideológico del estado (Althusser, 1988): cuando la escuela no es propiedad del estado tiene un cierto control sobre el proyecto curricular y el proyecto de identidad está marcado por aquellos que detentan el poder y utilizan la escuela como instrumento. La escuela es un instrumento al servicio de un proyecto de identidad, lo es cuando el estado detenta el poder o cuando lo hacen otros, en este caso una comunidad protestante. Lo que no debe impedir que la escuela además dinamice otros procesos y otras lógicas hasta el punto que no logre este proyecto de etnificación y que se convierta en un instrumento de enseñanza y de aprendizaje para el alumnado que pasa por ahí.

A este línea de argumentación, podemos agregar la concepción que Bernstein (1998) recoge de la escuela y sus funciones. Bernstein señala que la escuela es un eficiente dispositivo para dar forma y contenido a la consciencia nacional, la cual se construye a partir de los mitos de orígenes, los logros y el destino. Esta consciencia nacional transforma unos caracteres biológicos comunes en un elemento cultural específico, de modo que esta consciencia cultural específica adquiere la fuerza de un carácter biológico exclusivo. En este aspecto, la educación es un medio fundamental para producir y reproducir una consciencia nacional concreta. A su vez, esta consciencia nacional crea identidades fundamentales y culturalmente específicas que el autor atribuye a una solidaridad horizontal, esto es lo que él considera el primer mito. Existe un segundo mito, relacionado con el primero y orientado hacia una consciencia nacional integrada. Esta noción consiste en que la sociedad es un organismo cuyos grupos se relacionan entre sí a través de la independencia de funciones especializadas, siempre dentro de esa sociedad, pero no necesariamente entre sociedades. De ahí que la aportación de un grupo sea necesaria e importante como la de cualquiera. Por ende todas las funciones tienen una equivalencia de valor, pasando por sobre las diferencias de poder, recursos y potencial.

Por ejemplo, tanto de manera implícita como explícita, el mito de la sociedad como organismo mantiene y justifica las relaciones de género. Se da por hecho que estas relaciones son complementarias precisamente producto de sus diferencias, en este caso de carácter biológico.

Sin embargo, en los capítulos etnográficos me dedicaré a mostrar como el discurso de los movimientos sociales raizales de una etnicidad “fija” y “pura” raizal se diluye en unas prácticas culturales y sentido de pertenencia más fluido e híbrido, trans-cultural y trans-étnico (o sea más allá de lo cultural y de lo étnico), compartidos por todos los habitantes del Archipiélago. En este sentido mis referentes teóricos serán a partir de los constructivistas (Anderson, 1983; Hobsbawm y Ranger, 1983; Comaroff y Comaroff, 2011) hasta llegar a los poscoloniales como Stuart Hall (Hall y drew, 1999; Hall y Du Gay, 2003), Bhabha (2002) y Restrepo (2004). Para abordar la educación tomo en cuenta las cuestiones teóricas colombianas sobre la etnoeducación y la educación intercultural bilingüe para llegar a trazar el modelo implementado en el colegio bautista definido trilingüe y étnico. A este propósito tomaré en cuenta los trabajos sobre educación intercultural y etnoeducación discutidos por Castillo y Axel Rojas (2005) y Castillo y Caicedo (2008) del Colectivo FLAPE, los trabajos sobre interculturalidad y alumnado inmigrante en Andalucía de García Castaño (1997, 1999) y las memorias del Primer foro de Etnoeducación Afrocolombiana en las que García, Barragán y Granados ponen en cuestión precisamente “el servicio de la escuela al reconocimiento de la diversidad cultural” (2004: 35).

Efectivamente Colombia tiene una larga tradición de estudios relativos al tema de educación y etnicidad como lo demuestran los trabajos que desde la historia, la sociología, la geografía, la antropología y los estudios culturales han dado cuenta de las características sociales del estado-nación colombiano. Sin embargo aquí, por razones de espacio y pertinencia solo daremos cuenta de algunos de los trabajos que desde la etnoeducación, lo indígena, lo afrocolombiano, la diversidad cultural, lo multicultural y más recientemente desde lo intercultural se han realizado en los últimos años.

Castillo y Caicedo (2008), como también otros trabajos que se han considerados aquí, abordan el tema de la educación intercultural, del que no se ha ahondado en esta tesis.

Sin embargo, creemos oportuno incluirlo en esta reseña por la utilidad de reflexiones teóricas y metodológicas acerca de la relación entre educación y etnicidad. En específico, Castillo y Caicedo consideran que “la oportunidad que ofrece reflexionar acerca de una educación intercultural es romper los moldes desde los que se ha pensado el significado de la diversidad cultural y lo que significa educar interculturalmente, reconociendo por ejemplo, que no existe un solo tipo de saber, un solo tipo de conocimiento sino que por el contrario hay diferentes formas culturales de producción de conocimiento. Esto significaría que es necesario transformar la escuela, no en una nueva escuela, si no en múltiples versiones de escuelas interculturales, que den respuestas no sólo a los aportes étnicos particulares, sino además a todas aquellas características culturales, sociales, diversas en la que se desarrollan” (Castillo y Caicedo, 2008).

Para este equipo de especialistas la interculturalidad debe ser crítica frente a la educación homogenizante, debe convertirse en una alternativa para el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, debe incluirse como el principio rector de los movimientos sociales y por esta razón no debe reducirse a ser atendida solamente por la escuela. Es por ello que insisten en que la misma debe ser un proceso continuo en la familia, la sociedad y los medios de comunicación, de modo que los aprendizajes en todos contextos influyan en la configuración social. Es aquí donde se propone que la interculturalidad requiere ser sentida y vivida como un proceso a largo plazo, de carácter intencional y sistemático que vaya de la mano con una voluntad política dirigida a la búsqueda de equidad social (Castillo y Caicedo, 2008).

Estos también son críticos con la llamada educación bilingüe, la que ha sido tomada como la reivindicación central en materia educativa por los grupos étnicos, particularmente los indígenas y los afrodescendientes. Estos insisten en que

... sin negar la importancia que ha tenido en la configuración del escenario de las luchas reivindicativas, y la centralidad de este aspecto en relación con la identidad y el patrimonio cultural, habría que decir que reducir el complejo mundo de la interculturalidad a la mera lucha por una educación bilingüe es centrarse en los árboles y no ver el bosque. Lo que hoy se observa es que la etnoeducación se plantea problemas que incluyen al bilingüísimo pero que van más allá de él” (ibidem, 2008:2).

Lo cual resulta ser un importante llamado de atención con respecto a las vertientes que consideran el problema intercultural fundamentalmente un problema de orden de lenguaje o de inclusión social a través de la comunicación verbal.

Este grupo de investigadores llama la atención sobre la relación entre interculturalidad, ciudadanía y educación, lo cual resulta clave para el caso colombiano, en la medida en que la construcción de una ciudadanía real ha sido compleja y tardía. Es por ello que plantean que la ciudadanía se difunde y se recrea como un concepto auto fundado en la tradición liberal, por lo tanto limitado, al igual que los desarrollos que ha tenido. Por lo que cabe pensar por ejemplo si la construcción de políticas públicas para comunidades étnicas, para jóvenes, para mujeres representa más el esfuerzo de los estados para ampliar el marco jurídico y del control, que el sentido que para ellos tiene la ciudadanía. Planteado de otra manera, dicen ¿el sentido que puede tener la ciudadanía para las mujeres, para las comunidades indígenas, para los desplazados, etc., se puede reducir a las políticas de inclusión promovidas por los estados?

Es por ello que consideran que es precisamente en este punto donde la interculturalidad comienza a tener importancia, en cuanto no propone únicamente el reconocimiento de la diversidad cultural sino que plantea la interrelación de las culturas y se pregunta por los sentidos de los “otros”. Para ellos al hablar de ciudadanía e interculturalidad no sólo se quiere evidenciar nuevas realidades, sino que se intenta proponer nuevos puntos para entender la construcción social. Trascender el significado que tiene la ciudadanía en el mundo actual para indagar por el sentido que podría tener para jóvenes, mujeres, indígenas, etc., esa ciudadanía, escindida de la modernidad y necesariamente inacabada e ininterpretada. Es trascender la discusión de la norma auto centrada en mi comprensión del significado de lo que ciudadanía es para el otro y dejar que el otro indique el sentido que la ciudadanía tiene para él.

Por lo que continúan afirmando que la emergencia de los marginados, excluidos o invisibilizados, se sustentó en la necesidad de garantizar los derechos y de ampliar la ciudadanía. Este hecho fue entendido en el diseño de políticas públicas como la ampliación de marcos jurídicos o normativos a “otros” pobladores, los cuales “ingresaban” a ser parte de la “civilización” y a disfrutar de la ciudadanía (Castillo y Caicedo, 2008).

Por último destacamos el trabajo de Camila Rivera donde nos muestra cómo, la vigencia de los discursos hegemónicos heredados de las representaciones que sustentaron la constitución política de 1886, la forma en que la carta de 1991 ha imaginado y legitimado la etnicidad y, el carácter homogenizante de la ley 70, se constituyen en “impases” para la construcción de una identidad étnica negra entre las poblaciones de Providencia y Santa Catalina. Rivera estudia la manera como los “moldes” desde los que se intenta construir una nueva identidad, se enfrentan a los estereotipos que prevalecen en la memoria colectiva de la gente –en la que perviven imaginarios con fuertes cargas peyorativas sobre lo negro y el Pacífico– dificultando la adopción generalizada de la nueva representación. Así mismo muestra como los discursos multiculturales, que centran su atención en el tema del reconocimiento, operan como un nuevo discurso hegemónico que puede estar distrayendo la atención de otros problemas fundamentales en el plano social y económico. Vale preguntarse entonces, qué tanto estas transformaciones en el discurso multicultural del estado afectan lo social en sus múltiples dimensiones, o solo algunas de ellas en particular. Adicionalmente, qué tanto la forma en que el estado legitima la etnicidad, vista como arraigamiento a culturas ancestrales y cargadas de esencialismos homogenizantes y armónicos, contribuye a la visibilización de la diversidad de comunidades que hasta la puesta en marcha de la constitución política de 1991 eran excluidas.

En esta reseña, aunque nos hemos enfocado más en estudios específicos sobre Colombia, no queremos dejar de lado algunos trabajos europeos fundamentales para el entendimiento y profundización de la noción de interculturalidad en la educación y que necesariamente influyen también este ensayo.

Cabe destacar que estos trabajos son desarrollados en contextos europeos y mayoritariamente relacionados con el tema de las migraciones y de los migrantes, pero en este caso los resultados teóricos nos llevan a las mismas conclusiones de los trabajos teóricos hechos en contexto colombiano: la noción de educación intercultural debe ser matizada y problematizada no solamente desde un punto de vista étnico y lingüístico sino que debe ser una educación para todos y no una educación de inclusión para los diversos.

En las *Lecturas para educación intercultural* (García y Granados, 1999) nos encontramos con una obra declaradamente de recopilación, que haga “más asequible al público en formación lo investigado” (ibidem, 1999:9). Este es un trabajo realizado en la década de los noventa relacionado con el tema de la interculturalidad y la educación: más específicamente trata de recopilar los diferentes debates y las posiciones críticas sobre la interculturalidad en educación y mostrar cómo “tras el discurso de la interculturalidad se puede ocultar una nueva manera de organizar la diferencia” (ibidem, 1999:13), un “nuevo” racismo.

Nos parece que la contribución más significativa de este libro al debate sobre la interculturalidad es el hecho de que visibiliza todos los conocimientos como conocimientos “situados” que tienen una componente racista en forma de ideología, el racialismo, que para los autores “es también transmitida a través de la socialización en la institución educativa al ser compartida por una parte importante del engranaje escolar” y además “inunda una buena parte del sistema en general: los diseños normativos del currículo y los libros de textos donde éstos tratan de organizarse” (ibidem, 1999:14). Gracias a esta nueva forma de racialismo y de construcción de la diferencia la praxis intercultural en la educación se traduce de facto en la atención a las minorías étnicas que debería representar solamente una parte de lo que concierne a lo intercultural.

La diferencia es una construcción para justificar la desigualdad en un mundo cuya condición es la diversidad, gracias a la cual prosigue con éxito la evolución (...) la construcción de la diferencia no es más que una nueva forma de pensar las distancias culturales, sociales y políticas que son legitimadas bajo la apariencia de ausencia de jerarquías sociales pero que ocultan un refinado mecanismo de exclusión (García y Granados, 1999:17).

Explícitamente en el texto, al tratar el surgimiento de diferencias culturales como discriminación que se introducen en el aula de clase, se punta el dedo contra la disciplina antropológica y su “manía” para el estudio de los fenómenos sociales como “cultura”. nos pareció interesante incluirlo por las dudas metodológicas que levanta y las problematizaciones y matizaciones que desarrolla que pueden aún ser consideradas actuales en un estudio hecho en otro espacio histórico- geográfico-cultural-político, etc., y también por su profundización en lo que concierne la interculturalidad en educación y sus políticas en la España de los años noventa. Además, respecto a la lengua materna y a la “cultura” de origen como currículo para una educación intercultural, plantean las

mismas dudas (de reproducción de la diferencia y de guetización) de autores colombianos que han tratado la educación para afrocolombianos como es el caso, por ejemplo, del ya citado Axel Rojas (2005):

... la reflexión que se hace podría formularse del modo siguiente: dado que estos escolares están en nuestras aulas, una buena manera de acercarlos más plenamente a ellas sería mostrando algún signo de interés por algo que nosotros pensamos que representa su identidad como miembros de una cultura. Acudimos a la lengua por ser uno de los signos que, equivocadamente, más ha tratado de representar la unidad de un pueblo y añadimos dosis de elementos culturales de los pueblos que hablan esa lengua para, según parece, hacerle sentirse como en casa (García y Granados, 1999:119).

Dada la importancia que tienen en este análisis los procesos de etnización y el concepto de etnicidad, a continuación se hará un recorrido teórico por el término etnicidad y sus implicaciones conceptuales en las ciencias sociales de los últimos treinta años.

La identidad, como problemática explícita de la vida social es totalmente moderna. La mayoría de los autores no dudan al afirmar que "la identidad es una invención moderna" (Bauman 1996: 18). Esto es principalmente porque "la identidad entró en la mente y en la práctica moderna vestida desde un principio como una tarea individual" (Bauman 1996: 19); la modernidad le confió la tarea de la formación del ser al individuo, aunque estuvo mediada en gran medida por una multitud de expertos y entrenadores. También está la idea de que la identidad es predicada por la lógica moderna de la diferencia, en la cual el término subordinado es visto como constitutivo de, y necesario para, el dominante (Grossberg 1996). Aceptaremos este diagnóstico, y pondremos entre paréntesis los debates antropológicos de si la identidad, en la forma de la definición del ser, es una invención occidental moderna, y el interesante asunto de si puede haber formas de pertenecer sin identidad. Muchos antropólogos argumentan que la noción moderna del ser –al menos en el modo quintaesencia del individuo discreto y posesivo de la teoría liberal– no tiene un correlato entre muchas personas no-occidentales. Hay otras nociones de la personalidad, pero no del "individuo", en el sentido moderno del término. Puede haber varias, pero lo importante ahora es mantener en mente que el anclaje histórico de la identidad en la modernidad es un referente importante para la discusión del caso raizal. Plantearemos la pregunta, sin embargo, de si la lógica moderna de la identidad es lo suficientemente amplia para describir lo que está sucediendo con la

construcción de la etnicidad raizal. Si la pregunta por la identidad se ha vuelto insistente, podremos inferir que los problemas a los cuales responde aparentemente en el Caribe occidental, ¿pueden ser completamente explicados por una lógica moderna?

En cuanto a la historia del uso de términos “etnia” y “etnicidad”, Williams (1994:119-120) nos dice que, en tiempos modernos y hasta el siglo XIX, connotaba el sentido de las características raciales atribuidas a los grupos humanos. Luego, en el siglo XX, se usó en las ciencias sociales para sustituir las connotaciones peyorativas del término “raza”. Más recientemente, ha adquirido una connotación cercana a la noción de folclor, como en los estilos de vestimentas, músicas y comidas regionales. Su uso en el llamado Primer Mundo abarca ahora desde el sentido más académico en referencia a los grupos sociales, hasta su uso por la industria del turismo, la moda, y otras industrias culturales. No obstante, Billington *et al.* (1991: 87) advierten que si bien muchos científicos sociales del siglo XX han tratado de evadir los problemas asociados con el término raza mediante el desarrollo del concepto de etnicidad, este también se basa en una construcción ideológica con una historia específica de uso. Con esto queremos aclarar que el término “etnicidad” no necesariamente está más libre que el de “raza” de connotaciones ideológicas problemáticas, y que sólo un análisis histórico del uso social de estos términos permitiría comprender las diferentes connotaciones de su usanza entre los diversos individuos y grupos que lo han empleado (Stolcke, 1992). En todo caso, pasaremos a revisar las principales concepciones de “etnicidad” en las ciencias sociales contemporáneas, dado que este trabajo no tiene el propósito de ahondar en la historia social del concepto.

Hay varias perspectivas sobre la etnicidad, pero todas ellas básicamente comparten en atribuirle ciertas características. A continuación revisaremos brevemente dichas características, luego de lo cual expondremos resumidamente la manera en que las principales corrientes de análisis social sobre etnicidad conciben tales características y cómo se encuentran estas en la elaboración de una “raizalidad” en la cotidianidad por los mismos raizales.

En los albores del nuevo milenio parece haberse consolidado una lectura de la etnicidad que parte de cuatro premisas centrales como bien nos explica Restrepo¹ (2008): (a) su contingencia, positividad y especificidad histórica; (b) su no reductibilidad con respecto a otros entramados de la vida social; (c) su inmanente heterogeneidad y polifonía en las prácticas e imaginarios de los diferentes actores sociales; y (d) su intrínseca relacionalidad y estrecha imbricación con articulaciones de poder y resistencia. A pesar del creciente consenso sobre estas premisas las diferencias sustantivas entre los diversos enfoques conceptuales no se han desvanecido. Los enfoques sobre la etnicidad son múltiples y, en ciertos aspectos, contradictorios. En primer lugar se pueden identificar las tendencias que establecen una “naturalización de la etnicidad” (Restrepo, 2008:4). Desde estas tendencias la etnicidad es inmanente a la “naturaleza humana” como manifestación de su ser biológico –como argumentan los enfoques sociobiológicos de autores como Van der Berghe (1981)– o de su ser cultural –como sostienen corrientes como la escuela soviética o, de forma a veces más compleja, los análisis primordialistas, entre los cuales los de Clifford Geertz (1973) ocupan un lugar destacado. Esas tendencias suponen la etnicidad como un hecho existente, independiente del sujeto que la analiza. Mientras que la sociobiología apela al individualismo y al reduccionismo metodológicos, la escuela soviética y los enfoques primordialistas hacen énfasis en el colectivismo y en el holismo.

En segundo lugar se pueden agrupar otros autores y planteamientos que consideran la etnicidad como “buena para pensar” (Restrepo 2008:7). Al igual que otros sistemas de clasificación, como el totemismo o los grupos de edad, la etnicidad constituiría una taxonomía social específica de lo mismo y lo otro. Para estos autores la etnicidad implica un encuadre relacional de identidad y diferencia más que la manifestación de un inmanente ser biológico o cultural. En esta tendencia se podrían agrupar desde autores como Frederik Barth (1969) o Epstein (1978) hasta los recientes enfoques cognitivos de Hal Levine (1999). Esta tendencia aborda la etnicidad como un fenómeno intersubjetivo con efectos en las relaciones y prácticas sociales; es entendida, además, como un hecho

¹ Somos conscientes de las acusas de plagio que han sido dirigidas a los trabajos de este autor. Sin embargo, creemos que sus argumentaciones respecto al tema de la etnicidad resultan eficaces y satisfactorias para una comprensión holística del concepto y la problematización que surge alrededor de lo étnico.

objetivo que existe en el mundo exterior, independientemente de las categorías analíticas de quien la estudia.

La etnicidad como “superestructura” (Restrepo, 2008:8), definida por autores localizables en diferentes matices de la tradición marxista, constituye otra de las tendencias en el análisis de la etnicidad. En esta tendencia se pueden identificar autores como Etienne Balibar (1991), Anibal Quijano (2000), Immanuel Wallerstein (1991) y Eric Wolf (1994), con sus análisis sobre la economía política de la expansión del capitalismo y del colonialismo desde finales de la década de 1970, pasando por los planteamientos de Richard Thomsom (1989) sobre la etnicidad como modo de producción, para llegar a los trabajos de Jean Comaroff y John Comaroff (1992) sobre la etnicidad desde una etnografía histórica, o como política de empresa con su trabajo con el título tan llamativo de “Etnicidad S.A.” (2011). Una de las preguntas fundamentales que atraviesa los estudios marxistas sobre el tema es la relación entre etnicidad y clase, en particular, y entre etnicidad e infraestructura/superestructura o ser social/conciencia social en general.

Otra tendencia argumenta la etnicidad como “estrategia” (Restrepo, 2008:11). En ella se pueden identificar dos grandes corrientes conceptuales. La primera de ellas es el instrumentalismo que encuentra en Abner Cohen (1996) su figura más representativa. Para los propósitos de este trabajo el instrumentalismo aborda la etnicidad como un “recurso” político, social y cultural en el contexto de diferentes grupos de interés. En este sentido una elite étnica manipula ese recurso en aras de lograr beneficios simbólicos o materiales específicos. La pesquisa de las funciones políticas, sociales, culturales y económicas desempeñadas por la etnicidad como recurso en una estructura determinada constituye el núcleo argumentativo del instrumentalismo. La otra gran corriente de la etnicidad como estrategia se asocia a las “teorías de la acción racional”. De acuerdo con Banton (1983:104) estas teorías “confluyen en dos presupuestos centrales: (a) los individuos siempre actúan en aras de maximizar sus beneficios de acuerdo con limitados medios a su alcance; y (b) estas acciones restringen las alternativas futuras de escogencia”. Aplicadas a la etnicidad las tendencias asociadas a las teorías de la acción racional siguen una línea argumentativa que incluye, al menos, los siguientes puntos: (1) los individuos utilizan sus características físicas o culturales para crear grupos y categorías sociales que les permitan introducir procesos de inclusión y exclusión; (2) las

categorías y grupos étnicos emergen en contextos de competencia por recursos específicos, en los cuales ciertos individuos pueden maximizar un beneficio material o simbólico de la creación de fronteras; (3) una vez establecidas las categorías étnicas son objeto de disputa por individuos que se encuentran al margen, mientras que son reforzadas y reificadas por quienes encuentran en ellas un beneficio directo o indirecto. Sin embargo, mientras para el instrumentalismo la etnicidad es un “hecho social” para la teoría de acción racional es un “hecho individual”. Mientras que la primera apela a una modalidad de análisis en el cual la etnicidad se explica por sus relaciones en una totalidad social, en la teoría de la acción racional el individuo es la unidad explicativa pertinente. Ambas corrientes confluyen en considerar que la etnicidad es un hecho objetivo.

La etnicidad como “comunidad imaginada” (Restrepo, 2008:15) constituye una tendencia asociada al “giro constructivista” (íbidem, 2008:16) consolidado a partir de los 80s. Para Velmeulen y Grovers (1997:2) este giro no debe ser definido por una escuela particular sino que indica un cambio de énfasis de la organización social hacia el análisis de la construcción social de las identidades étnicas y de los significados, discursos e ideologías de la etnicidad. Algunos autores (Velmeulen y Grovers 1997; Gros 2000) han ubicado el origen de los estudios que argumentan la etnicidad como comunidad imaginada en los trabajos de Max Weber (1948:171-179); hasta afirman que son notables sus analogías con respecto al libro paradigmático de Benedict Anderson (1983) que aborda el nacionalismo y la nación y en el cual acuñó el concepto de “comunidad imaginada”. La diferencia entre nación y etnia radica, esencialmente, en la modalidad de comunidad imaginada que está en juego. Dentro de esta tendencia se pueden identificar corrientes distintas que incluyen desde aquellas que consideran que la etnicidad es una especie de “ficción colectiva” (en el sentido de fabricación, de hecho social) que aparece bajo condiciones históricas determinadas en entramados sociales y de poder específicos, hasta las que argumentan en términos de comunidad moral. Estos enfoques que miran a la etnicidad como invención subrayan la historicidad del sentimiento de comunidad y de las identidades étnicas resultantes; ellos argumentan en términos de la contingencia histórica que requiere evidenciarse en sus orígenes y despliegues específicos. Así, la etnicidad es analizada como un hecho social intersubjetivo cuya inteligibilidad debe hallarse en las condiciones de su aparición y en los procesos de su transformación; éstos

abarcan, además de factores “objetivos”, las representaciones “intersubjetivas”. Los trabajos de Terence Ranger (1994) y Leroy Vail (1997) pueden ilustrar estudios que historicizan la etnicidad. Concebir a la etnicidad como una comunidad moral es una propuesta hecha desde la teoría de Paris Yeros (1999); esta comunidad moral no supone homogeneidad sino, más bien, heterogeneidad constituida por diversos actores en conflicto por el dominio de derechos y obligaciones, de inclusiones y exclusiones (Yeros 1999:125). Por eso es relevante considerar los diferentes actores en juego en el enfrentamiento. No obstante, el estudioso debe tener presente que su interpretación es parte del proceso de enfrentamiento y expresión del conflicto en cuanto reifica unos actores en vez de otros mediante sus preguntas, descripciones y explicaciones. En este sentido un “enfoque normativo” (Restrepo, 2008:17) de la etnicidad asume la teorización como una intervención tendiente al empoderamiento de ciertos actores y posiciones que confrontan el orden político de privilegios y exclusiones: “los conceptos de etnicidad necesitan ser, primero y sobretodo, útiles en lo personal y lo político. Es sobre la base de su utilidad política que los conceptos deben soportarse o descartarse” (Yeros 1999:127).

Restrepo define como “etnicidad sin garantías” (Restrepo, 2008:34) el enfoque que desarrolló Stuart Hall desde los estudios culturales. Hall demuestra que aunque la etnicidad no puede reducirse a la ideología debe estudiarse como producción ideológica en relación con los procesos de subjetivación que la hacen posible y que producen el sujeto étnico; esto significa que se debe entender la identidad étnica en su relación constitutiva con la diferencia (étnica o no) y viceversa. Las relaciones entre ellas son de configuración mutua, no de disyunción sino de conjunción y coproducción, e involucran políticas de la identidad y diferencia étnica cuyos antagonismos y especificidades con otras formas de “otrización” deben ser teorizados. Esta orientación conceptual de los estudios de la etnicidad es incompleta para nosotros si no nos miramos además a los trabajos de Michel Foucault; su línea de pensamiento mira a la etnicidad cuestionando los universales antropológicos que apelan al sujeto soberano y trascendente. La etnicidad es analizada como una experiencia histórica singular constituida por la conjugación de saberes, normatividades y subjetividades específicos. Las teorías de Foucault enfatizan la producción de sujetos a través de discursos y prácticas ligados al ejercicio del poder. Para algunos, sin embargo, una teoría de la

identidad no puede estar completa sin un recuento de la constitución activa del sujeto sobre sí mismo, punto que Foucault dejó sin acabar y que otros han continuado (Hall 1996:15).

En los estudios contemporáneos de la etnicidad las posiciones deconstructivistas han constituido una piedra miliar de la teoría postcolonial porque han problematizado las articulaciones del proyecto colonial europeo. Los trabajos de Homi Bhabha (1994) y Dipesh Chakrabarty (2000) apuntan en esa dirección. Desde esa perspectiva la etnicidad es considerada una modalidad particular de dominación que se ejerce mediante una estrategia de “otrización” eurocentrista, involucrando la producción de un marcado Otro en contraste radical e insalvable con una no marcada Mismidad. La teoría postcolonial es una intervención que, mediante la historización del locus de enunciación, desestabiliza esa estrategia de otrización.

La etnicidad como “performance” (Restrepo, 2008:34) es otra tendencia: esta se alimenta de los trabajos de Judith Butler (1990) y de las elaboraciones de la teoría postcolonial sugeridas por autores como Homi Bhabha. Rachel Blouil (1999) o Aletta Norval (1999) problematizan los modelos de la etnicidad como comunidad imaginada introduciendo una teorización de los sujetos-agentes de la etnicidad. Dada la multiplicidad, parcialidad y fragmentariedad de las posiciones de sujeto desde las cuales se derivan parcialmente las subjetividades Blouil (1999:7-11) argumenta la relevancia de la empatía y de las políticas de la identificación para dar cuenta de las solidaridades y agencias de actores étnicos específicos que surgen en el continuo proceso de confrontación y redefinición de dichas subjetividades. Por su parte Norval (1996:61) cuestiona los enfoques que consideran la etnicidad como una comunidad imaginada o inventada en tanto suponen la dicotomía entre lo “subjetivo” como construido y lo “objetivo” como dado. Por eso propone analizar la identidad étnica como un proceso de sedimentación que no es simplemente impuesto ni meramente subjetivo. Norval (1999:85) insiste en la materialización de categorías étnicas como cuerpo y color que deben analizarse como resultado de prácticas políticas concretas. El mismo autor se inclina por interpretar las identidades étnicas como “construcciones contingentes que no son resultado del simple capricho individual, como si fueran escogidas de un estante del supermercado de las identidades” (1999:86).

Finalmente es posible distinguir una tendencia que argumenta la “etnicidad como ficción analítica” (Restrepo, 2008:47). Estos estudios van desde posiciones que consideran que las categorías de análisis de los académicos contribuyen a la creación de las etnicidades que dicen estudiar (Erickson 1994:320) hasta posiciones más radicales que sostienen que la etnicidad existe como tal en la cabeza de los académicos debido a que el mundo social es mucho más complejo, heterogéneo y fluido que las herramientas avanzadas para su estudio (Banks 1996:186). Esto significa que esta tendencia busca introducir en la etnicidad al analista en su función constituyente.

Las contribuciones de Said (1978) sobre el Orientalismo, de Anderson (1983) sobre la nación como comunidad imaginada y de Hobsbawm (1983) sobre la invención de tradición son las tres posiciones abiertamente anti-esencialistas de las últimas décadas del siglo XX. No obstante, estas respuestas no fueron homogéneas ni partieron de las mismas premisas teóricas, como erróneamente parecen sugerir ciertos usos englobantes del término “constructivismo”. En efecto, varios autores han confluído en argumentar que no existe una homogeneidad conceptual en lo que se ha querido denominar como “constructivismo” (Comaroff 1996:165; Velmeulen y Grovers 1997:2; Yeros 1999:6). Antes que una escuela u orientación teórica lo que se ha conocido como el “giro constructivista” consiste, más bien, en una multiplicidad de posiciones que reaccionan diferencialmente ante las argumentaciones esencialistas. Desde una perspectiva ontológica la etnicidad sería inmanente a la condición humana como manifestación de su ser biológico o cultural. Un ser-esencial-compartido que condiciona una serie de rasgos característicos –somáticos, culturales, lingüísticos e históricos– constituiría la etnicidad y la conciencia de la identidad étnica. Esta forma de entender la etnicidad no es incompatible con los análisis históricos. Hall (1996) y Grossberg (1997) han catalogado como esencialistas las orientaciones teóricas que suponen una necesaria correspondencia entre dos o más aspectos o planos de la vida social; por ejemplo, que una determinada categoría económica o social (como la clase) se corresponda, necesariamente, con un orden de representaciones (conciencia de clase o identidad de clase). Si existiera un vínculo necesario entre dos aspectos o planos del orden social desde uno de ellos se puede deducir el otro lógicamente o históricamente. Para las conceptualizaciones de la etnicidad las posiciones reduccionistas argumentan que las diferencias en las prácticas culturales son expresiones de una especificidad del grupo

social que lo antecede y son garantes de la identidad étnica. El constructivismo cuestiona estas dos maneras esencialistas de entender la etnicidad. Renunciando a un irreducible y primario “ser” biológico o cultural como “explicación” de la existencia de los grupos e identidades étnicas el constructivismo se pregunta por los específicos y localizados procesos discursivos y no de la producción de la diferencia étnica; ésta no aparece como un fenómeno natural de la condición humana sino históricamente localizado, producto de un arduo proceso de mediaciones y confrontaciones en el espacio social. Así, etnicidad o etnia en singular no existen. Lo que han existido son etnicidades en plural, con puntos de emergencia, sentidos y trayectorias específicas. Una posición constructivista es anti-esencialista porque cuestiona la necesaria correspondencia entre aspectos o planos de la vida social. Así, por ejemplo, como argumentan Laclau y Mouffe (2001), no existe una correspondencia necesaria ni directa entre las posiciones de clase ocupadas, las identidades sociales y las articulaciones políticas. Las relaciones establecidas entre dos o más aspectos o planos de la vida social son resultado de articulaciones específicas que son contingentes e históricamente producidas y localizadas: “La gente no está irrevocable e indeleblemente inscrita con ideas que ellos deberían pensar; la política que ellos deberían tener no está impresa ya, como si existiera en sus genes sociales” (Hall 1985:96). Esta perspectiva no-esencialista de las posiciones constructivistas de la etnicidad lleva a preguntar por las modalidades e historicidades desde las cuales han sido configuradas etnicidades específicas, posibilitando articulaciones entre aspectos y planos de la vida social y política en un momento determinado. El constructivismo, entendido en este doble sentido, abarca enfoques múltiples y, acaso, contradictorios; como constructivistas pueden ser catalogados análisis tan diversos como los de Stuart Hall (1996) y Paul Gilroy (2000) desde los estudios culturales; los de Homi Bhabha (1994), Deborah Poole (1997) y Ann Stoler (1995) desde los estudios post-coloniales; o el de Banks (1996) desde el análisis del discurso.

El “esencialismo” sólo aparece teorizado ahora como una posición política estratégica articulada por ciertos grupos subalternos para subvertir relaciones de dominación, explotación y sujeción. El concepto de “esencialismo estratégico” acuñado por Spivak (1988) se inscribe en este horizonte analítico de la etnicidad.

Tirando un poco la suma de todas las teorizaciones sociales hechas a lo largo del siglo XX en las ciencias sociales sobre las etnicidades, en esta última parte queremos subrayar cuál será nuestra posición sobre las etnicidades del ser raizal.

En primer lugar queremos acordar históricamente donde nació, creció y se desarrolló la voz de los afrocolombianos, aunque como siempre hay que pensar que los raizales estuvieron al margen de esta etapa dada su posición geográficamente y culturalmente distante del resto de la población afrocolombiana.

En este sentido, en el proceso de aparición de un marco étnico, es necesario cuando hablamos de afrocolombianos, subrayar el papel desempeñado por la antropología, en especial por el Instituto Colombiano de Antropología –en esa época ICAN, pero ahora, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH–, presente en los debates de la Asamblea Constituyente y encargado, en lo sucesivo, del Secretariado Técnico de la Comisión Especial para las Comunidades Negras. La ciencia tiene una influencia directa en la construcción de la sociedad, en virtud de la legitimidad que aporta a quienes se apropian de sus discursos: “los criterios llamados objetivos, los mismos que el sabio conoce, son empleados como armas (...)” (Bourdieu, 1980: 67). Sobre todo cuando la ciencia se pone explícitamente del lado de la acción. Así pues, el foro organizado por el ICAN, el 26 de febrero de 1993, tuvo por objetivo determinar los criterios de definición de las comunidades negras, de manera que pudieran ser empleados por los mismos actores (América Negra, 1993: 81). De hecho, el modelo de etnicidad producido por los investigadores, claramente heredado del mundo indígena, sobrepasa los límites del marco universitario, para convertirse en un recurso y un apoyo para los actores que desean construir su alteridad a partir de rasgos equivalentes a los de los indígenas, principal objeto de estudio de los investigadores dedicados a analizar el lugar del otro. El investigador colombiano Eduardo Restrepo se dedicó a este problema, interesándose en lo que llamaba, haciendo referencia explícita a los trabajos de Nina de Friedemann, “procesos de visibilización / invisibilización de lo negro y de indigenización/ desindigenización de la antropología: ¿cuál ha sido el papel del discurso de expertos, específicamente de historiadores y antropólogos, en esta construcción?” (Restrepo, 1997:281). Según él, la ausencia de estudios dirigidos a las poblaciones negras, hasta su aparición en los años ochenta, es reflejo de la construcción del campo antropológico, que determina los objetos de investigación pertinentes y los que deberían ser excluidos.

En el mismo sentido, Restrepo demuestra hasta qué punto la ausencia y la presencia del negro en la antropología colombiana revelan los criterios de validez y legitimidad propios de la comunidad científica, y en seguida, que estos delimitan el objeto de investigación, incluso, la propia etnicidad (Restrepo, 1998: 282).

Por su parte, las comunidades indígenas correspondían fácilmente al horizonte conceptual y metodológico de la antropología, mientras que el estudio de las poblaciones negras se inscribía difícilmente en dicha perspectiva. Como consecuencia, el desarrollo actual de la antropología de las poblaciones negras ha caído en una tendencia de “indigenización de su objeto” (Restrepo, 1999: 224), basado en la “construcción del negro a partir de lo indio como espejo” (Restrepo, 1997: 285). Lo negro, a lo cual se aplica una noción de cultura esencialista heredada del mundo indígena, aparece entonces bajo el prisma antropológico de lo exótico y lo distante. ¿Es posible no ver en la búsqueda de huellas de africanía que marcó el nacimiento de la antropología afrocolombiana, en su intento por iluminar el aporte de las poblaciones negras o por rescatar los rasgos culturales provenientes de África, el reflejo de una misma concepción esencialista de la etnicidad? Es paradójico pues que, si bien la autora que por excelencia se ha ocupado de comunidades negras en Colombia, Nina de Friedemann, ayudó a romper el ciclo de la invisibilidad, sólo hubiera podido hacerlo invirtiendo la lógica identitaria en vigor –de la asimilación al multiculturalismo, de la invisibilidad a la visibilidad– y reproduciendo una concepción de la alteridad portadora de identidades aislables, circunscritas y autocentradas. Más allá del encerramiento dentro del paradigma de lo indígena, el problema por resolver es el del modelo de etnicidad escogido. Parece entonces que el nacimiento de la antropología afrocolombiana fuera inseparable de una esencialización de lo negro, percibido como un otro ahistórico y singular, concepción que las investigaciones contemporáneas consideran como un objeto de estudio y no como resultado del discurso científico. Ahora la antropología se enfrenta al desafío de la desubstancialización:

... deconstruir aquellas categorías de análisis que han posibilitado la invención de comunidades discretas, autocontenidas y explicables en sus propios términos es una tarea para la comprensión de las complejas y variadas dinámicas territoriales e identitarias en las poblaciones negras (Restrepo, 1999: 222).

Un primer límite de este proceso es que termina por crear nuevas formas de exclusión: su lógica no es la de excluir para conservar la identidad de un grupo dominante, sino la de excluir para conservar las particularidades culturales de la minoría. Los diferentes actores cuyas prácticas dependen de una concepción específica de la etnicidad, contribuyen con sus acciones y discursos a producir, difundir y normalizar tal visión, dándole así el estatuto de modelo legítimo y confiriéndole un cierto grado de realidad social. Para Bourdieu, el discurso sobre la etnicidad es performativo en la medida en que instituye al grupo étnico dibujando los contornos de la etnicidad:

El acto de categorización, cuando consigue hacerse reconocer o cuando es ejercido por una autoridad reconocida, ejerce poder por sí mismo: las categorías 'étnicas' o 'regionales', al igual que las categorías de parentesco, instituyen una realidad usando el poder de revelación y de construcción ejercido por la objetivación en el discurso (Bourdieu, 1980: 65- 66).

Se objetiva un modelo de etnicidad que se impone al adquirir autonomía respecto de las condiciones particulares en las que nació y que impide el reconocimiento de quienes no lo comparten. Así, en nombre de la integración en una nación multicultural, el proceso de etnicización conduce a lo que Restrepo (1999:225) llama “doble exclusión de la población negra”: una primera vez porque es negra (en términos raciales), una segunda vez porque no es suficientemente negra (en términos étnicos).

Además cambiando el modelo de identificación nacional de la homogeneización a la diferencia, de la asimilación al respeto de los particularismos, el estado-nación colombiano elimina el antiguo modelo de la agenda política e intelectual. El débil impacto de las políticas multiculturales en San Andrés es un pretexto para eludir la reflexión sobre la permanencia de una ideología y de prácticas racistas, de las cuales, sin embargo, en este trabajo no se ha ahondado mucho. Casi todos los investigadores e investigadoras (cifr. cap. 1.4) que se han ocupado del Archipiélago, lo han hecho a través de las lentes de la llamada “identidad étnica”, pero pocas personas han entrado en la lógica de la etnicidad, esto no significa que no exista una organización racial de la sociedad. Dicho de otra manera, quizá no haya afrocolombianos en San Andrés pero sí, hay negros, morenos y blancos; quizá no exista una cultura africana específica, pero sí hay estatutos diferentes a causa del color; quizá no tengan mucho futuro las políticas multiculturales, pero sí, la jerarquización socio-racial de la isla.

Los discursos académicos y no-académicos se han fijado en otros elementos de la identidad étnica, como la relación con el Caribe Occidental y la relación identidad-territorio-lengua. Es cierto que las identidades negras pueden construirse alrededor de símbolos que podríamos llamar ‘tradicionales’ como el folclor, la danza o las tradiciones orales, articuladas o no a una visión de África como ‘tierra madre’. También pueden construirse o no en referencia a símbolos más globales de lo negro, como en nuestro caso en lo que se articula desde las imágenes de líderes mundiales del movimiento negro (como Martin Luther King), grandes figuras negras del deporte, la religión rasta, la música reggae, hasta ciertas formas de vestir y de peinarse, asumidas fundamentalmente por los y las jóvenes.

Los procesos de identificación de los raizales pueden articular estos dos aspectos y, a su vez, estar ligadas a expresiones culturales y sociales que se comparten con otros sectores no raizales con los cuales se coexiste en la isla. Pero insistimos en que la raizalidad no se agota ni en el reconocimiento de la ancestralidad africana vía Caribe anglofono o Norte América, como tampoco en la globalización contemporánea en la que se cruzan diversos mensajes, historias y trayectorias migratorias transnacionales tan diversificadas. Pensamos que el ser raizal es eso y más, y seguirá generando nuevas posibilidades y expresiones de ser negro, de ser afrodescendiente.

A pesar de la importancia del factor racial y de las desigualdades por género y clase (de las cuales algunas se han visibilizado a lo largo de los capítulos cuatro y cinco), este análisis insiste en ahondar e interpretar las etnicidades de una comunidad afrocaribeña que se autodefine raizal y se autorepresenta como grupo étnico. Esto depende de dos factores: primero, como ya mencionado en la introducción, un interés de la investigadora por las dinámicas de representación y auto-representación de lo identitario. Y en segunda instancia para mostrar como, estas políticas multiculturales de afirmación positiva, que se han desarrollado a partir de los años setenta en toda Latinoamérica – a pesar de que siguen reproduciendo una lógica de desigualdad y exclusión, una lógica eurocéntrica del estado-nación, de dicotomía entre una mayoría nacional y una minoría étnica, entre un marcado Nosotros y un diferente Otro – han logrado llevar adelante proyectos educativos que resultan exitoso tanto por alumnado, profesorado y familias que participan en el proceso como también por toda la colectividad isleña a nivel de participación y de convivencia cívica. El proyecto, que es el

programa trilingüe y étnico del cual se habla a lo largo de toda esta tesis, consigue involucrar tanto la minoría que se considera raizal como la mayoría de los no-raizales, los colombianos, empoderando la sociedad raizal a través de las políticas educativas del colegio bautista, a través de la religión bautista en la iglesia y a través del movimiento de reivindicación étnica llamado AMEN-SD que se preocupa de las políticas públicas de los raizales del Archipiélago.

A pesar de que la mayor parte de interpretaciones académicas sobre las identidades – incluidas las étnicas– coinciden en su carácter de construcción histórica, social, contextual, relacional, etc., y sobre sus posibles dinámicas de cambio y transformación, es notable la contradicción que se presenta entre esta visión y cierta tendencia a la reificación de la identidad étnica en el discurso político que supuestamente iría en el sentido de ampliar y cualificar la conciencia de pertenencia. A veces el discurso académico aparece como deslegitimador del discurso político, al mostrar el proceso de construcción y cambio de las dinámicas identitarias (Restrepo 2008). Consideramos que, por el contrario, el explicitar la multiplicidad de mecanismos en los que se construye y reconstruye la identidad raizal, su capacidad de adaptación, cambio, hibridación y la variedad de elementos que la componen puede ser un factor de enriquecimiento y no de deslegitimación.

En el caso de los raizales, asistimos a un proceso de construcción de la etnicidad que se inspira a nivel institucional en el modelo indígena de los movimiento de reivindicación étnica, debido al reconocimiento obtenido en la nueva Constitución Política de 1991. Esto significa que moviliza vectores de identificación –idioma, organización social, religión– similares a los que caracterizan a las comunidades indígenas. Por lo tanto, la etnicización de los raizales se beneficia naturalmente de la legitimidad que acompaña a la etnicidad indígena, reconocida y aceptada más amplia y antiguamente, y debe desarrollarse en este mismo marco paradigmático de la etnicidad.

Sin embargo, hablar de una única identidad raizal, aunque sea a un simple nivel de *category of practice* (Brubaker y Cooper, 2000: 4), es problemático por la diversidad de componentes que contribuyen constantemente a conformarla. Con respecto a la idea de lograr una aproximación a la identidad raizal, planteo la existencia de dos constantes. La primera, que distintos elementos se superponen en la construcción de la identidad raizal,

haciendo de esta una construcción múltiple, pero también intersubjetiva. Múltiple por la diversidad de identidades que se construyen y generan e intersubjetiva en la medida en que esta depende del sujeto que la construye y de las intenciones y del contexto que lo definen. La identidad como construcción intersubjetiva es reflexiva y parte de la noción de identidad que se tenga de si mismo y la manera de proyectarla hacia los otros, además que la propia construcción se transforma de acuerdo al contexto en el que el sujeto se encuentra. Y como segunda constante, la importancia que cobran el establecimiento y manejo de relaciones interculturales, que constantemente están redefiniendo los límites de las identidades ya establecidas, haciendo de esta una construcción eminentemente dinámica:

La identidad representa muchas veces los puntos de encuentro entre los miembros de un grupo, la versión y visión que mejor describe de manera homogeneizadora a determinado grupo, pero los análisis de la práctica cultural nos muestran que tal identidad se forja, se mantiene y se transforma en un sinfín de enfrentamientos y tensiones, y que se construye principalmente frente a algún otro (Castaño, Moyano y Castillo, 1997:98).

La construcción de identidad raizal es dinámica, oscila en estos niveles que constantemente interactúan entre si, y que pueden llegar algunos a tener aspectos comunes, como el tener un fin político y por poseer un manejo y establecimiento de relaciones interculturales que producen la redefinición de las identidades ya establecidas.

Es importante mencionar que existe una tensión entre las construcciones formales e informales, lo que se ha constituido en una polémica y problemática constante, ya que existe una estrecha relación entre como el ser raizal se determina a través de la práctica, en el ejercicio de la cotidianidad, a la vez que se determina porque existen algunos dictámenes jurídicos e institucionales. Esta existencia e interrelación entre los campos que la constituyen, (definiciones como las que plantea el OCCRE o el mismo art.310, que responden a coyunturas políticas, económicas y sociales puntuales) significa también que la construcción de la identidad raizal no actúa como la objetivación estática de las relaciones de un grupo a partir de conceptos rígidos, sino por el contrario son respuestas y adaptaciones al tiempo, a los cambios y a los grupos con que la comunidad se relaciona.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de la investigación sobre la que se basa esta tesis es el análisis de la etnicidad raizal a través de las dinámicas educativas internas a un establecimiento de enseñanza secundaria trilingüe inglés, español y *creole* en San Andrés Isla (el First Baptist School) y la cotidianidad familiar de alumnado y de profesionales.

Para lograr dicho objetivo principal, me planteo una serie de objetivos específicos.

El primero es entender la concepción de raizalidad por cómo se ha configurado en el tiempo en San Andrés, desde los años de la etnogénesis de la sociedad raizal (1840-1910) hasta hoy en día. Esto implica considerar tanto cuestiones etnogenéticas y etnohistóricas, como las normas jurídicas que (a partir de la Constitución de 1991) regulan las llamadas minorías étnicas en Colombia.

El segundo es analizar el proyecto político del principal movimiento étnico raizal, AMEN-SD. En particular queremos entender cómo este proyecto se relaciona con las normas jurídicas nacionales de reconocimiento y normatización de la diferencia étnica (en particular, la Constitución de 1991 y la Ley 70), y cómo se articula en un proyecto educativo específico para la escuela cual es el proyecto “étnico y trilingüe” llevado en adelante por el First Baptist School.

El tercero es de entender cómo la raizalidad se “enseña” dentro del colegio First Baptist School a través del proyecto “étnico y trilingüe”. ¿Qué prácticas pedagógicas explícitas tratan de transmitir a lo raizal? ¿Cuáles lo hacen implícitamente? ¿Qué relaciones entrecorren entre la religiosidad y la etnicidad en un colegio “bautista y raizal” como el First Baptist School? ¿Qué relación hay entre los directivos del colegio y los de AMEN-SD?

El cuarto objetivo específico es entender en qué formas la raizalidad emerge en prácticas externas a la cotidianidad escolar: actividades de libre configuración, eventos sociales no escolares a los que sin embargo participan miembros de la comunidad escolar, prácticas cotidianas de ámbito familiar o vecinal.

3. METODOLOGÍA

Para perseguir los objetivos indicados, hemos diseñado una investigación de tipo etnográfico. Concebimos a la etnografía y a su visión dialéctica entre lo *emic* y lo *etic* como “un quehacer reflexivo que desde adentro recupera el discurso del actor social estudiado, a la vez que desde afuera lo contrasta con su respectiva praxis habitualizada” (Dietz, 2003:184). Así, hemos tratado de trabajar practicando el trabajo etnográfico de forma tridimensional: una perspectiva *emic* (centrada en el actor local), una *etic* (que trata la dimensión pragmática de la interacción entre la visión del actor y la del investigador), y una sintáctica (centrada en las instituciones, que analizamos epistemológicamente a través del trabajo de campo).

El modelo teórico antropológico principal de referencia es el interpretativo: consideramos las realidades observadas como textos y contextos para interpretar utilizando las herramientas que, según los casos, consideramos más adecuadas. No se hemos seguido, entonces, una sola perspectiva teórico-metodológica, sino hemos tratado de aplicar cada vez la que nos ha parecido más oportuna. Con las limitaciones, por supuesto, dictadas por la formación y la visión personal de la investigadora.

Hemos tratado de considerar al mismo tiempo los aspectos “locales” y “globales” de los procesos investigados, contextualizándolos en el entorno social, cultural, económico y ecológico específicos de San Andrés y Providencia, pero a la vez reconociendo los lazos y las tramas globales de que también hacen parte. En este sentido, hemos intentado declinar lo local y lo global.

Otro aspecto metodológico a destacar es el propósito de abordar las cuestiones investigadas bajo una perspectiva marcadamente interdisciplinaria (recogiendo y conjugando elementos de la antropología cultural y de la educación, de los estudios culturales, los estudios postcoloniales, la sociología de la educación, la pedagogía intercultural, la geografía cultural), sin encerrarse en un único campo disciplinar. Al mismo tiempo, reconociendo que muchas veces los propósitos de interdisciplinaria se concretizan en un *collage* superficial de aportes heterogéneos y a veces hasta contradictorios, nos proponemos intentar ir más allá hacia una perspectiva transdisciplinaria: o sea, poner como foco de atención los problemas concretos del contexto de investigación (la implementación de un sistema escolar que valore la

cultura raizal en una sociedad intercultural) e utilizar las herramientas proporcionadas por las disciplinas académicas para reflexionar críticamente sobre ellos, sin centrarse exclusivamente en las cuestiones académicas de los debates disciplinarios.

En este marco conceptual, hemos considerado los datos etnográficos bajo distintas perspectivas para intentar comprenderlos en su complejidad. Hemos intentado profundizar lo más posible la observación, tanto en el ámbito público (políticas educativas, lecciones, clases, eventos formales, etc.) cuanto en el privado (experiencias y sensaciones de alumnos y profesionales, cotidianidad escolar y familiar, contexto extraescolar).

Por otro lado, a pesar de que la etnografía se haya configurado como una técnica analítica principalmente sincrónica, hemos analizado los procesos investigados considerando la perspectiva diacrónica como un elemento imprescindible. Sobre todo considerando la importancia recubierta por la historia colonial en la determinación de la reconstrucción de una étnogenesis de la sociedad isleña.

La investigación ha sido de corte esencialmente cualitativo, y no cuantitativo. Hemos utilizado las siguientes técnicas de construcción de datos:

1. Observación participante y no participante de los contextos etnográficos descriptos: participante en las escuelas (institutos y clases), en los contextos de barrio, familias y de redes sociales. No participante en las instituciones que dictan las políticas educativas, a las que hemos podido acercarnos solo de un manera relativamente formal.
2. Entrevistas informativas y en profundidad. Hemos realizado entrevistas con el fin de recopilar informaciones y tendencias de las políticas educativas a los responsables de la Secretaría de Educación, de etnoeducación, de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, de los movimientos raizales, y a los rectores de los colegios en los que hemos trabajado. Hemos realizado entrevistas en profundidad a alumnos, profesionales y familiares de matriculados en los colegios elegidos.
3. Conversación informal y dirigida. Hemos anotado meticulosamente en un diario de campo a las conversaciones que hacen parte de la vida cotidiana, sean ocasionales, informales o dirigidas a la obtención de cierta información. Estas notas constituyen

datos etnográficos muy importantes para nosotros, y la hemos utilizado tanto explícita como implícitamente en este escrito a todos los niveles de análisis.

4. Registro de terminología lingüística. Hemos registrado términos, frases y estructuras propias del *creole* sanandresano, y aunque en el texto final de esta tesis quedan pocas trazas de este trabajo recopilatorio, ello nos ha servido para acercarnos al tema del *creole* y a las concepciones de los actores sociales sobre ello de una forma menos formal que a través de preguntas explícitas sobre “el papel de la lengua en la etnicidad”, u otras por el estilo.
5. Registro y análisis de documentos escritos. Hemos recopilado y analizado a directivas escolares, exámenes o pruebas escritas de los alumnos, y otros tipos de documentos escritos producidos en las escuelas para tratar de entender dinámicas internas a la praxis escolar del First Baptist School.
6. Análisis de los discursos mediáticos sobre la educación bi y trilingüe. Hemos tratado de registrar y analizar a las representaciones de los medios locales y, ocasionalmente, nacionales, respecto a los procesos educativos implementados en las islas para tratar de entender los discursos públicos respecto a estas temáticas.

4. PANORÁMICA DEL TEXTO

Para entender las distintas dinámicas que se generan en la isla alrededor de la etnicidad raizal no se puede mantener un punto de vista unívoco, sino es necesario tratar de moverse entre diferentes niveles de observación e interpretación, que ayuden de algún modo el análisis de una construcción continuamente cambiante cual es cualquier identidad étnica. Al hablar de identidad raizal, entonces, no nos referimos a un “objeto” sino a un discurso, que, como todos los discursos, solo tiene sentido en los contextos en los que se viene pronunciando. Por esta razón, hemos decidido estructurar los diferentes capítulos tomando en cuenta las diferentes miradas hacia la etnicidad raizales: la institucional, la legal, la de los actores (internos a la escuela, a los movimientos, etc.) y la más directamente mediada por la observación etnográfica de la investigadora.

El capítulo 1 trata de esbozar a la etnohistoria del Archipiélago, colocándolo antes dentro del más amplio contexto del Caribe (en particular, del Caribe Occidental), con su atormentada historia de colonización, esclavismo, neocolonización, y después restringiendo la mirada a cómo estas dinámicas macroregionales o globales han influido

en la vida los habitantes de las islas, contribuyendo a determinar su idiosincrasia y la situación actual en la que se encuentran hoy en día. Junto con la primera parte del capítulo siguiente, trata de contestar al primer objetivo específico de la investigación arriba indicado.

En el capítulo 2 la mirada se acerca aun más y, fijándose sobre todo en San Andrés, trata de analizar la etnogénesis de los raizales como pueblo y como minoría étnica reconocida, ahondando tanto históricamente en los procesos que han llevado, con el fin del esclavismo, a la formación de la sociedad mulata isleña (mediados del siglo XIX), como en la relectura que de estos procesos hacen hoy en día los movimientos sociales raizales para reivindicar sus derechos étnicos. Se destaca, en particular, el proyecto político del movimiento AMEN-SD y sus relaciones profundas tanto con la iglesia bautista como con el instituto escolar que está al centro de esta investigación.

El capítulo 3 está centrado en el First Baptist School y, en particular, en el proyecto educativo “étnico y trilingüe” que lleva adelante. A través de ello, se analizan las relaciones existentes entre el colegio, la primera iglesia bautista del Archipiélago y el movimiento radical de reivindicación raizal AMEN-SD: relaciones que hacen resaltar dinámicas sociales, culturales y políticas que afectan al conjunto de la población del Archipiélago y no solo la comunidad escolar. La última parte del capítulo 2 trata de contestar al segundo objetivo específico arriba indicado.

En el capítulo 4 nos ocupamos principalmente de las prácticas pedagógicas y de organización escolar dentro del colegio, basándonos sobre todo en las entrevistas y conversaciones tenidas con el personal docente, administrativo y directivo, además de los y las alumnas y sus familias. Estas prácticas muestran como los discursos de la etnicidad se entrelazan con los valores morales cristianos y, en particular, con la interpretación que los bautistas dan de ellos. Trata de contestar al tercer objetivo específico arriba indicado.

El capítulo 5, en cambio, se basa sobre todo en las notas de campo y en general en las observaciones de la investigadora respecto a prácticas escolares y no escolares (comunitarias), llevadas a cabo dentro y fuera de la escuela, en las que participan tanto personas internas como externas a la comunidad escolar (raizales y no raizales). Si hasta ahora se han presentado sobre todo los discursos alrededor del “ser raizal”, aquí la

centralidad del “hacer” sobre el “decir” permite releer estos discursos desde otra perspectiva. Trata de contestar al cuarto objetivo específico.

1.

ETNOHISTÓRIA DEL
ARCHIPIÉLAGO

En este capítulo se dibuja un mapa conceptual geográfico y cultural del Archipiélago y de su fenomenología social actual para situarlo tanto dentro de lo que es considerado Caribe anglófono como para ver los puntos de conjunción y de sutura con el Caribe hispano. Su frontera entre lo anglo y lo hispano nos sirve para llegar a ilustrar cómo los habitantes nativos criollos de habla inglesa han llegado a reivindicar una identidad étnica distinta de la del estado-nación Colombia y cómo el cambio de la economía en las islas ha moldeado la relación Colombia-San Andrés y *paña-raizal*.

1.1 EL ARCHIPIÉLAGO DE SAN ANDRÉS Y PROVIDENCIA: GEOCULTURA DEL CARIBE OCCIDENTAL

El Caribe ha sido definido como el área geográfica conformada por las Antillas Occidentales –Mayores y Menores– a manera de un puente de islas que conecta de forma particular a Suramérica con Norteamérica conformando una región de apariencia cerrada, que se ha caracterizado por su fragmentación, inestabilidad y su complejidad cultural (Sandner, 2000; Ratter, 2006).

Desde el punto de vista geográfico el Gran Caribe puede dividirse entre el Caribe Oriental y Occidental, siendo el Occidental la región en la que se ubica el Archipiélago de San Andrés y Providencia, lugar en el que se desarrolla esta investigación.

El Caribe se construyó como un área de acceso y tránsito comercial convirtiéndose en una de las primeras zonas de expansión colonial de Europa fuera de Europa, en un espejo del colonialismo y del neocolonialismo. Su conformación como área geográfica ha ido realizándose a partir de dicha expansión colonial en los diferentes territorios, continentales e insulares, que lo caracterizan. Y es precisamente la labor extractiva de las empresas coloniales europeas, y las consecuencias sociales que ellas determinaron, lo

que ha homogeneizado territorios tan diferentes al punto de hacerlos sentir como uno solo. Las iniciativas económico-políticas del colonialismo europeo (1500-1800) se apoyaban en el comercio triangular entre América, África y Europa, que a su vez determinó nuevas formas de poblamiento, produciendo sociedades con características bastante peculiares y diferentes tanto de las europeas y de las africanas, como entre ellas, en el mismo Caribe. Sociedades disímiles pero parecidas, “sociedades plurales por su historia y su cultura, con muy complejas rajaduras y divisiones profundamente radicadas en el largo periodo de la colonización europea” (Sandner, 2000:11).

Pero lo cierto es que el Caribe, a parte de ser un área geográfica de indudable interés económico –aspecto que ha predominado a lo largo de su historia– es también una región heterogénea marcada por la existencia de un sin fin de interrelaciones e interacciones internas, lo que hace que en su construcción elementos generales y compartidos se fundan con las peculiaridades locales. El Caribe se constituye, entonces, más que como área, como una región cultural diversa, definible solo considerando atentamente sus diversos elementos geohistóricos y socioculturales.

Gerhard Sandner (1980) nota justamente que las dificultades y contradicciones entre las diferentes tentativas de delimitar eficazmente al Caribe son el reflejo de una aproximación que lo ve como una región intermedia, un área de tránsito comercial entre Norteamérica y Suramérica o entre América, África y Europa. Un “campo de acción de intereses provenientes de centros lejanos, donde las influencias y transformaciones desde afuera, incluyeron la destrucción completa de poblaciones y tradiciones insulares” (Sandner, 1980:41).

El Caribe como región cultural está conformado por pequeñas regiones, geográficamente distintas, que constantemente se relacionan entre sí. Es esta unión en la diversidad, la inclusión de diversos elementos, la que permite establecer la existencia de una unidad. Así que el aproximarse al Caribe como una región cultural significa reconocer los elementos generales que lo han estructurado, al tiempo que se reconocen las particularidades y diferencias locales y los cambios y transformaciones que han producido este sincretismo.

El Caribe se ha visto caracterizado históricamente por la penetración y dominación colonial (Sandner, 1980:42), lo que ha estructurado varias de sus características, como la

presencia de distintas diásporas, de distintos grupos que llegan o que son forzosamente traídos, que se mezclan continuamente, entre sí y con la población nativa y autóctona de cada territorio. También por haber poseído en un inicio una economía triangular impuesta, de expansión capitalista, que se sustentó en una forma económica como la plantación que a su vez estuvo sustentada mediante el uso de una fuerza trabajo esclavizada.

En muchos casos las poblaciones originarias de estos territorios fueron suplantadas por olas migracionales de muy diversa filiación lingüística, cultural y étnica en función de la necesidad de la fuerza laboral para la plantación, lo que tuvo como resultado la conformación de una región compuesta por elementos múltiples y bastante diversos:

un mosaico de configuraciones etnoculturales, de expresiones lingüísticas y religiosas, de formas de organizaciones sociales y modalidades de conducta cotidiana, cuya complejidad y diversidad constituyen el rasgo característico que la unifica y a la vez la fragmenta y divide” (Serbin, 1987:231).

Los diferentes grupos étnicos que confluyeron en esta región se compaginaron con la presencia de una elite europea de propietarios y administradores ubicados en la cúspide del poder colonial, dando lugar a una estructura étnico-social diferenciada en dos segmentos fundamentales: los propietarios blancos y los trabajadores esclavizados no blancos, con una “compleja gama de combinaciones etnoculturales” (Serbin, 1987:234). Como consecuencia de este complejo cuadro de implantaciones coloniales y de articulaciones étnicas, sociales y culturales, además de diversas herencias políticas y de distintas formas de articulación económica, se originaron nuevas relaciones que juntas con más de cuatro siglos de presencia colonial, dejaron una gran huella cultural que ha marcado tanto las combinaciones etnoraciales que caracterizan a las poblaciones locales, como las modalidades lingüísticas y culturales que las diferencian.

Siguiendo la interpretación de región cultural (Sandner, 1980), el Caribe está marcado por la utilización del español, del inglés, del francés y del holandés como lenguas dominantes oficiales. Pero junto con ellas, numerosas expresiones lingüísticas locales han emergido en el marco de esta compleja dinámica histórica, dando origen a distintos tipos de lenguas criollas. Así mismo, la variedad y superposición de influencias religiosas y culturales, tanto europeas como africanas, asiáticas y americanas, han originado

específicas modalidades culturales en diversas formas religiosas locales, en modos de organización familiar y en expresiones artísticas y musicales (Serbin, 1987:75).

Sidney Mintz (1971) ha caracterizado el Caribe a través de nueve rasgos fundamentales, que como se verá más adelante, pueden ser percibidos en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Estos rasgos son:

una ecología insular, tropical y de tierras bajas; una drástica extirpación de la población nativa, con la excepción de algunos lugares; la temprana definición de las islas como una esfera del capitalismo agrícola europeo de ultramar; el desarrollo de estructuras sociales insulares basada en el acceso a la tierra, la riqueza, el poder político, y el uso de diferencias físicas como marcadores de status; el continuo juego entre las plantaciones y la agricultura a pequeña escala, con efectos socio-culturales asociados; la introducción sucesiva de masiva poblaciones nuevas de extranjeros en los sectores más bajos de las estructuras sociales insulares, bajo condiciones de oportunidades extremadamente restringidas para la movilidad ascendente en el plano económico, social y político; la ausencia prevaleciente de toda ideología de identidad nacional; la persistencia del colonialismo y de la atmósfera colonial; y un alto grado de individualización económica como un aspecto de la organización social caribeña (Mintz, 1971:20).

Entonces, la principal característica del Caribe sería el hecho de que cada comunidad ha integrado todos estos elementos exógenos pero volviéndolos propios a través de procesos sincréticos, marcados por las diferencias locales y subregionales de cada territorio colonizado. De aquí las que muchos autores, incluido Sandner (2001), llaman “identidades caribeñas”:

...por en cima de las diferencias locales y subregionales se formaron características comunes o comparables que llamamos caribeñidad, que incluye la memoria colectiva común, y que no niega las diferencias, sino las acepta y las integra. Si aceptamos que existe diversidad en la unidad y que puede haber unidad en la diversidad, si aceptamos además que la esencia está en la combinación específica de lo común y de lo diverso, entonces tenemos aquí un criterio para definir la individualidad o especificidad del caribe en comparación con otras regiones del mundo (Sandner, 2001:3).

El Caribe como región cultural debe entonces concebirse como región abierta, dinámica, caracterizada por la diversidad e inclusión constante de otros componentes y relaciones. Para comprenderlo se debe partir de una aproximación a sus relaciones tanto económicas como políticas, sociales y culturales; a las interacciones y al cambio o constante dinamismo presente en estas, a la diversidad y la unión en la diversidad que

son su máxima característica. A partir de una mirada muy general, podemos ver como la constitución del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina obedece a muchas de estas características y cómo su conformación actual sea el resultado de estas superposiciones y sincretismos. Distintos grupos étnicos confluyeron en el Archipiélago, distintas actividades económicas fueron desarrolladas, para tener como resultado una sociedad diversa y compleja, que debido a todas estas particularidades anteriormente explicadas, se asume como caribeña – a veces como anglo y otras como hispano-caribeña.

El Caribe Occidental comprende una región que va desde Jamaica hasta Belice en el norte, toda América Central hasta el Darién y Cartagena en Colombia. Está conformado por una parte insular, de la que hacen parte pequeñas islas, como Bahía, Caymán, San Andrés, Providencia, Santa Catalina y Jamaica y otra parte continental, que incluye ciertos lugares ubicados en países diferentes, como Puerto Limón en Costa Rica, Bocas del Toro y Colón en Panamá, Bluefields y las islas Mangle en Nicaragua.

El Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina (*foto 1*) de acuerdo a su conformación, debe ser visto a través de esta región. Por que sus características tanto económicas, como políticas sociales y culturales han obedecido tanto al Caribe anglófono pero últimamente también a una influencia más hispanófona y norteamericana. Como se verá más adelante, la relación del Archipiélago con Colombia se visibiliza cuando el país formaliza sus intereses hacia este, lo que obviamente acarrea grandes transformaciones en su economía y en su conformación social.

Aunque en algunos de los estudios históricos menos recientes se utilicen otros tipos de clasificación (por ejemplo en Cabrera Ortiz, 1980), hay cierta convergencia entre los historiadores en identificar por lo menos seis momentos en las diásporas de San Andrés y Providencia, a los que corresponden diferentes tipos de sociedad, uso del territorio y sobre todo ciclos migratorios.

Isabel Clemente (1989), ya en los años ochenta, había puesto el acento en esta diferenciación por momentos de poblamientos, pero es Loraine Vollmer quien se ha ocupado de compilar una historia sistemática aunque sintética de las islas. Los ciclos identificados por esta estudiosa son el miskito, el de los inicios de colonización inglesa,

el ciclo dicho del “Siglo del Olvido”, el ciclo raizal, el del régimen de Puerto libre y, por fin, el multicultural (Vollmer, 1997).

1.2 LA CONFLUENCIA DE LAS DIÁSPORAS

Francisco Avella (2002) analiza y describe la conformación del Caribe occidental a través de los movimientos migratorios que se dieron a finales del siglo XIX a raíz de la abolición de la esclavitud:

el proceso de emigración de la diáspora a continente tuvo siempre un solo motivo que fue el de la búsqueda de trabajo después de la liberación de los esclavos hacia 1850, puesto que el nivel de desarrollo de las nuevas plantaciones no permitía generar los empleos para absorber la nueva mano de obra. De aquí que el destino de estos nuevos brazos fuera el de emigrar como estrategia fundamental de sobrevivencia de la historia posesclavista (Avella, 2002:3).

Al comienzo las migraciones se dieron desde las islas hacia distintos lugares ubicados en el borde occidental del Caribe continental, y posteriormente se dieron movimientos continuos hacia las islas. Lo más importante es que a partir de estos movimientos se comienza a configurar este territorio que tendrá ciertas características bastante particulares y una matriz étnica común que establecerá una unidad lingüística y cultural, pero también comercial, diferente a las fronteras políticas hoy constituidas. Después de la aprobación de la convención del mar de Naciones Unidas, esta región ha quedado fraccionada y repartida entre diferentes estados nacionales. Como escribe Avella, “el Caribe Occidental constituye un sueño de nación que no se pudo realizar” (2002:71). Las migraciones internas al Caribe Occidental muchas veces son de ida y vuelta, o de circulación interna: de isla en isla o hacia el continente y nuevamente del continente a las islas, como en el caso de habitantes de Cartagena, de Colón y de Panamá que han vuelto a San Andrés y Providencia.

Pero lo más interesante no es tanto el poblamiento de por sí, sino la manera en que la movilidad ha contribuido a una cultura común para un pueblo que, a pesar de las diferentes denominaciones e identidades locales, puede reconocerse en los asentamientos que van desde Colón hasta Belice. Este espacio, junto con el insular, constituye el “territorio simbólico” o la memoria geográfica de esta diáspora aún en curso.

Vale la pena resaltar algunos momentos significativos en la historia del poblamiento de San Andrés, que están marcados por las olas poblacionales ocurridas a partir del siglo XVI. Cada ciclo evidencia rasgos socio-culturales que han sido reproducidos por sus pobladores y que diferencian a la población con mayor antigüedad de permanencia en el lugar. Las razones que motivan las migraciones que han existido pueden transformarse, pero las diásporas continuamente se mantienen, reafirmando el carácter sincrético de esta región cultural. Veamos cómo fue el proceso de encuentros y desencuentros sociales.

1.3 UNA MIRADA DIACRÓNICA A LAS ISLAS: LOS SEIS CICLOS DE POBLAMIENTO

El primer ciclo de “poblamiento” de San Andrés denominado miskito, va desde el periodo precolonial europeo, no determinado, hasta el año de 1629. Tiempo en el cual la comunidad indígena centroamericana perteneciente a la familia miskito Sumo Matapalpa, visitó constantemente la isla. Los miskitos visitaban la región insular en busca de alimentos como tortugas, langostas, caracoles y peces, además que lograban proveerse de buenas maderas. Historiadores como Arthur P. Newton (1985), confirman que los indígenas centroamericanos permanecieron provisionalmente en las islas antes de la llegada de los colonos ingleses en 1629 y lo siguieron haciendo por un buen tiempo. Sin embargo, no puede confirmarse que los miskitos hayan promovido un poblamiento efectivo del Archipiélago, más bien se trataba de una zona de paso dentro de sus actividades marineras, tanto que hoy en día el elemento indígena ha sido invisibilizado en la ancestralidad del proyecto político raizal. En realidad estos indígenas pueden considerarse los más antiguos habitantes de San Andrés, quienes fueron finalmente desplazados a través de diferentes olas colonizadoras. El ciclo miskito se caracteriza por una escasa intervención sobre el medio ambiente y el uso básico de la naturaleza para la subsistencia (Vollmer, 1997). Con la llegada de corsarios, contrabandistas y constructores de barcos se empezó a delinear otro uso del territorio, otro sentido de apropiación que redundará en la explotación de la tierra y en la paulatina exclusión de los indígenas como habitantes de mayor antigüedad y tradición en las islas. Debido a las pocas fuentes históricas relacionadas con este ciclo no es mucho lo que puede decirse del mismo. Pero lo interesante es que cada historiador ha relatado un

pedacito diferente de este período histórico y esto subraya la importancia que tiene hoy en día para el proyecto político raizal la relación diacrónica con los que se consideran los primeros habitantes y colonizadores de las islas. Solo me gustaría poner unos ejemplos: si la mayoría de los historiadores sobre todo colombianos alude a este período como a un ciclo de poblamiento inestable de proveniencia de la costa misquita y por ende una mayor presencia de indígenas miskitos (Vollmer, 1997; Clemente, 1989) por el otro tenemos a relatos de historiadores locales (Petersen, 2001; Archbold y Robinson, 2010) quienes desconocen la presencia miskita en este Archipiélago, o al menos la matizan casi hasta borrarla de la etnogénesis, y afirman:

Aunque en la escuela primaria nos enseñaron que las islas fueron posiblemente descubiertas por Cristóbal Colón en su cuarto viaje, no hay ninguna prueba de que el genovés tuviera siquiera conocimiento de su existencia. Las fechas sugeridas de noviembre 25 y 30 como fiestas patronales, nada tienen que ver con el descubrimiento de las islas. Desde 1527 aparecen las islas en una carta de navegación anónima, con las posiciones relativamente exactas. En 1542 aparecen localizadas en la carta de navegación de Rotz, incluyendo todos los cayos y bancos, con detalles de la costa centroamericana. Colón menciona las islas Abacoa, que por su localización, corresponde a la isla de Nassau. La primera colonización de las islas fue llevada a cabo por puritanos ingleses en el año de 1627, bajo la dirección del Capitán Cammock y se asentaron en la isla de San Andrés, a la cual le pusieron como nombre Henrieta (Petersen, 1989:44).

O sea reconocen una presencia puritana primero en San Andrés y luego en Providencia, vislumbrando ya cual es la importancia política que se le da al mito fundacional de los raizales (además confiriendo al Archipiélago una unidad poblacional no reconocida en otras historias sobre las islas). Del otro lado vemos como en historiadores como Díaz Galindo (1978) se reconocen hasta a los holandeses como los primeros habitantes de las islas:

Parece que los primeros habitantes de la isla fueron los holandeses porque aunque en 1595 llegaron los primeros españoles y en 1604 llegó la expedición de Juan Díaz Pimiento, por orden del Virrey, no se montó ninguna colonización, y cuando en 1629 llegaron los primeros ingleses con ánimo de colonizadores, encontraron ya establecidos a los holandeses, en buenas habitaciones, con cultivos y con una organización completa de comercio, de contrabando y de tráfico de negros esclavos, todo lo cual exige varios años de preparación (Díaz Galindo, 1978:39-40).

Vollmer (1997) asume el ciclo poblacional que va de 1629 a 1677 como segundo ciclo, reconociendo en él el período fundacional y mítico de la comunidad raizal actual,

relacionado con el pasado puritano, inglés y pirata. Este ciclo puede considerarse en dos fases: de colonización puritana y de énfasis en la piratería y ejercicios militares. La fundación de la colonia procedió a través de Bermudas, en sucesivas expediciones cuyo protagonista principal es el capitán Elfrith. Este llegó primero a San Andrés (Petersen, 1989; Newton, 1914), donde dejó colonos plantando tabaco, y de ahí a Providencia. Finalmente, en 1629, decidió situar a la colonia en esta última (entonces llamada Santa Catalina), como se puede leer en esta carta del gobernador de Bermudas, informado por Elfrith, un influyente representante de la Compañía de Bermudas:

El nombre de ella [la isla] es Santa Catalina que está a 20 o 30 leguas de la otra [San Andrés] pero difiere mucho de esta última en la bonanza y fertilidad del suelo, y lo que es muy importante, la mitad de la gente puede fortificarla y hacerla invencible, lo que conviene a los que están en la otra isla [San Andrés] (Newton, 1914:33).

Clemente (1989) relata que estos pobladores del Archipiélago hacían parte de una corriente religiosa puritana apoyada por miembros del gobierno inglés que fueron opositores de la corona. Los promotores de una aventura colonizadora y comercial en el Caribe no apoyaban el trato amable y conciliador del rey Carlos I con el gobierno español. La preocupación de los políticos ingleses se vinculaba a los peligros que corrían sus creencias protestantes, debido a la fuerte expansión de la religión católica. Así que varios ingleses influyentes, como el conde de Warwick, promovieron el desarrollo de compañías colonizadoras, entre las que se encuentra Providencia, con el ánimo de mantener una actitud comercial y cultural anti-hispánica. El énfasis de la colonización era la consolidación de una sociedad religiosa formada solamente por ingleses: los primeros llegaron en la goleta *Seaflower* (de donde proviene el nombre puesto al Archipiélago desde la Unesco en el 2000 para nombrarlo Reserva de la Biosfera), pasando primero por Rhode Island. La tierra era del reino y administrada como una compañía, los colonizadores entregaban parte de su trabajo a la empresa, predominaba el trabajo agrícola y artesanal, otras actividades complementarias fueron la pesca y la caza de tortugas. La exigencia del trabajo y el clima de difícil asimilación para los ingleses hicieron inminente la presencia de esclavos. Además, las islas hacían parte de las rutas del comercio esclavista y las ventajas generadas con la nueva mano de obra beneficiaban en mejor forma a los inversionistas. La presencia de población africana se dio con la colonización inglesa: el sueño de una sociedad puritana igualitaria, basada en

una economía granjera, fue cambiando hacia una sociedad esclavista con economía de plantación en la que la explotación del hombre negro era común (Clemente, 1989). Las constantes enfermedades de los trabajadores ingleses, el clima, las guerras por la posesión del territorio y el éxito comercial de otras colonias que usaban esclavos, fueron factores que impulsaron el cambio de la compañía Providencia y la forma del poblamiento del Archipiélago. Con la llegada de la población esclava se acentuó a su vez la presencia de piratas y el contrabando y el ataque a las embarcaciones españolas, lo que llamó la atención del gobierno español y su empeño por recuperar un territorio estratégico, a parte que la piratería resultaba a los colonos puritanos mucho más rentable de la agricultura. Después de varios ataques españoles a Providencia la isla fue tomada por el almirante Francisco Díaz Pimienta en 1641, quien apresó a los colonos hombres y devolvió a mujeres y niños a Inglaterra, además de confiscar todas sus pertenencias. Las crónicas de la época (Cabrera Ortiz, 1980) dicen que Díaz Pimienta encontró aproximadamente 400 personas libres y 381 esclavos. Según el historiador raizal Petersen (1989; 2002) San Andrés era un buen refugio de esclavos debido al escaso interés que generaba sobre los ingleses o españoles, sus condiciones geográficas no eran aptas para el ejercicio militar y sus recursos naturales no eran tan buenos como los de Providencia; es en este período que parece que algunos afrodescendientes permanecieron escondidos en San Andrés y mantuvieron contactos con los indígenas miskitos: esta es la única información que tenemos al respecto sobre San Andrés y su población durante este período. Sin embargo, esta diferencia de poblamiento pone énfasis en el hecho de que no solamente San Andrés y Providencia tuvieron dos historias distintas y diferentes sino también dos etnogénesis diferentes: mientras que la primera, San Andrés ha sido reconocida como el producto y el refugio de una mezcla de ex-esclavos africanos con sus amos ingleses (pero con una mayor presencia afrodescendiente, de ahí su inglés *creole* más acentuado), Providencia ha sido considerada como la auténtica, pura y perfecta colonia inglesa (con mayor presencia de “blancos” y un inglés que se acerca mucho más al *British standard*), a parte de ser el refugio del pirata Henry Morgan.

Con la reconquista española de Providencia termina la colonización puritana, sin embargo las huellas sobre el medio natural empiezan a marcarse por el desarrollo de un ejercicio social, económico y militar. Después de 1641 y hasta 1677 la región será centro

de acciones militares y piratas, la fortificación de Providencia desde la llegada de los ingleses será una marca en la fisonomía del lugar (*foto 4*). Providencia es tomada momentáneamente en 1670 por Henry Morgan, este pirata encontró 90 colonos y 200 soldados españoles, estos últimos fueron expulsados y los colonos pudieron permanecer. Dos años más tarde, el gobernador de Panamá retoma Providencia constatando la presencia de los colonos dejados por Morgan y permitiendo su estada. En 1677, debido a conflictos políticos en Europa y al desarrollo de acuerdos entre España e Inglaterra, cesan las actividades piratas en las islas y los intereses de apropiación del territorio.

Se inicia el tercer ciclo de poblamiento o siglo del olvido, tiempo en el que intermitentemente algunos navegantes arribarán en busca de madera o de provisión de alimentos. Las islas son mencionadas nuevamente por el gobernador de Costa Rica en 1738, quien propuso el envío de veinte familias a San Andrés para aprovechar las tierras, además reconoció la presencia de algunos ingleses en tal lugar. La propuesta mencionada no tuvo eco (Vollmer, 1997). De las personas que pasaron por el Archipiélago en tal periodo muy pocas se quedaron, las que permanecieron y aquellas que fueron llegando de islas y costas cercanas fueron la base que constituyó la población “más tradicional” y con mayor antigüedad en el territorio. Aunque Vollmer (1997) hace alusión a 600 esclavos capturados, Parsons (1985) sostiene que los españoles contaron solamente 381, los esclavos faltantes eran, una parte, cimarrones (ex-esclavos escapados) que se habían internado en la zona montañosa de Providencia, y otra parte, personas que se aventuraron a llegar hasta San Andrés intentando liberarse de los amos. Hasta aquí, se puede sostener que los pobladores del segundo y tercer ciclo poblacional, constituyeron el referente desde el cual se alimenta un mito fundacional que es vinculado y asumido por la población raizal contemporánea. Tal mito propende por el vínculo que existe entre la población colonizadora inglesa de los siglos diecisiete y dieciocho, y la población que se reconoce como raizal en tiempos recientes en San Andrés. En el siguiente capítulo veremos como se ha conformado la memoria histórica sobre el pueblo raizal.

El cuarto ciclo de poblamiento se da a partir del fortalecimiento de una comunidad que se mantuvo en San Andrés durante el siglo del olvido en su mayoría esclavos e ingleses. Es en este periodo, que va de 1780 a 1953, que se fortalece la comunidad isleña

considerada como la ascendencia fundamental de la comunidad raizal. El ciclo de doblamiento raizal tiene dos momentos: de colonización y esclavitud, y de abolición de la esclavitud y economía del coco; cada momento aportará, según las diferentes prácticas sociales, elementos que han dinamizado el tejido identitario sanandresano. La colonización y esclavitud vivida entre 1780 y 1853 en el Archipiélago, tuvo a San Andrés como centro del proceso, a diferencia de la primera colonización puritana que se concentró especialmente en Providencia. En 1780, Clemente (1989) relata que el capitán Kemble, marinero norteamericano que comandaba un buque patrullero británico, cuenta que en su paso por San Andrés la encontró habitada por doce familias predominantemente mulatas, estas personas cultivaban el algodón y criaban ganados. El algodón se había convertido en un producto de gran demanda y buen precio, debido al desarrollo de una industria textil ligada a la Revolución Industrial en Inglaterra, lo que justificaba la presencia de ingleses en San Andrés y la puesta en práctica de una economía de plantación con mano de obra esclava.

El cultivo de algodón fue convirtiéndose en uno de los principales productos de exportación en San Andrés. Junto a este cultivo se dieron pequeños cultivos de subsistencia, pero fue el cultivo a gran escala el que se impuso permitiendo la llegada de una gran cantidad de esclavos. La mayoría de esclavos provenían del Caribe anglófono (sobre todo Jamaica), aunque algunos fueron traídos directamente de las costas de África occidental. Estas personas vivían en condiciones pésimas, agrupados en barrancones y cultivando sus alimentos para subsistir, las difíciles circunstancias fueron motivo de levantamientos sociales en 1799 y en 1841 (Robinson, 2002). En 1786 España e Inglaterra firman un acuerdo en el que se reconoce la soberanía española sobre la costa de miskitos y las islas cercanas. En 1789 España decide expulsar definitivamente a los colonos ingleses del Archipiélago, el irlandés Thomas O'Neill (súbdito del rey español) tuvo a cargo la misión de desalojo, sin embargo, tal labor no fue efectivamente desarrollada. O'Neill logró, más bien, afirmar buenas relaciones con los colonos permitiendo a algunos su estadía y consolidar su nombre para llegar posteriormente a la gobernación de las islas. Los ingleses que se quedaron debieron jurar lealtad al Rey de España, fidelidad al catolicismo y abstinencia comercial con Jamaica. En 1798 fue concedido el permiso de permanencia de los ingleses y la colonización con adquisición de títulos de propiedad, además de la condición de *Puerto Menor* para la isla.

El *Puerto Menor* significaba la exención de impuestos para la exportación e importación, se trataba de un incentivo para el mantenimiento de un comercio legal desligado de las relaciones con islas británicas. Aún así, el contrabando se mantuvo al igual que la relación con islas inglesas, es muy probable que O'Neill se viera favorecido con tales prácticas y por lo tanto el control ejercido no fue riguroso.

Solo hasta 1822 el Archipiélago es incorporado al territorio colombiano y es proclamada su adhesión a la Constitución de Cúcuta:

la adhesión fue formalizada por un cabildo de siete miembros “blancos” de ascendencia inglesa (Parsons, 1987:34).

Se calcula, según lo que relata Parsons (1987) que para 1793 había en San Andrés 391 habitantes, de los cuales 281 eran esclavos, y en 1806 habitaban la isla 1200 personas, la población esclava correspondiente era de 800 personas, de aquí en adelante los afrodescendientes fueron una gran mayoría en la isla.

En 1845 se fundó la First Baptist Church de San Andrés, por el pastor providenciano Philip Beekman Livingston, quien había vuelto al Archipiélago después de formarse como pastor en Estados Unidos (*fotos 2, 5, 11-13*). Aunque antes de esta fecha no existía una iglesia formalmente establecida, crónicas de la época afirman que los habitantes de las islas eran protestantes (Clemente 1991: 56).

La fundación de las primeras iglesias bautistas de San Andrés y Providencia coincidió con la transición entre la economía esclavista y la del monocultivo del coco. La llegada de esta iglesia al Archipiélago hizo parte de un movimiento más amplio de difusión del bautismo en el Caribe anglófono; donde se promovía un mensaje que estaba a favor de la igualdad lo que convirtió a esta fe en una fuerza de combate contra el esclavismo, lo cual aseguró su éxito posterior y su importancia en la vida cotidiana, la educación, los valores y el pensamiento de la gente isleña (*ibídem*: 54). Aunque la principal actividad económica de San Andrés era el cultivo de algodón, Parsons (1985:89) señala el cambio repentino hacía la economía del coco a partir de la abolición de la esclavitud en 1853. Sin embargo, la economía de plantación del Archipiélago fue bastante diferente a la del resto del Caribe, pues las plantaciones eran mucho menores, pertenecían a pequeños campesinos y se alternaban con el comercio de contrabando (Sandner 2003:330).

Dilia Robinson (2002), socióloga raizal, pone el acento sobre un hecho importante: a partir de la colonia puritana y hasta durante la difusión del bautismo, de la economía del coco y de la influencia de Estados Unidos, la sociedad isleña fue marcada por una diferencia racial enorme, que fue invisibilizada a lo largo de la historia sobre todo por parte de la ideología igualitaria bautista-puritana:

El caso de los esclavizados libertos y su relación con sus antiguos amos como en otras sociedades, continuó siendo discriminatoria a pesar que todo este proceso se dió en torno al surgimiento de la iglesia bautista. Los conceptos de color y clase estaban íntimamente ligados y a pesar que cuando se describe a la hoy comunidad raizal, se ha pretendido referirse a todos los que se encontraban asentados en las islas antes del Puerto Libre, como una “gran familia feliz”, es necesario aclarar que dentro de la comunidad sanandresana y providenciana, subsistió y aún subsisten los resagos de ese binomio color –clase, amo– esclavizado, y las diferencias que estas condiciones expresan en toda sociedad. No obstante, no se presentaron enfrentamientos de clase... “Todos se tratan pero se mantienen las distancias” (Robinson, 2002:9).

Entonces los historiadores consideran el segundo momento del ciclo de poblamiento raizal a partir de la abolición de la esclavitud en 1853 (fecha oficial para toda Colombia), la consolidación de una economía del coco hasta el año de 1912 y la depresión de tal economía hasta 1953.

En 1833, los ingleses decretan la abolición de la esclavitud. No obstante, en Providencia existe un precedente anterior a esta fecha cuando el inglés Samuel Richworth libera a un grupo de afro-descendientes. Igualmente, el jamaiquino Phillip Livingston, que se había formado como pastor bautista en las iglesias estadounidenses, llega a Providencia con el fin de emancipar a los esclavizados que su padre mantenía en su finca, distribuir las tierras entre ellos y alfabetizarlo a través de la enseñanza de la religión bautista y de la Biblia. Sin embargo, para el historiador Parsons la fecha de la abolición de la esclavitud en San Andrés es en 1853, fecha oficial para toda Colombia. No obstante, la legitimación de los afro-descendientes colombianos no sucede sino hasta 1993 cuando se decreta la Ley 70.

La abolición de la esclavitud propició cambios sociales y económicos que incidieron sobre el poblamiento y transformaciones del medio ambiente sanandresano, principalmente la forma de tenencia y uso de la tierra cambiaron. Aumentó la mano de obra libre, lo que generó mayores costos de producción, algunas plantaciones fueron

abandonadas y posteriormente apropiadas por ex esclavos. El cultivo de algodón fue sustituido por el de coco, que se ajustaba mucho mejor al trabajo libre y en pequeñas propiedades. La sociedad basada en una economía esclavista y de plantación se transformó en una comunidad que producía especialmente para vivir: pescando, cultivando la tierra y aportando a una economía del coco. El cultivo del coco debilitó una economía que beneficiaba exclusivamente al amo inglés, a la par que permitió mejorar las condiciones de vida de aquellos que anteriormente fueron esclavos. Las nuevas prácticas económicas modificaron el medio ambiente, al igual que influenciaron nuevas dinámicas sociales que se conjugaron con la configuración de una cultura local en la que la religión protestante fue un pilar. El principal mercado comercial, y por consiguiente su influencia socio-cultural, no era ya Inglaterra o sus colonias, sino Estados Unidos. En 1873 nos informa Parsons (1987) fueron exportadas a Norteamérica algo más de dos millones de nueces, una década después las exportaciones eran de cuatro millones y el precio del coco seguía subiendo. Esta fruta constituyó una gran oportunidad económica para la sociedad sanandresana que se configuraba después de la abolición. Hasta inicios del siglo veinte las islas habían estado desligadas de la Colombia continental, pero el interés económico y marítimo, por ejercer soberanía nacional hizo inminente la llegada de colombianos de tierra firme y sus instituciones.

El surgimiento de este nuevo “negocio” en el Archipiélago, especialmente en San Andrés, atrajo nuevas corrientes migratorias (Robinson, 2002:9), formados por ex esclavizados, comerciantes, marinos, pastores, maestros y otros; llegaron de Jamaica, Gran Caimán, de Estados Unidos, y chinos que ya se encontraban en algunas islas del Caribe. Por otra parte, de tierra firme colombiana también arribaron funcionarios y comerciantes. La presencia de diferentes estamentos nacionales a comienzos del siglo veinte en la isla, se halla en conexión con la pérdida de Panamá y la preocupación del gobierno colombiano por confirmar su presencia y legitimidad sobre el Archipiélago.

Así, por ejemplo, la presencia de la misión católica se da en 1902 como parte del ejercicio de colombianización de las islas, ejercicio que implicaba un acercamiento cultural ligado principalmente a “una religión, católica, unas instituciones gubernamentales y un idioma nacional, el español”.

Clemente (1989) nos recuerda que en 1932 los cultivos de coco son arrollados por una plaga de ratas, además el precio de tal fruto iba en picada, todas cuestiones que llevaron a una fuerte depresión económica y una disminución poblacional. Muchas personas dejaron la isla, emigrando hacia Panamá y Cartagena principalmente. En 1938 se cuentan 4.261 habitantes en San Andrés y para 1951 se encuentran 3.705 (Parsons, 1985): solo con la declaratoria del puerto libre muchos de los antiguos habitantes volvieron con la expectativa de nuevas oportunidades y mejores condiciones de vida.

Junto con San Andrés y Providencia, las islas Corn o Mangles también hacían parte de la llamada *Provincia de Providencia*, cuya administración dependía de Cartagena. No obstante, Colombia no ejerció su soberanía sobre ellas hasta que no fue declarada en 1928 Intendencia a cargo de Bogotá, lo cual facilitó que Nicaragua tomara su control desde la década de 1890 (Parsons, 1985: 59). Petersen cuenta que:

...en contraste con la indiferencia de los gobernadores colombianos, cincuenta habitantes de la Costa de la Mosquitia, originarios de San Andrés, se organizaron para contener el avance nicaragüense en la región (Petersen, 2002:65).

Pero poco tiempo después, en 1928, Colombia cedió la posesión de las Corn Islands y de la costa de la Mosquitia mediante la firma del tratado Esguerra-Bárcenas, mientras que Nicaragua renunció a sus reclamaciones sobre las islas de San Andrés y Providencia y los cayos circundantes (Parsons 1985: 71). En el tratado no se hacía mención de los habitantes de los territorios involucrados lado a lado de la nueva frontera: "...y la mayor injusticia de todas: los isleños nunca fueron consultados sobre un asunto tan serio que afectaba sus vidas" (Petersen, 2002:75).

En general podemos decir que durante el siglo XIX, la relación entre el estado colombiano y las islas fue distante. El acercamiento se produjo bajo los preceptos de la Constitución de 1886, según la cual la nación colombiana debía consolidarse mediante la homogeneidad.

A partir de una identificación de lo colombiano con el catolicismo y la lengua española, concepto que no dejaba espacio para la diversidad (Clemente, 1991:129), las políticas integracionistas empezaron a ejercerse en dos espacios fundamentales en la vida social de los sanandresanos: la escuela y la iglesia.

La nacionalización del Archipiélago, que afectó principalmente a San Andrés, se ha impulsado con mayor fuerza durante dos períodos. El primero, cuya consolidación se produjo en la década de 1920, implicó el ejercicio de políticas integracionistas que favorecían la eliminación de la diversidad de los isleños mediante la censura de la lengua inglesa y criolla y de la religión bautista. El segundo, por su parte, se fundamentó en una política económica —el puerto libre— la cual estimuló el comercio de artículos extranjeros a precios comparativamente más bajos que en el resto del país. El modelo económico resultante de esta medida promovió el comercio y el turismo y desestimuló las actividades tradicionales de subsistencia: la pesca y la agricultura. La arremetida de la nacionalización sería el comienzo de la lucha de la gente isleña por la reivindicación de una memoria ligada al Caribe occidental anglófono.

Las primeras misiones católicas que actuaron en el Archipiélago tuvieron lugar entre 1902 y 1926 y estuvieron a cargo de sacerdotes estadounidenses e ingleses. Sus actividades educativas no interfirieron con las de los bautistas y adventistas, hacia cuyas creencias existía tolerancia y respeto de parte de los misioneros. Aunque la misión católica enfrentó cierta resistencia ejercida de las iglesias protestantes, el conflicto se agrandó en 1927, con la llegada de misioneros y monjas de la orden capuchina (Petersen 2002: 106, 128), cuya labor pronto generó descontento entre la comunidad isleña por el ejercicio de prácticas antiprotestantes y la censura total del inglés en las escuelas (Clemente 1991:107, 264).

Así, el proyecto de nación plasmado en la Constitución de 1886 y representado por los misioneros capuchinos establecía que la “civilización” estaba ligada a la adopción de la lengua castellana y el catolicismo, sin importar que la gente isleña proviniera de una tradición distinta, afianzada durante más de un siglo de memorias comunes con otros pueblos del borde occidental del Caribe.

La irrupción de la colombianización tuvo efectos serios en el orden social isleño, los mecanismos utilizados por los misioneros capuchinos para censurar la religión bautista son un ejemplo de ello: en las escuelas, éstos les enseñaron a los niños que la iglesia bautista “era del diablo” y que fuera del catolicismo no existía salvación; asimismo instituyeron como una obligación la asistencia a misa y la asimilación al ritual católico, llevando a cabo imposiciones intolerables para los protestantes, como obligarlos a utilizar la señal de la cruz o adornar las imágenes religiosas con flores (Clemente 1991:223-224).

Además:

...vetaron a las escuelas no católicas en los desfiles conmemorativos de las fiestas patrias, prohibieron hablar inglés en las escuelas y negaron sistemáticamente las becas para educación superior a estudiantes no católicos (Petersen 2002:109).

Hasta el punto que surgió, en esta exacerbación de la colombianización, una nueva forma de ser raizal: los llamados *job catholics*, raizales de religión bautista que se convirtieron al catolicismo para obtener trabajos y derechos cívicos.

El quinto ciclo de poblamiento va del año 1953 hasta 1991, periodo en el cual es puesto en práctica el puerto libre como motor del “desarrollo” económico del Archipiélago. El libre comercio y el fomento de la industria turística serán actividades características en este lapso de tiempo. Adicionalmente, se mantendrá el ejercicio de integración de las islas a la nación, generándose en el proceso diferentes efectos a nivel cultural, social, político y ambiental. Las nuevas oportunidades relacionadas con el puerto libre, en términos del comercio y el turismo, impulsaron una gran ola migracional hacia San Andrés. La principal corriente migratoria provino de Colombia continental, aunque también hicieron aparición los migrantes del Medio Oriente conformados por sirios, libaneses, palestinos y algunos judíos que empezaron a llegar desde los años cincuenta. Este grupo social logró, con el paso del tiempo, controlar el comercio de la isla procurándose un poder que les facilitó el acceso a espacios políticos. Los colombianos de tierra firme que arribaron a San Andrés durante este periodo procedían especialmente de los departamentos de Bolívar, Atlántico y Antioquia, la llegada masiva y acentuada de estos nuevos pobladores se vivió en los años sesenta y setenta. Vollmer sostiene que:

el grupo más grande llegó de la costa Atlántica como mano de obra en la construcción de la infraestructura hotelera y comercial de la isla y como empleados del servicio. Como estas labores ni las conocían ni les interesaban a los isleños, se creó una gran demanda y, poco a poco, fueron llegando familias enteras (Vollmer, 1997:43).

Muchas de estas personas buscaban oportunidades que no tenían en el continente y las posibilidades de empleo los motivaron a quedarse. La decisión de los colombianos continentales de permanecer en la isla puede relacionarse también, con las situaciones de violencia que vivió Colombia desde mediados del siglo veinte alusivo a las confrontaciones políticas partidistas y el frente nacional. La migración descontrolada fue apoyada por el gobierno colombiano, ya que la presencia de colombianos continentales

aceleraba la integración de la isla a la nación y fortalecía la soberanía gubernamental. La colombianización siguió el curso que traía, enfatizando sobre las creencias católicas y el idioma español. La nueva población funcionaba bien con las ideas integracionistas, por lo que el gobierno apoyó a algunos de estos nuevos habitantes en la consecución de vivienda y acceso a la educación. Se calcula que para 1952 había 5.675 habitantes, en 1964: 16.731, en 1973: 22.989 y en 1988: 42.315 (Parsons, 1985:37), el aumento poblacional fu permanente.

El cambio del modelo económico de subsistencia al modelo turístico y comercial promovido desde 1953, fue una fuerza que modificó la vida en San Andrés. Los raizales que antes vivían de trabajar la tierra y la pesca no eran incluidos en las nuevas actividades comerciales, pues no estaban acostumbrados a trabajar en la construcción o el comercio, su participación en el nuevo modelo económico era como desempleados y objetos exóticos para los turistas. El exagerado aumento poblacional y la ausencia de planificación urbana, fueron fuente de problemáticas relacionadas con la salud, la educación, la vivienda y el desempleo.

A pesar de la crítica situación, las difíciles condiciones, y la nueva condición de “minoría” en su propio territorio, fueron una potencia para la organización social y política de movimientos de corte étnico entre los raizales. La organización de los raizales y hasta su denominación como raizal, entre 1970 y 1991, se fundamentó en el tejido y afirmación de una identidad étnica, aportando a la formación de colectivos sociales que alimentaban la cohesión y diferenciación de la comunidad. La organización de la comunidad que se reconocía como la más “tradicional”, fue un ejercicio político que permitió el acceso de líderes sanandresanos al gobierno local y nacional, práctica que abrió un camino que desembocó en el fortalecimiento y reconocimiento de la multiculturalidad en la Constitución de 1991.

En los años setenta se inicia el proceso de urbanización de la isla. Este proceso se da en dos ciclos. El primero de 1960 a 1970, durante el cual se produjo el aumento masivo de la población, concentrándose en North End (la parte norte de la isla) y la segunda de 1970 a 1985, durante la cual se transforman los asentamientos y se construyen las infraestructuras necesarias para el turismo, el comercio y la administración. En este momento, muchos terrenos abandonados son adjudicados por la intendencia para ser

urbanizados. En este momento también se declara al Archipiélago como intendencia especial, lo que significa que administrativa y políticamente lo rige un régimen especial.

1.4 SAN ANDRÉS HOY EN DÍA: CAMBIOS Y VIGENCIAS

El sexto y último ciclo poblacional empieza con la Constitución de 1991 y va hasta nuestros días. En este periodo la nueva Carta será promovida como una especie de tabla de salvación para las minorías étnicas y culturales; sin embargo, se trató básicamente de la formalización legal y la aceptación de la sociedad colombiana como una sociedad multicultural, se permitió una participación política más amplia y se dio impulso y respaldo a la autonomía de los gobiernos locales. La nueva Constitución fue un aliciente para las organizaciones sociales que finalmente fueron cooptadas por la maquinaria política, los líderes sociales ocuparon cargos importantes y resultó casi imposible desarrollar cambios sustanciales en favor de la comunidad. De otra parte, el reconocimiento de las problemáticas ambientales, denunciadas por los raizales, hizo que el gobierno, a través del Ministerio del Medio Ambiente creado en 1993, ejerciera veeduría sobre la urbanización de la isla, exigiendo la debida planeación y estudio ambiental. A su vez, todos los entes gubernamentales debían propender por el desarrollo de planes y políticas que promovieran una relación equilibrada entre el territorio y sus habitantes, y se debía intentar el desarrollo de un gobierno participativo en el que los ciudadanos fueran los protagonistas. El avance en el reconocimiento de la comunidad raizal permitió la participación política, una educación bilingüe y la libertad de culto. Aun así, las condiciones de vida de los isleños no mejoraron y su empobrecimiento se mantiene hasta el día de hoy. El nuevo modelo de apertura económica frenó el comercio que se vivió en las islas por su condición de puerto libre, el desempleo se acentuó y la isla solo tuvo a la industria turística como único medio de desarrollo.

El modelo de puerto libre termina de colapsar a raíz de las medidas impulsadas por la política de apertura económica del gobierno de Cesar Gaviria, así que las actividades económicas sobre todo las comerciales, que antes habían sido el soporte del Archipiélago, ya no se presentan tan rentable como antes. Igualmente en 1991 se declara el Archipiélago como departamento especial con relación a su propia regulación administrativa y de inmigración, con lo que se crean organismos de alta incidencia

política y económica, como la Corporación regional para el desarrollo sostenible del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina –Coralina– y la Oficina para el Control de la Circulación y Residencia en el Archipiélago –OCCRE– que deben trabajar por la recuperación ambiental y el control de la densidad poblacional del Archipiélago respectivamente.

Es importante mencionar que a partir de la necesidad de su preservación frente a la crisis ambiental que se ha dado, en el año 1997 el Archipiélago es declarado como reserva de la biosfera por la UNESCO, entrando a formar parte de la Red Mundial de Reservas de Biosfera, que velan por la preservación de los recursos naturales y se encaminan hacia un modelo de desarrollo sostenible. La estrategia de reserva de biosfera recientemente comienza a ser conocida en el Archipiélago, presentando un sinnúmero de preguntas y desafíos que hoy por hoy están surgiendo y que se ve, además, íntimamente relacionada con la reivindicación política raizal.

En los últimos cinco años la fragilidad de la economía local se ha evidenciado claramente en la recesión del sector hotelero y comercial, ocasionando la reducción de fuentes de empleo, que han sido llenadas por el narcotráfico: *hacerse un viajecito* es el tópico que sobre sale en muchas entrevistas y conversaciones hechas con vecinos y jóvenes de los colegios (como veremos en el capítulo 5). La irrupción del narcotráfico a comienzos de la década llenó transitoriamente el vacío dejado por el comercio, pero provocó una nueva oleada migratoria, atraída por esta “nueva” actividad y también por el trabajo en la construcción: esta migración, de los últimos veinte años proviene principalmente de la costa caribeña colombiana (Barranquilla, Cartagena), los llamados “costeños”, y es la migración que aún los raizales no han digerido. Es la migración que lleva a la isla otros afrocolombianos, no raizales pero negros, pero además es la migración que lleva consigo el fruto del narcotráfico: delincuencia, droga y tiroteo, características que hacen sentir por primera vez a los raizales “inseguros” en su propia tierra, que permiten reconocer en San Andrés los mismos estereotipos que hay sobre la nación colombiana y que de esta manera acerca San Andrés a ser más hispano-americana que anglo-americana. Además este choque migracional produce nuevas categorías poblacionales, que serán definidas por los raizales como “pañá” (del inglés estándar *Spaniards*, españoles) para indicar a los migrantes continentales residentes, y

fifty-fifties (o “miti-miti”) para definir a los hijos de matrimonios mixtos entre continentales y raizales.

Toda esta diversidad étnica, social y cultural hace de la isla de San Andrés un contexto muy difícil en el que trabajar, sobre todo si se considera la alta tasa de movilidad de los isleños; además las rutas de esta movilidad han cambiado en las últimas décadas complicando aún más la naturaleza de la isla (cfr. cap. 5).

Respecto a los grupos étnicos que nos encontramos hoy en día en las islas, hay por lo menos dos grupos bien definidos, los raizales y los medio-orientales (definidos sirio-libaneses). Estos últimos, que manejan un buen porcentaje de las tiendas de productos importados en la isla, constituyen un grupo bastante aislado del resto de la población. Sin embargo mantienen redes nacionales con otros grupos de origen medio-oriental sobre todo de la costa Caribe continental colombiana, e internacionales, con los países de origen, sobre todo Líbano, desde donde hay casos de migraciones directas. Los raizales, por lo contrario, a pesar de reivindicar una diferencia étnica fuerte en los discursos oficiales, tejen lazos sociales y familiares muy estrechos con los *pañas* y con otros grupos presentes en la isla (sobre todo extranjeros de origen europeo), tanto que hasta los raizales más radicales consideran raizal a un individuo que por su comportamiento actúe según los patrones socialmente aceptados de raizalidad.

Los *pañas* no constituyen un grupo étnico a parte: hemos visto que en los últimos veinte años vienen principalmente de la costa Caribe colombiana, pero también siguen los que vienen de otras partes del país. De momento no tienen un sentido de identidad étnica específica y no se diferencian claramente de los continentales de los lugares de origen. Pero posiblemente sus auto-representaciones cambien en virtud de la exacerbación de los discursos de reivindicación étnica raizal. En este sentido tiene razón Avella cuando define a la situación de la isla “de conflictividad latente y convivencia abierta” (Avella Esquivel, 2002:2), refiriéndose a la vehemencia de retóricas discursivas que contraponen radicalmente a raizales y *pañas*, pero a una realidad cotidiana de tolerancia y convivencia *de facto*.

A esta convivencia de diferentes grupos se suma la convivencia de diferentes tradiciones culturales que justo aquí en la isla convergen, y que como ya hemos visto, ayudan a tener infinitas interpretaciones y reconstrucciones de la etnohistoria del Archipiélago: la

tradición hispanoamericana, la angloamericana y la afroamericana. Estas tres coyunturas entran en relaciones complejas con las que es muy difícil diferenciar el papel de una y de otra. A complicar la situación sincrónica del Archipiélago son también los procesos de globalización y de relación de esta con lo local: el impacto de la industria masificada del turismo, la sobrepoblación, la invasión del narcotráfico en la economía, la globalización cultural. Todos estos procesos generan contrastes sociales y complejizan las autorepresentaciones de los sujetos implicados. El turismo, por ejemplo, a la vez que crea trabajo, crea disparidades entre *pañas* y raizales a la hora de acceder al mercado laboral, genera una cantidad ingente de ingresos que sin embargo la mayoría se va fuera de las islas.

El incremento de la emigración de los isleños deriva de la presión demográfica sobre los recursos ambientales, pero también de la atracción de formas de vida diferentes que circulan a través de los medios de comunicación: el turismo y los media han cambiado las formas locales de producción y reproducción de los procesos culturales y de desigualdades sociales. La migración, sobre todo a Estados Unidos, permite a los raizales no solamente reivindicar, a través de las remesas, una posición ascendente económicamente, como la tenían antiguamente en la isla, sino también permite utilizar estratégicamente su condición de anglohablante para encontrar mejores posibilidades de vidas en países anglófonos considerados prestigiosos (como Estados Unidos).

Por último, su posición estratégica en las rutas del narcotráfico hacia México y Estados Unidos está influyendo profundamente en los patrones comportamentales y culturales sobre todo de los y las jóvenes, invistiendo tanto a los raizales como a los *pañas*.

Paradójicamente las circunstancias políticas de estos últimos veinte años, con la declaración constitucional de la multiétnicidad colombiana y el inicio de una nueva fase de reconocimiento del Archipiélago como un Departamento “especial”, han contribuido a agudizar los conflictos étnicos en campo político en lugar de allanarlos. La gestión de la política gubernamental ha sido entregada a los miembros raizales por derechos étnicos, ya no se sabe sobre quién recaiga la responsabilidad de la mala gestión del territorio, de la corrupción, de la falta de resolución de los problemas básicos de las islas y de la puesta en práctica en acciones políticas concretas del reconocimiento de los derechos especiales de los raizales. A este conjunto de circunstancias negativas vino a

sumarse el año pasado, el 19 noviembre de 2012, la resolución de la Corte de La Haya sobre el litigio entre Nicaragua y Colombia sobre las aguas territoriales del Archipiélago. El diferendo, aunque haya reconocido los derechos colombianos sobre las tierras emergidas del área, le ha concedido a Nicaragua la soberanía sobre la mitad de las aguas territoriales pertenecientes al Archipiélago. Estamos hablando de 75000 km cuadrados de mar, que incluyen a las aguas alrededor de los cayos del Norte, colombiano, y ahora doblemente aislados: en cuanto islas, y en cuanto circundados de aguas nicaragüenses. Además, estas aguas constituían un buen porcentaje del territorio de pesca de los raizales. Todo esto ha despertado una otra ola de descontento y de movilizaciones de los movimientos raizales, los cuales, por su parte, habían hecho un intento de influir en el diferendo, pero han sido totalmente ignorados por los diplomáticos colombianos. En palabras de Ortiz (2012):

El régimen jurídico-político del Estado colombiano, ya ha negado en otra oportunidad la posibilidad de consultar sobre los intereses del pueblo raizal en materia de definición de límites fronterizos aunque sea lo políticamente correcto y a la luz del Derecho Internacional de los pueblos lo jurídicamente vinculante y pese a que sean los actos voluntarios y autodeterminados por parte del pueblo de las islas de pertenecer a Colombia, la razón primigenia de por qué las islas han sido posesión histórica de Colombia.

Es preciso recordar que la Corte Constitucional en Sentencia C-1022/99, negó la posibilidad de la Consulta al pueblo raizal sobre el tratado de delimitación marítima con Honduras, en áreas marinas del Archipiélago, aduciendo que es potestad exclusiva de las autoridades nacionales la suscripción de tratados y solución de diferendos limítrofes...

.... En la parte considerativa del Fallo de la Corte Internacional de Justicia sobre la disputa territorial entre Nicaragua y Colombia del 19 de noviembre de 2012, referente a la situación especial respecto al acceso equitativo a los recursos naturales, se obvió la presencia de un grupo étnico Raizal, protegido por el Convenio 169 de la OIT y Jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos y la legislación y jurisprudencia interna del Estado colombiano, que tiene una ancestralidad sobre el territorio, un uso y aprovechamiento sostenible e ininterrumpido de los recursos naturales y pesqueros de este Archipiélago que sustentan el derecho del Pueblo Raizal a su seguridad alimentaria, la vida digna, el trabajo, organización social y productiva, e integridad cultural y social (Ortiz, 2012:95).

Esta situación promovió una nueva proclamación de independencia del Archipiélago de parte del colectivo AMEN-SD (la primera es de 2007), que también presentó ante el presidente de la república Santos una solicitud oficial de mostrar el acta de adhesión del

Archipiélago a la Gran Colombia del 1822. Cito integralmente aquí abajo un editorial del diario nacional *El Espectador* sobre el asunto, que resume con una eficacia y precisión encomiable a la situación actual de las islas:

La pérdida del territorio representa una agresiva amenaza contra la cultura raizal. La identidad de una etnia estriba en la posesión de un territorio. La Constitución del 91 reconoció a los raizales como pueblo, a la par que las comunidades negras y los indígenas, y en concordancia con ello, son protegidos por la Ley 70 de 1993. No obstante, su territorio no ha sido deslindado y por tanto no es reconocido de hecho. “La Ley 70 de 1993 —apunta Dilia Robinson Saavedra— presenta un desafío para los negros, afrocolombianos, palenqueros y raizales que habitan zonas diferentes al Pacífico colombiano, en cuanto muchas de sus disposiciones no tienen una aplicabilidad textual en el contexto particular de algunas comunidades, ya sea por marcadas diferencias geográficas, de caracterización étnica poblacional o una combinación de ambas. Esto se puede ejemplificar con el reciente fallo del Consejo de Estado, que deja sin piso las Consultivas Departamentales y de Alto Nivel por considerar que el nombramiento de sus miembros sólo puede ser avalado por los Consejos Comunitarios de Comunidades Negras”. El resultado de esta ambigüedad es que a los raizales se les burla reiteradamente la consulta previa a la que tienen derecho por el Convenio 169 con la OIT.

Sumado a la libertad de mercado sobre tierras en San Andrés, que afecta la posesión del territorio ancestral, el fallo de La Haya sobre las áreas marinas —los 75.000 kilómetros de que tanto se habla— contribuye decisivamente a que los raizales se sientan seriamente afectados como etnia. En efecto, perder área del Sea Flower, donde subsiste la pesca artesanal de los isleños, es quitarles no sólo su medio de vida, sino el territorio más importante de identidad cultural: el mar.

Los raizales han dado un primer paso hacia la independencia que Colombia no ha valorado sino, quizá, en las altas esferas de la Cancillería. El reverendo Raymond Howard Britton —respetado y carismático dirigente raizal, pastor de la Primera Iglesia Bautista de La Loma— hizo un derecho de petición solicitándole al presidente Santos copia del acto de adhesión de las islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina a la Gran Colombia en 1822. El acta de adhesión juramentada tiene fecha 23 de julio de 1822, pero el papelito no se ha podido encontrar y es vital, no tanto para el “Departamento de San Andrés”, y ni siquiera para todos los habitantes del Archipiélago, sino para los raizales, nativos o isleños porque siendo un acto voluntario de soberanía, puede ser también revocado mediante otro acto de soberanía, un plebiscito, por ejemplo.

El primer mandatario envió la respuesta el pasado 6 de junio con Juan Mesa, secretario de la Presidencia, diciendo que no se había encontrado el acta y en compensación transcribe la respuesta que dio el Archivo General de la Nación: “no hemos localizado en los instrumentos de consulta disponibles el documento oficial correspondiente a este importante aspecto. Sin embargo, no queremos descartar la posibilidad de que se encuentre en alguno de nuestros fondos

documentales, como es el caso de la Secretaría de Guerra y Marina. compuesto por 1619 tomos”. Pero no descartan la posibilidad de hallarlo, dada la importancia que el documento tiene “para el querido departamento de San Andrés”, antes del 3 de julio del presente año, fecha en que se agotan los términos legales para dar respuesta a la petición.

La cuestión no es de poca monta. El conocido tratadista Enrique Gaviria Liévano conceptúa: “No hay duda de que, si se examina el acto de los habitantes del Archipiélago a la luz del derecho internacional de hoy, estamos en presencia de un genuino ejercicio de la libre determinación de los pueblos”. La duda sobre la existencia física del documento se planteó desde que en 1912 el Archipiélago fue constituido como intendencia nacional. La cuestión no es adjetiva. Si la pieza no existe, Colombia no podría formalmente declarar propiedad sobre el territorio, tal como, de alguna manera, lo sugiere el fallo de la CIJ, que debió pronunciarse en equidad y no en posesión de dominio histórico. Ninguna de las dos naciones pudo justificar la propiedad sobre los territorios.

El movimiento raizal conocido como The Archipelago Movement for Ethnic Native Self-determination (AMEN.SD.) va más allá: si hubo adhesión —alega— fue a la Gran Colombia, cuya disolución en 1830 deja en el limbo el vínculo político con la República de Colombia, a la que nunca adhirió porque en 1822 no existía. La comunidad raizal considera que la relación existente entre Colombia y el Archipiélago se basa en la fuerza y no en el derecho y, por tanto, litigó subrepticamente en La Haya derechos que pertenecen a los nativos y no a la Nación. Para el movimiento AMEN, Colombia ha tratado —y trata— a San Andrés, Providencia como colonias de ultramar y por tanto invoca el derecho a la autodeterminación.

La situación de los raizales es alarmante si se tiene en cuenta la tendencia a la disminución de la población nativa en relación con la que desde 1953, cuando se declaró puerto libre a San Andrés, llega a las islas. Las cuentas son claras. El censo de 2005 registró una población total de 70.000 habitantes, de los cuales sólo el 30%, unas 20.000 personas, son isleños residentes. La gran mayoría de *pañás* —paisas, costeños y sirio-libaneses— están dedicados al comercio y al turismo, mientras que los nativos son pescadores o en menor escala pequeños agricultores.

La población nativa empleada en servicios y comercio es una minoría mal paga y peor tratada por sus patronos. Si se mira con realismo el abarrotamiento de almacenes y depósitos y en general la actividad comercial, hay que concluir, imparcialmente que San Andrés es un lavadero de dólares procedentes del narcotráfico que entran como mercancías al puerto libre, y las islas son una de las rutas más utilizadas por los narcotraficantes para la exportación de cocaína.

De esta manera, la pérdida de los 75.000 kilómetros a instancias del fallo afectan principalmente a los pescadores, que ahora tienen prohibido faenar donde lo hacían libremente y deben pedir permiso a las autoridades nicaragüenses. Para los comerciantes y los narcotraficantes el mar sigue siendo el mar y sus negocios no decaerán al perderse la soberanía colombiana sobre ese pedazo de mar Caribe. Para los nativos, el verdadero problema está en la tierra, o mejor, en su territorio, que

pierden cada día a favor de los pañas. La tierra es en última instancia una mercancía de libre circulación y pese a las restricciones meramente formales de residencia, cualquier persona natural o jurídica puede comprar o vender una propiedad. Con un agravante: en los años 60 un incendio destruyó los archivos notariales y desde entonces las propiedades son reclamadas testimonialmente por el interesado y dos testigos que no necesariamente deben ser nativos (Molino Brava, diario *El Espectador*, 06 junio de 2013).

Al conflicto de interés sobre las aguas marítimas del Archipiélago se añade un conflicto de intereses de las multinacionales extranjeras para implementar en los cayos del Archipiélago una explotación de hidrocarburos, a pesar de que desde hace diez años las islas son reserva de la biosfera y terreno de proyectos de desarrollo sostenible y a pesar de que Colombia se haya declarado en contra de estas explotaciones. Así se comentaba la noticia en los ambientes de la Universidad Nacional de Colombia:

Al menos en teoría, la cuenca de Los Cayos contendría cerca de 6.000 millones de barriles de petróleo equivalente (mbpe), pero confirmarlo exige no solo nueva sísmica, sino comprobar la existencia de sistemas petrolíferos mediante la perforación de pozos. Así que explorar y estudiar el subsuelo tienen el mismo contexto semántico, técnico y económico. Ello implicará invertir importantes recursos para ejecutar programas sísmicos o perforar pozos, haya o no petróleo. Bajo la actual política de hidrocarburos, dichas actividades son realizadas a riesgo propio de compañías petroleras, en figuras contractuales que anteceden la explotación entre 3 y 6 años, y que reconocen el respeto ambiental de áreas protegidas y consultas sociales debidamente protocolizadas. En ese sentido, la inversión de la Nación para conocer el entorno territorial y el subsuelo podrían ser priorizados a otros frentes sociales como educación, infraestructura o salud, dejando parcialmente su evaluación a la industria petrolera.

Precisamente, a través de licitación pública, el Ministerio de Minas y Energía, a través de la Agencia Nacional de Hidrocarburos (ANH), asignó dos bloques para explorar un segmento del límite occidental de la cuenca de Los Cayos a la empresa privada Repsol y nuestra estatal Ecopetrol. Esa zona colombiana ha sido ofrecida por el Gobierno de Nicaragua a compañías petroleras, lo que sugiere la búsqueda de legitimidad con menosprecio a nuestra soberanía. Dicha nación entiende que, aun cuando su incipiente industria y economía requiere tan solo una décima parte del petróleo que consume Colombia, algún hallazgo que convoque en su estrategia de reclamo no solo garantizará legitimidad, sino también nuevas fuentes de recursos fiscales y una autosuficiencia energética que no posee.

A las buenas intenciones ambientales de Santos (*foto 40*), potencialmente aprovechables por Nicaragua, entra en juego la sostenibilidad y adecuado cuidado del territorio insular. La vasta región exige importantes recursos económicos para entender sus ecosistemas, inventariar su diversidad y emprender políticas de cuidado y recuperación. Sin embargo, es reducido el capital

que llega a entidades como Coralina, por lo cual no se garantiza la sostenibilidad de programas investigativos en la región.

Aunque existe control demográfico, su vocación turística está llevando esos territorios a extremos no conocidos. Por ejemplo, la sobreexplotación de los acuíferos en San Andrés o la exagerada generación de basura y lixiviados exigen mayores estudios científicos y herramientas tecnológicas para controlar su interacción con el entorno. Esto exige recursos, difícilmente comprometidos en el discurso del Presidente, so pena de quitarlos a otras regiones necesitadas del país. Así que, si en términos energéticos esas palabras son desesperanzadoras, en términos ambientales son mucho menos convincentes. Administrativamente, el choque institucional entre las políticas del Ministerio de Minas y Energía, el Ministerio de Medio Ambiente, el Ministerio del Interior y la Cancillería puso en evidencia desorden y vicios de política populista que alcanza a sombrear la gestión incluso de los órganos de control. Por un lado, la ANH evidencia en sus comunicados que los bloques licitados en ningún momento comprometen áreas de sensibilidad ambiental como la reserva caribeña Seaflower, y que su gestión técnica se apegó a consultas con diferentes instituciones del Estado, entre ellas Minambiente.

Por su parte, Coralina alega que la ANH formalizó ambas concesiones para exploración y explotación de hidrocarburos sin las consultas legales correspondientes, por ejemplo las comunidades de pescadores del Archipiélago. Entretanto, el Ministerio del Interior poco ha hecho por aclarar los alcances del ejercicio exploratorio y, según algunos isleños, mantiene una sombra de incapacidad para liderar con las comunidades de raizales procesos de consulta basados en apropiación de conceptos técnicos y respeto lingüístico. Todo un cultivo de factores que pueden ser aprovechados políticamente a costa del desconocimiento temático en los habitantes insulares. A pesar de tanta adversidad, podrían aparecer alternativas que reivindiquen la salida en falso del gobierno Santos. Una de ellas la inició hace algunos años el Gobierno ecuatoriano basada en un discurso que compromete gestión interna y externa, y que involucra medioambiente, recursos naturales, comunidades y su marco administrativo. En su cuenca amazónica, sobre territorio Yasumí, una tierra rica en biodiversidad y asiento de las comunidades Waorani, se ha estimado un recurso potencial que alcanza los 900 millones de barriles. En asocio con las ONG, ese país emprendió la conquista de un nuevo escenario: proponer ante organismos internacionales multilaterales como la ONU la no explotación de petróleo a cambio de recibir al menos la mitad de su valor económico explotable.

Las negociaciones han estado orientadas a usar dichos recursos para cuidar y estudiar la región. Si ponemos en consideración la responsabilidad de todos para el cuidado de la cuenca de Los Cayos, similar ejemplo permitiría abordar la sostenibilidad socioambiental de este territorio colombiano (Carlo Alberto Vargas, 12 de noviembre de 2011 en *UNperiódico*).

A este conjunto de circunstancias negativas vino a sumarse la recesión de la economía colombiana desde mediados de esta década, el déficit fiscal del estado y el ajuste, que al reducir drásticamente la burocracia estatal, castiga sobre todo a quienes se acostumbraron de esta dependencia burocrática. Ante esta situación la población raizal ha buscado el control de las actividades administrativas, criticando la corrupción impuesta desde el centro del país, pero acabando por entrar también ellos mismos en los círculos de la corrupción.

Para concluir me gustaría recordar aquí un proyecto aún en curso sobre las políticas lingüísticas del Archipiélago, impulsado por la Gobernación y realizado en colaboración con diferentes entes educativos (la Universidad Nacional de Colombia y el Instituto de Formación Técnico-profesional de San Andrés). Este proyecto despierta y pone en luz todos estos conflictos irresueltos. Así lo analiza una de las principales responsables, Raquel Sanmiguel Ardila:

La lengua de una comunidad encierra no solo toda una cosmovisión y las huellas de su legado histórico-cultural, sino también la posibilidad de abanderar, en torno a ella, una lucha por su reconocimiento político, en el marco de una nación que aún se debate entre la pluralidad de culturas, que su Constitución enarbola, y los discursos dominantes, que emanan del centro de la nación hacia sus periferias. La Gobernación del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina ha confiado a la Universidad Nacional de Colombia en el Caribe la tarea de recomendar una política de lenguas para las islas a partir de acciones investigativas y de consulta a las comunidades. La tarea fue planteada como una construcción participativa, diseñada en conjunto con el Instituto de Formación Técnico Profesional (Infotep). La labor enfrenta varios retos. Los discursos locales y las posturas de los distintos sectores de la comunidad isleña (sanandresana y providenciana) con respecto a los idiomas que deberían promoverse están llenos de contradicciones. Por un lado, muchos isleños recuerdan cómo el *creole* fue descalificado por varias generaciones de colonizadores, para los cuales se trataba de un inglés mal hablado o de un *patois* ('hablar con las patas') cuyo uso era considerado denigrante por no ser comprensible para quienes decían hablar el inglés estándar o el español. Por otro, para los adultos que aprendieron el español en la escuela, y cuyos padres y abuelos aún recuerdan las dificultades que pasaron, es el inglés estándar el que quisieran restablecer en el territorio, por ser su verdadera herencia lingüística —la que les legaron los británicos que trajeran a sus ancestros africanos a trabajar forzosamente en las plantaciones del Caribe—. Para ellos, este es un idioma de prestigio que les da una ventaja sobre los *pañas* (hispanohablantes) en un mundo globalizado en el que se convirtió en la lengua de las transacciones comerciales y en la más ampliamente hablada.

En contraste, consideran que el *creole* (como se le conoce comúnmente a la lengua criolla de base inglesa en las islas) no tiene utilidad más allá del ámbito familiar y que enseñarlo formalmente (escribirlo y leerlo) simplemente confundiría a sus hijos. Para muchos de estos últimos, hay dos ingleses: “el de verdad” y el que se habla en la isla. Esta postura es apoyada por un amplio sector de la sociedad, que desconoce la naturaleza y la génesis de una lengua que se diferencia del inglés por cuanto tiene su propia estructura, pronunciación, ritmo y léxico y porque, dadas sus características, hace parte de una gran familia de lenguas criollas reconocidas como tales por la lingüística. Su oposición radica en la visión de que, a diferencia del inglés, no es un idioma productivo ni serviría como medio de ascenso social, pues no tiene utilidad en el mundo globalizado. En este grupo se encuentran la mayor parte de los educadores, algunos funcionarios líderes de la Secretaría de Educación y personas de los sectores productivos, entre otros. Aunque reconocen su valor cultural y defienden su oralidad —que asocian a los cuentos, la gastronomía, las costumbres, los bailes y la sabiduría popular—, no reconocen el potencial que tiene en otros campos.

En cambio, otros consideran que, si el *creole* se escribe y se enseña en el sistema formal de educación, se garantiza su preservación y se amplían sus dominios, para romper así la diglosia del territorio, según la cual cada uno de los idiomas tiene un espacio particular de uso: el español, en la educación, el Gobierno, los medios de comunicación y los negocios; el inglés, en la iglesia y la formación religiosa —mayormente protestante—; y el *creole*, en la cotidianidad (familia, calle, informalidad). Esta es una hipótesis que sostiene el profesor Hubert Devonish, lingüista de origen guyanés radicado en Jamaica, desde donde lidera la defensa de los derechos de las lenguas criollas en el Gran Caribe. En línea con su postura, se encuentran líderes raizales, estudiosos y usuarios del idioma (en la literatura, la música y los medios), así como algunos educadores del sector privado o de establecimientos oficiales de educación primaria, que reconocen la dificultad de los pequeños para aprender directamente en una lengua que no es la del hogar o la materna y el potencial que esta tiene para desarrollar las habilidades comunicativas y cognoscitivas de sus estudiantes.

Los jóvenes (en particular líderes, representantes estudiantiles y quienes cursan los últimos grados de la educación básica) defienden el *creole* como pilar de su identidad y lo distinguen del inglés. Comprenden que en su diferenciación radica su ventaja y su atractivo para, por ejemplo, el turismo y la promoción de sus características culturales. Para los líderes raizales, la lengua es su estandarte de lucha, un paso hacia la liberación de la colonización lograda a través de la educación en español; y no siempre están abiertos a que los “no raizales” la estudien y lleguen a utilizarla. Pero el profesor Devonish sugiere que es abriéndose como esta puede conquistar nuevos dominios y territorios. Para este grupo de personas, lo primordial es la lucha por sus derechos, consagrados en la Constitución y en las leyes que reglamentan su defensa y realización.

Según el equipo que trabaja en la construcción participativa de una política de lenguas para el Archipiélago (sobre la base de la investigación, el debate interno y la consulta a la comunidad en mesas sectoriales en ambas islas), el proceso ha estado lleno de vicisitudes.

Los acercamientos con los raizales, cuyo fin es lograr un pacto social para trabajar juntos, se truncan cuando defienden a ultranza su derecho a definir, por sí solos, el destino lingüístico-cultural de su pueblo. El diálogo con la entidad gubernamental local que confió la tarea a la UN se ve anegado de tensiones por cuanto la Universidad no puede cerrar sus ojos para imponer el discurso dominante, según el cual el inglés-español es el bilingüismo llamado a posicionarse. No se puede hacer caso omiso a lo que indican las investigaciones sobre la adquisición de las lenguas, el marco legal que defiende los derechos de los grupos étnicos y el llamado a la inclusión de las culturas marginadas del discurso de nación homogénea que aún impera. No obstante, el camino ha sido uno de aprendizajes continuos y no cesará con el documento final de recomendación de una política de lenguas para el Archipiélago. El debate ha sido abierto, los medios de comunicación locales se han sumado a la argumentación y la comunidad está pensando sus lenguas. Ese ha sido el mayor logro de este proceso, atravesado por intereses de poder y liderazgo (Raquel Sanmiguel, 08 de septiembre de 2012 en *UNperiódico*).

Muchos son los intereses políticos-económicos que despierta el Archipiélago, sobre todo por su posición geográfica, por su potencial ambiental, pero también por la gran variedad de sujetos y entidades que pueden y quieren reivindicar como propio este territorio. En este sentido el siguiente capítulo será dedicado sobre todo en analizar la construcción de la raizalidad y de su proyecto político a la luz de todas las contingencias que acabamos de explicar.

2.

¿QUIÉN ES RAIZAL?

En este capítulo se intentará delinear el proyecto político del actual y mayor movimiento de reivindicación étnica de los raizales en el Archipiélago de San Andrés. Para construir este proyecto los miembros del movimiento se apoyan tanto en el marco legal del Archipiélago como Intendencia Especial², como también en la legislatura criada ad hoc con la Ley 70 del 1993. Esta última reconoce a los afrocolombianos derechos sobre su territorio y su patrimonio (cultural y ambiental), siempre basándose en la idea de ancestralidad como valor legitimador de estos derechos. Es entonces en su pasado, mítico o histórico que sea, que los raizales buscan legitimidad como grupo étnico oficialmente reconocido; es desde este pasado que buscan (re)construir una continuidad que pasando por el presente los lleve hacia el futuro. Para reconstruir los discursos de los líderes políticos nos hemos basado sobre todo en los discursos oficiales y formales y en el marco legal: por esta razón el análisis puede parecer demasiado esencialista y crítico hacia estas interpretaciones. Sin embargo, a lo largo de los otros capítulos haremos hincapié más bien en las prácticas cotidianas y de cómo éstas se realicen, más allá de lo cultural y de lo étnico, según procesos culturales y códigos compartidos e incluyentes. Veremos cómo estas mismas prácticas permiten que los discursos oficiales sean redireccionados hacia otras propuestas para todos y todas las sanandresanas (cfr. cap.5), las cuales primero tienen que pasar por un proceso de afro-reparaciones y acciones afirmativas para luego preocuparse de valorar unas políticas

² El tratamiento especial a este territorio se designa en el año de 1912 cuando se erige como Intendencia Especial, buscando implantar un ordenamiento específico y especial para este territorio, que claramente presentaba elementos distintivos del continente colombiano. Posteriormente, en el año de 1993 se expidió la Ley 47, por medio de la cual se nombró al Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina departamento de la Nación Colombiana. El propósito de este cambio de status político tuvo como principal objetivo estructurar la administración y el funcionamiento de las islas de forma autónoma e independiente del resto del país, a través del reconocimiento del Archipiélago como una zona característica y particular, que requiere de un manejo especial. En razón de esto, se dictaron algunas normas especiales para las islas y se dejó abierta la posibilidad de crear nuevas si se consideran necesarias.

y prácticas más “inter-cultural” que sean dirigidas por el colectivo raizal. En definitiva, como sugiere García Castaño, Granados Martínez y Pulido Moyano (1999) lo que queremos presentar y visualizar aquí es “cómo históricamente, con el apoyo de la ciencia natural que a la vez se apoyó en un determinado proceder epistemológico, se ha producido un discurso diferenciador que se recoge en el discurso político y desarrolla todo un argumento normativo que pretende regular un modelo de convivencia. Es una historia que muestra un pasado que no debe dejar lugar a dudas sobre su pureza y originalidad nada mestiza. Muy al contrario, viene a mostrar cómo profundiza sus raíces en ancestros no contaminados con sangres profanas” (García Castaño, Granados Martínez y Pulido Moyano (1999:20).

2.1 WHO IS A RAIZAL?

En el proceso de creación y de asentamiento discursivo del término “raizal”, aparecen diferentes visiones que con el objetivo de defender a las diferencias y particularidades etno-culturales locales, recurren a la protección legal y a una justificación de las hibridaciones producto de los primeros asentamientos permanentes en las islas. Negando, sin embargo, a las hibridaciones biológicas y étnicas posteriores que incluyen lo *paña* o continental colombiano. Las posiciones dadas en el sector raizal varían y presentan varios matices, que van desde una postura cerrada, esencialista, expresada en términos de supervivencia cultural y étnica, hasta una visión abierta a la relación y a la convivencia.

Caminando hoy en día por las calles de San Andrés se pueden encontrar muchas respuestas diferentes a estas preguntas, y muchas veces sin que siquiera sea necesario intercambiar palabra con la gente del lugar. Los carteles de las agencias turísticas, las propagandas en las calles, los murales, los *souvenirs* en las tiendas turísticas, la actitud y el aspecto de los vendedores de playa se encargan de eso. Impresiones que, hablando después con pescadores, docentes y vecinos, oyendo la radio o leyendo la prensa local, no hacen que reafirmar: todas y todos remarcan la diferencia del nativo raizal de los demás habitantes de las islas, pero los marcadores y las razones explícitas de esta diferencia raras veces coinciden si se va más allá de lo superficial (la gastronomía, la lengua, la “raza”, la música, la religión).

De manera general podemos afirmar que se pueden establecer dos niveles de definición de identidad raizal provenientes de los escenarios de interacción. Un nivel formal, que determina la raizalidad en términos jurídicos e institucionales y un nivel informal, donde el ser raizal se construye a partir de interacciones con escenarios cotidianos como la familia, el colegio, los lugares públicos y la iglesia. Es obvio que categorizando de esta manera no queremos ni reducir la compleja realidad social isleña a una dicotomía ni esencializarla, sino nos avalamos de esta simplificación para explicarla. Claro está que en la realidad cotidiana los dos niveles se mezclen continuamente: la construcción de la raizalidad es dinámica y es un proceso en continua formación y adaptación, oscila entre estos extremos que constantemente interactúan entre sí y que pueden llegar a tener algunos aspectos en común.

De momento, y en especial en este capítulo, nos ocuparemos de los aspectos jurídicos del “ser raizal”, y en especial trataremos de analizar qué es la raizalidad para el movimiento social de reivindicación étnica AMEN-SD.

Para empezar, queremos reportar a la visión expresada por uno de los líderes de este movimiento, que también ha sido profesor universitario de lingüística y es profesor de inglés en el bachillerato del colegio First Baptist School:

In order to explicate the meaning of the word “Raizal” it is necessary to unravel the different ties from a diachronic point of view as a way of getting down to the nitty-gritty of the issue of the reference. Raizal is not an english Word, neither is it a *creole* Word. It is an adjective that qualifies a noun. That is to say that it refers to a quality of a person, animal or object. Its origin goes back to the noun “Raiz”. Raíz in english means roots and in the case of human beings, a community, an ethnic group or a people it has to do with roots and culture as a essence of the people.

Having said that let us now go-down to navel gravel. In relation to us, Raizal has to do with the people that have cultural, religious, ethnic, social, political, economical, folkloric, genetic, historic and/or linguistic ties with the first settlers of these territories. Strictly speaking the first settlers were not native of these territories; but their children were and are the legitimate heirs of our forefathers. They are the original, authentic and genuine people of the Archipelago. And remember the archipelago originally included the Corn Islands and the Miskiyo Coast.

There are many words coined in the english language to refer to the phenomenon in hand. Some of them are as follows: aboriginal, indigenous, native and ethnic. All of them maintain a straightforward relation between the original inhabitants, the land they inhabited and the culture they developed. Each one of them means the people are originated naturally in a región or

territory, belonging naturally to a place as a people, or inhabiting and existing on a land from the earliest times traceable in historical documents.

On the island of San Andrés many people do not like the word indigenous. What is the reason? Well, many people feel that indigenous refers to Colombian Indians. Indigenous refers to the proprietors of a territory and a culture. Indian in Colombia relates to the indigenous peoples that live, mostly on the Colombian highlands. Indian originally means an inhabitant of India. Before Christopher Columbus came to America the word Indian only had to do with the inhabitants of India. However, and to make a difference with the inhabitants of America, in Europe all the inhabitants of America are referred to as Red Indians. The real Indians now refer to themselves as Hindus.

Let us get back to our initial topic. Who is a raizal? A raizal or indigenous islander has two main characteristics. 1. A genetic feature 2. A cultural heritage.

Genetically speaking any person that has a percentage of DNA that traces back to the first born on these isles is genetically a raizal. This person, not necessarily needs to have been born here on the isles. He could be born anywhere in the world. However, the genetic characteristics, the basic phenotypical features are Negroid. The reason for this is that as a people we are a mixture of dominantly African and Anglo-Saxon layers, and exceptionally other European hybrids. Physically, the majority carry curled hair, black eyes, big flat nose, white teeth and strong limbs, big lips and big feet. It is to be mentioned that the former being Negroid features are dominant over all other genetic characteristics.

Culturally speaking any person that is a raizal or indigenous islander has a heritage. This rich heritage in the first place has to do with our roots, customs and tradition. These are represented in everyday activities, our language (English and *creole*), our Christian religion, our social institutions, our ethnic practices. In the case of our people who have had to leave the island and live on the mainland or in other countries for a very long period of time have undergone a process of separation of the members of our community, isolated from the families, the community and the relation with the territory. This type of separation is accompanied with the lack of contact with the dear ones of one's own community. The effect first makes one homesick and nostalgic, because one misses everything that is precious for him or her; but as a side effect one ends up accepting the new situation. In this process the islanders that were sent to mainland or emigrated to other countries to pursue his or her formal education or to work lost: 1. Contact with his family, relatives and friends 2. His or her native culture 3. Very often he lost his native languages or became ashamed to speak them 4. Contact with the ethnica, namely the folklore and the everyday life of the community 5. His or her social status as a member of social group and community 6. His or her physical and psychological security. As a result the children of the most outstanding islanders were assimilated into the mainland culture, language, religion, and the political framework of the country or to the ones of the countries where they live. Henceforth, those who came back to

live on our territories, most of these islanders became part of the system and took local administrative duties on their return to the isles. 2. The newly or lately assimilated islanders became the middlemen in the self convincing acculturation and assimilation process of the *creole* people of the archipelago. 3. Most of the assimilated islanders became proud of their newly acquired culture, language, religion and socio political status; while on the other side of the edge on the fringes of a disappearing community and on the brink of a new era, we find the others who had to fight back. Namely they assume themselves as a mainlanders. Although the former are still genetically raizal people perse. That is to say as a biological fact they have become some of the biggest enemies of our cause (Forbes, 2005:14-15).

De esta lectura del *Raizal Magazine*, periódico de AMEN-SD que por problemas económicos ha tenido una vida muy breve, sobresalen dos características principales atribuidas a las personas raizales: sus características genéticas/genealógicas y su manera de estar en este mundo, su cosmovisión, su “cultura”. Este binomio es todo menos que inédito en el panorama de las ciencias sociales: desde las primeras clases de antropología un estudiante aprende que los seres humanos son el producto de la combinación de elementos biológicos y genéticos con elementos sociales y culturales, y que dónde esté la frontera entre ellos –entre naturaleza y cultura– es uno de los temas principales en los que se ha cimentado nuestra disciplina.

Este binomio es la base del pensamiento evolucionista que produjo una dicotomización entre naturaleza y cultura: esto permite que “el racismo científico” (García Castaño, Granados Martínez y Pulido Moyano, 1999:31) entra en la historia de las ciencias sociales como una posición en relación con el continuo naturaleza-cultura. En este sentido el análisis de García Castaño, Granados Martínez y Pulido Moyano (1999) sobre los diversos ámbitos de construcción de la diferencia, historicizan muy bien el tema de la raza y del consiguiente culturalismo (entendido como discriminación cultural) con el cual nos encontramos aún hoy en día, disfrazado bajo el lema contradictorio de que “todos somos iguales, todos diferentes”:

Son muchos los que siguen pensando aún que las diferencias pueden explicarse en o por la pertenencia a una u otra raza, pues se sigue concediendo a ésta el valor de taxón clasificador de las distancias entre diferentes individuos de la especie. Pensar que la raza es lo que distingue biológica y socioculturalmente a grupos de personas, “lo que nos hace física y culturalmente diferentes”, “lo que define a un grupo cultural caracterizado por unos rasgos físicos”, “lo que sirve para definir las personas por una constitución físico-biológica apareada con un bagaje cultural, idioma, religión, etc.”, “lo que distingue las formas, las costumbres de los países u su color”, no es en definitiva

sino un tipo de pensamiento que se asienta perfectamente en aquellos planteamientos del siglo XIX que brevemente hemos descrito. Debemos ser conscientes de que esa forma de definir la raza sigue siendo muy utilizada en la actualidad (García Caastaño, Granados Martínez, Pulido Moyano, 1999: 32-33).

Esto es lo que aquí intenta hacer Oakley Forbes, demostrar empíricamente qué es el raizal, empoderarlo gracias a su definición explícita como “indígena” (que le otorga derechos especiales), dueño ancestral del territorio y del patrimonio cultural local. El raizal, dice, tiene en el ADN una mezcla de africano con inglés: es interesante notar como Forbes subraye que la etnicidad pasa por la consanguineidad. En este sentido se ha realizado una tesis de maestría en biología en la Universidad Nacional de Colombia con test de ADN en la población del Archipiélago y los resultados biológicos han confirmado la formación híbrida de la población nativa, pero resaltando que ella poco o nada tiene a ver con la herencia genética inglesa puritana:

... la población del Archipiélago continúa siendo una población sometida a procesos de mezcla, que ahora incluyen una mayor participación del componente indígena colombiano. Por otra parte, la identidad Raizal no se sustenta en el componente genético británico que puedan tener los individuos, sino en el legado cultural que esta población dejó para formar la población Raizal tal como se estableció y se mantiene en las islas de San Andrés y Providencia. De la misma manera, múltiples etnias africanas aportaron genética y culturalmente, para crear esta comunidad Raizal adaptada a la forma de vida insular (Lamprea, 2009:69).

Dicha investigación evidenció la estructura genética de los grupos raizales de San Andrés y Providencia aduciendo que existen similitudes entre los isleños raizales y las poblaciones anglófonas del Caribe antillano como Bahamas y Barbados, y con poblaciones africanas de la costa occidental, África Central y del Este. Sin embargo, pese a las compatibilidades, también existen elementos de diferenciación entre estas poblaciones insulares y las continentales africanas. Este argumento resulta interesante porque muestra la gran diversidad étnica presente en las poblaciones del Archipiélago y demuestra que no existe una composición genética pura, lo que confirma el carácter híbrido de esta población. Más allá de su interés científico, los resultados de esta investigación pueden contribuir a plantear el debate sobre la ancestralidad (en el que se basa la etnicidad raizal) de una forma menos rígida de la que lo ha caracterizado hasta ahora, en la que la idea de la ascendencia “pura” de un grupo (los puritanos) sigue siendo un estereotipo común y un proyecto político para el futuro.

Todo este armazón conceptual, que tiene sus raíces en el evolucionismo darwiniano, contribuye a la elaboración de una de las categorías de diferenciación que siguen cobrando aún hoy en día mucha importancia: la categoría de raza. Si por un lado la genética cuestiona las clasificaciones raciales aplicadas a la especie humana por ser consideradas poco claras, por el otro la genética y sus clasificaciones por raza, siguen siendo utilizadas y ampliamente reconocidas como portadoras de verdades incuestionables y éste estudio sobre el ADN de la comunidad raizal confirma esta tendencia. Además el concepto de raza reproduce desigualdades y discriminación colonialistas y pos-colonialistas:

La raza no es simplemente un forma de expresión de la diversidad genética entre los humanos; es una forma de caracterización de los humanos, y con ello de la distancia entre ellos, de sus desigualdades. El problema más grave radica en que tales desigualdades, que son socioculturales, se agrupan bajo la terminología de raza, lo que confiere el matiz de la diversidad natural: las diferencias son naturales y por ello las desigualdades también lo son. Por eso el concepto de naturaleza tiene tanta importancia en la construcción de la diferencia (García Castaño, Granados Martínez, Pulido Moyano, 1999:35-36).

En este sentido, concordamos con lo dicho por Flem (1985:156) que afirma que “el racismo no es sólo una ideología, una teoría, una opinión, o un prejuicio, es una relación de dominación” (Flem, 1985:156 cit. En García Castaño, Granados Martínez, 1999:133) o más bien “una construcción ideológica de las desigualdades sociales en términos de raza (es decir naturalistas)” (Stolcke, 1992:17 cit. En García Castaño, Granados Martínez, 1999:133).

A pesar de que no existe una concepción unificada del “ser raizal”, este término (al que se sobreponen muchas veces los más antiguos y menos específicos *native* y *islander*) sirve para indicar una identidad étnica común. En este sentido, resulta importante retomar las siguientes definiciones producidas a través de entrevistas y del proyecto de Estatuto Raizal³ para establecer las bases que delinear la raizalidad y cómo dicha categoría se incorpora a la configuración y formación del movimiento nativo.

³ Propuesta hecha por el grupo AMEN en el año 1999, pero en aquel entonces no fue aprobado. En el 2013, después de las consecuencias del Fallo de la Corte Internacional de Justicia de La Haya, se ha vuelto

La condición de ser raizal se encuentra atada de manera determinante a la relación que el isleño desarrolla con su entorno. Para el caso de San Andrés y Providencia, su cercanía con las islas antillanas y los lazos de hermandad que se han tejido a lo largo de la historia a partir de una misma lengua y unos procesos culturales y sociales similares, han generado conceptos que reflejan esa fraternidad y esa integración con el Caribe anglo. En este sentido es pertinente plantear las concepciones de algunos líderes del movimiento raizal y de algunos profesionales que han tratado de reflexionar sobre la condición del “ser raizal”.

William Bush ha planteado su visión con respecto a la condición Caribe que caracteriza al raizal así:

El hombre Caribe tiene un modo de ser distinto, muy peculiar frente a la forma de reaccionar ante el mundo, unos lo llaman, “un estado del alma”...Hablando desde mi condición de hombre Caribe lo defino de la siguiente manera: tenemos rasgos comunes, privativos y únicos por ser distintos, sino por ser integrados a una unidad humana que se llama Caribe exótica y natural... El hombre Caribe, lo caracteriza su composición étnica, su naturaleza y su mestizaje. El hombre Caribe no es prepotente ni suficiente, simplemente es un hombre auténtico, que se mueve en todas partes con la sencillez y seguridad de quien esta en paz con su origen y circunstancia nativa (Ramírez y Restrepo, 2002:14).

El cura católico Marcelino Hodson define a su gente de la siguiente manera:

El raizal es aquel nacido en la isla y que tiene sus antecedentes en la isla, son aquellas personas reconocidas como nativas, criadas en la isla. Esta condición nos hace un grupo diferente en todo el conglomerado colombiano, nos especifica en relación con otros grupos, tan es así, como no nos pueden comparar con el negro de la costa atlántica o pacífica. Somos diferentes, tenemos una historia diferente, un legado cultural formado por el componente inglés y español, y sobretodo por el africano. Tenemos una riqueza cultural que se expresa en nuestro idioma el *creole*, en la

a retomar esta propuesta, aunque hoy día, el pueblo raizal haya elevado su nivel de negociación, ya que lo denomina Estatuto Autónomo Raizal y coloca como meta la obtención de la autodeterminación. La propuesta que se ha discutido hasta el momento, trata en su esencia de crear las alternativas para la supervivencia del grupo raizal teniendo como principios la vida digna, el *creole* como lengua madre, la propiedad colectiva, la protección de las áreas marinas, la municipalización raizal y la Universidad Cristiana. Además propone la creación del Consejo Raizal, la Corporación para el desarrollo del raizal (Native Development Corporation) y el Instituto de tierras (Land Institute). Exige la participación del grupo étnico en las decisiones sobre el archipiélago mediante consulta previa y la representación raizal en otras corporaciones públicas.

practicidad de vivir y es por eso que nos es difícil meternos en un mundo lleno de formalismos y leyes (Ramírez y Restrepo, 2002:13)

De igual manera, el proyecto de Estatuto Raizal intenta recoger las ideas y la complejidad de la condición Caribe para incorporar a la legislación nacional en vigor en una denominación que permita el reconocimiento y un entendimiento unívoco sobre este pueblo y los derechos individuales y colectivos que “ser raizales” deberían conllevar. Juvencio Gallardo, como miembro de una de las organizaciones que conformaron el movimiento reivindicativo raizal (SOS, Sons of the Soil) representó a la comunidad nativa ante el Gobierno nacional para impulsar al diseño de un proyecto de ley que ampare a la colectividad raizal, con el propósito de preservar su integridad cultural dentro del territorio insular.

Otro ejemplo de definición del término raizal dentro del colectivo es el propuesto por la socióloga y ex gobernadora raizal Dilia Robinson:

A pesar que hoy el término raizal se ha venido utilizando para identificar a los grupos que promueven el rescate de los valores culturales y ancestrales del pueblo del Archipiélago, este término, describe y expresa ante todo, un sentimiento de ser de la tierra de las Islas, un sentido de pertenencia al “Archipiélago Lejano”, la manera de caracterizarse como la población originaria y en la forma de ratificarse como diferentes del resto de los colombianos y del mundo [...] Considero que “raizal” mas que un término, es el estado de avance de un proceso que a través de los tiempos, aun con manifestaciones diferentes, es y será la manera como se conciben los pobladores originarios de las islas; es la identidad como etnia depositaria de características propias, de usos, costumbres y de una cosmovisión que la hace diferente; es un pueblo colombiano que insiste en ser reconocido y respetado acorde con su idiosincrasia, que no se resigna a la homogenización que marcó por muchos años las líneas de la política colombiana, y que aun persiste a pesar de los preceptos consagrados en la Constitución que reconoció la diversidad y estableció derechos para los grupos étnicos (Ramírez y Restrepo, 2001:42).

Afirma el Estatuto del movimiento AMEN-SD:

haber nacido es una gracia de Dios, haber nacido hombre o mujer es una opción de la naturaleza, haber nacido cristiano es un acto de fe, haber nacido sanandresano es un accidente geográfico único, haber nacido raizal es un acto de orgullo y de compromiso personal (AMEN-SD, 2002:1).

Sin embargo, en los años ochenta el movimiento Sons of the Soil (entre cuyos militantes probablemente el término ha sido acuñado) definía así al raizal:

es la etnia angloafricana tradicionalmente asentada en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, con lengua, cultura, historia y ancestros propios (Movimiento Sons of the Soil, Proyecto de Ley para un Estatuto Raizal, 2000)

Cuando la OCCRE, el organismo de control migracional en las islas, ha tratado de cuantificar el porcentaje de personas que se autodefinían como raizales, ha tenido serios problemas: muchos de ellos, aunque se sintieran raizales, no se reconocieron en la definición dada por esta institución y decidieron no declararse “raizales” sino como simples “residentes” de las islas. Entre ellos, muchos militantes de los movimientos raizales más radicales: “No tengo que justificarme ante nadie, soy lo que soy, y no voy a ser raizal porque me lo dicen ellos”, comentó un vecino durante una conversación informal. Es por esta misma razón que en el último censo poblacional hecho por el DANE (2005), se afirma que en las islas hay un 30% aproximadamente de población raizal, mientras que muchos líderes de los movimientos declaran que los raizales son muchos más.

La Oficina por el Control a la Circulación y Residencia en el Archipiélago surge a partir del Decreto 2762 del 1991, “por medio del cual se adoptan medidas para controlar la densidad poblacional en el departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina”, reglamentación que surge a partir de la alta densidad poblacional que presenta la isla de San Andrés, y que establece ciertas diferenciaciones con relación a los derechos de residencia, para proteger la subsistencia de la población nativa del Archipiélago:

Artículo 1: el presente decreto tiene por objeto limitar y regular los derechos de circulación y residencia en el departamento Archipiélago, en procura de los fines expresados en el artículo 310 de la Constitución política.

Artículo 2: tendrá derecho a fijar su residencia en el Archipiélago quien se encuentre en una de las siguientes situaciones:

- a. haber nacido en el territorio del departamento Archipiélago, siempre que algunos de sus padres tenga, para tal época, su domicilio en el Archipiélago
- b. no habiendo nacido en el territorio del departamento, tener padres nativos del Archipiélago
- c. tener domicilio en las islas, comprobado mediante prueba documental, por más de tres años continuos e inmediatamente anteriores a la expedición de este decreto

- d. haber contraído matrimonio válido, o vivir en unión singular permanente y continua con persona residente en las islas siempre que hayan fijado por más de tres años y con anterioridad a este decreto (Decreto 2762 del 1991).

La OCCRE en un inicio estableció ciertas diferenciaciones jurídicas sobre quiénes tenían derecho a residir en el Archipiélago. Estas diferenciaciones (residentes permanentes, temporales y turistas) crearon dos situaciones problemáticas. Primero, las personas tenían que acreditar y documentar su derecho a la residencia y libre circulación en las islas, situación mal recibida por los residentes, sobre todo entre los raizales que se veían obligados a demostrar su derecho a vivir en la tierra de sus ancestros, y su conformación étnica y cultural. La segunda situación problemática se dio cuando, para solucionar el tema, se decidió crear una tarjeta específica para raizales. Para determinar quién es raizal, el criterio adoptado fue el del grado de consanguineidad (averiguado, muchas veces, en base a los apellidos considerados tradicionales). Aun hoy las tarjetas de la OCCRE dividen a la población en raizales, residentes permanentes no raizales y residentes temporales, generando un sin fin de situaciones particulares y problemáticas.

Otra de la problemática ha sido definir “el origen” del raizal y desde ahí poder diseñar unas políticas de protección al “verdadero” raizal. Tanto que, también en este caso hay confusiones y contradicciones, por faltas de fuentes históricas que puedan confirmar o confutar estas tesis, por interpretaciones individuales y por necesidades de adaptación a las políticas étnicas.

Una de las mayores controversias reside propio en quienes han sido los primeros habitantes de las islas: la primera tiene que ver con la utilización de Providencia de parte del celebre corsario Henry Morgan, como base para sus ataques al imperio español. Más allá de su historicidad, la presencia de Morgan en Providencia (San Andrés que en aquel entonces seguía deshabitada) constituye un elemento fundamental de la construcción mítica del Archipiélago y del imaginario turístico de las islas. Es un buen ejemplo la Cueva de Morgan en San Andrés, un falso declarado, inventado por el empresario raizal Gordon Bull.

Los isleños afirman que sus antenados venían de Inglaterra, y esto con especial referencia a los bucaneros bajo el mando de Sir Henry Morgan (Clemente 1991:122).

Jactarse de descender de bucaneros significa también afirmar un origen inglés, blanco y europeo, restándole así importancia a la componente africana de la descendencia. La segunda controversia tiene que ver con la implantación en Providencia de una colonia puritana inglesa. Este tópico constituye el referente principal de los raizales para explicar su diversidad cultural y su diferencia étnica, tanto en los discursos cotidianos como en la elaboración por parte de estudiosos raizales (Petersen, 2001): una vez más se visibiliza la influencia angloamericana y se invisibiliza la afro y la hispanoamericana. Del otro lado, tenemos que añadir que a esta etnogénesis han participado otros actores y otros discursos que han contribuido a la visibilización de la influencia afro-americana e hispano-americana: en particular, me refiero por un lado a los discursos de los antropólogos que han hecho etnografías en el Archipiélago después de la declaración del puerto libre (Price Jr., 1954; Wilson, 1992 y 2004) y a los últimos trabajos de investigación que se han hecho en la Universidad Nacional de Colombia sede Caribe en el marco de la maestría en Estudios del Caribe (Rivera, 2002; Valencia, 2002; Taylor, 2010; Torres, 2010).

Por el otro, la constitución de una normativa *ad hoc* para los raizales, con sus consiguientes definiciones, ha permitido a los raizales construir otra etnicidad, diferente de la que se percibe y se respira en las relaciones de vecindad y barrial en las islas.

Nuestras interpretaciones de la etnicidad raizal por como es percibida por los líderes raizales del movimiento AMEN-SD, remontan a una etnicidad construida para ser reconocida tanto por el estado-nación Colombia, como por la Constitución pluricultural colombiana. En este sentido nuestras análisis apuntan a una construcción de la raizalidad en éstos ámbitos según las definiciones realizadas por autores como Benedict Anderson (1983): la etnicidad en este caso está íntimamente relacionada con cuestiones de nacionalismo, de autonomía regional y por ende con el concepto moderno de nación. Por eso, tomamos en cuenta Anderson, ya que éste considera la nación como un tipo de artefacto cultural de carácter moderno; por lo tanto, hace énfasis en los aspectos subjetivos y culturales de su conformación. La nación, en este caso el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, es ante todo una comunidad política imaginaria e imaginada y a la vez limitada y soberana. Como bien lo explica el sociólogo Castillo Gomez (2006), “Es imaginada porque “aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán

quiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión” (Anderson, 1993: 24). Es limitada “porque incluso la mayor de ellas, que alberga tal vez a mil millones de seres finitos vivos, tiene fronteras finitas, aunque elásticas, más allá de las cuales se encuentran otras naciones” (Anderson, 1993:25). Se imagina soberana, “porque el concepto nació en una época en que la ilustración y la Revolución estaban destruyendo la legitimidad del reino dinástico jerárquico divinamente ordenado” (Anderson, 1993:25). Y, finalmente, “se imagina como comunidad porque, independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto pueden prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal” (Anderson, 1993: 25) (Castillo Gomez, 2006:67).

Entendemos también la nación, a la manera de Anderson (1993), como un artefacto cultural inventado y producido con el desarrollo de la modernidad. Invención en que ha sido decisiva la participación de las elites intelectuales por el poder del saber que éstas han concentrado. Como una “comunidad imaginada” en la que sus miembros se piensan haciendo parte de una comunidad de destino soberana y limitada.

¿Pero, qué significa en este caso invención o imaginación? En ningún momento le atribuimos a estos conceptos el significado con el que regularmente se les relaciona: como algo ilusorio. Definir la Nación como “una ilusión” implicaría minar sus bases sociológicas, desconocería los vínculos de lealtad y pertenencia que siente tanta gente y omitiría la constitución territorial y política de las naciones.

Por el contrario, para nosotros, invención e imaginación son también una realidad tangible en la medida en que establecen vínculos con la representación. Por ello, la Nación puede ser representada en las novelas, en los periódicos y en las obras musicales. Es decir, no se queda en el ámbito privado de los procesos mentales. Por ello, definirla como una “comunidad imaginada” no se contrapone con la idea de la Nación como algo tangible.

De la misma manera estamos de acuerdo con Hobsbawm (1983) cuando afirma que las naciones son el resultado del nacionalismo: son el producto de la invención y de la ingeniería social. El estudio del nacionalismo, según este mismo autor, se justifica porque es un programa político que busca construir un estado-nación, de lo contrario tendría poco interés: aquí esta visión cobra interés para explicar las visiones raizales

sobre su territorio y las reivindicaciones sobre su etnicidad. Este tipo de nacionalismo es definido por Castillo Gomez (2006) como étnolingüístico: “el nacionalismo de finales del siglo XX es de carácter etnolingüístico. Se diferencia del liberal, que tendía a unir, y se asemeja al de finales del siglo XIX, porque divide por su insistencia en las diferencias étnicas y lingüísticas mezcladas muchas veces con la religión” (Castillo Gomez, 2006:68). El estudio del nacionalismo es un fenómeno complejo y como tal aceptaremos el consejo dado por este mismo autor respecto a la manera de abordarlo: “es conveniente estudiarlo como si nos enfrentáramos a sistemas como la religión y el parentesco, que si se lo compara con una ideología como el liberalismo o el fascismo. Porque el nacionalismo, como señaló Durkheim, tiene mucho de los elementos que caracterizan a una religión. Está muy presente en él el problema de la muerte (hay Nación cuando existen hombres dispuestos a morir por ella) y una de sus características centrales es el uso de signos, símbolos y ceremonias, como acontece en toda religión” (Castillo Gomez, 2006:69). Es por esta vía que hemos decidido interpretar la etnicidad raizal por como es explicada en la normatividad y en la institucionalidad, comparándola a una visión nacionalista, centrada en inculcar a través de la educación marcadores considerados esenciales de esta supuesta etnicidad como historia, lengua, religión, símbolos y ceremonias. En la siguiente epígrafe pasamos a analizar la historia a la que hace referencia esta nación raizal.

2.2 ETNOGÉNESIS DE LO RAIZAL

Como hemos visto en el primer capítulo, la colonia ha sido fundada por ingleses de la *Company of Adventurers of the city of Westminster*, segunda colonia puritana en el Nuevo Mundo después de la de Massachusetts: el galeón *Mayflower* en 1620 fundó la Plymouth Colony y con ella el núcleo primordial de los que serán los futuros EEUU, mientras el *Seaflower* llegó al Archipiélago en 1629. Se trataba de una empresa comercial que, tenía, al menos al comienzo, la ambición de crear una nueva sociedad según los dictámenes del cristianismo calvinista. Sin embargo, hay varias fuentes historiográficas al respecto que llevan a reconsiderar la imagen idealizada de los primeros años de la colonia como marcados exclusivamente por el esfuerzo puritano de construir la Ciudad Ideal: Turnage (1975) destaca conflictos de liderazgo entre el gobernador y el pastor, mientras que Clemente (1994) habla de diferentes visiones sobre la naturaleza de la colonia entre los

puritanos más intransigentes liderados por los pastores y los delegados de la Compañía más interesado en el éxito económico que en la creación de una ciudad utópica. Además Newton (1914), Turnage (1975), Petersen (2001), Moreno González y Robinson (2010), afirman que el contrabando y la piratería eran considerados el otro tipo de ganancia económica que posiblemente compensaba la escasa rentabilidad del comercio agrícola. La tentativa de llevar adelante una ciudad ideal en Providencia fracasó después de apenas once años (Clemente, 1991). Efectivamente después de varios intentos, los españoles consiguieron tomar a las isla en 1641 ganando con ella seiscientos esclavos negros; los puritanos vienen echados y la isla que queda sin residentes, a parte de los soldados españoles. El fracaso de la colonia puritana y el despoblamiento de la isla hacen excluir una descendencia puritana en términos puramente genéticos (como hemos visto también el estudio hecho con test de ADN de la población raizal confirman estas hipótesis) sin embargo la influencia del “espíritu” de la colonia puritana sigue persistiendo en las representaciones y auto-representaciones de muchos isleños, que cogen al pasado puritano como un punto de partida significativo para describir cómo se ven a sí mismos hoy en día.

El historiador raizal Petersen (2001), sin embargo, propone una versión de la historia que –independientemente de si es acertada o errónea– relaciona de forma sugestiva a los actuales raizales de San Andrés con los puritanos de la colonia de Providencia. Según Petersen, muchos esclavos y algunos puritanos habrían escapado en lanchas de Providencia al llegar los españoles y se habrían escondido en el interior de San Andrés:

... más de quinientos colonos han escapado de Catalina de esta forma y habrían así fundado los asentamientos de La Loma (Petersen, 2001:28-29).

Esta versión seguramente es la que se acerca más al imaginario colectivo raizal y la que se repite en las conversaciones en las islas. Seguramente es la que explica la visión de una sociedad idealizada que tienen los líderes de los movimientos raizales y que se acopla perfectamente con la visión de una ciudad ideal de los puritanos del siglo XVII: el puritanismo inglés y las reivindicaciones raizales tienen en común sobre todo la concepción de una sociedad fundada en la iglesia, cuyo único jefe reconocido es Cristo, y los únicos gobernantes legítimos de la comunidad debían formar partes de los hombres elegidos por Dios (los pastores). En la vida social, cada persona tenía la obligación de presenciar los servicios religiosos y las Escrituras contenían la solución a

todos los problemas individuales y colectivos, los ciudadanos debían estar en condiciones de leerlas e interpretarlas directamente. De aquí el énfasis, común a las confesiones protestantes, en la escolarización.

Esta concepción de la sociedad ideal tiene muchos puntos de contacto con la sociedad que se instaura en el Archipiélago en los siglos XVIII-XIX, con la llegada de la iglesia bautista, el cambio de la economía y la influencia socio-económica de Estados Unidos y con las naciones imaginadas de Anderson (1983).

La llegada del Bautismo a las islas pasa por Jamaica, pues él que será fundador de la First Baptist Church de San Andrés había nacido en la isla de Providencia pero se había criado en la Providence Plantation, cerca de Kingston. Mr. Philip Beekman Livingston ha sido el personaje más determinante para la conformación de la sociedad isleña por como la conocemos hoy en día; para los raizales Livingston es por antonomasia el padre fundador de la comunidad, desde el punto de vista religioso y étnico.

Según lo que relata Turnage (1975) en 1834 Inglaterra aprobó la ley de abolición de la esclavitud; la madre de Livingston decidió aplicar la legislación inglesa también a sus propiedades en Providencia, a pesar de que el Archipiélago hacía parte de Colombia desde 1822 y entonces no tenía la obligación legal de hacerlo. Fue así que envió su hijo a la isla para que se hiciera cargo de la finca de ella, emancipara a los esclavos y dividiera las tierras entre ellos y sí mismo (Turnage, 1975:20). Así liberó a los esclavos de Providencia en 1834: en Colombia la abolición será declarada solo en 1851 y aplicada en el Archipiélago solo en 1853.

Después de un tiempo Livingston se casó y se mudó a San Andrés. Su conversión al bautismo es de 1844 durante un viaje en Ohio, en Estados Unidos: se le da licencia de predicar “en 1845 el día del Año Nuevo” (Turnage, 1975:21) en la Laight Street Baptist Church de New York. En un sucesivo viaje a Jamaica, en 1849 será ordenado pastor en Kingston.

El mes en el que Philip Beekman Livingston Jr. puso otra vez pie sobre suelo sanandresano esta vez como predicador del Evangelio, había apenas cumplido los treinta y un años. Era un hombre delgado alto cerca de cinco pies y cinco pulgadas. Era de bella presencia, ojos azules, y mantenía un peso constante de cerca de 130 libras. No solo volvía para predicar sino también para enseñar y ejercer la medicina, que estaba estudiando (Turnage, 1975:21).

Sus alumnos eran ex esclavos y parece que esta iniciativa no le haya gustado a los otros propietarios blancos de la isla:

Su grupo de estudiantes construyó un refugio con techo de hojas y suelo de tierra bajo un tamarindo en May Mount. Tenían que encontrarse por la noche porque trabajan en los campos durante el día. El trabajo de este joven enseñante fue el tedioso y humilde inicio de una nueva era en la historia de las islas (Turnage, 1975:21).

Aquel árbol de tamarindo todavía existe y se encuentra en el patio de la First Baptist Church and School, el más antiguo edificio del Archipiélago, consagrado por Livingston en 1853.

Con la liberación de los esclavos, la división de la tierra entre ellos, su alfabetización y la fundación de la First Baptist School y Church el reverendo Livingston sentó las bases de la futura sociedad raizal. A lo largo de los treinta y cinco años siguientes habría seguido influenciando fuertemente en la vida de los isleños y otras tres generaciones de Livingston, descendientes mulatos del segundo matrimonio del pastor con una mujer negra, habrían hecho lo mismo ocupando su lugar hasta el 1922 (*foto 6*).

A esta etnohistoria seguramente hay que añadirle al menos otra dos contribuciones: la primera hecha por los antropólogos que en los años cincuenta llegan por primera vez al Archipiélago para hacer etnografía; la segunda, la producción de las y los investigadores/as de la maestría en Estudios del Caribe. El antropólogo Thomas Price jr. realizó una investigación de dos meses en San Andrés en 1953, publicando sus resultados el año siguiente en un largo artículo de la Revista Colombiana de Antropología (Price, 1954):

Esta investigación es la última etapa de un reconocimiento de las zonas colombianas donde predomina el elemento negroide, proyecto orientado hacia la determinación del grado en el cual el negro colombiano ha retenido ciertos componentes de su herencia cultural africana (Price, 1954:13).

La sociedad sanandresana, por como viene analizada por el autor, tiene rasgos profundamente afroamericanos. Además Price añade que no solo las costumbres africanas persisten a pesar de que el nivel de vida de los sanandresanos sea considerablemente más alto que el de las comunidades negras de otros países anglo-caribeños (Trinidad y Jamaica), sino que si se compara con las comunidades

afrocolombianas, los sanandresanos consideran menos negativo el aporte africano a su cultura. El artículo de Price está marcado por la búsqueda de la influencia africana en los procesos culturales sanandresanos: este tema será recurrente en los análisis etnográficos sucesivos (Friedemann, 1989; Clemente, 1991), pero ningún análisis sucesivo será tan positivo respecto a la presencia viva de las raíces africanas en las islas. Por el contrario, considerar al Archipiélago por lo que no ha retenido de africanías será una constante retórica tanto en los trabajos académicos como en los discursos de muchos isleños hasta tiempos muy recientes.

Pero el trabajo de Price es muy importante también por una afirmación que nos ayuda a entender que ya en estos años existía una contraposición entre raizal y colombiano que revelaba

...un conflicto cultural producido por un marcado grado de aculturación que se ha efectuado a través de muchos años de contacto y que se refiere ahora a un tema de gran interés teórico: el de la estabilidad y el cambio cultural (Price, 1954:15).

A este respecto, Price nota una diferencia sustancial entre la asimilación de la cultura anglo y la de la hispana/colombiana:

Aunque el isleño reconoce el componente africano de ciertos rasgos culturales, asocia a muchos de estos más bien con la tradición inglesa que ha sido también suya desde los tiempos de la esclavitud y que han sido retenidos por la misma razón que ahora causan la antipatía contra la cultura colombiana (Price, 1954:53).

Esta afirmación, por un lado indica que el proceso de hibridación que se ha producido durante el ciclo de poblamiento raizal ha alcanzado un punto de estabilidad en los patrones culturales locales tal de recusar otros aportes. Por otro, pone ya el acento sobre un hecho que será una constante en los procesos de etnización sucesivos: la polarización de las representaciones identitarias entre lo anglo y lo hispano. Cuando Price visitó a las islas, entonces, los raizales ya tenían un sentido de identificación étnica muy fuerte, aunque todavía no se definían en término de población étnica. Es un punto importante, pues la mayoría de documentos y trabajos de aquella época destacan simplemente una diferencia cultural de los habitantes de las islas respecto a Colombia, pero tienden a homogenizar sus procesos culturales con una definición genérica de “cultura antillana” o “anglocaribeña”. Al contrario, Price nota como, a pesar de que el individualismo sea un

valor principal para los isleños, existía una fuerte cohesión social a la hora de enfrentarse a los no-raizales y sobre todo al gobierno: son los primeros pasos de los movimientos raizales que siguen activos aún hoy en día. Por eso, esta monografía sigue siendo muy actual.

Otro tópico que ha sido tratado y que ha interesado los antropólogos que han visitado las islas son los sistemas de valores y la posición social: este es el tema central de la etnografía sobre Providencia de Peter Wilson. *Crab Antics*, traducido hace poco años al español por la Universidad Nacional de Colombia como *Las travesuras del cangrejo*, analiza precisamente los mecanismos de regulación social que permiten a los raizales mantener paralelamente el patrón de la igualdad y el de la diferencia de clase. La metáfora tiene que ver con los cangrejos negros, especie autóctona en las islas, que se recogen en los bosques húmedos: al ponerlos en un cubo para transportarlos, siempre habrá uno que trepe por encima de los otros para escaparse, pero los de abajo lo harán caer al mismo nivel que ellos.

Wilson llama a estos dos sistemas respetabilidad y reputación y su aporte principal ha sido el impacto que ha tenido tanto en las etnografías sobre el Caribe como en las autorepresentaciones de los raizales actuales. La respetabilidad constituye el principio regulador más importante y define un sistema de valores universalmente reconocido, derivado de la experiencia colonial europea. La clase alta raizal se caracterizaba por la adhesión incondicional a la iglesia, a todas sus actividades y prácticas, por el matrimonio religioso, por el uso del inglés estándar con sus retóricas bíblicas en vez del *creole* popular y africano, por la actitud al ahorro, la buena salud y el aseo, por un estilo de vida que reproducía el de los colonos del Caribe, con sus tradiciones victorianas; también la tez de la piel y otros marcadores raciales que indicaran una descendencia más inglesa que africana tenían un peso importante. Todos estos aspectos permitían tener una alta respetabilidad: los pastores y profesionales eran, obviamente, los más respetables.

La reputación, al revés, sirve a contrabalancear el papel polarizador de la respetabilidad: es una respuesta a la estratificación jerárquica colonial europea y favorece la igualdad. Tiene que ver con cualidades como la virtud, el coraje, el humor, las capacidades artísticas, o sea con los valores característicos de un individuo respecto a los demás. Es en suma:

esa constelación de cualidades por los cuales adquiere un lugar en el mundo de otros donde él es las dos cosas: un igual y una persona única. La reputación de un hombre es la muestra del respeto de otra gente por él y una preocupación por el respeto, por el buen nombre de uno está siempre latente (Wilson, 2004:177).

Wilson, como se puede notar, está más interesado por el conjunto de la sociedad providenciana que por las huellas de africanías presentes en sus procesos culturales: el autor aborda el estudio de las culturas caribeñas desde la antropología y por eso su referente de comparación es más el Caribe como área cultural general que como parte de Colombia.

En cambio, en el trabajo etnográfico de Nina de Friedemann, y también de Price, la cultura raizal viene contrastada principalmente con las otras culturas afrocolombianas, quedando así establecida una práctica de comparación interna al territorio nacional que facilitará una visión de los raizales como de los “afrocolombianos atípico” y que por eso además dificultará su definición política como afrocolombiano o como pueblo indígena. Las monografías de Nina de Friedemann (1965; 1967) son interesantes sobre todo por el impacto que han tenido dentro la comunidad raizal en la reconstrucción de su propia etnohistoria. De hecho la autora se ha enfocado sobre todo en dos tradiciones: la de los ritos funerarios y la de los cuentos relacionados con la figura de la araña Anansi, que constituyen un *corpus* oral africano que se ha mantenido y readaptado en la mayoría de las sociedades caribeñas. Aquí solo me gustaría destacar un elemento: los hilos de la araña Anansi nos llevan al Caribe Occidental anglófono, a África Occidental pero a través el estudio de Arocha (2004), también al Caribe Atlántico y Pacífico colombiano, y esta tela termina de tejerse en los libros de cuentos *Stuoriz* en *creole* del proyecto trilingüe del First Baptist School. Pero es sobre todo el *creole* que permite afirmar a muchos antropólogos (De Friedemann, 1965; Arocha, 2004) su continuidad con África Occidental: según estos autores, la sociedad isleña desciende directamente de los akán del grupo fanti-ashanti, los cuales han llegado tanto en el Caribe Occidental anglófono como en Colombia continental como demuestra la lengua criolla que comparten:

En cuanto a los orígenes de la población caribeña del Archipiélago de San Andrés y Providencia, su proceso histórico-cultural básico a partir del dominio esclavista inglés, en la Costa de Oro, hace parte de la órbita de otras islas, específicamente Jamaica, con transcurso similares. Los estudios lingüísticos han permitido señalar el predominio étnico Fanti-Ashanti, particularmente visible en la

lengua criolla que así mismo comparte con Jamaica, islas Cayman y otros territorios insulares del Caribe (Friedemann, 1995:8).

El único autor que se preocupa de dar una continuidad entre los afrocolombianos de tierra firme y los raizales es Jaime Arocha (2004) que analiza la llegada akán a territorio colombiano afirmando que esta sucedió en tres migraciones diferentes. La primera de ellas ocurre entre 1640 y 1703, bajo el comercio holandés, y la región de destino es el Valle del Cauca en el Litoral Pacífico. La segunda migración, entre 1713 y 1740, sucede por medio de comerciantes ingleses y aquí la filiación étnica nombrada por Arocha es akán, ewe e ibo, y la región de destino designado es, asimismo, el litoral pacífico. La tercera migración de africanos a Colombia acontece entre 1740 y 1810, esta vez con el comercio de ingleses y españoles, y con el mismo lugar de destino que las dos anteriores. En este caso, el origen de los africanos es akán, ewe, ashanti y congo. Además Arocha pone de manifiesto una serie de similitudes entre los raizales y los afrochocoanos, habitantes del Chocó, del litoral pacífico colombiano; la diferencia estriba, según Arocha, en la lengua con la que se realizan las actividades tanto en un lugar como en el otro; mientras que en el Pacífico son en español, en el Archipiélago son en criollo:

en San Andrés, Providencia y Santa Catalina, el Archipiélago de Colombia en el Caribe insular, uno constata que los raizales juegan dominó con la misma devoción de los afrochocoanos. Idénticos golpes sonoros de las fichas contra la superficie de las mesas situadas debajo de árboles parecidos. La diferencia consiste en que las acaloradas discusiones sobre el puntaje no son en español, sino en el criollo de base akán lexificado en inglés, propio de las islas caribeñas (Arocha, 2004:21).

El trabajo de Jaime Arocha no hace parte de las retóricas de reconstrucción de la historia de las islas ni de las autorepresentaciones de los raizales, quizás por su visión demasiado colombiano-céntrica, sin embargo sus investigaciones son un referente muy importante por lo que concierne los estudios afrocolombianos.

Un último e importante aporte a la visión y construcción de la etnogénesis raizal lo está dando la Universidad Nacional de Colombia sede Caribe, tanto con los trabajos de investigación del personal docente como también las investigaciones de los estudiantes de la maestría en Estudios del Caribe: la atención de los estudiosos se ha enfocado en la voluntad de entender sus lazos con el Caribe Occidental, como una ficha más de la nación pluriétnica y pluricultural. Prueba de estos son las recientes traducciones de los libros de Wilson (2004), Sandner (2003), Ratter (2001), la creación de una revista sobre

temáticas dedicadas exclusivamente a las islas como *Cuadernos del Caribe* y las tesis de maestría. A pesar de que los raizales más radicales consideren a esta universidad como perteneciente al estado-nación Colombia y como tal sus investigaciones se consideran un índice más de colombianización y colonialismo, hay que admitir que las últimas tesis han sido reveladora de la realidad social y étnica de las islas, sobre todo poniendo el foco de atención en los *fifty-fifties*, los hijos de matrimonio mixtos entre raizal y paña, como un “nuevo” grupo étnico que podría en un futuro próximo reivindicar derechos políticos y territoriales como grupo unitario, y en el conflicto interétnico. Me refiero en lo específico a la tesis de la politóloga Sally Ann García Taylor (2010), quien, mirando a la conflictividad interétnica como a una posible reconstrucción de la historia de las islas, propone que el último siglo de la historia se pueda identificar con tres fracturas. Estos puntos de quiebre indican cambios radicales en las formas de relación de isleños y continentales, y de los raizales con las otras comunidades étnicas del Archipiélago (García Taylor, 2010:70-71).

La primera fractura se produce en 1912, año de comienzo de la colombianización a través de la llegada de misioneros católicos y funcionarios públicos. La hispanización y las tentativas de conversión al catolicismo influenciaron el proceso de consolidación de una sociedad que se centraba precisamente en el idioma inglés y en la religión protestante (García Taylor, 2010:71). Esta fractura no fue traumática pero sí problemática, pues los raizales empezaron a ver en la asimilación de rasgos culturales pertenecientes al mundo hispano una amenaza a su identidad cultural, algo inédito anteriormente dado que la apropiación de elementos ajenos a sus procesos culturales era la constante histórica en la que se habían formado los raizales como pueblo criollo.

La segunda fractura es la del puerto libre que, fomentando la migración masiva desde continente y cambiando radicalmente al sistema económico de las islas, fue realmente traumática. Es en esta fase que se crea la contraposición entre paña y raizal que sigue marcando los discursos en las islas. La llegada de los sirio-libaneses y su peso en la economía isleña, marca también otro punto de diferencia respecto al periodo anterior. Sin embargo, nota Taylor, toda esta migración no genera en esta fase un rechazo a las uniones interétnicas: el valor de la etnicidad queda relegado a nivel cultural, a través de la remarcación de sistemas de valores diferentes.

La tercera fractura viene denominada por Taylor de la *raizalidad*:

La noción de una especie de autoconciencia respecto a una identidad etno-cultural isleña conllevó al consecuente conflicto interétnico a partir del reconocimiento otorgado a la etnia raizal, por la Constitución de 1991 y la legislación posterior, ese proceso genera la tercera fractura. No obstante, el sentido del discurso dado por la población isleña a la normatividad diferenciada generó esencialismos que redundaron en la concepción de un grupo étnico, aparentemente puro (García Taylor, 2010:78).

En este caso las uniones interétnicas sí empiezan a ser problemáticas, pues con el reconocimiento legal de la diferencia, la hibridez derivada de las uniones mixtas aumentan la brecha entre los grupos enfrentados.

La actualidad de San Andrés sigue siendo muy influenciada por las consecuencias de estas fracturas, están en ellas las raíces de la complejidad del panorama socio-cultural del Archipiélago: todos estos trabajos constituyen una parte importante del corpus de informaciones culturales que, conjuntamente con la tradición viva de los habitantes de las islas, han operado y operan como materiales de las representaciones y autorepresentaciones étnicas de los raizales.

Ahora pasamos a analizar cómo, también a través de la influencia de algunos de estos textos, han surgido los movimientos de reivindicación étnica y cómo éstos han ido moldeando sus relatos respecto a la etnogénesis y a la etnicidad raizal.

2.3 LOS MOVIMIENTOS RAIZALES

Como hemos visto en el primer capítulo, la política educativa al servicio de la colombianización y ejecutada por los capuchinos, se convirtió en el centro de un conflicto que dio origen a un verdadero movimiento de resistencia cultural. Éste tuvo su punto de partida en la gestación de una conciencia de la identidad isleña cuyo referentes se remitían a la historia social y religiosa del Archipiélago. Además, el 26 de octubre de 1912, el Congreso de la República de Colombia decretó la creación de la Intendencia Nacional de San Andrés y Providencia, en aras de controlar de una forma más directa al Archipiélago.

Aquel hecho marcó para siempre un cambio rotundo en la vida del pueblo de las islas. El deseo de autonomía de los isleños frente a la dependencia del Departamento de Bolívar y de un reconocimiento de las características identitarias singulares de los isleños por un estado que hasta ese momento se comenzaba a enterar de lo que sucedía en las islas, condujeron a que varios líderes ejemplares de las islas, entraran en un debate fortísimo con los diputados y representantes del poder en Cartagena desencadenando el más profundo rechazo por la pertenencia a dicho departamento del Caribe continental colombiano.

Las primeras expresiones de esa identidad se manifestaron alrededor de 1926, precisamente en las vísperas de la llegada de la orden capuchina, durante el conflicto que enfrentó al intendente Luna Ospina y los sacerdotes ingleses de la misión católica. En una hoja volante publicada en la ciudad de Colón, Panamá, en inglés y español, varios isleños residentes en esa ciudad, ponían de relieve no sólo una acusada conciencia de diferenciación cultural, sino también de rechazo a la discriminación de que se sentían objetos los isleños (Ortiz, 2012). El memorial advertía, además, que si el gobierno seguía enviando intendentes como Luna Ospina, “se corría el riesgo de que el pabellón colombiano se viera arriado en ese territorio” (Clemente, 1991:218). Éstos términos, contenidos en el Proclama de 1926, exponían en resumen los temas esenciales en torno a los cuales se aglutinarían las diversas organizaciones empeñadas en la resistencia a la aculturación impuesta desde la educación pública (lengua, religión, costumbres) y una velada amenaza de eventual separatismo político.

A partir de entonces se empezó a abrir camino la idea de que las islas necesitaban un sistema de educación que respetara esa diversidad: la idea que aglutinaba a los miembros de estos primeros movimientos sociales de reivindicación étnica era la reacción organizada contra lo que entendían era una dominación impuesta desde el continente Colombia. Sin embargo, hubo cambios importantes, tanto en cuanto al carácter de los actores colectivos como en cuanto a los programas de reivindicaciones a lo largo de un período que se extiende desde 1926 hasta 1980 y dentro del cual es posible establecer varias fases: una primera hasta el 1937 en la que el liderazgo de la resistencia estuvo en manos de la iglesia bautista y sus pastores.

El programa era la defensa del inglés y del credo bautista; en lo interno, la estrategia fue la estricta observancia del tradicional rigorismo moral y la depuración cultural para consolidar la identidad con los valores anglo-americanos y para expurgar los “vestigios de africanía” supervivientes (Friedemann, 1992). En lo externo, la presión sobre las autoridades nacionales por medio de memoriales y denuncias. “La culminación de este proceso se cumplió con el envío de la Comisión Interparlamentaria que visitó el Archipiélago y el posterior estatuto dictado por el Congreso” (Clemente 1991: 220). Un segundo período fue el comprendido entre 1939 y 1945 en el que hubo una conservación del *statu quo* en las islas. Los gobiernos liberales promovieron a nivel nacional políticas de secularización en la educación y tomaron distancia de la Iglesia. En el contexto internacional eran los años de la II Guerra Mundial y toda la región del Caribe fue objetivo de primer orden para la política de seguridad de los Estados Unidos. Durante estos años las iglesias bautistas intensificaron sus nexos con sus similares de los Estados Unidos, afiliándose a la Southern Baptist Convention. A esta asociación se debía la extensión de las iglesias bautistas en el continente y esa circunstancia dio comienzo a relaciones más constantes entre isleños y continentales de la misma fe.

Los años comprendidos entre 1947 y 1955 se caracterizaron por una nueva exacerbación del conflicto religioso con conflictos entre iglesias, sectarismo y discriminación. Nuevamente la dirección de la resistencia estuvo en las iglesias bautistas pero el método adoptado no fue solamente la gestión y los reclamos ante las autoridades nacionales sino el recurso a los apoyos procedentes de los Estados Unidos, aprovechando de una política global norte-americana de apoyo al Caribe a través de la difusión generalizada del protestantismo.

En la última fase, a partir del 1960, los actores de la resistencia se renovaron con la formación de agrupaciones y movimientos de corte secular, con propuestas políticas y reivindicaciones culturales. Estas organizaciones mantuvieron el mismo programa de preservación deliberada de la tradición cultural pero comenzaron a incluir algunos elementos de nacionalismo e indigenismo (influenciados también por los movimientos indigenista que se estaban desarrollando en aquel entonces en toda Colombia y América Latina) como la música, la lengua (*creole*), la arquitectura, la gastronomía y los bailes típicos, además del término “raizal” para definir a los descendientes de los pobladores anteriores a la colombianización. El primero de estos movimientos surgió en los 1960 y

fue liderado por Marcos Archbold, que quería la secesión del Archipiélago y su anexión a EEUU. Envío cartas al Congreso y a la ONU declarando que San Andrés y Providencia estaban siendo colonizadas por Colombia.

Como decíamos antes, lo que distingue la acción de los años 1960 es su naturaleza secular: ya no es el pastor que, en su sermón o fuera de ello, denuncia la opresión del gobierno central, sino un laico, un emigrante además, que utiliza las herramientas diplomáticas y políticas para denunciar dicha situación frente a instituciones internacionales y sus redes para movilizar a su gente en el territorio. Pero también sus propósitos: es la primera vez que aparecen en estos movimientos miras independentistas.

Inspirados por la lucha de líderes afrodescendientes reconocidos, entre los cuales figuraba Martin Luther King en los Estados Unidos en 1968, comenzó un auge de movimientos en los países con población afro-díaspórica, que tuvo gran éxito entre los jóvenes estudiantes universitarios del Archipiélago, que estaban fuera de las islas, sobre todo en Bogotá. Así, en esos años, nace en Bogotá, el Club Archipiélago Unido, bajo el lema “La isla para los isleños”. Dicha organización agrupaba los más calificados profesionales y representantes de la nueva generación de nativos de San Andrés y Providencia, que se habían formado en el continente colombiano, y que por eso eran un puente de conjunción entre la cultura nativa raizal y la cultura del estado-nación Colombia. Este grupo de isleños formado por veinte profesionales y otros tantos universitarios se hicieron denominar los personeros⁴ del “isleñismo” (Clemente, 1991). Entre sus propuestas y demandas estaba la preocupación porque los destinos del Archipiélago debían ser conducidos por sus mismos hijos. A este grupo pertenecían isleños, entre otros, como: John Henry, Vannel Stephens, Kent Francis, Dilia Robinson, Camacho Yates, Mauricio Mc Nish. Este último señalaba en un medio de prensa nacional que el mínimo de las aspiraciones isleñas deberían concretarse en un estatuto especial que debe regular la vida, la administración y el porvenir de San Andrés y Providencia. (En *El Tiempo*, 18 de octubre de 1970, pág. 3). Dicha propuesta fue acogida

⁴ Personero en toda Colombia es el representante de todo el alumnado frente a los docentes para reclamar derechos.

posteriormente por los movimientos sociales (Avella *et al.*, 2011: 17), pero veremos en los siguientes párrafos que aún hoy en día, después de haber pasado cuarenta años desde la primera propuesta, el Estatuto Raizal sigue siendo un proyecto aún irrealizado.

Basado en estas reclamaciones, que recogían el sentir de la comunidad, para cambiar el régimen de la Intendencia Nacional, el cual ya era obsoleto y no se adecuaba a la realidad de las islas en este momento histórico y como medida para contrarrestar el movimiento por la autodeterminación, el Congreso de la República expidió la Ley Primera de 1972, que convirtió al Archipiélago en Intendencia Especial, brindándole un régimen administrativo y fiscal autónomo frente a las que reglamentaba a las demás Intendencias Nacionales.

A principios de los ochenta surge un nuevo movimiento para las isla, el Sons of the Soil (SOS): es también el nacimiento del concepto raizal, y de la lucha ligada a las reivindicaciones étnicas y territoriales. Es significativo que en San Andrés los nativos no siempre se denominaron como raizales, y que el término tenga su origen en una palabra no inglesa sino española (raíz). Esto, como bien explica Oakley Forbes en la citada intervención en el *Raizal Magazine* (2005), nos da una idea del marco en el que se construye esta denominación y en contraste con quiénes está siendo reivindicada.

El Sons Of the Soil (Hijos de la Tierra) nace el 16 abril de 1984 bajo el liderazgo de Juvencio Gallardo, con el fin de proteger los derechos y la supervivencia de los raizales como pueblo autóctono y buscar una legislación para frenar la superpoblación, interpretada como una política del estado para acabar con los isleños nativos. Así lo declara explícitamente un supuesto plan secreto del estado colombiano, elaborado probablemente cerca de 1978, traducido al inglés y publicado por el movimiento en la década de 1980 (Ortiz, 2012).

El movimiento SOS nace bajo la consigna, "*Justice, respect, prosperity and selfdetermination*". La ocasión ha sido la oposición a un proyecto de edificación de una urbanización para continentales y extranjeros en el sector nativo de San Luis. Los objetivos principales de este movimiento iban desde la unión del pueblo isleño en torno a la defensa de los derechos como grupo étnico, la defensa del derecho a vivir con dignidad en sus territorios, la lucha por el derecho a la autodeterminación del pueblo isleño, y la defensa del frágil ecosistema isleño (García Taylor, 2003:15-16).

El objetivo del SOS era la legitimación de la raizalidad por vía constitucional, objetivo alcanzado con la inclusión de esta denominación en la nueva Constitución de 1991. Esta organización ha sido la primera a denunciar abiertamente lo que ha definido explícitamente el etnocidio de la cultura nativa de San Andrés. El SOS ha sido un movimiento secular, pero en el que militaron también pastores y sacerdotes. Un movimiento social en el sentido más clásico, con una fuerte base de militantes no necesariamente politizados en sentido partidista, con reivindicaciones claras y compartidas, con simpatizantes y relaciones también dentro de las instituciones pero quedando esencialmente un movimiento “de masa” (y no un lobby político).

En los años noventa, han ocurrido varias acciones y accidentes que han visto confrontarse los movimientos raizales y las autoridades. Cuando en 1999 algunos líderes de la comunidad (pastores y seculares) fueron amenazados de muerte durante una confrontación, se ha reaccionado con marchas y el bloqueo del aeropuerto. De esta ola de movilizaciones ha surgido una “organización paraguas”, o sea con el intento de coordinar a varias organizaciones más pequeñas, denominada Archipiélago Movement for Ethnic Native Self-Determination (AMEN-SD), que es todavía activa y que en 2007 ha declarado la independencia de San Andrés.

La acentuación de la crisis de gobernabilidad, sobrepoblación y salubridad pública en San Andrés, aunado al incumplimiento de lo establecido en la Constitución para el reconocimiento pleno de los derechos diferenciados del pueblo raizal, marcó el rotero para las nuevas manifestaciones y el establecimiento de este movimiento formal como abanderado de la lucha por la autodeterminación del pueblo raizal (*fotos 7-10*).

Frente a las actuales organizaciones existentes en el Archipiélago se pueden ubicar dos tendencias de acuerdo con su denominación, los mecanismos de auto identificación que son utilizados y también a la manera en que se desenvuelven las organizaciones dentro del Archipiélago y fuera de él, especialmente con respecto al establecimiento de relaciones con el gobierno central.

Estas organizaciones se pueden dividir en dos tendencias: una tendencia radical, formalmente constituida, que se autodenomina “Pueblo Indígena Raizal” y está representada por las Indigenous Native Organizations, en la que se inscriben

organizaciones como AMEN, Barrack New Face, Infaunas, Ketna, SOS Foundation, SAISOL.

Otra tendencia más moderada y conciliadora, que se autodenomina “Comunidad Raizal”, representada por organizaciones como Native Foundation e Integración Isleña.

Los ejes estructurantes de los discursos del pueblo indígena raizal están contruidos en torno al respeto de la diferencia étnica y cultural, al derecho a la libre determinación, a la autonomía territorial y al derecho al libre desarrollo de acuerdo al reconocimiento brindado por la Constitución de 1991. Para el pueblo indígena raizal el fuerte choque intercultural es consecuencia de las políticas integracionistas promovidas por el gobierno central y ha sido el causante de muchas de las situaciones de crisis en el Archipiélago. La autodenominación de indígenas parte de la idea de reconocerse como pueblo originario, diferente del resto que habita el Archipiélago y el territorio colombiano, que además posee una lengua –el *creole*– y unas costumbres propias, lo cual debe legitimar sus derechos sobre el territorio que habitan y al ejercicio de la autonomía sobre éste. Para este sector raizal, esta autodenominación es construida a partir del concepto de nacionalismo de Will Kymlycka (1996), quien plantea la existencia de diferencias entre grupos étnicos y naciones. Para Kymlycka (1996: 112), padre del multiculturalismo, las naciones son aquellos pueblos que residen en un territorio con anterioridad a la formación del respectivo estado y, por esta misma razón, tienen derecho a ser reconocidas como grupo distinto que ejerce poder y autonomía sobre el territorio que habita.

De otra parte, las nociones que estructuran los discursos de quienes se denominan Comunidad Raizal se fundamentan, si bien en la defensa a su particularidad cultural como raizales, también en el reconocimiento a ser colombianos y parte de una sociedad isleña conformada por distintos grupos étnicos y sociales. La comunidad raizal acepta que el Archipiélago sea territorio colombiano –diferente, por ejemplo, al pueblo indígena raizal, que reconoce el Archipiélago como territorio propio– y, en esta medida, acepta su legislación y jurisdicción. Actitud que es evidenciada a través de los constantes mecanismos de concertación y negociación que esta tendencia organizativa siempre ha establecido con el gobierno colombiano. Ejemplo de esta actitud es la tónica usada en el

discurso desarrollado en la Semana Raizal en Bogotá en 2008 por Alberto Escobar, el mayor representante del movimiento Native Foundation:

El análisis del Derecho Comparado, permite revisar las recientes propuestas de separatismos que se han pretendido por diferentes pueblos del mundo y que sirven de ejemplo para asumir otra posición diferente al separatismo. Ahora, la población pretende el desarrollo de la Constitución que implica la Autonomía y no la Segregación. La Constitución de 1991 reconoce la Autonomía de las Entidades Territoriales, pero aun no se ha avanzado en el desarrollo de estas legislaciones. Lo que aumenta el debate entre la teoría centralista y la autonomía regional. Por lo que hoy día en el pueblo Raizal se pretende un cambio en el artículo 310 de la Constitución.

Las conclusiones del trabajo permiten inferir que el pueblo no está política ni económicamente en condiciones de separación. Se necesita unión de los Grupos Raizales, para lograr una autonomía regional, pero hay autores que no coinciden con esa idea. Se sugiere avanzar por el camino de la fórmula del país como país pluriétnico y Multicultural, así como lo han desarrollado los pueblo indígenas de Colombia, concluyendo que la Autonomía Regional del Departamento Archipiélago, y el desarrollo de los principios constitucionales de diversidad cultural es la mejor opción, excluyendo la posibilidad de segregación.

Las reivindicaciones que realiza la Comunidad Raizal más que enfocarse únicamente al respeto de la diferencia cultural, se centran en la búsqueda de bienestar para la totalidad de la sociedad isleña, a partir de la conciliación y de soluciones puntuales que mejoren la calidad de vida en el Archipiélago. Este es un punto bastante diferente con el Pueblo Indígena Raizal, ya que ante grandes problemáticas como el fuerte choque intercultural y la sobrepoblación, establecen la necesidad de conciliación y búsqueda de soluciones (Escobar, 2008:7).

La denominación de pueblo indígena raizal deja entrever cómo este sector de la población quiera ser reconocido como originario del Archipiélago y, con ello, de alguna manera pretende demostrar la absoluta legitimidad y derecho a su diferencia, lo cual, para muchas personas, se hace presente en lo sustancial de sus discursos y sobre todo a través del enfrentamiento con el gobierno central desde distintos escenarios y acciones. Desde otra perspectiva, la comunidad raizal ha sido vista como el sector que trata de mantener una postura más conciliadora y pacifista, que ha tratado de dejar clara su intención de abordar las crisis y los conflictos como un problema de convivencia, haciéndolo a través de mecanismos formales, sobre todo a través del ejercicio de la política y su participación en el gobierno central.

Últimamente existe también otra postura dentro de la comunidad raizal que se acerca más a las posiciones afrocolombianas y que tiene una legitimación por parte de la legislación colombiana: es la consulta previa que desde su surgimiento ha constituido una voz más dentro de interpretación de la raizalidad pero también conflictividad y dificultades en llevar adelante políticas públicas efectivas. La Consulta Previa es el derecho fundamental que tienen los pueblos indígenas y los demás grupos étnicos (dentro de los que se incluye la comunidad raizal) cuando se toman medidas (legislativas y administrativas) o cuando se vayan a realizar proyectos, obras o actividades dentro de sus territorios, buscando de esta manera proteger su integridad cultural, social y económica y garantizar el derecho a la participación. Se fundamenta en el derecho que tienen los pueblos de decidir sus propias prioridades en la medida en que el desarrollo social, económico y ambiental afecta a sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras que ocupan o utilizan de alguna manera, y de controlar, en la medida de lo posible, su propio desarrollo económico, social y cultural. En San Andrés los responsables de la consulta previa son Juan Ramirez Dawkins y Ofelia Livingston De Barker, y últimamente están haciendo presencia masiva en las reivindicaciones étnicas de la comunidad raizal, sobre todo respeto a su papel de mediadores con el Congreso de la República en Bogotá: su voz ha sido tomada en cuenta, por ejemplo, en los últimos proyectos sobre las políticas lingüísticas (cfr. cap.1) hasta el punto que por su voluntad el proyecto ha sido bloqueado hasta su aprobación por parte de la consulta previa.

2.4 EL PROYECTO POLÍTICO DE AMEN-SD

El AMEN, como también otras organizaciones raizales activas menos radicales, se considera un movimiento secular y político.

La autodeterminación del pueblo raizal, las reparaciones para los perjuicios causados por las políticas estatales nacionales desde la libre adhesión hasta el momento, la defensa de un modelo de desarrollo sostenible, la cultura y la territorialidad del pueblo raizal son las grandes propuestas de AMEN-SD. En palabras de los mismos miembros del movimiento estos son los retos que se han propuestos y que han declarado a las islas al momento de su nacimiento y contemporáneamente a la declaración de

autodeterminación. Por la importancia que este movimiento recubre hoy en San Andrés y la centralidad que tiene en esta tesis, a seguir cito integralmente su Estatuto:

San Andrés, Islas, Abril 28 de 2002

Nosotros, el pueblo indígena Raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, considerando que:

Somos el pueblo original y, por lo tanto, indígena del Archipiélago, siendo descendientes de los africanos, puritanos británicos e indígenas isleños y caribeños que primero colonizaron nuestro territorio en el siglo 17 y crearon nuestra sociedad. Somos un pueblo particular y específico conformado históricamente a través de mixturas e hibridaciones étnicas y culturales fruto del proceso de colonización. Por lo tanto nuestros orígenes, historia, identidad cultural, lengua, tradiciones, costumbres, creencias religiosas, instituciones propias de gobierno y organizaciones sociales nos diferencian de otros pueblos; Nuestro territorio en la actualidad comprende tres islas habitadas – San Andrés, Providencia y Santa Catalina -- mas su mar territorial, cayos, arrecifes, islotes y bancos. San Andrés, la isla principal, está ubicada a 180 kilómetros al este de Nicaragua y a 770 kilómetros al oeste noroeste de Cartagena, Colombia. La parte terrestre de nuestro territorio hoy consta de tan solo 46 kilómetros cuadrados. Sin embargo, hasta 1928, cuando Colombia y Nicaragua se lo repartieron, abarcaba además las islas Mangles (Corn Islands) y parte de la costa atlántica de Nicaragua. Anteriormente las otras porciones continentales de nuestro territorio fueron incorporadas a Costa Rica y Panamá. De hecho, en 1806 el Rey Carlos IV de España definió nuestro territorio como “las islas San Andrés y la porción de la Costa de Mosquitia desde el Cabo Gracias a Dios hasta e incluyendo el Río Chagres”;

Durante la época del descubrimiento y colonización de América por europeos nuestro territorio fue reclamado o dominado alternativamente por Holanda, Francia, España e Inglaterra. Empero durante la mayor parte de los siglos 16 a 18, ninguna de dichas potencias tenía un gobierno constituido aquí. Durante tales periodos nuestro territorio, conocido entonces como la Provincia de Providencia o el Territorio de Providencia (a la sazón Providencia se llamaba Catalina) gozaba de independencia plena o de hecho. La última vez que ello ocurrió fue en 1818, cuando Catalina y San Andrés constituyó cada una su propio Cabildo independiente;

Después de 1818 el Territorio de Providencia sentía necesidad de protección, acaso no tanto de Inglaterra o España sino de los Estados Unidos de América, potencia en auge con la mirada puesta en el Caribe. Por tales motivos –y sin duda impactadas por la presencia en las islas de una flota grande al mando del almirante francés Louis Aury al servicio de la Gran Colombia– en 1822 los cabildos de Catalina y San Andrés celebraron sendos tratados con la Gran Colombia. Bajo los términos de los tratados, la Gran Colombia garantizó seguridad, autonomía y autogobierno a Territorio de Providencia y nosotros, por nuestra parte, nos comprometimos a ejercer soberanía sobre el territorio en nombre de la Gran Colombia. El coronel francés Jean Baptiste Fiquaire,

negociador de los tratados por la Gran Colombia, fue nombrado como el primer gobernador del territorio por el general Francisco Santander, presidente encargado de la Gran Colombia; la vida bajo Colombia a partir de 1822 ha sido totalmente diferente a lo que nuestros antepasados imaginaron. A pesar de nuestra lealtad a Colombia, demostrada históricamente y en muchas formas e instancias, Colombia sistemáticamente desconoce y viola los tratados de 1822. Contrario a su compromiso de protegernos, la verdadera intención de Colombia hacia nosotros se hizo evidente con la expedición de la Ley 52 de 1912, que instituyó una política de colonización, dominación y discriminación contra nosotros con el fin de borrar nuestra identidad cultural, extinguirnos como pueblo, usurpar nuestro territorio y matar nuestro futuro;

De conformidad con el plan expuesto en la Ley 52 de 1912, el régimen impuesto en nuestro territorio ha servido para depredar y destruir a nuestros recursos naturales y biodiversidad, impedir la implantación de nuestras propias prioridades de desarrollo, y ocasionarnos graves perjuicios económicos, sociales y políticos. Las consecuencias funestas incluyen las siguientes:

□ Superpoblamiento. Más de 60.000 colonos colombianos y de otros países han invadido a nuestro territorio. Los 25.000 indígenas Raizales hoy somos una minoría desplazada en nuestro propio territorio. La densidad poblacional de San Andrés, una isla oceánica muy pequeña, mayor que 3.000 habitantes por kilómetro cuadrado, supera ampliamente la capacidad de carga de la isla. El desbordamiento poblacional es una verdadera calamidad, ocasionando toda suerte de problemas económicos, sociales, políticos y ambientales, que empeoran cada día:

□ Devastación ecológica. San Andrés, la isla mayor, es escenario de los peores daños ambientales: se extiende la tala de los bosques y manglares que aún quedan. La mitad de los arrecifes coralinas ya se han muerto. Decenas de toneladas de basura se amontonan diariamente en un inmenso e insalubre botadero a cielo abierto, sin ninguna técnica, o son echados al mar. Las aguas residuales frecuentemente inundan las calles y los superpoblados barrios populares, o se vierten al mar sin ningún tratamiento previo, o se filtran directamente a la tierra contaminando los acuíferos subterráneos de los cuales se extrae el agua potable para la isla; según la autoridad ambiental oficial tan solo el un por ciento del agua subterránea está libre de contaminación, el 30 % está parcialmente contaminado y el 69 % está totalmente contaminado. Y el paisaje terrestre y marino se ha estropeado con proliferantes barrios subnormales y otras edificaciones antiestéticas construidas sin el lleno de los más elementales requisitos urbanísticos, sanitarios y ambientales;

□ Dominación cultural. Nuestra cultura y lengua han sido virtualmente eliminados del sistema educativo, los medios de comunicación y las instituciones públicas de las islas. La mayoría de los profesores, jueces y policías son colombianos que sólo hablan español y son por lo tanto incapaces de comunicarse con nosotros en nuestra lengua. Tales factores han hecho que muchos Raizales pierdan sus derechos, beneficios legales y tierras;

□ Desbarajustes sociales. Nuestro territorio también retrocede en el frente social; la calidad de la educación y la salud es muy pobre. El desempleo sube vertiginosamente sobrepasando el 60 por ciento. El crimen, la delincuencia juvenil y la drogadicción se hallan fuera de todo control. Y cada día más isleños e isleñas se convierten en mendigos, prostitutas y traficantes de drogas;

□ Dominación económica y discriminación. La economía de nuestro Archipiélago, especialmente los sectores turístico y comercial, suplantadores de nuestra tradicional economía artesanal, está monopolizada por colombianos y otros extranjeros que nos discriminan- constituimos tan solo la décima parte de sus empleados – a tiempo que explotan, devastan y depredan nuestro territorio y recursos naturales.

□ Dominación política. Las leyes y actos administrativos que rigen en nuestro territorio se hacen sin nuestra participación; se nos gravan con impuestos y otras cargas sin nuestro consentimiento; las elecciones son decididas por los colonos colombianos, que constituyen la gran mayoría de los electores.

□ Dominación militar. Nuestro territorio ha sido ocupado durante los últimos 20 años, al menos, por centenares de unidades de combate de las fuerzas militares de Colombia, quienes junto con la policía secreta (DAS) están aquí para perpetuar el sistema colonialista. La Policía y los militares promueven la violencia en nuestro pacífico territorio hostigando, intimidando, provocando, brutalizando y matando a nuestra gente. Además, se rumora insistentemente que están comprometidas con el tráfico de drogas y el lavado de divisas en nuestras islas.

□ Desplazamiento territorial. Nuestra precaria situación económica nos obliga a vender nuestras tierras, en desmedro de nuestro espacio vital. Los compradores son en general colonos y otros colombianos, incluyendo altos funcionarios del gobierno. Además, la ley colombiana permite la usurpación de nuestras tierras y otros atropellos a nuestros derechos territoriales;

□ Transferencias arbitrarias de soberanía sobre nuestro territorio y recursos naturales. Sin consultarnos y sin respetar nuestro derecho a la autodeterminación, las repúblicas de Nicaragua y Colombia firmaron en 1928 el Tratado Bárcenas-Esguerra repartiéndose nuestro territorio y separando a nuestra gente. Esos dos países de todas formas siguen disputándose la posesión de nuestro territorio. Colombia ha venido firmando tratados y convenios con otros países -- el más reciente es Honduras -- cediéndoles porciones de nuestro mar territorial, o concediéndoles privilegios de pesca en detrimento de nuestros intereses recursos marinos, a cambio del reconocimiento de la soberanía colombiana;

El Estado colombiano no ha demostrado ni demuestra interés en nuestras necesidades y aspiraciones como pueblo con una cultura y un carácter diferentes; ni se ha desviado de su intención de asimilarnos plena y totalmente:

□ La rama ejecutiva invariablemente rechaza o hace caso omiso de nuestras reiteradas peticiones e intentos para poner fin a las políticas y prácticas opresivas del Estado contra nosotros. El gobierno se ha negado a atender nuestras demandas para poner correctivos a nuestros agravios contra el Estado. No ha querido implementar medidas para proteger nuestra integridad cultural y étnica, territorio y autonomía. Y no admite que son aplicables a nosotros normas internacionales como el Convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo “Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes”, ratificado por Colombia mediante Ley 21 de 1991;

□ De igual forma el Congreso jamás ha aprobado una ley efectiva que garantice condiciones mínimas para nuestra supervivencia y desarrollo como pueblo;

□ Los componentes varios de la rama judicial de gobierno suelen emitir conceptos contradictorios respecto de nuestra situación. La Corte Constitucional ha fallado a veces a favor nuestro, por ejemplo declarando que la superpoblación amenaza nuestra supervivencia (Sentencia C-530 / 1993), que tenemos derecho a determinar nuestro destino (Sentencia C-086 / 1994) o que el Archipiélago es nuestro territorio (Sentencia 4C-052 / 1999). Por otro lado sin embargo, recientemente el Consejo de Estado cerró la puerta a la reducción de la población de nuestro Archipiélago mediante un proceso de reubicación voluntario de colonos, con su dictamen de que las personas que obtienen residencia con base en el Decreto 2762 de 1991 (es decir, la mayoría de los colonos) no pueden perder el derecho;

Semejante sistema de gobierno no puede funcionar en nuestro territorio. Obviamente no funciona en la misma Colombia – donde imperan la injusticia, el racismo, la pobreza, la ignorancia, la violencia, la corrupción, la violación de los derechos humanos, el conflicto armado, el crimen y una multitud de similares males económicos, sociales y políticos – mucho menos en pequeñas islas oceánicas como las nuestras con muy limitados recursos naturales, un ecosistema frágil y un pueblo con una cultura completamente diferente. Por el contrario, el deterioro físico, económico, social, político y ambiental de nuestro territorio solo puede seguir empeorando bajo la estructura actual de gobierno;

No obstante el fracaso de la estructura político-administrativa implementada en nuestro territorio, que ha llevado a la ingobernabilidad, las estructuras e instituciones de gobierno propias del pueblo Raizal no han sido tenidas en cuenta. Contrariamente, a los Raizales se nos ha invisibilizado, y no tenemos participación real y decisoria como pueblo en las estructuras locales del Estado colombiano. Es nuestro derecho moral y nuestro deber procurar todas las acciones que se requieran a fin de garantizar la pervivencia de nuestro pueblo, eliminar la amenaza de extinción que nos tienen encima, defender nuestra integridad étnica y cultural, recuperar, mantener posesión y reivindicar soberanía sobre nuestro territorio, reconstruir nuestra sociedad golpeada y marginada; mejorar nuestras condiciones de vida; diseñar e implementar nuestro Plan de Vida; afianzar nuestro lugar en el mundo; y asegurar que nuestro territorio sea más amable para nuestras futuras generaciones;

De conformidad con el antes citado Convenio 169 de la OIT y otras normas internacionales ratificadas por Colombia, tenemos derecho a la autodeterminación, a la autoidentificación, a la consulta previa y el consentimiento previo respecto de las decisiones que afecten nuestras vidas, destino y territorio; también a la territorialidad, al empleo, a la protección de nuestro medio ambiente, a fijar nuestras propias prioridades para el desarrollo, entre otros derechos;

En el ejercicio de nuestro derecho a la autodeterminación Colombia tiene la obligación moral y legal de colaborar con nosotros y de proporcionarnos el apoyo y los recursos requeridos; por lo tanto nosotros, el pueblo indígena Raizal del Archipiélago, invocando la protección de Dios Todopoderoso, mediante la presente resolvemos:

1. Reestablecer en nuestras islas nuestro propio sistema de gobierno, como expresión de nuestro derecho a la autodeterminación, para lo cual se recompondrán y reconstituirán nuestras estructuras e instituciones propias de gobierno.
2. Crear la Native National Authority (Autoridad Nacional Raizal) como nuestra primera institución de autonomía y autogobierno. Los integrantes de la Autoridad Nacional Raizal serán elegidos democráticamente por nosotros bajo procedimientos establecidos por el Archipelago Movement for Ethnic Native Self-Determination, AMEN-SD, en común acuerdo con la Comisión Consultiva Departamental, CCD, The Independent Farmers United Association, INFAUNAS; The Ketlënan Nacional Association, KETNA.; San Andres Island Solutions, SAISOL; The Sons of the Soil, SOS y demás organizaciones Raizales actualmente existentes. La Autoridad Nacional Raizal ejecutará las disposiciones de la presente Declaración, asumirá la plena representación de nosotros el pueblo indígena Raizal, dirigirá el proceso de nuestro desarrollo y aprobará o vetará todas las decisiones que afectan nuestra existencia, sociedad y territorio.
3. Organizar y realizar dentro de los próximos meses el Primer Congreso del Pueblo Indígena Raizal, que tendrá entre sus finalidades la de fijar las bases para la implementación de las disposiciones de esta Declaración, especialmente la decisión de recomponer y reconstruir las instancias y estructuras propias para nuestro autogobierno y autonomía.
4. Crear y establecer un Grupo de Trabajo con los siguientes fines, entre otras: a) revisar las experiencias de pueblos alrededor del mundo que han logrado autonomía y autogobierno, tales como los Saami del norte de Europa, los Kuna y Miskitos de Centroamérica y los Inuit de Nunavut (Canadá) y Groenlandia; b) analizar dichas experiencias a la luz de la situación nuestra; y c) estudiar mecanismos y procedimientos para garantizar propiedad de nuestras tierras y territorio, diseñar estrategias de defensa territorial y analizar cuál sería la mejor figura jurídica para proteger nuestra territorialidad;

5. Encargar al AMEN-SD además para ejercer las funciones y acciones siguientes, que se llevarán a cabo conjuntamente con las actualmente existentes organizaciones del pueblo indígena Raizal: Constituir la Autoridad Nacional Raizal y preparar la elección de sus integrantes

Organizar y llevar a cabo el Primer Congreso del Pueblo Indígena Raizal.

Constituir el Grupo de Trabajo materia del punto anterior.

Sentar bases para el establecimiento de nuestra autonomía y autogobierno.

Mientras se establezca la Autoridad Nacional Raizal, implementar las disposiciones de la presente Declaración, representar plenamente a nosotros el pueblo indígena Raizal ante todas las instancias; dirigir el proceso de nuestro desarrollo, y aprobar o vetar toda decisión que pueda afectar a nuestra existencia, sociedad o territorio.

6. Reafirmar nuestra plena soberanía sobre nuestro territorio.

7. Solicitar a la Corte Internacional de Justicia primero, que nos conceda el derecho, a través de la Autoridad Nacional Raizal, de intervenir como parte interesada y la más directamente afectada en la demanda que Nicaragua instauró el 6 de Diciembre de 2002 contra Colombia dentro de la disputa que libran esos dos países por la soberanía sobre nuestro territorio; segundo, que permita que intervengamos independientemente tanto de Nicaragua como de Colombia y tercero, que declare que los derechos que nos corresponden, particularmente nuestro derecho a la soberanía sobre nuestro territorio y nuestro derecho a la autodeterminación, tengan la mayor preponderancia en todas las decisiones de la Corte respecto del caso.

8. Ratificar al *creole*, uno de los más caracterizados componentes de nuestra identidad cultural, como la primera lengua del Archipiélago.

9. Crear, instituir y establecer nuestros propios símbolos nacionales, incluyendo días festivos, una bandera, y un himno nacional. Así mismo, dar un nombre singular y propio a nuestro territorio insular, e igualmente a nuestro pueblo y lengua. Además, restaurar los nombres tradicionales de nuestros cayos, centros urbanos, barrios, sectores, vías urbanas y rurales y demás lugares públicos que han sido cambiados.

10. Proponer que el gobierno de Colombia y la Autoridad Nacional Raizal negocien un nuevo tratado con los siguientes objetivos, entre otros:

Reducción de la densidad poblacional del Archipiélago, especialmente San Andrés, mediante un proceso de reubicación de residentes no Raizales (colonos).

Un programa de saneamiento de nuestro territorio, mediante el cual se comprarían tierras y mejoras de los colonos.

- Condiciones para el ejercicio pleno de nuestro derecho a la autonomía y el autogobierno, y también a la consulta previa y el consentimiento previo en todas las decisiones que afectan a nosotros o nuestro territorio, incluyendo los tratados o convenios celebrados con otros países.
- Reglamentación de la defensa militar de nuestras islas y el manejo de nuestros asuntos exteriores.
- Asignación de los recursos financieros requeridos para la realización de los anteriores objetivos.
- Pago de reparaciones a nosotros por el enorme daño económico, social, político y ambiental que Colombia ha venido haciendo contra nosotros y nuestro territorio por más de 75 años.

El grupo está integrado por diversas organizaciones, entre las cuales se encuentran: SAISOL –San Andrés Isla Solution–, Barrack New Face, SOS –Sons of the Soil–, INFAUNAS –Independent Farmers United National Association–, KETNA –The Kettleena National Association–, Just Cause Foundation y Cove Alliance, varias de las cuales se encuentran inactivas, debido al protagonismo e importancia de la nueva organización, que reúne en su junta directiva a los principales líderes de las organizaciones fundantes. Más adelante, el movimiento Veeduría Cívica de Providencia y Santa Catalina, la organización más representativa del pueblo Raizal en estas islas, se aunaría a los esfuerzos y reivindicaciones del movimiento AMEN en la Isla de San Andrés, en lo que se refiere a la exigencia en los escenarios nacionales e internacionales del derecho a la autodeterminación de los pueblos, lo que se evidencia en la cercanía y en el acompañamiento de su líder, Ms. Josefina Huffington, a la últimas peticiones de AMEN al Gobierno colombiano.

El AMEN no es religioso en su impostación ni en sus reivindicaciones, que apuntan a la protección de la cultura raizal, a resolver de forma drástica la sobrepoblación, al cese de la explotación de los recursos marinos por flotas no raizales, etc. Tampoco es expresión directa de ninguna de las iglesias que se han nombrado: participan de AMEN militantes bautistas, adventistas, católicos y declaradamente no creyentes. Sin embargo, lleva ya en su nombre un marco profundamente cristiano (aunque sea considerado “una casualidad” por varios miembros que se han entrevistado), su presidente es actualmente un pastor bautista, varios directivos son pastores y han participado también sacerdotes católicos (aunque al momento, no se tiene noticia de que haya ninguno). Es significativo también que uno de los líderes de AMEN, al contestar a una pregunta sobre el

nacimiento del movimiento (con la que quería hacer alusión a las marchas de 1999), haya empezado a contar la historia del señor Phillip Beekman Livingston. “Un esclavista”, dijo...

...su madre [siendo] una Archbold [uno de los más típicos apellidos raizales], que mandó a que su hijo liberara a los esclavos. Pero este señor no simplemente liberó a los esclavos de la esclavitud como tal, sino que los liberó como personas, que es diferente. ¿Por qué digo que los liberó como personas? Cuando uno es convertido a esclavo, se convierte en un instrumento de su amo. Y ningún instrumento tiene propiedad. El señor Livingston liberó al instrumento y lo volvió persona, dándole propiedades. O sea estas tierras las tenemos, porque el amo nos las dejó: sale uno de la esclavitud con vida, como persona, con planes, con proyecciones, con libertad⁵.

Relacionando el origen del AMEN con el gesto de inconformidad hacia el orden esclavista de Livingston, el entrevistado quería subrayar la continuidad existente entre este y el proyecto de liberación del pueblo raizal llevado en adelante hoy en día por AMEN, como heredero también de los otros movimientos surgidos a lo largo del siglo XX. Pero al mismo tiempo, dejaba clarísimo como la liberación del pueblo raizal pase y siempre haya pasado por la victoria de la moral cristiana/protestante sobre la injusticia: la esclavitud en el régimen imperialista del siglo XIX y la colombianización en el colonialismo colombiano de los últimos ciento noventa años.

El 28 de abril de 2002, en el marco de una protesta en el sector de la población de Schooner Bight por la grave situación ambiental y sanitaria de la zona periférica al relleno de basuras Magic Garden, se suscribió una *Declaración de Autodeterminación*, por parte del Movimiento AMEN-SD en nombre del pueblo indígena raizal. Además, se avanzó una propuesta de reconocimiento de una autoridad nacional raizal, como instancia de interlocución entre el pueblo raizal y el gobierno nacional, entre iguales. La autoridad nacional raizal, sólo vendría a ser reconocida por parte del gobierno nacional en el año 2013 después del resultado negativo para Colombia en el litigio con Nicaragua ante la Corte Internacional de Justicia de la Haya, tal como ya ha sido tratado en el primer capítulo. El 09 de abril de 2013 se reúnen en la Gobernación las autoridades raizales del Archipiélago y nombran a unas autoridades raizales provisionarias: hay

⁵ Entrevista realizada por Dario Ranocchiari en San Andrés Isla el 04/08/2010

obviamente una presencia masiva de miembros de AMEN. La primera autoridad provisoria elegida para San Andrés es el pastor Raymond Howard (presidente de AMEN, de la First Baptist School y primer pastor de la First Baptist Church), seguido por Enrique Pusey (pastor y miembro de AMEN) y Mr. Oakley Forbes (miembro de AMEN, profesor de inglés en la First Baptist School, lingüista y uno de las cabezas del proyecto trilingüe en ámbito educativo). A confirmación de la importancia que siguen cobrando los pastores y el movimiento AMEN en el Archipiélago, es la asignación, también en Providencia, del cargo de autoridad provisoria a un pastor, Neyib Thyme y a la presidenta del movimiento Veeduría Cívica, Josefina Huffington, afines por temáticas y reivindicaciones al movimiento AMEN.

En virtud de la pérdida de la tierra, de los malos tratos y del abuso histórico y sistemático del estado colombiano sobre pueblo raizal, el primero de junio de 2007 después de una marcha multitudinaria que culminó con el retiro del pabellón nacional del Cañón de Morgan y la izada de bandera de la nueva nación, se declaró la Independencia de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, por parte de miembros del movimiento AMEN-SD.

Una de las peticiones más recientes, según lo que relata Ortiz (2012), sobre los derechos diferenciados del pueblo raizal y reclamo por la falta de atención a las peticiones por la autonomía, fue realizada a través de una carta al Presidente del Congreso Roy Barreras, con copia al Presidente y al Vicepresidente de la República, a quien se le entregó personalmente en una visita previa a la decisión de la Corte Internacional de Justicia de La Haya, así como a varios ministerios y entidades del orden nacional e internacional dentro de las cuales se resaltan la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, el Comité de Descolonización de las Naciones Unidas, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y la Corte Interamericana de Derechos Humanos. La petición denota la intención de realizar un referéndum que defina democráticamente su próximo estatus político de autodeterminación, la declaración del territorio como raizal, la titulación colectiva de tierras al pueblo raizal y el restablecimiento de las relaciones ancestrales con los pueblos vecinos de Centroamérica: o sea esta petición confirma la voluntad de construir una nación raizal.

Contemporáneamente a su actividad política, el AMEN-SD se ha movido también en el ámbito educativo, como veremos en el capítulo tres, a través de la propuesta trilingüe en el First Baptist School y en todos los colegios públicos del Archipiélago, en el desarrollo de una educación universitaria para los raizales y bajo el lema de la raizalidad con la experiencia (de breve duración) de carreras cristianas y trilingües en la Universidad Cristiana y en la profundización de la escritura del *creole* con la publicación de un diccionario *creole*-inglés y de diferentes libros traducidos al *creole* (entre los cuales existe una versión de la Biblia).

En ámbito socio-cultural gracias al apoyo que brindan a varias instituciones organizan eventos de cultura nativa, bailes y música tradicionales tanto en lugares “significativos” del Archipiélago (como en el colegio First Baptist School, en las iglesias, o en las canchas de los barrios nativos como San Luis), cuentos para niños e historia del Archipiélago en la Biblioteca del Banco de la República “Luis Arango” (ubicada en el centro), exposiciones sobre tradiciones históricas y gastronómicas nativas (organizadas en las calles del centro), teatro isleño en la asociación Trasatlántico (en La Loma), concurso de peinado y sobre todo la promoción de grupos de música isleña con conciertos en vivo y participación de los mismos grupos en la educación musical dentro de los colegios públicos bilingüe y trilingüe (sobre todo en Flowers Hill y First Baptist School). Además de organizar actividades lúdicas y recreativas el AMEN se propone y propone para sus ciudadanos seminarios y congresos formativos, organizados la mayoría de las veces en edificios de la Gobernación, sobre la promulgación y la defensa de la cultura nativa a través sobre todo de la lengua *creole*.

En ámbito de derechos sobre el territorio apoyan las políticas medioambientales y los proyectos de desarrollo sostenible de CORALINA en la que tanto los directivos como la mayoría de los empleados deben ser raizales (y muchos de ellos participan del movimiento AMEN).

En ámbito religioso no olvidemos las reuniones y asambleas con la participación de los miembros de AMEN, de los creyentes y de toda la población de los sectores nativos de La Loma, Barrack y San Luis en debates políticos, en asuntos cotidianos, en cursos y talleres de *creole*, comida típica y autoemprendimiento, pero también en el coro de la iglesia, en la lectura de la Biblia, en el Sunday School para niños y niñas y en el culto del

domingo para adultos, a parte de reuniones con los miembros y directivos de la asociación de iglesias bautistas sobre asuntos educativos y también las mismas reuniones del movimiento AMEN. Cabe destacar que todas estas actividades se desarrollan la mayoría de las veces en la First Baptist Church, en el First Baptist School o en el patio o en la cancha que comparten. En el colegio los mismos directivos, educadores, profesores y padres y madres de familia son miembros activos de AMEN y si no lo son en un sentido político al menos participan activamente al desarrollo de sus retóricas políticas a través de las actividades propuestas.

Todas estas redes de contactos permiten a AMEN moverse en muchos campos, pero más que nada le permite alcanzar unos retos importantes, sobre todo respecto al marco legal del reconocimiento de una raizalidad por parte del gobierno colombiano: a tal propósito puede ser útil analizar los avances que se han hecho tanto respecto a la normatividad política que educativa. El problema de fondo de todas estas actividades es que no son llevadas a cabo de manera homogénea por parte de la comunidad raizal, y en la práctica cotidiana se ha avanzado mucho menos que en la retóricas políticas. En este sentido creo que la elección de la autoridad raizal podría permitir que los retos políticos sean llevados a cabo con más fluidez en la práctica cotidiana. A continuación presentamos los avances políticos para luego tomar en cuenta las dificultades de una normativa eficaz a nivel práctico para todos los habitantes del Archipiélago.

2.5 LOS RECURSOS POLÍTICOS DE AMEN-SD: NORMATIVIDAD RAIZAL

El análisis de la normatividad especial raizal busca denotar las características que el estado colombiano le ha otorgado a los raizales como grupo étnico diferenciado con derechos propios y como portadores de una riqueza cultural, considerada como patrimonio de la nación colombiana y que requiere una protección especial del estado. Este reconocimiento se ha basado en la aplicación del multiculturalismo neoliberal y/o conservador donde en términos de Restrepo (2004) las contradicciones y los conflictos son más la norma que la excepción en función de la correlación de fuerzas disímiles presentes en el contexto del Archipiélago en donde los actores reconocidos por la nueva Constitución se encuentran en situación desigual frente a una mayoría avasallante y un modelo económico capitalista, que desconoce las diferencias y profundiza las desigualdades.

Hacer un recuento del marco legal sobre la minoría étnica raizal nos resulta interesante para aclarar primero como viene reconocido por la Constitución y qué clase de reconocimiento se le otorga. Segundo, para mostrar como una vez más este reconocimiento legal pase a través de los filtros de la discriminación y de la desigualdad, lo que busca acentuar más la distancia entre nosotros y el otro:

Saber de qué manera se mencionan las minorías culturales, expresadas o reconocidas en las legislaciones de los países democráticos, puede ser un buen principio para saber lo que se opina de la diferencia en el terreno de lo político y la manera en qué se construye su definición. Como punto de partida encontramos el reducido papel efectivo que cualquier tipo de minoría política tiene sobre la gestión de la vida pública en las democracias occidentales. Como punto de llegada, encontramos que las minorías culturales se citan escasamente (cuando se mencionan) en las legislaciones de los estados-nación (García Castaño, Granados Martínez, Pulido Moyano, 1999:40)

En 1986, previo a la aprobación de la Constitución de 1991 se vislumbraba un reconocimiento y protección al patrimonio cultural de la comunidad nativa de las islas. El decreto 4731 del mismo año reglamentó la enseñanza bilingüe en las islas así como la utilización de la lengua nativa en las relaciones administrativas, judiciales y policiales. Además de esto, se ordenó la traducción al inglés de la Constitución nacional y de las disposiciones especiales para el beneficio directo de la población nativa del Archipiélago y reglamentó la creación de un consejo especial de cultura y educación que velaría por el cumplimiento de las disposiciones relacionadas con la protección del patrimonio local.

Con la entrada en vigencia de la Constitución Política de 1991 se reconoció por primera vez la existencia de una población raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina y a partir de allí se buscó establecer una serie de prerrogativas para garantizar la supervivencia de este grupo étnico dentro del marco del proyecto de la nueva nación colombiana a través del artículo 310 de la Carta Constitucional. Según la reconstrucción del marco teórico que hacen García Taylor (2011) y Torres Villarreal (2012) esta nueva inclusión de la comunidad raizal dentro de la nación colombiana es reforzada con la Sentencia C-530 de 1993 de la Corte Constitucional que aboga por la defensa de la identidad raizal. De igual forma, la Sentencia C-086 de 1994, resalta las características que definen al raizal y al mismo tiempo, reconoce la composición híbrida y multirracial de su origen, negando así su carácter de pureza; asimismo, la Sentencia C-053 de 1999 reconoce el inglés comúnmente hablado en las islas como la lengua oficial,

así como también admite que el territorio de la comunidad raizal está comprendido por toda la entidad territorial del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina; de la misma forma, en la sentencia C- 454 de 1999, se le atribuye un carácter especial a la comunidad nativa de las islas, diferenciándolas de otros grupos étnicos, en especial de las comunidades negras continentales, aduciendo su específica condición de insularidad, la vulnerabilidad ambiental, la escasez de recursos como efectos de la superpoblación y la presión demográfica sobre los ecosistemas naturales que constituyen su entorno, y convierte a los raizales como *sujetos* y actores decisivos de la planeación estratégica del desarrollo (Torres Villarreal, 2012).

De la misma manera, debido al carácter urgente del control poblacional en las islas, en el Artículo transitorio 42 de la Constitución Política se consigna un llamado a la reglamentación por parte de las autoridades nacionales para la atención de esta problemática. A raíz de los dos artículos constitucionales ya señalados se han dictado normas de carácter general que intentan darle un marco de acción en el Archipiélago con énfasis en lo ambiental y en el desarrollo socioeconómico y cultural de sus habitantes, con especial protección de la comunidad nativa o bien, los raizales de las islas. Se expide el Decreto 2762 de 1991 “Por medio del cual se adoptan medidas para controlar la densidad poblacional en el Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia Santa Catalina”. En segundo lugar, se establece la Ley 47 de 1993 “Por la cual se dictan normas especiales para la organización y el funcionamiento del departamento de San Andrés, Providencia y Santa Catalina”, como un estatuto especial de protección a la expresión institucional de la comunidad nativa. En tercer lugar, la declaratoria de la UNESCO en el año 2000 al Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina como Reserva de Biosfera, sustentada en la ley 99 de 1993, confiriéndole el estatus de protección tanto a la biodiversidad como a la cultura nativa de las islas. En cuarto lugar, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la cual declara que los fines de la educación son:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad (Ley General de Educación, n115 1994:art.5 fines de la educación).

Con la Ley 70 de 1993, a través del reconocimiento de las comunidades afrocolombianas como comunidades étnicas, se les reconoce derechos sobre el territorio y la protección ambiental, sobre la protección de su identidad cultural y étnica entre las cuales está una educación especial, llamada etnoeducación para todas las comunidades afrocolombianas. Además con el establecimiento del Decreto 1122 del 1998 se instituye la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y en 2001 con la Ley 727 el Día Nacional de la Afrocolombianidad. Toda la legislación sobre etnoeducación tiene que ser examinada y aprobada por una comisión pedagógica de comunidades negras, aprobada en 1995 con el Decreto 2249.

Finalmente, con la Ley 915 del 2004, se establece “el estatuto fronterizo para San Andrés, Providencia y Santa Catalina”: este estatuto tiene por objeto la creación de las condiciones legales especiales para la promoción y el desarrollo económico y social de los habitantes del Departamento Archipiélago, que le permita su supervivencia digna conforme a lo reglado por la Constitución Nacional y dentro de sus particulares condiciones geográficas, ambientales y culturales.

Este conjunto de normas se convierten en el sustento para la defensa de una condición especial de las islas y de sus pobladores, para el manejo administrativo, político, económico cultural y educativo del territorio, que además, se constituye en la base para

la elaboración de políticas tendientes a mejorar las condiciones de inserción del pueblo raizal en la nación colombiana. El movimiento raizal considera estas normas insuficientes y con grandes falencias que desconocen las verdaderas necesidades del pueblo raizal en las islas, incluso, argumentan que esta normatividad profundiza las relaciones de dependencia con Colombia y desplaza a la comunidad raizal de su propio territorio. Muchos de los alcances legales a favor de los fenómenos culturales y de la lengua nativa se han quedado en letra muerta, por la falta de voluntad política de los dirigentes y del estado en aplicarlas de manera obligatoria. A eso se debe la voluntad del movimiento de que el proyecto de Estatuto Raizal se concrete en un documento con valor de ley.

En el escenario de las reivindicaciones raizales se observa que el ejercicio de la etnicidad ha arrojado la iniciativa de una propuesta de Estatuto Raizal que define los elementos constituyentes y de diferenciación cultural frente a otros grupos, así como sus proyectos hacia el futuro. Esta propuesta fue el resultado de la concertación entre diferentes grupos raizales de las islas y representa la visión prospectiva de esta población en su territorio. Dicha iniciativa no ha contado con la aprobación del estado colombiano, pero su contenido significa un gran aporte para la definición de políticas claras respecto a la población nativa. Estas políticas, sin embargo, han tenido poco éxito también por el carácter poco incluyente del estatuto, que en la definición de raizal presente en su versión actual deja por fuera aquellas generaciones que representan el encuentro cultural entre raizales y *pañás*, los *fifty-fifties*, pues muchos de ellos no hablan inglés y tampoco *creole*, no son protestantes y no necesariamente tienen un fenotipo de afrodescendientes.

Aunque la creación del Estatuto Raizal está amparada por la Constitución, esta iniciativa ha encontrado varios obstáculos. Durante la época del gobierno de Andrés Pastrana varios líderes del movimiento raizal participaron en la formulación de un Estatuto especial cuyo espíritu era la creación de las alternativas para la supervivencia del grupo raizal teniendo como principios la vida digna, el *creole* como lengua madre, la propiedad colectiva del territorio, la protección de las áreas marinas, la municipalización raizal y la Universidad Cristiana como centro de investigación y promoción de su identidad cultural. Esta propuesta también hace énfasis en los derechos territoriales, el derecho a la autodeterminación, a la identidad cultural afro-caribeña, a la reglamentación de derechos del raizal y de los órganos y recursos para la protección de la identidad

cultural. Sin embargo, estos esfuerzos no pudieron concretarse más allá de la formulación de una propuesta, su consulta previa y discusión. Una de las razones que pueden explicar estas fallas fue la inexperiencia en el manejo del lobby político de los líderes que en su momento adelantaban dicha iniciativa. Después de este intento fallido, poco o nada se ha vuelto a retomar la idea de construir un estatuto para el raizal. Sin embargo, desde lo académico se han realizado trabajos de tesis (Polanía, 2005) que parten de la sugerencia de un proyecto de estatuto que propenda por la convivencia intercultural en el territorio insular, incluyendo a todos los grupos que hacen parte de las tensiones interétnicas e interculturales para lograr así la convivencia y una visión a futuro. Todavía no es claro para el estado y los raizales, la manera en que se llevará a cabo en la práctica una propuesta de esta envergadura. Más aún, cuando el estado entiende las etnicidades de los grupos reconocidos, los pueblos y los procesos culturales como una cosa y no como un proceso histórico.

En este sentido ha sido interesante analizar los discursos de los miembros de AMEN, que manifiestan la voluntad de ser reconocidos según los dictámenes que impone el estado colombiano, marcando diferencias y creando otros tipos de desigualdades, yendo muchas veces en contra del principio de igualdad cristiano que tanto subrayan como supuesta “característica cultural” del pueblo raizal, y también en contra de las últimas tendencias interculturales, adonde deberían borrarse las desigualdades para tener un acceso equitativo a los beneficios políticos, sociales y educativos de todos los habitantes de las islas. Al mismo tiempo sigue vigente entre este colectivo de raizales una voluntad de reconstruir la sociedad ideal puritana, y por eso el proyecto político de AMEN ha sentado sus bases en los tres ejes considerados más importantes para la raizalidad: la iglesia, la educación y la lengua. Tres ejes que, al fin y al cabo, se entrelazan todos en el espacio y en las prácticas escolares. De aquí deriva la centralidad estratégica del First Baptist School para la realización de su proyecto reivindicativo. Antes de detenernos sobre el proyecto curricular y educativo del First Baptist School es necesario aclarar cuáles son los lazos que siguen entrelazando los raizales con su religiosidad y qué tiene que ver, en el contexto, raizal, lo étnico con lo religioso.

2.6 ÉTNICO Y RELIGIOSO EN LAS RETORICAS DE AMEN-SD⁶

Como hemos visto, la iglesia bautista está estrictamente relacionada con la mayoría de los episodios de inconformidad hacia las políticas colombianas en las islas. Y, gracias al liderazgo de los Livingston, que duró durante tres generaciones, se ha entrelazado de forma indisoluble con la identidad étnica que hoy llamamos raizal, pues coincidió con la formación de la sociedad isleña. Coincidió, como hemos visto en el párrafo 4.2, con el pasaje de la era esclavista a la del monocultivo del coco, que volvió los pequeños cultivadores de la isla –ex amos y ex esclavos– en los principales productores de los cocos exportados a EEUU. La iglesia bautista, entonces, llegó a la isla en un momento estratégico en el que estaba empezando la era más prospera para sus habitantes. Y llegó como parte de la gran ola misionera que miraba a la difusión del bautismo en todo el Caribe anglófono, llevando en muchos casos un mensaje de libertad: muchos pastores bautistas fueron activamente abolicionistas y se apoyaron en la ayuda económica de hombres de negocios estadounidenses e ingleses entregados a la causa del abolicionismo misionero. Por eso también tuvieron tanto suceso en la conversión de esclavos, en EEUU como en el Caribe. No hay que olvidarse que los bautistas que llegaron a San Andrés, tenían su centro propulsor en los EEUU del Norte, y nada tuvieron que ver con los Estados del Sur que, más o menos en el mismo periodo, miraban al Caribe como a una región donde posiblemente se habría podido continuar con una economía esclavista en el caso en que esta fuera impedida en Norteamérica. No hubieron las dichas “iglesias africanas” en San Andrés, producto del sincretismo entre una fe impuesta y creencias africanas que resistieron disfrazándose: el protestantismo sanandresano es muy “WASP”⁷ y por nada “afro”, y esto es un signo de que probablemente la aceptación del cristianismo de parte de los esclavos haya sido mucho menos conflictiva que en el resto del Caribe (Ranocchiarì, 2013).

⁶ Las reflexiones contenidas en este párrafo son una reelaboración de las contenidas en la ponencia de G. Calabresi y D. Ranocchiarì “Iglesias protestantes y etnicidad raizal en la isla de San Andrés, Colombia”, discutida en el marco del XIII Congress of Latin American Association for the Study of the Religions (ALER), 13-16 julio de 2010, en Granada.

⁷ Con este acrónimo se suele indicar en los EEUU al grupo social relativamente cerrado de los “White Anglo-Saxon Protestant”.

Otro aspecto importante del credo bautista que tuvo que tener efectos en una sociedad que salía de esclavismo, es el igualitarismo. La forma tradicional de estratificación social raizal tiene que ver, según el antropólogo Peter Wilson, con la dialéctica entre la “respetabilidad” y la “reputación”: o sea, no se reconoce la existencia de clases sociales o razas diferentes entre los isleños, pero sí la sociedad se estratifica según estos dos principios reguladores. Y en los dos, el respeto de la moral protestante es uno de los requisitos fundamentales: la asistencia de la familia a la iglesia tiene que ver con la respetabilidad, y la ayuda desinteresada al prójimo necesitado (amigo o familiar) con la reputación (Wilson, 2004).

Tradicionalmente, en la cima de la estratificación social raizal están los pastores: en general, son los que tienen la más alta respetabilidad y reputación. Han tenido siempre un papel fundamental como mediadores en los conflictos e intercesores para la comunidad con las autoridades políticas (colombianas e hispanas). Este papel se ha debilitado con la imposición del modelo institucional estatal, el de la policía y de los juzgados. Pero no es un caso que sea justamente la autoridad de la policía y de los juzgados una de las cosas más cuestionadas por los movimientos raizales. Los pastores siguen siendo considerados, por una parte de la gente con la que hemos hablado, las autoridades más equitativas; y los que no los reconocen como tales, se quejan precisamente de que la mayoría de los raizales sólo confían en ellos.

El pastor siempre ha sido el líder natural del pueblo, o sea que cuando usted quiere saber cómo está el pueblo y qué piensa el pueblo y qué hace el pueblo siempre tiene que hablar con el pastor.

le dijo un entrevistado a la investigadora Natalia Guevara (2006).

Existe indudablemente una superposición entre la esfera política y la religiosa en San Andrés, y con ella tiene que ver también el aspecto estratégico del liderazgo de los pastores en los movimientos étnicos seculares. O sea, como bien lo explica Guevara, lo religioso es de un lado una manera de entender y asumir el conflicto, de otro una estrategia política para ampliar el alcance de las reivindicaciones autonomistas. La centralidad del ámbito religioso, 1) en la estratificación supuestamente igualitaria de la sociedad, 2) como contexto eminentemente raizal de sociabilidad, 3) en la conformación de la cultura raizal, convierte este ámbito en el privilegiado para llamar los raizales a la defensa de su identidad étnica.

Al mismo tiempo, aunque recubran posiciones importantes en el ordenamiento de las organizaciones raizales (AMEN, como se ha dicho, tiene un pastor como presidente), los pastores no manejan los vínculos políticos (nacionales e internacionales) de los que está hecha la militancia política. El trabajo político, las contrataciones, la definición de estrategias prácticas, etc., lo llevan en adelante los líderes seculares. Uno de los actuales dirigentes de AMEN dijo que los pastores tienen el papel de “asesores espirituales”. Y además, añadió,

... tú sabes, convocan a las masas, la gente los escucha porque saben que tienen claro qué es lo justo y qué lo errado. ¿Quién más tiene el poder de reunir a tanta gente en un lugar sólo [la iglesia]? Y no una vez cada año, sino una cada semana⁸.

Pero el papel de los pastores también es de traductores de los acontecimientos políticos a un horizonte de sentido más cercano a la sensibilidad de los raizales (por lo menos de las generaciones menos jóvenes). El lenguaje bíblico y sus ejemplos se vuelven un diccionario para leer la situación política nacional y sobretodo sus implicaciones para el Archipiélago. En algunas iglesias protestantes, como se ha analizado en el precedente párrafo, los sermones de los pastores, de diáconos o de miembros destacados de la comunidad (en varias ocasiones, también líderes seculares) se vuelven reflexiones desde lo religioso sobre la realidad política y social isleña. Reflexiones que presentan puntos de vista muy cercanos a los de los movimientos raizales.

Es interesante notar como en algunas iglesias católicas pasa lo mismo, a pesar de que el único que habla sea, por supuesto, el cura. En esta como en otras cosas, los católicos tuvieron que acercarse a las prácticas protestantes para tener éxito en la conversión, y lo hicieron muy bien. Se ve claramente en la música: las iglesias católicas tienen coros, como las protestantes, y cantan prácticamente el mismo repertorio de himnos protestante y con las mismas modalidades, además de las canciones religiosas de tradición católica (Ranocchiarì, 2013; AAVV, 1998). Podemos decir, entonces, que a pesar de que la sociedad raizal sea hoy en día pluriconfesional, aunque esencialmente cristiana, el protestantismo bautista funcione como eje primario también en la

⁸ Entrevista realizada el 22/05/2009 en San Andrés Isla

configuración religiosa, siendo hegemónico también en la estructuración de las prácticas de las otras confesiones cristianas.

Volviendo a lo político, los pastores y los raizales bautistas siguen siendo bien mayoritarios entre los comprometidos en los movimientos raizales, pero no hay exclusión o auto-exclusión de las otras confesiones. No es el ser religioso, sino el “ser raizal” el que decide la adscripción al movimiento.

Como hay osmosis entre lo político y lo religioso, también la hay entre lo protestante y lo católico (o mejor: entre lo bautista, lo adventista y lo católico). Se podría decir, tal vez, que la iglesia bautista (y, físicamente, la First Baptist Church de la Loma en San Andrés como construcción y comunidad) sea el símbolo de la cultura raizal y el centro de su reivindicación étnica. Por eso, la confesión y la moral y la cultura bautista se configuran como eje primario alrededor del cual se articula la identidad raizal y su reivindicación, que sin embargo comprende a las otras confesiones cristianas (adventista y católica). En este sentido, en la articulación entre religión y reivindicación política, el marco primario de lo religioso tiene a ver con la idea de “ser cristianos” (con una supremacía de lo bautista), el marco primario de lo político con la de “ser raizales”.

Otro aspecto que apunta hacia una relación osmótica entre lo político y lo religioso son las retóricas discursivas utilizadas por sus líderes, sean o no pastores. Cito algunas expresiones de las entrevistas realizadas, casi todas a través de citas concertadas con líderes del movimiento AMEN, hablando de las reivindicaciones avanzadas a el estado colombiano por parte del colectivo AMEN:

Lo que nosotros pedimos, es lo que Colombia pedía a España en la época de su independencia. Pero no lo reconoce: es como un caballo que anda y no mira sus pisadas. No se acuerda de dónde viene, y por eso no trata al próximo suyo como trataría a sí misma⁹.

Colombia tomó la vía equivocada cuando quiso matar a nuestra cultura, colombianizarnos. ¿Qué tendría que hacer quién toma la vía equivocada y se da cuenta? Arrepentirse, volver atrás y encaminarse por la justa vía¹⁰.

⁹ Entrevista realizada el 12/03/2010 en San Andrés Isla.

Nosotros sabemos que vamos por la vía certera. Yo sé que un día Colombia se irá de San Andrés con sus buques de guerra, sin disparar un solo golpe. Como han venido se irán, porque nosotros tenemos la razón. Y yo sé que haré a tiempo para verlos alejarse, con sus buques y sus cañones¹¹.

O, más explícitamente:

Yo tengo documentos colombianos, pero no soy colombiano. No lo soy. No quiero ser parte de una nación que conquistó con sangre su independencia. Nosotros recusamos la violencia, somos un movimiento cristiano. Preferimos construir nuestra independencia por la vía larga, aunque sea un calvario lleno de sufrimientos, porque pueden matar nuestros cuerpos, pero nuestros espíritus quedan intactos¹².

Por el otro lado se puede pensar en el caso de la educación y en específico dentro del First Baptist School que haya una osmosis entre lo religioso, lo étnico y lo político (como veremos más en detalle analizando el manual de convivencia): a parte de compartir miembros y actividades creo que este colegio sigue manteniendo un papel importante en las relaciones entre escuela, iglesia y movimientos sociales sobre todo a través de dos ejes. Desde la organización política, a través de proyectos por parte de los miembros de AMEN, y a través del apoyo económico, político y pedagógico de todos los pastores de la asociación de las iglesias bautistas y desde toda la comunidad educativa (profesores, alumnos y padres de familia) a través de la participación, aceptación y promoción de valores religiosos, étnicos y políticos tanto dentro del colegio como de la iglesia.

Como conclusión de este capítulo podemos decir que la búsqueda de alternativas por parte de sectores del pueblo raizal para superar las difíciles condiciones sociales y económicas derivadas de las prácticas administrativas y políticas llevadas en adelante por los gobiernos nacionales durante el siglo XX, han llevado los raizales radicales a explorar vías de solución externas a las instituciones nacionales. Estas nuevas vías se hacen manifiestas en el abandono de las formas institucionales de participación política por parte de movimientos separatistas como AMEN-SD, y en el abandono del uso político de la etnicidad y la normatividad especial como defensa de sus derechos al interior del

¹⁰ Entrevista realizada el 01/06/2010 en San Andrés Isla.

¹¹ Entrevista realizada el 21/07/2011 en San Andrés Isla.

¹² Entrevista realizada el 12/03/2010 en San Andrés Isla

estado colombiano. Hoy se observa, en cambio, que dichos sectores han replanteado su discurso y han hecho todo un despliegue local e internacional para lograr la separación o independencia de Colombia.

La difícil convivencia y el enfrentamiento de las posiciones de los grupos han puesto en evidencia discursos que problematizan el tema de la etnicidad, la identidad y la hibridez. El abandono de la etnicidad raizal al interior de la nación para iniciarse en el discurso de un nacionalismo étnico implica una visión conflictiva de las relaciones interétnicas, ya que dicho nacionalismo busca la creación de la nación raizal sustentada en el carácter identitario de aquella sociedad híbrida anterior a la llegada de los nuevos pobladores colombianos continentales. Evidentemente obligando a estos últimos a salir del territorio del Archipiélago y retornar al territorio continental colombiano, porque para ellos no hay espacio en esta nueva nación raizal. En estas circunstancias, estos sujetos híbridos aparecen como una contradicción para la unidad étnica de la nación raizal, producto de esta última ola migracional.

Pero al mismo tiempo, si a nivel legislativo los discursos toman un giro esencialista, el nivel educativo, sobre todo el caso del First Baptist School, permite a los líderes de AMEN y a todos los raizales de seguir con la tradición de la escuela bautista, escuela abierta a todos y todas con una enseñanza trilingüe en donde no solamente el proyecto de construir una raizalidad puede seguir adelante, sino que también es posible ampliarlo a todos los habitantes de las islas bajo el lema de igualdad, prestigio y excelencia. De la misma manera, cómo las políticas educativas para indígenas y afrocolombianos tienen unas connotaciones racialistas y etnicistas y los correspondientes modelos educativos etnoeducativo y bilingüe intercultural no reflejan ni las exigencias del colectivo de Amen ni la realidad social de las islas, se ha decidido por parte del mismo colectivo Amen desarrollar un modelo educativo diferente definido trilingüe y étnico. Por eso, en el siguiente capítulo nos enfocaremos en el First Baptist School y en las estrechas relaciones que entreteje con los movimientos sociales de reivindicación étnicas actuales de las islas.

3.

LA ESCUELA, LA IGLESIA,
EL MOVIMIENTO

Para los investigadores Sanmiguel (2006), Valencia (2006), Sanabria (2006), Abouchaar (2001) y Moya (2010), la relación educación/etnicidad en el Archipiélago es fundamental para entender muchas dinámicas socio-culturales de las islas. Además, el foco de atención de la mayoría de los investigadores ha sido casi siempre el colegio First Baptist School y su importancia en la historia de San Andrés. En este sentido, otra investigación sobre este colegio puede parecer un aporte menos relevante –o menos urgente– que otros. Sin embargo, espero que este capítulo muestre por qué, a pesar de todo eso, se ha decidido realizar esta investigación precisamente en el First Baptist School (*fotos 14-16*).

3.1 LA ESCUELA Y SUS REDES

La primera razón es que, a pesar de las múltiples investigaciones que se han realizado en el colegio, ninguna es específicamente etnográfica en su metodología: la mayoría de las y los investigadores han realizado visitas esporádicas al colegio y han colaborado en el desarrollo del proyecto de educación trilingüe y étnico haciendo énfasis sobre la lengua *creole* como marcador de la etnicidad con estudios de sociolingüística, pero no han tratado de entender su realidad cotidiana (hecha de clases, momentos recreativos, reuniones de profesores, ocasiones de encuentro con las familias, actividades compartidas con la iglesias, etc.) desde adentro.

La segunda es que la relevancia de una investigación en este colegio no reside solo en su vínculo con la historia local, sino sobre todo con el papel social fundamental que sigue desarrollando en el complejo de las visiones, cosmovisiones y reivindicaciones raizales, no últimas las que entrelazan su actividad con el AMEN-SD. Este aspecto en cierto modo “para-educativo”, que se considera fundamental, no ha sido abordado específica y detalladamente en la literatura existente.

La tercera es que la importancia social del colegio, que indudablemente proviene de su relación con lo político y con lo religioso, permea todos los campos de la cotidianidad de las familias isleñas. Solo una investigación etnográfica densa puede dar cuenta de lo que pasa más allá del recinto escolar y entrar en sus relaciones con las vivencias cotidianas de quienes lo frecuentan.

En cuarto lugar, para la investigadora trabajar sobre etnicidad en un colegio por primera vez ha sido una experiencia emocionante y chocante a la vez, y la capacidad de autoanálisis y auto-interpretación que se ha detectado desde el comienzo en el colectivo del colegio bautista (y que no se ha encontrado en los colegios públicos que llevan en adelante proyectos en parte parecidos, como el Brooks y el Flowers Hill) ha ayudado a enfocar el tema general de la etnicidad en el contexto específico de una institución educativa. A esto se añade la ventaja estratégica, como extranjera que no conocía de antemano a la isla, de investigar por un año en un contexto pequeño y relativamente bien delimitado (un colegio y sus redes). Esto ha permitido conocer y establecer una familiaridad cotidiana con los actores del First Baptist School y los procesos que ahí se desarrollan, que no se habría podido lograr trabajando en contextos más amplios.

Como hemos visto, la educación bautista se ha conformado en un elemento fundamental para la sociedad isleña y en especial para los barrios de San Andrés considerados con mayor presencia nativa: La Loma y el Cove (donde además surgen los otros dos colegios públicos bilingües, Flowers Hill y Brooks Hill). El First Baptist School se encuentra ubicado al noreste de la isla, en La Loma (The Hill), en el punto más alto de la isla (150 metros) al lado de la iglesia First Baptist Church, denominada Centro de la Cultura Isleña y declarada Monumento Nacional. A pocas cuadras del colegio se encuentra la Casa de la Cultura de La Loma (que durante mis estancias ha estado cerrada), la emisora cristiana Good News Radio Station –sede, además, de la Asociación de Iglesias Bautistas del Archipiélago–, el Canal de tv regional 7 (o Teleislas), la asociación teatral Trasatlántico y otras tres iglesias bautistas (Mount Zion, Claymount y Lynvall).

La centralidad de su posición en el espacio insular, así como su relevancia histórica y simbólica, hace del First Baptist un colegio mucho más que barrial. Muchas familias no residen en La Loma sino en North End (considerado el centro de la isla). De hecho, a

pesar de ser privado, en el imaginario sanandresano es “el” colegio y su prestigio se basa en buena parte en su valor simbólico como lugar de fundación de la sociedad raizal (gracias a la alfabetización de los esclavos bajo el famoso árbol de tamarindo). Este prestigio no se limita a las familias raizales; muy por lo contrario, sobre todo en primaria, el alumnado es mayoritariamente continental. Este hecho, que en parte se debe a la voluntad de estas familias de que sus hijos/as aprendan inglés, también deriva de la fama casi mítica que el colegio tiene en la isla e indica como hoy en día las tradiciones culturales de la raizalidad empiecen a verse como un valor que añade prestigio social y no un elemento de subalternidad. A diferencia de las familias raizales, que consideran la transmisión cultural como algo que hay que hacer en casa, las continentales saben que la única forma de que sus hijos/as vayan más allá de su condición de “hijos de paña” y se integren a la sociedad raizal es a través de la educación escolar.

3.2 EL PAPEL DEL FIRST BAPTIST SCHOOL EN LA EDUCACIÓN

El First Baptist School, que está estrechamente vinculado con la primera iglesia bautista, surge, entonces, en el centro de un complejo entramado político y social, tiene detrás de sí una historia densa de significados y constituye un observatorio privilegiado para entender tanto qué se entiende por “ser raizal” como qué se está haciendo para reivindicar dicha identidad étnica.

Como vimos en los capítulos precedentes, a mediados del siglo XIX tuvo lugar un conjunto de cambios de carácter estructural en las formas económicas y sociales que, a su vez, generaron nuevas condiciones para las relaciones entre comunidad isleña y la región Caribe y conformaron la sociedad raizal por como la entienden hoy en día los que se autodefinen “raizales”. Estos cambios fueron el resultado de un proceso de carácter global en la historia del capitalismo y que influyeron directamente en la historia de la educación en el Archipiélago: la extinción del sistema esclavista y la transición hacia nuevas formas de producción y de organización de la mano de obra. Con la extinción del sistema esclavista se produjeron importantes cambios económicos y sociales: la extinción de la economía algodonera, la fragmentación de las grandes plantaciones que dio origen a distintas formas de apropiación del suelo y el desarrollo de un nuevo cultivo de exportación: el coco (Clemente, 1994).

Trataremos ahora de reconstruir la historia de la educación en las islas, resaltando en particular el papel que ha tenido el First Baptist School ya desde antes de la fundación de la First Baptist Church que, según las varias fuentes bibliográficas (Vollmer, 1997, Clemente, 1991 Parsons, 1985), es el hecho más importante en la formación socio-cultural del Archipiélago. A diferencia de las otras congregaciones presentes, la iglesia bautista fue fundada a partir de la escuela, establecida en 1843, y no al revés (hasta 1845 no había ninguna institución religiosa establecida: Clemente, 1994).

El First Baptist School fue fundado por Philip B. Livingston y tuvo en sus comienzos una estructura por completo informal: un maestro (el futuro primer pastor), un grupo de alumnos (en su mayor parte ex esclavos) y un espacio al aire libre al pie del árbol de tamarindo que aún se encuentra junto a la iglesia actual en La Loma (Petersen, 2002). Según Petersen (2002), el cual a parte de ser el mayor historiador raizal ha sido también maestro y rector de la First Baptist School, con la construcción de la iglesia y escuela iniciada en 1847, se pasó a un funcionamiento más formalizado. Los propósitos de la escuela eran “la enseñanza de las primeras letras y la enseñanza religiosa” (Clemente, 1994: 61): ambas, estaban estrechamente ligadas puesto que la segunda se cumplía fundamentalmente por medio de la lectura y análisis de la Biblia. El culto bautista tenía como componente básico el comentario de la Biblia y por esta razón se hacía necesaria una educación que diera a los alumnos no solo el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino el desarrollo de la capacidad de expresión oral, como punto de partida de una oratoria de púlpito y sermón “sumamente importante y apreciada en la cultura isleña” (ibídem). Siempre según las fuentes citadas por Clemente, la educación moral se ceñía a la concepción que promovía la iglesia, exaltaba los valores de comunidad y fraternidad y tenía el propósito de formar una personalidad austera, practicante de las virtudes morales de la iglesia: la educación bautista asignaba gran valor a los signos externos del comportamiento y la apariencia personal, los buenos modales, el aseo y la disciplina (Clemente, 1994).

Este aspecto de la educación era parte de una orientación de alcance más general. La erradicación de la cultura afroamericana, la crítica a la medicina tradicional, la condena a las prácticas de hechicería, la lengua *creole* estigmatizada como lengua de inferior condición, los bailes y las fiestas de origen afroamericano, fueron las principales expresiones de la empresa de reducción a los patrones culturales y éticos del bautismo,

los cuales partían del paradigma de la sociedad norteamericana de mediados del siglo XIX: todas estas manifestaciones culturales son los marcadores bajo los cuales hoy en día se reconoce al raizal como grupo étnico diferente de los demás habitantes del Archipiélago (cfr. capítulo 2). Los nexos con las iglesias norteamericanas, los viajes constantes de pastores procedentes de los Estados Unidos al Archipiélago, los estudios de los pastores isleños para su ordenación en Estados Unidos y la difusión de la literatura religiosa y de intención edificante en las escuelas, contribuían a la “americanización” y “protestantización” de la comunidad isleña. La fundación de escuelas bautistas fue complementada con la primera biblioteca en 1893 y con salones de lectura en diversos puntos de San Andrés, donde se dictaban conferencias de temática religiosa y se difundía la literatura teológica.

Con el modelo de la First Baptist Church y School en La Loma se fundaron posteriormente otras escuelas en las islas de San Andrés y Providencia. Los textos escolares y las Biblias se traían de Nashville y la enseñanza era impartida exclusivamente en inglés: de esta manera la iglesia bautista, a través de su escuela, se encargó de consolidar y perpetuar un elemento reconocido como fundamental de la “cultura isleña”, el inglés. El magisterio era ejercido por los mismos pastores y por algunos miembros cultivados de la comunidad religiosa. El primer colegio bautista tuvo por rectores tres generaciones de los Livingston, que además habían sido pastores, médicos, defensores del pueblo frente a Colombia y embajadores de las islas frente a Estados Unidos¹³. Esta escuela, como otras bautistas y adventistas (que llegaron a la isla en el 1902), eran mixtas y seguían el esquema que la coeducación había difundido en los Estados Unidos.

Los estudios en el exterior permitían la continuación de la educación en el nivel de secundaria y universidad: la primera se cumplía habitualmente en colegios de Jamaica

¹³ El defensor del pueblo es la persona que aún hoy en día en las islas se encarga de ser el trámite entre la población raizal y la gobernación, preocupándose de solucionar las cuestiones administrativas pero también es una autoridad reconocida en muchas actividades cotidianas, adonde es invitado a participar (celebraciones privadas como funerales, bautismos, cumpleaños, etc.). El defensor del pueblo actual de San Andrés es el abogado Fidel Corpus, raizal simpatizante de AMEN.

(los jóvenes de ambos sexos eran seleccionados por el pastor), mientras que los estudios universitarios se realizaban en los Estados Unidos.

La educación, tanto en la primera escuela bautista como en las adventistas (surgidas en 1902) permitía no sólo la continuidad del universo cultural que privilegiaban las iglesias y la clase cultivada, sino que contribuía además a consolidar la frontera que separaba los grupos sociales. Lengua y religión se convirtieron en los criterios de la diferenciación, de un lado el inglés, la lengua de prestigio, del otro el *creole*. Además con el modelo de escuela privada típico de la escuela bautista se cristalizaba aún más la diferencia de clase a través la participación a “la escuela de prestigio”. Esto será una constante y como veremos sigue vigente aún hoy en día en el primer colegio bautista.

La política educativa de finales del siglo XX e inicio del siglo XXI se propuso conceder al sistema de educación el papel de elemento de integración de la nación. Esa integración se concebía en términos de uniformidad y homogeneidad a todas las regiones colombianas del modelo cultural vigente en el centro del país. En consecuencia, la llamada “colombianización” debía proyectarse en asimilación cultural. La Constitución de 1886 y el Concordato de 1887 fijaron el ordenamiento según el cual se organizó el sistema nacional de instrucción pública. Este quedó fundado en los siguientes principios: la orientación de la iglesia católica para la definición de los contenidos educativos conformes a los dogmas y a la moral católica; la supervisión de la iglesia sobre las práctica de enseñanza, sobre la conducta moral de maestros y profesores, sobre los textos en uso y sobre el cumplimiento de los programas de educación religiosa; la obligatoriedad de la educación religiosa; y las congregaciones religiosas como los cuerpos docentes por excelencia (Clemente, 1989). De acuerdo con el Concordato, el gobierno se comprometía a impedir que en las asignaturas literarias y científicas se propagaran ideas contrarias al dogma católico. La definición de unidad nacional que se adoptó en este período como base de su política educativa identificó religión católica y lengua española con nacionalidad colombiana. Por consiguiente, colombianización se convirtió en la práctica en sinónimo de asimilación, colonización cultural, reducción de las diferencias, implantación de un modelo cultural y pedagógico que mucho comenzaron a sentir como imposición. La idea de que la instrucción pública era “la base de la colombianización” se abrió camino en el pensamiento oficial. En este sentido el gobierno entregó a la misión capuchina la educación del Archipiélago, pero

mientras el funcionario estatal concebía la empresa de colombianización estrechamente asociada a la castellanización y admitía un régimen de excepciones para los protestantes en materia de enseñanza religiosa, los capuchinos hicieron de ésta la tarea central de la educación: identificaban colombianización con catolicización.

El culto de los símbolos patrios era otro pilar de la colombianización. Aún hoy en día los desfiles del veinte de julio, día de la patria, y del siete de agosto, día de la liberación de los esclavos en San Andrés, son celebrados muy pomposamente y rigurosamente con uniforme por todos los colegios públicos y privados de San Andrés, con la gran excepción del First Baptist School. Éste colegio es el único que, desde hace cinco años, ha decidido no participar a las fiestas patrias colombianas (analizaremos con más detalle este asunto en el capítulo 5).

Las condiciones de funcionamiento no se modificaron sustancialmente con el advenimiento de la nueva misión salvo en algunos aspectos relacionados con el cuerpo docente (Clemente, 1991). La inspección aseguró la contratación solo para los maestros católicos (de ahí surgen los *Job Catholics*, o sea los isleños que se convirtieron al catolicismo para acceder a puestos de trabajo). En este mismo período, según lo que relata Clemente (1989) y Petersen (1989), las maestras de los colegios públicos de La Loma debieron enfrentar la oposición de la mayor parte de la población que seguía acudiendo al primer colegio bautista y que estaba causando el cierre de los colegios públicos por falta de alumnado. La reacción de los bautistas a la colombianización de los capuchinos fue a través de dos estrategias: la denuncia desde el púlpito, que fue respondida por sus fieles con la retirada masiva de los niños de las escuelas oficiales, y la reorganización y ampliación del First Baptist School. En este, los bautistas pasaron a impartir la enseñanza exclusivamente en inglés erigiéndose de esta forma en los baluarte de la “cultura nativa”, además de reactivar la acción educativa a través de la defensa de la fe bautista. Los capuchinos se encargaron de la instrucción secundaria a través de la construcción del Colegio Bolivariano para varones (que se encuentra ubicado a la entrada del barrio de La Loma, por el lado de North End) y de la Sagrada Familia para mujeres (ubicada en el centro cerca de la Gobernación), esta última con docentes monjas capuchinas y que en sus inicios funcionó además como internado.

El First Baptist School fue reorganizado bajo una dirección autónoma del pastor (aunque en relación con la Iglesia). El período más crítico en la historia del colegio lo constituyó la época del diferendo con Nicaragua, en 1926, cuando ya habían llegado los capuchinos. El gobierno lo convirtió en cuartel y el colegio fue cerrado (Petersen 2002): “los soldados destruyeron todas las ventanas e hicieron leña para cocinar con los pupitres” (Petersen, 2002: 14).

Esta renovación de la actividad educativa por parte de los bautistas se caracterizó por un fortalecimiento del rigorismo moral. La fundación de nuevas escuelas y la renovación de los vínculos con las iglesias de los Estados Unidos fueron las estrategias de defensa adoptadas. Sin embargo, las escuelas protestantes no podían competir con las estatales ya que, siendo privadas, estaban en la necesidad de cobrar matrícula en tanto que las otras eran gratuitas.

A partir de 1947, el enfrentamiento religioso se intensificó gravemente en Colombia, con actos de violencia contra iglesias y centros educativos protestantes, con quemas de Biblias y con agresiones físicas a fieles y pastores. En San Andrés la tensión se manifestó en amenazas y en quemas de Biblias en los colegios. Las iglesias protestantes acudieron al apoyo de las asociaciones internacionales a las que pertenecían y al gobierno de los Estados Unidos. En 1953 el gobierno ordenó una ley que restringía a la exclusiva actividad misionera de la iglesia católica los territorios de misión, el año siguiente la promulgación de una circular gubernamental dio la base para la supresión de la educación protestante en estos territorios. En este mismo año se cerraron cinco escuelas protestantes en San Andrés y Providencia.

La comunidad protestante reaccionó de inmediato para defender sus iglesias y sus escuelas y aunque logró no cerrar la First Baptist School sí fueron momentos de alta tensión: “la orden de cierre fue levantada enseguida, el problema se solucionó con una apertura tolerante a la educación protestante y en la medida adoptada tuvo mucho peso las consideraciones de política internacional” (Clemente 1991:210). La negociación del tratado de comercio y navegación entre Colombia y los Estados Unidos estaba detenida en el senado norteamericano a raíz de las denuncias formuladas por las iglesias protestantes del Archipiélago.

En los años setenta del siglo XX, con la nacionalización de la educación, el problema educativo interreligioso disminuyó su influencia en todo el Archipiélago: la educación primaria y secundaria oficiales pasaron a ser un servicio público a cargo de la nación colombiana. A partir de ahí el colegio First Baptist School se vuelve público por primera vez.

El tema de la lengua se convirtió en el problema prioritario en las nuevas propuestas de educación: con la nacionalización de la educación, toda la educación impartida en el Archipiélago pasa a ser en lengua castellana. Pero a pesar de esto, se empieza a rebatir, cada vez con más energía, la identificación de lengua y nacionalidad y a criticar la pretensión de implantar por la fuerza el idioma español. Toda esta nueva ola de descontento hay que recordar que fue suportada sobre todo da una ola de movilizaciones nacionales influenciados por los movimientos indígenas. Además, el sistema nacional de educación y la política de becas sostenida e incrementada a lo largo de la historia, dio origen al desarrollo de una nueva clase profesional isleña, formadas en las universidades del continente y diferenciada de la antigua clase profesional que se había educado en universidades de los Estados Unidos y del Caribe anglófono: incorporaba a las preocupaciones por la problemática del Archipiélago otras cuestiones de alcance nacional (como los movimientos indígenas y afrocolombianos); participaba de una percepción más clara de los nexos históricos con la región Caribe y de los problemas comunes del conjunto de las Antillas en una década dominadas por el proceso de descolonización y por la emergencia de movimientos políticos basados en perspectivas etno-culturales. En los círculo de isleños se constituyeron organizaciones encaminadas a la defensa de la identidad cultural y étnica y de la autonomía (cfr. cap. 2).

En 1980 el gobierno elaboró un plan de acción cuyo objetivo era la incorporación de las islas al plan de integración nacional. Entre los proyectos figuraba por primera vez impulsar una campaña educativa para conservar el bilingüismo en las islas.

El periodo comprendido entre 1980 y hoy estuvo marcado por una serie de cambios que se iniciaron desde mediados de la década de setenta y que corresponden al momento de auge de la política de colombianización que se desarrolló a través de la educación pública. El principal cambio fue el administrativo, pero sobre todo fue el cambio social motivado por el gran crecimiento poblacional, el que llevó a la creación de

más escuelas y colegios sin las debidas condiciones para el adecuado desarrollo de las actividades escolares, y a nuevas dinámicas económicas. La falta de un plan de ordenamiento territorial para el crecimiento urbanístico llevó a que no se contemplaron normas para la cobertura escolar de tal forma que se tuviesen instituciones amplias, confortables y con la capacidad para albergar la población (Sanabria James, 2006).

Según el diagnóstico etnoeducativo hecho por Enciso Patiño en 2004, a principio de los años ochentas, se adelantaban procesos experimentales de educación indígena en algunas zonas del Cauca y en la Sierra Nevada de Santa Marta. Tanto el Consejo Regional Indígena del Cauca/CRIC como la Confederación Indígena Tayrona/CIT habían iniciado sus respectivos proyectos e insistían en el nombramiento de docentes indígenas bilingües. Esto fue legalizado mediante el Decreto 1142 de 1978, reglamentario del Decreto 088 de 1976, para beneficio de todos los grupos étnicos. Los puntos básicos aquí establecidos fueron:

La aprobación de procesos educativos concordantes con las características culturales y necesidades de cada etnia. El derecho de las comunidades a participar en el diseño de sus programas educativos. La obligatoriedad de realizar las alfabetizaciones en lengua materna. La definición de criterios específicos para selección de maestros(as) indígenas, en especial, que pertenecieran a sus comunidades y fueran bilingües (Enciso Patiño, 2004: 7).

Ese mismo año, en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, se facultó al Instituto Electrónico de Idiomas para iniciar el primer Programa Experimental de bilingüismo inglés/español. Esta experiencia se mantuvo a lo largo de nueve años.

Antes de su clausura, en 1987, se oficializó el Programa Bilingüe en cinco establecimientos educativos en San Andrés y nueve en Providencia, entre los que estaba el First Baptist School, y se abrió una oficina para el Centro de Investigaciones Lingüísticas (CIL). Entre 1987 y 1989 se dio comienzo a un programa de Licenciatura en Educación Bilingüe, en convenio con la Universidad del Valle. El programa funcionó durante un año y medio, antes de suspenderse por falta de recursos.

Mientras tanto, en 1985, el Ministerio de Educación Nacional creó el Programa de Etnoeducación, que no fue implementado en las islas hasta 1991, cuando el Ministerio de Educación Nacional promovió las primeras asesorías en las islas. Desde ese año se vienen realizando talleres y cursos, tanto de etnoeducación como de bilingüismo para

docentes y directivos docentes. Las entidades que mayor apoyo han brindado a este proceso en el Archipiélago son el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Secretaría de Educación Departamental, el Consejo Británico, el Instituto de Formación Técnico-Profesional de San Andrés (INFOTEP), la Corporación Cristiana Universitaria, la Universidad del Valle y, con menos intensidad, la Universidad Nacional de Colombia. Su política en ese momento fue clara en materia de capacitación de maestros indígenas y afrocolombianos, diseño y producción de materiales educativos bilingües, apoyo a investigaciones en lingüística, antropología y pedagogía, y asesoría, seguimiento y evaluación a proyectos regionales. También era evidente una política de difusión: se editaron, fotocopiaron y repartieron por toda Colombia las memorias de cada uno de los seminarios y talleres realizados, así como varias versiones de lineamientos generales de etnoeducación (Enciso Patiño, 2004).

Según Enciso Patiño (2004), eran cinco las instituciones que prestaban el servicio de educación bilingüe en la isla de San Andrés, entre las cuales se encontraba también el First Baptist School. Recibían asesoría del Grupo de Etnoeducación y de otros funcionarios de la Secretaría de Educación Departamental y una de ellas (el Flowers Hill) era asistida también por la Universidad Nacional de Colombia sede San Andrés. Hoy en día, solamente los colegios públicos Flowers Hill y Brooks Hill tienen un currículo con modelo bilingüe, en particular el Flowers Hill, que pone bastante énfasis en la cultura nativa que, además, constituye una asignatura a parte, pero los tres colegios comparten la Cátedra Afrocolombiana interpretándola cada uno de manera diferente: si en el colegio Flower Hill y First Baptist School las políticas educativas afrocolombianas se reflejan en una materia a parte, como Cultura Nativa y Patrimonio, en el Brooks Hill se trabaja la afrocolombianidad con talleres proporcionados en ocasiones especiales como la semana de la afrocolombianidad y el día de la raza. En Providencia, si al principio de los años ochentas eran nueve las instituciones que proporcionaban un modelo de educación bilingüe (Enciso Patiño, 2004), hoy en día no hay ninguna que se reconozca en uno de estos programas (Etnoeducación, Educación Bilingüe o Educación Trilingüe). Dice a este respecto el responsable del proyecto etnoeducativo de la gobernación departamental, Dionisio Brown:

DB: Ahí tenemos asesorías, no alcanzamos a trasladar los proyectos. La situación es más complicada ahí. Es muy similar a lo de acá, pero es más pequeño y se siente más.

GC: ¿Sí? Es más pequeño y debería ser más simple, ¿no?

DB: [Ríe] Debería, pero no es. Por lo menos en este caso... no funciona. Ahí hay un solo colegio de secundaria y otros dos centros educativos que tienen solo hasta el noveno. El problema ahí es de voluntad política, y no de la gente... hay profesores que ya se han formado, pero no hay voluntad política para facilitar el trabajo a los docentes.

GC: Entonces no hay programa de bilingüismo...

DB: No hay. Queremos empezar el año que viene, y había en el pasado, más fuerte que aquí en San Andrés, en 87, 90.... Y después, nada. Porque el problema con programas de este nivel es que la formación de docentes tiene que ser continua, permanente, y unos tienen que formar a otros, ¿sí? Requiere mucha base sólida. No puede ser que por ejemplo yo me voy, y todos los esfuerzos invertidos se caen para abajo. No ha habido, aunque muchos lo claman, una política de estado, porque esa no depende de la administración de turno.¹⁴

O sea que a pesar de todos los esfuerzos por parte de científicos sociales y educadores y por parte de militantes afrocolombianos, no hay un consenso sobre lo que debería ser la Cátedra Afrocolombiana y la aplicabilidad de dicha Cátedra y del programa de etnoeducación a todos los establecimientos educativos públicos y privados colombianos. Como bien lo explican Castillo y Rojas (2005),

Un elemento novedoso de la Cátedra es que se sustenta jurídicamente en las normas de educación para grupos étnicos, pero pedagógicamente se orienta al conjunto de la sociedad, sin presentarse como exclusivamente etnocentrada, rasgo que ha sido característico de la etnoeducación en general y de la etnoeducación indígena en particular. En el mismo sentido se han pronunciado pensadores del movimiento social de la comunidad negra como Juan de Dios Mosquera (1999). Según él, «la etnoeducación afrocolombiana es el proceso de socialización y enseñanza a todos los colombianos de la afrocolombianidad a través de los sistemas educativo, cultural y medios de comunicación» (Mosquera 1999:25) (Castillo y Rojas, 2005:88).

Sin embargo, aún hoy en día la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y el programa etnoeducativo se aplican solamente en aquellos establecimientos educativos considerados étnicos como es el caso de los tres centros educativos de la isla (Flowers Hill, Brooks Hill, First Baptist School), lo que lamentablemente no hace más que reproducir una lógica multicultural excluyente. El movimiento AMEN no se reconoció

¹⁴ Entrevista con Dionisio Brown, 24/05/2010.

en el programa etnoeducativo del estado y como tal decidió avanzar hacia un programa educativo conforme sus exigencias. Ésta solución educativa, no es la única en Latinoamérica, sino todo lo contrario: buscar alternativas a las planteadas por el estado-nación colombiano ha sido una constante de los movimientos étnicos y afrodescendientes. Evidentemente, como bien lo comentan Castillo y Rojas (2005),

el surgimiento de movilizaciones sociales que rechazaron ese modelo educativo y la emergencia de proyectos alternativos para educar desde sus propios intereses, es una muestra de que ni ese era el proyecto de sociedad, ni esa la educación a la que aspiraban estas poblaciones (al menos no en su totalidad). La emergencia y constitución de proyectos alternativos de sociedad y de educación desde las poblaciones indígenas y negras, es una muestra de los procesos de resistencia a la imposición de un único modelo de sociedad (Castillo y Rojas, 2005:138).

La propuesta de educación trilingüe vino directamente de la mano del movimiento AMEN-SD, justo después de las primeras movilizaciones en 1999 (como hemos visto en el capítulo 2). En 2001 fue desarrollado un proyecto junto con docentes y profesionales de la Universidad de Dallas (Texas, EEUU) y con fondos de la naciente Universidad Cristiana, fundada por un pastor isleño recién retornado de Estados Unidos, George May. Esta misma Universidad fue creada para formar docentes que pudieran enseñar en tres idiomas y desarrollarse en un futuro proyecto trilingüe y étnico. En este sentido, en sus inicios la Universidad Cristiana ofreció tres carreras, Educación Intercultural, Idiomas y Teología. Hoy en día nos encontramos en el First Baptist School con algunos docentes (no todos), egresados de estas carreras. Además los materiales y los proyectos desarrollados por la Universidad Cristiana, de la cual queda un edificio vacío, se encuentran en la biblioteca de la First Baptist School. Los miembros de esta comunidad educativa y religiosa intentan seguir con los proyectos empezados por la Universidad Cristiana: los que participaron a la génesis del proyecto son Mr. Oakley Forbes, Mr. Ronald C. Morren y Mrs. Diane Morren, algunos profesores de lingüística de la Universidad de Dallas. Por su parte, Mr. Dulph Mitchell Pomare, secretario general de AMEN, ha sido rector del First Baptist School y secretario de educación de la gobernación.

En principio el proyecto trilingüe ha sido implementado en tres escuelas: el Flowers Hill, el Immanuel Baptist School y el First Baptist School. Sin embargo, las primeras dos escuelas han sido fusionadas entre ellas y además, siendo instituciones públicas y siendo

la Secretaría de Educación contraria al modelo trilingüe y a favor del bilingüe, solo queda el First Baptist que, como colegio privado, tiene más libertad a la hora de aplicar proyectos educativos alternativos.

De hecho la decisión de llevar adelante el proyecto trilingüe ha generado un conflicto entre la Secretaría Departamental de Educación (y en particular con el entonces responsable de la Etnoeducación en el Archipiélago, Dionisio Brown) y los miembros de AMEN, de la Universidad Cristiana y del First Baptist School. El resultado de este conflicto ha sido precisamente la privatización del First Baptist School y la crisis de todas las iniciativas relacionadas con el reconocimiento oficial del *creole* escrito.

En cambio, la Secretaría de Educación, ya en 1996, hablaba de un plan de “Etnoeducación Bilingüe Intercultural”, planteando una educación en inglés-español “dado que el *creole* de los nativos no tiene una forma escrita” (Brown, 1999:144); y en 2000, la misma Secretaría formula un “Sistema Etnoeducativo Multilingüe, Multicultural, Integral, Insular” en el que se propone la “consolidación de una sociedad ejemplo de convivencia multicultural basada en el respeto mutuo” (ibídem). En el “Plan Educativo Intercultural Bilingüe Departamental 2001-2011” Dionisio Brown, responsable de la etnoeducación en el Archipiélago, propone el fortalecimiento del bilingüismo inglés-español, respetando el uso del *creole* sin incluirlo en los procesos pedagógicos y la implementación de la Cátedra Afrocolombiana, a través de medidas pedagógicas adoptadas directamente de las directrices del modelo etnoeducativo.

Las posiciones y los discursos de Dionisio Brown respecto a la contienda entre el bilingüismo y el trilingüismo son significativas y emergen claramente de una larga entrevista que he tenido con él en 2010. Brown concuerda en que el desastre de la educación isleña ha sido la obligación de adoptar el español como lengua vehicular:

DB: En los años 1982-83 la misma comunidad solicitó al gobierno nacional una educación que favoreciera a la población nativa del departamento. [P]or qué razón?, porque en 1976 el gobierno nacional nacionalizó la educación en el país. Esto afectó muchísimo a San Andrés porque antes de esta época la educación era en inglés, entonces a partir de 1976 la educación ya era en español. Esto fue un cambio abrupto.

GC: ¿Pero antes del 1976 también las escuelas públicas eran en inglés?

DB: Eran en inglés... espera, las públicas, las privadas. Las públicas también eran en inglés, o sea no había ningún problema. Pero el gobierno nacional nacionalizó y dijo que todo tenía que ser en español, pues el español es la lengua oficial del país. Eso fue menospreciar la cultura nativa de hecho, y su lengua. Pero ya en la constitución del 1991 el gobierno ya cambió, dijo no, tenemos que reconocer que el país es un país multilingüe, multicultural, y hubo un reconocimiento de los diferentes grupos étnicos ya en 1991. Entonces el nativo fue educado, fuimos educados, en una lengua que no era su lengua. Como dicen los gringos, era *swim or sink*, nada o te ahogas.

GC: Pero las privadas continuaron en inglés o no.

DB: No, todo el mundo enseñando en español. Esto fue el gran daño de... o sea, cosas sin sentido [...] En el Colegio Bautista de la Loma también, hasta hace dos o tres años se enseñaba en español también. Fue privado en el pasado, llegó a constituirse en una institución pública, y después lo volvieron a privatizar. Entonces, apenas está empezando otra vez a coger un poco de aire con el inglés y probando otras pedagogías. El español fue impuesto y esto le causó muchísimos daños a la población nativa. Porque le tocó ser competitivo en una lengua que no era la suya y lógico, esto es imposible. En esta fecha todavía hay mucha gente que no lo comprende. Dice hablamos español... si hablamos español, pero es un problema, el problema es que no es nuestra lengua madre. Y si uno no tiene una primera lengua formal, estándar, se le complica la vida para aprender una segunda. Las investigaciones han demostrado claramente que para aprender una segunda lengua se utiliza la primera lengua, madre. ¿Sí? ¿Qué utiliza el nativo si no la tiene? Quitándole el inglés, se compromete su futuro, su aprendizaje, todo. [...] Ya en el '91, como dije, la constitución reconoció la diversidad del pueblo colombiano, entre ellos a la población nativa, llamada por algunos "raizal". Término que yo no... no utilizo, no me gusta el término.

GC: ¿Por qué [...]?

DB: No primero porque me parece un término excluyente. Y es un término... muy radical, un término, peyorativo, que... no.

A pesar de que él, como también otros funcionarios responsables del diseño de políticas educativas locales, estén conscientes del problema, éste no ha encontrado aún una solución eficaz:

GC: Y ustedes, del poder de acá, ¿qué pueden hacer [para resolver la situación de la educación]? ¿Qué están haciendo?

DB: Buena pregunta. Desafortunadamente hay un proceso que tenemos que ir conquistando, a nivel departamental, y es que los mismos gobernadores y gobernadoras que han pasado por aquí, han sido educados primero en español, y segundos con mentalidad colombiana del interior del país. No tienen comprensión de [temas de aquí]. Quienes trabajamos en la educación, a nivel local,

tenemos que luchar para que localmente nos comprendan. Empezando por el mismo trabajo que hace uno aquí, vender el mismo concepto [de etnoeducación] no es fácil. Ha sido aun más difícil en lo local. Con los gobernadores, los secretarios.... [...]

GC: Y ¿dónde va a parar San Andrés en eso?

DB: San Andrés tiene que seguir luchando por muchísimos años más. Yo tengo unos 22 años trabajando con el gobierno, en educación bilingüe en educación. He pasado por muchísimas administraciones, muchísimos secretarios. Algunos contentos, muchos otros descontentos [ríen]. Algunos querían lincharme... “¡Salga de aquí usted..!” [ríe] porque es difícil que lo comprendan, yo lo entiendo, pero porque más le molesta a uno, aunque siendo nativos no lo comprenden. Y siendo del interior... El mismo nativo no entiende a su colectividad, queda como... sorprendido, molesto. Si el mismo nativo no lucha por su propia gente, ¿quién lo va a hacer? Así que he estado 22 años, espero otros 50...

GC: Y en estos 22 años ¿qué se ha logrado de la educación?

DB: Se ha logrado espero reducir el conflicto entre grupos, que para mí es un gran logro. Antes se oía mucho decir *pañamán*, no sé si lo ha oído.

GC: Sí, en las tesis de la UN sí... en la calle no, no lo escuché.

DB: En la calle ya no escucha. Ya en los colegios los muchachos se sienten iguales, ya sean raizales o no.

GC: Y ¿son mezclados en los colegios?

DB: Totalmente mezclados, sea en los públicos como en los privados. Y ya no existe esta cosa de “yo soy de este grupo, tú del otro grupo”. Yo creo que es un logro bastante importante, un trabajo intercultural, muchos trabajos de concientización, de talleres, con los profesores, estudiantes... celebraciones del Mes de la Afrocolombianidad, con temas muy específicos... todos temas que los muchachos van a interiorizar. Entonces, lo hemos logrado pero hay que mantenerlo pues en San Andrés las culturas han sido razón para muchas guerras, como en todo el mundo. Hoy en día ya todo el mundo entiende que la educación bilingüe se necesita en San Andrés. Ya hay mayor comprensión.

Pero aceptación de que sea necesario implementar (por lo menos) el bilingüismo no significa que este ya sea la norma:

GC: ¿Se puede decir que en todos los colegios ya hay educación bilingüe?

DB: No, no, desafortunadamente no se puede decir eso. O sea, la política no ha permitido, por muchas razones. La primera es que los gobernantes influyen para meter docentes no capacitados en inglés para enseñar.

GC: Pero teóricamente todos los docentes deberían saber inglés...

DB: Teóricamente, sí. Inclusive aquí hacemos el examen de inglés, y supuestamente los que no saben no deberían entrar en el cargo. Pero ahí entra la política y a veces entran.

GC: Y la mayoría de los profesores son nativos.

DB: Hay un 50-50. Quizás los nativos son 60%. Pero el mismo nativo, por todo lo que le ha pasado, se le impuso el español: entonces esto va a su autoestima, la mayoría ha estudiado en universidades colombianas, cuando llegan ahí no tienen todas las capacidades comunicativas en español, y le tocó adaptarse con la fuerza. No hay universidad colombiana donde se entienda que el nativo necesita un apoyo para seguir los cursos en español y se entienda que su lengua madre es inglés. Tampoco aquí en San Andrés. Entonces le ha tocado al nativo sobrevivir. [...]

Pero es precisamente sobre este último punto –de que la lengua madre del nativo sea el inglés– que comienzan las diferencias entre la visión de Dionisio Brown y la de otros expertos de educación como Oakley Forbes:

DB: [...] Y por otro lado, como supuestamente tenemos una lengua nativa, que es el inglés criollo, para mi es... no constituye en verdad una lengua clara, porque no tiene las formalidades de una lengua. Pero bueno... esto para mi es más perjudicial... que mantenerlo, realmente, que tratar de... Lo que se necesita realmente es adoptar una primera lengua formal. El nativo necesita, como todo humano, como toda persona...

GC: Pero lo que pasa es que cuando un nativo nace le hablan en *creole*.

DB: Claro.

GC: Entonces lo que necesita en teoría sería que en la escuela sigan hablándole en *creole*, ¿no?

DB: Yo diría que no. Tú lo dices como antropóloga...

GC: No, es que yo como antropóloga no sé mucho de lingüística, entonces digo: si uno dice que es su lengua, ¿quién es ue puede decirme que no es una lengua?

DB: Yo estoy de acuerdo contigo, hasta cierto punto. Como nativo y como persona, profesional, que he pasado por un proceso, social, académico... te digo que para los hablantes que tienen a las lenguas criollas como primera lengua, es una pesadilla. De pronto para usted, que ya tiene otras lenguas formales primero, aprender el *creole* es algo delicioso, o exótico...

GC: No no, yo no digo para mí, digo que sería una ventaja para ellos en la educación. [...] Pienso, si vienen de una familia donde todo el tiempo le han hablado *creole*, y de repente le hablan español, yo creo que tienen un choque impresionante. Entonces si continúan, a lo mejor no digo enseñándoles el escrito, pero hablándoles en *creole*, no me parece tan mal como idea.

DB: Sí sí, sí... desde el punto de vista antropológico no es mala idea, es una excelente idea. De pronto esa son las razones para las cuales ha habido muchos intentos, porque ha habido muchos. Pero no es tan sencillo. Es muy sencillo cuando tu hablas de lenguas formales preexistentes, por ejemplo: tú llevas a un grupo de mexicanos a EEUU, entonces es bueno que es normal que sigan con su lengua por lo menos hasta que no aprendan el inglés. En estas condiciones, contextos lingüísticos, muy bonito. Porque cuando se da con lenguas escritas... Este es otro contexto, en el que no hay investigaciones concretas para decir lo que estamos diciendo. Lo que estamos diciendo es porque utilizamos nuestro conocimiento de otros contextos, en estas lógicas. Yo lo que veo es que... hablo por mi propia situación de hablante de una lengua criolla...

GC: Tu primera lengua es *creole*...

DB: Es *creole*. Entonces... el acceso a la universidad ya lo dice todo. Porque no hay universidades en lenguas criollas, en inglés o en español. Las lenguas criollas son muy limitadas en su vocabularios.

GC: Claro, son lenguas orales.

DB: Exactamente. Y las lenguas criollas tienen sus bases en una lengua mayoritaria, una lengua como el francés, el español, el inglés... Entonces, llevan a estas lenguas a constituirse en lenguas parecidas a la mayoritaria. Entonces son como base, se fundamentan en estas lenguas. Entonces, en [las lenguas criollas] el vocabulario es muy escaso, y usan palabras de una o de otra lengua. Es muy difícil para un hablante de una lengua criolla mantener una conversación fluida, no la pueden sostener, porque no existe el vocabulario, prácticamente no existe el conocimiento, cierto, y como decían los grandes pensadores, hay una estrecha relación entre lenguaje y pensamiento. Entonces si esto es cierto, ¿qué esperamos, qué resultados esperamos de hablantes de una lengua criolla como primera lengua? [...] Entonces, esta es la gran pregunta: es muy fácil para los no hablantes decir[nos] “hay que mantener su lengua”, pero en la realidad este pobre no puede ni comunicarse. No tiene acceso a la universidad, no puede entrar en un banco y expresarse... o sea, no puede defender su punto de vista, su pensamiento.

El trilingüismo, para Dionisio Brown, no es una opción viable:

DB: [...] Las investigaciones han demostrado claramente que cuando la lengua criolla se ha constituido como primera lengua, entonces las primeras lenguas son como fósiles, tú no los cambias. Entonces, en el caso del inglés, el hablante de *creole* dice “where you gwain?”, el inglés

“where are you going?” Entonces, para que el hablante del criollo mantenga las dos formas tan parecidas, tan concurrentes, es bien complicado. La forma para él es “where you gwain?”. Para él cambiar a otra forma también parecida, “where are you going?”, le complica la vida. Entonces, las investigaciones han demostrado que solo el 5% de las personas hacen estas transiciones. Entonces solo muy pocas personas consiguen mantener las dos lenguas distintas: la criolla y la mayoritaria.

GC: Entonces ¿cuál es la solución para San Andrés?

DB: Es, para nosotros, que es lo que tratamos de hacer, [...] es mantener el *creole* fuera del colegio, en las familias. Que tomen su decisión privada, en la familia, de si quieren mantenerlo o no. En los colegios, ¿para qué complicarnos la vida? Ayudar a cristalizar el *creole* en una institución educativa me parece una cosa complicada.

Sin embargo, Dionisio Brown parece no considerar el *creole* valioso en sí, sino exclusivamente como herramienta comunicativa:

GC: ¿Hay cursos de *creole* acá en la isla?

DB: Intentaron dar cursos, pero realmente no había quienes recibieran los cursos. Ellos hicieron un trabajo bastante fuerte en las comunidades, pero realmente hay otros factores. O sea, yo no puedo obligar una persona a hablar una lengua. La persona habla una lengua por necesidad, realmente, porque constituye una herramienta, de trabajo, de comunicación, pero...

[...]

DB: Todavía digamos en la parte de la Loma y San Luis, todavía hay mucha gente que habla el *creole*. Los menos educados. Los más educados y los que tienen acceso al comercio, a la banca, al gobierno, hablan español. Sí, hay familias de nativos que no hablan ni inglés ni *creole*, sino español. Está ocurriendo lo que yo temía que ocurriera, precisamente: por no implementar una educación bilingüe fuerte, al muchacho nativo le toca aprender una de las lenguas que le sirven para su estudio y su trabajo. Nadie le puede culpar. Porque es lo que le sirve a él. El *creole* puede ser exótico, pero ¿de qué uso? ¿Hasta donde le sirve al nativo? Decir mantenga su *creole* quiere decir manténgase usted escondido allá en el barrio. ¿Sí? Como decirle: te limito tu acceso al banco, al comercio, a lo que sea.

El bilingüismo español-inglés es para él la única solución:

CG: Entonces lo que aquí tratan de hacer es implementar una educación bilingüe de inglés y español. Y a partir de la primaria.

DB: Exacto. Y casi sin recursos, porque el gobierno no da. Hacerle el perfeccionamiento a uno no es un curso de una semana, ni de un año. En EEUU gastan algo como 4 billones de dólares en educación bilingüe, y mantienen gente investigando, profesores de alto nivel, bueno...

[...]

GC: El bilingüismo como lo entiendo yo, a ver si el mismo... ¿Enseñan las materias en inglés, o solo tienen una asignatura de inglés?

DB: Buena pregunta [ríe]. Para empezar a contestarte, algo de personal. ¿Conoce a Oakley Forbes?

GC: Sí, claro, hablamos de trilingüismo...

DB: En '85-'86-'87 esta oficina se abrió. Él era de la Universidad del Quindío, en Armenia, y estaba asesorando al departamento. Él era profesor y yo viajé a EEUU para hacer mi maestría en Educación Multicultural Bilingüe. [...] Entonces, regresé en el 93. Y regresé con otras ideas y con otros conocimientos, claro. El prof. Oakley en esa época ya no estaba muy conforme con el inglés: en los últimos años ellos creen que el *creole* pues, es la base de la educación nativa. Y yo pienso que no, porque hasta ahora no ha habido ninguna investigación sólida que haya demostrado que eso sea así. Entonces, tengo conocimientos fundados en la educación bilingüe en EEUU. Pero la pregunta tuya es...

GC: Si enseñan las materias en inglés, o solo tienen una asignatura de inglés.

DB: Yo he propuesto [usar] *Dual language for one education*, que se usa mucho en los EEUU con los hispanos, con resultados extraordinarios. ¿Porqué ha dado resultados extraordinarios? Porque el estudiante tiene tres aspectos fundamentales: la adquisición de la lengua, la adquisición e implementación de habilidades sociales, y la parte académica en sí, la del contenido. La lengua, el contenido y la parte intercultural: son los tres elementos fundamentales del aprendizaje. Yo pienso que cada proceso de bilingüismo tiene que apoyarse en estos tres, como mínimo en estos tres. O sea, la adquisición de la lengua no es bilingüismo, es un componente de todo el proceso bilingüe. Entonces hay confusión y muchas personas dicen que si enseñas el inglés enseñas el bilingüismo.

GC: Claro [...]

DB: En los colegios qué hacemos: hay una Cátedra obligatoria de estudios afrocolombianos. ¿Qué hace esta Cátedra en Colombia? De informar a los estudiantes a todos los niveles educativos sobre los aportes de los afrodescendientes en la historia del país y de la humanidad. Estamos aprendiendo que hay muchas cosas que se deben a afrodescendientes que en la historia no fueron jamás mencionados, hay muchas cosas... [...] Eso lo estamos descubriendo, y me parece muy interesante. [...] Entonces los estudiantes pueden aprender que el color de la piel no es un impedimento para participar en el desarrollo del país.

GC: ¿Eso se hace en los dos colegios bilingües?

DB: No, eso en todos los colegios, es obligatorio para todos. En los otros [los bilingües] es más la lengua.

El hecho de que para Brown el programa bilingüe se compagine con la Cátedra de Afrocolombianidad es un indicio significativo de la diferente lógica fundamental que está detrás de su visión, respecto a la de los fautores del trilingüismo (como los militantes de AMEN-SD y en particular Oakley Forbes). Estos últimos no se preocupan tanto de la cuestión de la afrodescendencia como problema universal de invisibilización cultural, sino mucho más específicamente de la “cultura raizal”, de su especificidad y unicidad. Y el *creole* representa un elemento fundamental que determina esta unicidad, en contraposición –y no en sinergia– con las políticas nacionales de valorización de la afrodescendencia como nueva forma de valorización de lo nacional (lo afrocolombiano).

Es precisamente la visión utilitarista del idioma como simple herramienta de estudio y de trabajo, “de comunicación”, que los militantes raizales rehúsan, considerando a la lengua como aglutinadora de la cosmovisión del pueblo raizal.

3.3 GÉNESIS DEL PROGRAMA “TRILINGÜE Y ÉTNICO”

Las palabras del responsable de las políticas etnoeducativas en el Archipiélago dejan entrever los contrastes entre su visión y la de los fautores del trilingüismo en el First Baptist School. La educación era y es un elemento clave en la *praxis* protestante, y en las islas se ha conformado como un elemento fundamental: no es un caso que el Archipiélago ya tenía un índice de analfabetismo bajísimo a comienzos del siglo XX (obviamente en inglés y no en castellano).

Hemos visto en el capítulo 2 que la raizalidad está estrechamente relacionada con la religiosidad (“ser cristianos”): no es entonces un caso que precisamente en un colegio bautista se lleve en adelante hoy en día el único modelo educativo “trilingüe” y “étnico” activo del Archipiélago.

El First Baptist School es el único colegio de la isla que ha implementado en su currículo el uso del *creole* tanto escrito como oral y un proyecto que incluye al inglés, al castellano y al *creole*. El *Manual de Convivencia* (First Baptist School, 2011) indica como

responsables del currículo a los miembros del Consejo Académico, que está compuesto por el rector, el coordinador, el orientador escolar, el capellán, un educador por área y el personero¹⁵ estudiantil:

Artículo 31 funciones del consejo académico:

Servir de órgano consultor del consejo directivo en la revisión de la propuesta del Proyecto educativo Institucional

Estudiar el currículo y propiciar su continuo mejoramiento introduciendo las modificaciones y ajustes de acuerdo con el procedimiento previsto en el presente reglamento

Preparar el marco lógico del proyecto educativo institucional

Organizar el plan de estudios y orientar su ejecución (First Baptist School, 2011:26).

Se puede afirmar que este colegio quiere ser el símbolo de la reivindicación de la libertad de los afrodescendientes, de la raizalidad y de la forma de educar en el Archipiélago. Por eso ha insistido en sumergirse en las raíces históricas de la educación en las islas, manteniendo una conexión muy fuerte con el pasado y promocionando los marcadores de la etnicidad raizal a través de la enseñanza del *creole* y de los valores cristianos. Como Livingston ha liberado los esclavos y los ha hecho *personae* iniciándolos a la lectura de la Biblia, así el actual First Baptist School se propone formar a todos los isleños como futuros ciudadanos raizales. En este sentido, es útil analizar el manual de convivencia que se vende en la secretaría del colegio y que cada alumno debe obligatoriamente tener en su casa. En éste se declara abiertamente la misión del colegio:

educar con excelencia a niños y jóvenes del departamento, formándolos como líderes de gran compromiso social y espiritual, que se forman y viven en la cultura raizal y desarrollen competencias básicas que les permitan comunicarse en *creole*, inglés y español al igual que acceder a una educación superior (First Baptist School, 2011: 54).

En este sentido el colegio se plantea:

¹⁵ El personero es el representante de todo el alumnado frente a los directivos y al profesorado del colegio.

en diez años convertir la institución en un modelo de educación cristiana, étnica/trilingüe, con excelencia en cuanto a calidad, posicionándola en los primeros lugares en los indicadores externos de calidad académica del país. (ibídem)

Es interesante ver como en el caso del programa educativo del First Baptist School la identidad étnica sea sinónimo de educación cristiana y esté conectada directamente con el idioma. Pero mientras en el caso del idioma aún hay muchas cuestiones para resolver y muchos estereotipos que romper, en el caso de la religiosidad todo el colectivo que participa en el proceso educativo está de acuerdo en inculcar principios cristianos al alumnado. De hecho, la única asignatura que el alumnado autogestiona es el culto (la que veremos con más detalle en el siguiente capítulo). Éste se celebra cada viernes en la cancha o en la iglesia, y cada semana el mismo alumnado participa y organiza el culto, preocupándose de invitar un pastor diferente (se da preferencia a pastores bautistas pero no se excluyen *a priori* pastores de otras confesiones protestantes). A parte de esto, en el bachillerato se reza junto con el profesor cada hora antes de empezar la clase, mientras que en la primaria normalmente se reza al comienzo de la mañana y luego a lo largo de la mañana se van intercalando las clases con cantos e himnos religiosos. Toda esta rutina está reglamentada en el mismo manual de convivencia:

fomentar un ambiente cristiano dentro de la institución. Todos debemos apoyar las actividades y eventos que contribuyen a crear un ambiente cristiano en la institución. El docente que inicia la primera hora de clase debe hacerlo con oración y él que termina la última hora de clase debe hacerlo con oración. Debemos aprovechar los espacios de acercamiento a los estudiantes para compartir con ellos el evangelio y aconsejarles a conducir su vida según los principios cristianos (First Baptist School, 2011: 69).

Principios cristianos que encontramos también en los objetivos que se propone el colegio...

- Desarrollar el proceso educativo de los estudiantes según la metodología trilingüe.
- Tener una cobertura total de docentes y administrativos cristianos y trilingüe, tanto en primaria como en bachillerato.
- Diseñar el sistema de evaluación de la institución
- tener un psico-orientador de tiempo completo
- Tener una infraestructura acorde a las aspiraciones institucionales en cuanto a cobertura y calidad.
- Formar un carácter cristiano en los estudiantes como parte del desarrollo integral.

- Desarrollar en los estudiantes una identidad cultural nativa y una formación para que la promuevan y la defiendan sin desmeritar las otras culturas presentes.
- Obtener la certificación según estándares nacionales e internacionales (First Baptist School, 2011: 54-55).

... y en su modelo pedagógico:

El colegio First Baptist School desarrolla una educación en el marco de los valores cristianos según una metodología trilingüe: *creole*, español e inglés. Trabajamos por competencias. Formamos personas según los principios bíblicos y bajo la concepción cristiana de la persona humana. Buscamos que los estudiantes tengan un alto grado de responsabilidad con su formación personal, un compromiso con su cultura y con el medio ambiente que los rodea. Procuramos desarrollar en los estudiantes la búsqueda de la excelencia en todo lo que hagan y en su manera de pensar, que continúen sus estudios hacia una educación superior (First Baptist School, 2011: 56).

Todo el manual de convivencia está impregnado de religiosidad, incluyendo los perfiles personales de los directivos, de los docentes y de los administrativos –(“cristiano con una vida moral intachable”, “comprometido con la visión cristiana bautista del colegio”, “comprometido con la cultura raizal y se esfuerza por promoverla”– pero sobre todo de las y los estudiantes:

1. Valora su ser como creado por Dios y entiende la responsabilidad que tiene ante Dios.
2. Aprende a relacionarse con Dios, con sus semejantes y con su medio ambiente como un aspecto fundamental de su vida.
3. Acepta a Jesucristo como su señor y salvador, estudia la palabra de Dios como su manual de fe y conducta.
- ...
11. Es consciente de su proceso histórico y construye su identidad individual en el contexto de la cultura raizal.
12. Aprende a hacer las cosas con excelencia y no se contenta de la mediocridad (*ibidem*: 57-58).

Este perfil no impide que el colegio tenga otra peculiaridad que lo acerca más a la organización de una iglesia que de un colegio. Se trata de un colegio abierto a todos y para todos (la igualdad que decía antes), en donde no se piden competencias previas a la matriculación por parte del alumnado:

Al momento de matricularse el aspirante debe cumplir con los siguientes requisitos exigidos por el Ministerio de Educación Nacional y por el plantel, en especial:

- a. presentar los documentos legales requeridos
- b. presentar un examen de admisión y entrevista
- c. estar respaldado por un acudiente dispuesto a apoyarlo constantemente en todas las circunstancias
- d. cancelar la matrícula, pensión, cuota de ASOPADRES, papelería u otros cobros (First Baptist School, 2011:3).

No es así en los otros dos colegios públicos bilingües, en los que se pide formalmente en el manual de convivencia que el alumnado sea “bilingüe” o “egresado de una escuela bilingüe” (Flowers Hill Bilingual School, 2005:39), o “ser bilingüe natural o ser egresado de una escuela bilingüe” (Brooks Hill Bilingual School, 2006: 11). Sin embargo, en el First Baptist School sí se exigen otros tipos de requisitos, que tienen que ser aceptados por todos los que participan en el proceso educativo: directivos, docentes, administrativos, estudiantes, acudientes. Normas que son principalmente morales y de aseo personal (cómo vestirse y peinarse por ejemplo), aspectos tradicionalmente muy valorados entre los raizales. Cito algunas de ellas (no todas: las que se refieren al alumnado son 46, las de los docentes también, y las de los padres de familia 17). El alumnado debe:

2. presentarse en forma aseada y ordenada, con el uniforme de la institución, sin adornos ni joyas. Los varones con el cabello de corte bajito, sin dibujos o caminos en su cabeza, sin tinte ni melena. No está permitido el uso de collares, brazaletes, aretes, piercing, tatuajes, cachuchas, y todo aquello que no pertenezca al uniforme establecido por el colegio. Las estudiantes mujeres deben llevar el cabello limpio, y bien peinado con su color natural; podrán utilizar vinchas, hebillas, moño o cinta de color azul, blanco, gris o negro; no deben traer accesorio de excesivo tamaño ni de colores fuertes, ni pintarse las uñas

...

4. ser respetuoso y amable con todos los miembros de la comunidad educativa

...

7. asistir a los cultos y participar activamente en las actividades y programas cristianos programados por la institución

...

9. evitar las bromas de mal gusto, los apodos denigrantes y las burlas

...

12. utilizar el uniforme solo para asistir al colegio y para representarlo oficialmente

...

16. aceptar y valorar las costumbres, tradiciones y leyes de la familia, de la institución y de las islas

...

20. evitar tratos bruscos y expresiones vulgares en cualquier lugar donde se encuentre

...

29. no pertenecer a pandillas

...

35. abstenerse de usar el nombre del plantel en cualquier actividad sin la correspondiente autorización

...

40. evitar promover o participar en riñas, pelas o discusiones u otras actividades que den lugar a espectáculos públicos (First Baptist School, 2011:7-8-9).

Los padres de familia deben:

4. dar ejemplos a sus hijos en vocabulario, modales, responsabilidad, cumplimiento, honestidad, respeto y demás valores que dignifican al ser humano

...

13. educar a sus hijos proporcionándoles en el hogar el ambiente adecuado para su desarrollo integral

...

16. presentarse en forma adecuada al colegio utilizando ropa que cubra el tronco y el torso (blusas o camisas con mangas, pantalones o faldas debajo de las rodillas) (ibídem, 10).

Los docentes deben:

2. ser ejemplo para sus alumnos en toda circunstancia y lugar

...

4. promover las relaciones cordiales y respetuosas con todos los miembros de la comunidad educativa

...

7. a través del ejercicio docente, inculcar en los alumnos el amor y respeto a Dios y a la vida, la libertad, la justicia social, la salvación de acuerdo a principios cristianos, la ciencia y la convivencia humana

...

9. dar un trato equitativo y justo a los alumnos sin evidenciar preferencias

...

22. abstenerse de mantener actividades comerciales con los alumnos y/o acudiente

...

40. presentarse en forma adecuada al colegio, utilizando su uniforme, en caso de una actividad extracurricular presentarse con ropa decente cubriendo el tronco y el torso (ibídem, 2011:12-13).

Más que nada, a todo este colectivo se le pide ser cristiano, promover y apoyar los valores cristianos participando activamente de ellos, ser capaz de comunicarse en los tres idiomas y participar activamente tanto en las actividades escolares como en las relacionadas con la First Baptist Church: catecismo, Sunday School, cursos y talleres de *creole*, de emprendimiento, de gastronomía local, de turismo. Por el lado del ocio, se fomentan actividades vueltas al conocimiento del medio ambiente local a través de excursiones:

colaborar con la disciplina y las actividades que se realizan en la institución. El docente no se puede limitar solamente a dar clases, debe colaborar con el coordinador para el mejoramiento de la disciplina en aspectos como la vigilancia durante el recreo, el acompañamiento de los estudiantes

durante el culto, durante la formación y los actos cívicos. De la misma manera se espera colaboración de los docentes en las actividades extracurriculares, como el festival gastronómico, eventos académicos, culturales y deportivos a nivel departamental y nacional (First Baptist School, 2011:68).

Todo el proceso educativo está basado en un sinfín de normas, deberes y derechos, por un total de 46 artículos y 69 páginas. Es interesante comparar el *Manual de convivencia* del First Baptist con los de los demás colegios de las islas, pues éstos tienen apenas la mitad de las páginas y de normas (Flower Hill Bilingual School y Brooks Hill), o hasta un tercio (Junín en Providencia). Todo esto deja entender como en el First Baptist School no se deje nada al caso y todo esté reglamentado. Una reglamentación tan detallada se justifica por el aire de transparencia y excelencia que todo ese aparato le da al ambiente educativo. Tanto es así, que las últimas páginas del manual están dedicadas a mostrar el presupuesto de las mejorías infraestructurales realizadas para poder proporcionar una educación de calidad (nueva cancha, uso de las TIC, nuevos ordenadores, libros en inglés para la biblioteca, abanicos y pupitres nuevos para los salones, batería de baños, etc.).

Por otra parte, a la igualdad que está a la base de los criterios de acceso le corresponde un peso igual atribuido a la excelencia y a la meritocracia. Existe un sistema de premios y reconocimientos tanto para el alumnado como para el profesorado y los directivos, con el objetivo de estimular el fomento del talento personal y la supuesta formación integral para sus proyectos de vida:

que los profesores se esmeren por dar una enseñanza de excelencia: motivar a los profesores hacia la excelencia, llevar un control y una evaluación permanente para ver el avance en esto (First Baptist School, 2011:62).

...colaborar con el embellecimiento de la institución. Cada titular con su salón tendrá a cargo una sección de la institución para su embellecimiento y cuidado. Se hará un reconocimiento bimensual de la zona mejor cuidada (ibídem, 2011:69).

...diseñar un formato de evaluación por cada cargo y realizarla cada bimestre: que todos el personal seamos evaluados permanentemente para ver si estamos mejorando en nuestras labores y si estamos cumpliendo con lo acordado o asignado (ibídem, 2011:63)

...trabajar orientación profesional y proyecto de vida con los estudiantes desde preescolar hasta undécimo grado: tener unas actividades o unos ejercicios de orientación profesional y proyecto de

vida que el titular de cada grupo dará a sus estudiantes en el transcurso del año (ibídem, 2011:61-62).

Se consideran gratificaciones al alumnado:

Figurar en el cuadro de honor y/o recibir mención honorífica.

Ser seleccionado como monitor, consejero o auxiliar de disciplina en el curso

Izar el pabellón de la ciudad y de la institución en celebraciones que tenga la comunidad educativa

Ser reconocido como deportista del periodo

Integrar delegaciones deportivas, culturales, cristianas, científicas, artísticas y demás que sean representativas de la institución

Obtener mención de honor, medallas y diplomas.

Disfrutar de paseos o actividades de diversión

Ser reconocido públicamente (First Baptist School, 2011:16).

Hasta el sistema de calificación final y el peso de las asignaturas apuntan al reconocimiento de los valores cristianos y morales como punto esencial de la formación integral del alumnado. Este, como hemos visto, organiza el culto semanal en el colegio, pero también tiene una hora de religión mientras que el mismo pastor, a parte de religión, imparte una hora de ética y valores. Todas estas asignaturas son valoradas al igual que las demás asignatura del currículo hasta el punto de que si el alumnado no aprueba tres, no pasa al año siguiente. A parte de esto, el sistema de evaluación está compuesto por cuatro aspectos, a cada uno de los cuales se le asigna un porcentaje que sumado nos dará la nota final:

...no serán promovidos los estudiantes que al terminar el año escolar estén en las siguientes condiciones:

que tengan inasistencia igual o superior al 20% de las clases en el consolidado de todas las asignaturas,

los que obtengan desempeño bajo en tres o más asignaturas en los grados 1, 2, 4, 6, 8, 10.

Los que obtengan desempeño bajo en una o más asignaturas en los grado tercero, quinto, séptimo, noveno y undécimo (First Baptist School, 2011:41)

...el sistema integral de evaluación de la institución educativa First Baptist School, tendrá cuatro componentes, a cada uno de los cuales se le asignará un porcentaje para definir el promedio de la valoración que recibirá el estudiante:

aspecto cognoscitivo 70%

formación en valores 20%

autoevaluación 5%

asistencia 5%

...en el componente cognitivo se evaluarán las competencias propias de cada una de las asignaturas y los desempeños establecidos en cada una de ellas...

...en el componente formación en valores se evaluará lo siguiente:

vivencia de principios cristianos, presentación personal, honestidad, respeto, tolerancia, responsabilidad, compromiso, vocabulario y comportamiento, participación en actividades curriculares, presentación de trabajos según normas ICONTEC u otras especificaciones dadas por el docente.

...en el componente de autoevaluación cada estudiante se autoevaluará según los parámetros: cumplimientos de las actividades asignadas, desarrollo integral, desempeño cognitivo, sentido de pertenencia.

En la componente de asistencia se evaluará: asistencia a clase, puntualidad, asistencia a las actividades institucionales y extracurriculares (First Baptist School, 2011:39-40).

Los dos aspectos que diferencian el proyecto trilingüe de los PEI (Proyecto Educativo Institucional) de los colegios públicos del Archipiélago son la lengua *creole* y una especie de “asignatura transversal” denominada “Patrimonio”. Digo asignatura transversal porque el currículo nacional colombiano obviamente no la contempla, y aunque en la construcción del PEI y de las metodologías de enseñanza los colegios tengan cierta libertad, la creación de una asignatura a parte es más problemática (el currículo nacional es bastante rígido y establece no solo las asignaturas sino también los libros de texto). Por eso, en el First Baptist School se trata de enseñar “Patrimonio” de una forma transdisciplinaria, y el mismo *Manual de convivencia* no la contempla explícitamente: la hora semanal dedicada a la enseñanza de Patrimonio en el aula se debe a las horas que el currículo nacional concede a la Cátedra Afrocolombiana. “Patrimonio” viene

considerada la ocasión para transmitir explícitamente los conocimientos básicos sobre lo que se considera “cultura raizal”: el profesor que la enseña, Mr. Raúl, es en realidad el titular de la asignatura de Educación Física, una de cuyas dos horas semanales sacrifica dedicándola a música y bailes típicos, mientras que para la asignatura de Patrimonio utiliza las horas de la Cátedra Afrocolombiana y también trabaja juntos con la profesora de Sociales, miss Zoraida, adonde se desarrollan temáticas afines a la “cultura raizal”.

La rigidez del currículo colombiano determina también el hecho de que, en todos los colegios donde se llevan en adelante los proyectos bilingües y trilingües se realicen más en forma de practicas informales y de metodologías peculiares que como asignaturas. (En Flowers Hill también existe un equivalente muy parecido a lo que en el First Baptist es “Patrimonio”: “Cultura Nativa”). A este propósito el profesor Raúl nos explica la génesis de esta materia y cómo él mismo ha llegado a impartir clases de patrimonio en el colegio bautista:

Empecé con la docencia en 1996 cuando Simón Gonzalez era intendente, me buscaron para dictar clase de educación física, al final del mes me pusieron a averiguar en todos los colegios de la isla como trabajaban los profesores y luego me encontré en el Cemed¹⁶ con una materia que llamaban folklore pero este se trabajaba más desde el punto de vista coreográfico, nada de música y teoría. En el 1997 estuvimos trabajando en un proyecto de patrimonio cultural con padre Marcelino, trabajé hasta el 2002 en el Cemed, y ahí me pusieron a trabajar en Cajasai¹⁷ y a partir de 2003 me puse a trabajar en el First Baptist School como profesor de educación física pero siempre mirando a las danzas y finalmente el año pasado pudimos sacar la materia de patrimonio gracias a la Cátedra Afrocolombiana: aquí en San Andrés normalmente en este ámbito se introduce todo lo que es lo afro en Colombia pero nosotros aquí hablamos de la historia de San Andrés, porque ni los demás colegios ni a nivel departamental nadie habla acerca de San Andrés. Los materiales vienen directamente de mis investigaciones: el proyecto es lo mismo que salió del Cemed. Este año he conseguido trabajar con el libro de Walwin Petersen, otro de Cecilia Francis Hall y con otros libros a parte de mis materiales. La mayoría son investigaciones, o mías o más bien de los alumnos¹⁸.

Así lo explica Oakley Forbes, contestando a una pregunta respecto al modelo trilingüe:

¹⁶ Colegio público de educación básica y media ubicado en el sector nativo de San Luis

¹⁷ Caja de compensación familiar, es una ente privado pero con subvenciones estatales que presta servicio de seguridad social tanto para el trabajador/trabajadora como también para su familia

¹⁸ Entrevista a mr. Raul Pomare realizada durante una hora de danzas típicas en el First Baptist School el 13 de abril de 2011.

OF: Entonces todas las materias que se dan en Colombia, nosotros las tenemos que dar. Como las damos? Con diferentes metodologías. Hay cinco estrategias que manejamos. La más importante se llama *preview review*. Es una metodología que se introduce en la lengua materna, se desarrolla una de las otras dos lenguas, y se hace una síntesis al final en la tercera lengua. Así que en *preview review* todo el mundo va a entender, pero el propósito es que todo el mundo se vuelva trilingüe. Hay otra metodología, otra estrategia, que se llama... mmm... versiones equivalentes. Entonces, las versiones equivalentes funcionan muy bien con textos cortos. Yo doy un texto en una lengua, a veces, el mismo profesor lo da en las tres lenguas, otras veces un profesor da una versión y los estudiantes dan las otras versiones. Y se trabaja en eso hasta que se manejan las tres formas del tema que sea. Hay otra que se llama *sandwich*, es que la lengua objeto, la que queremos, va en la mitad: entonces utilizo las otras dos para llegar a esa. Bueno. Hay otra que le llama... mmm... no me acuerdo, pero te explico. Se trabaja en forma oral o en forma escrita trozos de lenguas que los estudiantes tienen que dominar. En términos de las tres lenguas. Entonces el profesor le dice a un estudiante, bueno usted me va a dar el correspondiente... no se traduce literalmente, se traduce el sentido... usted me va a traducir esto. Y al final... esta es más difícil, ok? Estoy tratando de acordarme el nombre. Esta estrategia está desarrollada en Gales, por especialistas galeses. Se llama... *translanguages*... y se hacen ejercicios cotidianos para que eso se haga una práctica. *Translanguages and transliteracy*, [...] Esta por supuesto es la menos utilizada porque se gasta mucho tiempo haciendo traducción sistemática de una lengua a otra. Además nosotros no estamos preparando traductores. Pero son estas cinco las estrategias que se utilizan aquí. Los profesores utilizan en su libertad las que más fácil les conviene, la que más fácil trabajan y la que más fácil resulta a los estudiantes. Las que mejor funcionan son versiones equivalentes y *preview review*¹⁹.

Hemos visto como la tradición de escuela-iglesia siga cumpliéndose aún hoy en día dentro del First Baptist School y como en las prácticas educativas lo que se pretende es formar ciudadanos que tengan principios cristianos, es decir, ciudadanos raizales. Este tipo de formación es aceptado como obvio de forma generalizada por todos los isleños. Ahora bien, hay que subrayar el hecho de que si, por un lado, este tipo de formación ayuda a que todo el alumnado se sienta igual, por el otro dicha igualdad significa ser ciudadanos iguales en la moral cristiana, sin que se contemple la experiencia enriquecedora de la diversidad como forma de conocimiento y de educación.

Otra vez, el “ser cristiano” y el “ser raizal” se superponen sin por eso coincidir. Sobre todo, en este contexto igualdad no es sinónimo de equidad. Esto se nota sobre todo en

¹⁹ Entrevista con Oakley Forbes, 15/05/2010.

las clases de inglés o en las celebraciones oficiales dentro de la misma escuela, como competiciones de poesía y literatura, invitación de pastores bautistas para el culto, a pesar de que en las normas del manual se haga continuamente referencia al trato equitativo que se le debe dar al alumnado, que muchas veces se confunde con una “actitud cristiana”:

mantener una actitud cristiana en el trato con los estudiantes y los padres de familia. Dirigirse a ellos de manera decente y con respeto, evitando a toda costa las agresiones verbales y las expresiones que denigran a la persona o minimizan su autoestima (First Baptist School, 2011:69).

... dar un trato equitativo y justo a los alumnos sin evidenciar preferencias...obtener un trato justo por parte de todos los miembros de la comunidad educativa... (ibídem, 2011:15-17).

Todas estas actividades ponen en evidencia la voluntad por parte de los miembros de AMEN de resaltar los marcadores considerados por ellos como pilares diferenciadores de su cultura respecto a la genérica colombiana, favoreciendo así un mayor rendimiento escolar en las y los estudiantes que comparten dichos marcadores respecto a las y los que culturalmente no los comparten. Es el caso, por ejemplo, de la parte del alumnado que es monolingüe hispanohablante, respecto al cual dicha postura podría hasta ser tachada de “etnocentrismo al contrario”. Pero el resultado de esta política escolar es que la porción de alumnado culturalmente “desventajada”, haga de todo para aproximarse a los patrones culturales raizales que, de marcadores de subalternidad y desprestigio, se convierten en este contexto en elementos hegemónicos y prestigiados. Así, demostrándose abierto a la aceptación de todo tipo de alumnado el First Baptist School marca una diferencia fundamental respecto al trato reservado por Colombia a los raizales en los últimos sesenta años: en lugar de una colombianización forzada, una “raizalización” de cierto modo espontánea. El resultado es que muchos pañas se están volviendo culturalmente raizales (o sea: trilingües y cristianos) sin la necesidad de ninguna imposición, sino todo a través del buen trato, del diálogo y de los valores morales que transmite en el colegio.

Cosa que Colombia no ha conseguido con los raizales a pesar de varias décadas de imposición del español y del catolicismo. Así recuerda aquella época el director de la Asociación de Iglesias Bautistas, Harrington McNish:

HMN: ... hubo una época, ahora ya no tanto pero no hace mucho que en colegios como el industrial o la sagrada familia le decían a nuestros niños que no podían hablar inglés ni *creole* en el colegio entre ellos: ahora esto no está pasando tanto, lo que está pasando es más una discriminación oculta bajo la forma de la broma por causa del idioma. En otras épocas cerraron el colegio bautista, quemaron los libros que estaban en la biblioteca y todo para que nosotros habláramos el idioma de Colombia.²⁰

McNish compara el comportamiento del alumnado raizal con el de los niños y niñas de origen colombiano continental:

...si tú ve cómo viven en muchas casas los continentales acá en la isla y los valores que transmiten, no mandan al colegio sus propios hijos y lo dejan abandonados en la calle esto es transmitir antivalores para nosotros.

Y nota con orgullo que el alumnado *paña* gracias al colegio bautista cambia su actitud violenta por una más pacífica, más raizal:

HMN: Hubo casos de familias continentales que quitaron sus hijos del colegio una vez que pusimos el *creole* en el proyecto, pero la mayoría lo aceptaron bien, hasta se dieron cuenta del cambio de actitud de sus hijos: porque los continentales tienen un actitud más violentas y más antivalores de la nuestra y una vez ingresados en el colegio estos niños que mantienen esta actitud negativa son rechazados por los mismos alumnos del colegio hasta que no comienzan a cambiar su postura y la mayoría cambia rápidamente y las familias también lo notan y están contentas.

El acento puesto sobre el pacifismo de lo raizales en contraste con la actitud agresiva de los colombianos de tierra firme nos hace reflexionar sobre dos aspectos. Por un lado, es otro ejemplo de una actitud que busca construir la diferencia a través de una contraposición neta de actitud: “ser todo lo contrario de lo que viene considerado colombiano” y “no comportarse como se ha comportado Colombia en el Archipiélago”. De aquí que los valores morales cristianos y pacifistas sean considerados como elementos peculiares e identificativos de la raizalidad. Por otro lado, este ejemplo muestra la superposición, muy común tanto en los discursos de los líderes como de la gente común raizal, entre el comportamiento individual y los procesos culturales y de

²⁰ Esta cita y las siguientes, entrevista con Harrington McNish, 19/04/2011.

identificación étnica. Estereotipos que llevan a hacer coincidir las políticas colonialistas de un estado-nación con la actitud del supuesto “colombiano típico”.

A pesar de no haber considerado el elemento intercultural como pertinente en el análisis del programa trilingüe y étnico, creemos de todas formas que este tipo de experiencia puede ofrecer interesantes enseñanzas al respecto. La interculturalidad ha sido objeto de múltiples enunciaciones, con frecuencia concebidas desde la misma matriz de los multiculturalismos y, como explican eficazmente García y Barragán (2000: 213), el llamado “discurso intercultural” está estrictamente relacionado con la llegada de extranjeros provenientes de países del llamado Tercer Mundo en las sociedades occidentales. Estas propuestas suponen con frecuencia que la interculturalidad es una forma de relación entre los grupos étnicos y la sociedad ‘mayoritaria’ en la que se aprenden los saberes de ambas sociedades; la interculturalidad sería una especie de sumatoria de dos saberes que se aprenden en la escuela. En una concepción que lleva esta idea a un extremo aun más problemático, lengua y cultura aparecen como dos asuntos idénticos; así, la educación intercultural sería educación bilingüe e igualmente las lenguas-culturas que se aprendería son la del grupo étnico y la de la sociedad dominante. Por esta razón, en general en este trabajo no se ha mencionado la interculturalidad, ni los estudios interculturales ya que consideramos, como García Castaño (1999) que “cultura” como concepto aislado de lo social y de lo rutinario no tiene mucho sentido, aún más en un mundo tan globalizado culturalmente en donde el concepto multicultural, de “culturas en contactos” sólo existe en las categorizaciones abstractas de los antropólogos, mientras que procesos culturales compartidos son más bien los que nos encontramos en la realidad cotidiana. Sin embargo pensamos que el ejemplo del First Baptist School, a pesar de encuadrarse en una lógica multicultural, pueda servir como una vía hacia lo que se considera una superación de lo cultural y de lo étnico y que hemos definido trans-cultural y trans-étnico.

3.4 CRÍTICAS AL PROYECTO “TRILINGÜE Y ÉTNICO”

El aspecto del proyecto educativo del First Baptist más controvertido, tanto a nivel institucional como de las familias del alumnado (*pañá*, pero también *raizal*), es el de la promoción de la lengua *creole*. Esta conflictividad deriva del hecho que los movimientos de reivindicación étnica han resuelto considerar al *creole* una verdadera lengua y no un

“inglés mal hablado” solo desde hace unos años. Si a nivel de la elite militante raizal el *creole* ya es aceptado como lengua “oficial” de los raizales, tanto que viene utilizado junto con el inglés estándar en varias iglesias entre las que se encuentra la First Baptist Church (donde es común escuchar este idioma tanto de parte de los pastores durante los sermones como de los fieles durante sus intervenciones). Aunque las lecturas de la Biblia muchas veces se hagan en inglés estándar, ya existe una versión en *creole* sanandresano de la misma.

Hemos visto como tanto gracias al nuevo marco legislativo abierto por la nueva Constitución, como por reacción a la elección de perseguir el bilingüismo inglés/español de parte de las instituciones educativas, los movimientos raizales han reforzado su posición de reivindicar al *creole* como marcador étnico, como verdadera “lengua materna” de los raizales. Ahora bien, si por un lado los movimientos sociales raizales han seguido por esta misma línea durante los últimos cuarenta años, por el otro, hay otro colectivo dentro de los que se autodefinen “raizal” que no participa de esta visión y por eso sigue promoviendo una educación bilingüe español-inglés. No estoy hablando solo de los dirigentes de la Secretaría de Educación y Etnoeducación (cfr. más arriba), sino también de muchos profesores raizales que trabajan en otros colegios, de padres de familias raizales (algunos de los cuales sin embargo siguen matriculando a sus hijos en el First Baptist School y otros no) y de profesores y familias no raizales (pañás, sirio-libaneses y extranjeros, tanto que tienen como que non tienen hijos matriculados en el First Baptist School).

Cabe aquí destacar algunos ejemplos de estas posiciones que han salido en una encuesta que he realizado entre los padres y madres de familia del *kindergarten* y del primer grado de primaria del colegio First Baptist. Esta encuesta ha sido entregada a todos los padres, dejando la libre elección de devolverla compilada con sus nombres o de forma anónima. La mayoría que ha participado en la encuesta, un tercio de las personas a las que se le había dado, son mujeres entre 21 y 40 años que se definen raizales, tienen un nivel escolar superior (la mayoría de las veces con título universitario), y viven en diferentes lugares de la isla, entre los que se destaca como preponderante el sector nativo de San Luis.

El abanico de posiciones respecto al *creole* es muy amplio y va desde quienes (la minoría) han declarado considerar importante que se enseñe en el colegio en cuanto ayudaría a que se sobreviviera la cultura nativa –y declaran haber elegido por eso una escuela con un modelo trilingüe–, hasta quienes (la mayoría) lo consideran sobre todo una reminiscencia folclórica que, como tal, tendría que seguir manteniendo el papel que ha tenido hasta este momento –un uso informal en contextos familiares y de calle–. Es decir, el motivo de elección del colegio por la mayoría de las personas encuestadas no ha sido por la implementación del modelo trilingüe, sino más bien por los valores cristianos que imparten con empeño y excelencia.

Es curioso ver cómo las y los que valoran la enseñanza del *creole* sean justamente padres y madres de familia que se declaran no raizales y que viviendo en la isla consideran necesario que sus hijos aprendan tanto el *creole* como la “cultura nativa” en el colegio, ya que en la casa estos valores no pueden aprenderlos. En cambio, algunas personas encuestadas raizales afirman que sería mejor que el colegio se enfocara más sobre el inglés estándar ya que este idioma en futuro les proporcionará a sus hijos más oportunidades de trabajo. Indico a continuación algunas respuestas sobre el tema de la elección de un colegio trilingüe y del colegio en general:

Pregunta: ¿Por qué escogió un colegio con enseñanza trilingüe?

Anónimo01: me gusta que haya una educación bilingüe, porque el *creole* no se aprende en el colegio sino en la comunidad y en casa, no hay textos sobre este tópico; en la isla no hay colegio bilingüe, y este es el único que existe y mi hijo no hablaba el español cuando llegó a la isla...los niños deben aprender el inglés estándar internacional, la forma *creole* no se aprende sino que se habla en la calle, en la casa y en la comunidad. La prueba es que conozco muchos continentales que hablan *creole* y que no fueron a la escuela para aprender eso...

Anónimo02: Creo que por su edad es más fácil aprender los diferentes idiomas, vivimos en la isla y es nuestro deber aprender el *creole* para conocer mejor su cultura...pienso que todo el que vive en la isla debería interesarse en aprender el *creole*...

Anónimo03: Me encanta que haya programa de educación trilingüe...considero que el *creole* debe ser enseñado como un idioma propio, ya que tiene características que lo hacen único...hay muchos idiomas importantes como el mandarín o el alemán pero debemos empezar con nuestro idioma primero.

Anónimo04: Escogí la enseñanza trilingüe porque es bueno que los niños conozcan su verdadera identidad y esto incluye el *creole*...en un futuro no estaría mal que el colegio enseñara un idioma diferente ya que la isla no cuenta con colegios que enseñen otros idiomas.

Anónimo05: ...porque conocer a varias lenguas enriquece a la persona intelectual, social, cultural y personalmente...no conozco en detalle el programa pero el solo hecho de aprender distintas lenguas enriquece al alumno...me gusta que enseñen el *creole*, aunque considero al *creole* más hablado que escrito.

De la misma manera algunos profesores/profesoras que tienen hijos en el First Baptist School así contestan respecto a la elección del colegio bautista:

...dos hijos los tengo aquí : yo creo que en este sentido la perspectiva cristiana que lleva adelante este colegio nos ha aportado mucho, vale la pena seguir insistiendo en la convivencia, no se forman estas peleas que pasan en otros colegios a pesar de que aquí hay muchos continentales. Casi todos los profesores son cristianos, casi todos tienen una formación, la mayoría no gritan a los alumnos y estos reciben un buen trato, se sienten bien y así se quedan²¹.

También:

Este colegio ha sido historia para nosotros esto es algo generacional, yo estudié en este colegio cuando era público, mi mamá estudió en este colegio cuando era privado. Es el colegio que imparte la mejor educación en las islas, tal vez no el mejor que aparece en el Ministerio y en las pruebas externas pero el más completo. Yo encuentro mejor calidad en los estudiantes que han estudiado en este colegio, por otra parte yo soy dueño de este colegio, pertenece a las iglesias y yo me considero dueño pero de una forma intensa. Yo no puedo enviar mis hijos a otros colegios cuando yo tengo un colegio, esto significa que yo no creo en mi colegio y además no creo en mi trabajo en lo que estoy haciendo yo acá que es formar los jóvenes. Por otra parte mis hijos tienen, deben crear una identidad, yo pienso que la mejor forma de crear esta identidad es este colegio. Mis hijos son isleños-raizales entonces creo que no hay mejor lugar para mis hijos para su identidad que este colegio. Son nacidos en un hogar cristiano yo necesito que mis hijos desarrollen principios cristianos y que mejor lugar que este para mis hijos. Entonces hay muchos factores, yo no he visto otros colegios adonde mis hijos recibirían esta formación entonces definitivamente este es el colegio para ellos²².

²¹ Entrevista realizada a profesora de secundaria en el First Baptist School el 02 de abril de 2011

²² Entrevista realizada a profesor y pastor de secundaria en el First Baptist School en mayo de 2011

Pregunta: En términos de educación, ¿qué es lo más importante que espera que la escuela le entregue a sus hijos? ¿Cuáles son los aspectos que más le gustan de la escuela?

Anónimo01:...hablar bien, comportarse bien y tomar decisiones adecuadas en el futuro, esto se hace en cualquier idioma...me gusta que es una escuela cristiana y deben enseñar la palabra del Señor, yo me eduqué en una escuela cristiana

Anónimo02: ...la escuela me gusta porque tiene un buen curriculum y forma en valores

Anónimo03:...lo más importante de este colegio es la educación de calidad para acceder a buenas universidades y principios éticos y morales...me gusta tanto el enfoque del educación como la infraestructura.

Anónimo04: Confío en la formación que se brinda y espero que sigan avanzando para así alcanzar un mejor nivel educativo...lo que me gusta más del colegio es el método de enseñanza y la formación religiosa.

Anónimo05: Conocimientos, habilidades, destreza, orientación, interés en el aprendizaje, en amplio sentido de reconocer y mantener la cultura raizal.

A pesar de todas las polémicas alrededor de la importancia de la enseñanza del *creole* y de su reconocimiento como lengua materna y oficial de los raizales del Archipiélago, en el First Baptist School se sigue desarrollando el proyecto trilingüe tanto en la educación básica como en la media y en el bachiller, redactado por la Corporación Universitaria Cristiana y por miembros de la Universidad de Dallas (Morren, 2001).

Éste parte del presupuesto que todo el alumnado tiene como lengua materna el *creole*. A partir de los cinco años, en *kindergarten*, se empieza con la lectoescritura en inglés estándar, explicada en *creole*, según el modelo británico. Durante la primaria se sigue con la misma metodología, pero se añade el español escrito y algunos textos de lectura en *creole*. En el bachillerato, al *creole* se le reserva un papel casi exclusivamente oral.

Es interesante notar como a pesar de los esfuerzos por implementar una cultura escrita del *creole*, el resultado final de este proyecto sean dinámicas que otra vez le asignan al *creole* un papel fundamentalmente oral. Por un lado hay que subrayar la importancia histórica de la oralidad en el Archipiélago, como una modalidad cultural característica de la raizalidad: se piense a la tradición de los cuentos, en particular los dichos de Miss o de Breda Nancy –versión sanandresana de los cuentos africanos relacionados con la figura de Anansi (Arocha, 1999)—, que han jugado un papel importante en la difusión del *creole*

en las familias raizales (*foto 18*). Pero por otro lado persiste una dificultad profunda en el mismo alumnado (y también en parte del profesorado) en reconocer al *creole* un estatuto también de lengua escrita, cómplice la dificultad de leer y escribir este idioma cuando es en el colegio donde por primera vez lo ven reproducido en libros y pizarras. Este es uno de los factores que, como hemos visto más arriba, ha llevado algunos padres y madres a quitar sus hijos de este colegio, sea porque no están de acuerdo con el proyecto o sea porque piensan que no se pueden enseñar y aprender tres idiomas a la vez:

HMN: ...esto quiere decir que los niños aprenden a distinguir entre los tres idiomas y de a poquito a hablarlos. Muchos piensan que es imposible...²³

A pesar de todo, el proyecto sigue funcionando. El colegio sigue teniendo una alta reputación entre todos los habitantes del Archipiélago, los egresados vienen considerados bien preparados y con altos niveles de competencias, el profesorado sigue apostando en su formación “cristiana y trilingüe” para formar los demás ciudadanos de las islas y el colectivo de AMEN-SD sigue desarrollando propuestas para una educación integral de los raizales del futuro.

Si miramos no solamente a al programa educativo, sino también a las políticas educativas, podemos ver como el programa propuesto por el movimiento AMEN para la educación en la isla viene desarrollándose exactamente en este colegio. De la misma forma, el tipo de política que AMEN propone para el Archipiélago se parece mucho a lo que acontece los domingos en la iglesia bautista y durante la semana a las reglas que se imponen al alumnado dentro y fuera del salón.

3.5 TEJIENDO REDES ENTRE LOS LÍDERES DEL FIRST BAPTIST SCHOOL

La vinculación entre el proyecto étnico de AMEN-SD y el programa educativo de la escuela existe también porque las tres instituciones comparten “militantes” y directivos: no solo Raymond Howard, pastor de la iglesia, director del colegio y presidente de AMEN (y últimamente reconocido como Autoridad Nacional de los raizales frente al

²³ Entrevista con Harrington McNish, 19/04/2011.

gobierno colombiano), sino también el rector del colegio y varios profesores. Como AMEN, el First Baptist School también tiene la ambición de ser no solo la escuela de la primera iglesia, sino de los isleños (raizales). Sus directivos son representantes de todas las iglesias bautistas del Archipiélago, con la significativa exclusión de la Bautista Hispana, fundada por continentales, a través de la Baptist Churches Association. Es esta asociación que aprueba el currículo y financia al colegio:

La asociación de iglesias bautistas en su calidad de propietaria dentro de un sistema participativo, conserva la dirección y última responsabilidad de su colegio ante la sociedad, los poderes públicos y la comunidad educativa (First Baptist School, 2011:22).

El director de la Baptist Churches Association no es un pastor pero sí un miembro de AMEN, Mr. Harrington McNish, y tiene su oficina en el mismo edificio de la radio raizal Good News, a pocas cuadras de la First Baptist Church. Su función principal es “servir de enlace entre la junta directiva y la rectoría” y de ser “el responsable para velar por el uso adecuado de los recursos y el cumplimiento de la función social del servicio educativo que presta la institución” (First Baptist School, 2011: 23). Sin embargo, Mr. Harry, como lo llaman todos, durante nuestras conversaciones ha dejado claro de sentirse más comprometido con el movimiento y sus reivindicaciones que con la administración del colegio, pues se considera más un mediador institucional que un experto en asuntos económicos y pedagógicos. Considera al colegio un elemento fundamental de la lucha para la “cultura nativa”, pero dijo que las propuestas operativas vienen directamente del director del colegio, el pastor Raymond Howard, de los pastores de las iglesias bautistas y de la asociación de padres:

HMN: La asociación, de la cual hacen parte todas las iglesias bautistas del Archipiélago, es la “dueña” del colegio bautista, pero a pesar de esto las propuestas la hacen directamente del consejo directivo [del cual es presidente el pastor Howard] y de ahí nosotros aceptamos o no las propuestas. Trabajamos también en conjunto con la asociación de padres y son ellos mismos que participan y llevan propuestas.²⁴

²⁴ Esta cita y las siguientes, entrevista con Harrington McNish, 19/04/2011.

Al hablar con él de la educación en la isla y del modelo trilingüe, vuelve otra vez la historia del colegio bautista como centro de historia educativa del Archipiélago. Para él, el modelo trilingüe es fundamental porque considera el *creole* la esencia del ser raizal:

HMN: ...una vez que se liberaron los esclavos, estos devinieron dueños de las tierras y empezaron a tener negocios aunque no lo quisieron (por este entonces había plantaciones de coco, fruta, azúcar, etc.), así que comenzaron a desarrollar materias como matemática, geometría, etc., y comenzaron también a desarrollar un pensamiento crítico. Sabe que quién sabe leer y entender la Biblia puede aprender cualquier cosa. De ahí viene la creación del colegio primero, el primer colegio bautista de toda América Latina y luego la iglesia, también la primera no solo de la isla sino de toda América Latina.

... hace 3 años hemos vuelto a ser un colegio privado. Así de esta manera hemos podido implementar el proyecto trilingüe... lo que hemos notado es que muchos niños vienen de la casa confundiendo el inglés con el *creole*, más que nada lo mezclan y ya los padres en la casa no los corrigen...

... Nosotros somos el *creole*, es nuestra esencia, nuestra identidad, los valores que enseñamos en el colegio son nuestros valores, vivir en la palabra de Dios y conocer y amar Dios.

McNish no es un pastor, pero sí lo es el rector del First Baptist School, Mr. Ricardo Gordon. Miembro de AMEN-SD, tiene sus ideas respecto a la educación y al modelo trilingüe y tiene la capacidad de interpretar a su manera tanto el sentido profundo del proyecto como más en general el papel de la educación y de la iglesia en la raizalidad:

La idea del colegio nace de la iglesia, ella decidió tener un colegio cristiano para formar muchachos cristiano y conservar la cultura de la isla, estos son un poco los dos pilares del colegio bautista. Esto viene un poco de la historia del bautismo aquí en la isla. Todo esto continuó hasta hace unos 40 años que se hizo toda la educación pública acá y se entregó al gobierno para que lo administrara para que la gente no pagara. Luego descubrimos que nos equivocamos porque en nuestros colegios ya nadie prestaba atención a la Biblia, a los valores. Entonces hace 10 años decidimos tomar nuestro colegio y convertirlo en colegio cristiano. Estamos en el proceso de convertir los otros colegios bautistas en privados. En Providencia ya no tenemos colegios bautistas, allá el problema es que hay más maestros que alumnos y si tenemos poco alumnos éste proyecto no podemos sustentarlo. Además en Providencia el catolicismo es más fuerte, y es de los raizales. Allá un pastor bautista se convirtió en católico, así que llevó todos los raizales a ser católicos.

... La conexión con el ser raizal es que la iglesia bautista inició la cultura raizal, las dos cosas han venido juntas desde hace 200 años. Tenemos que levantar una nueva generación esta es la idea del colegio...lo que pasa es que nuestro país ha hecho un proceso equivocado en este sentido, para

ellos ser colombiano quiere decir hablar español y ser católico y esto no tiene nada a ver con el ser colombiano. Este colegio se hizo público hace como unos 40 años, lo que no nos dijeron es que toda la educación iba a ser en español, y la religión que se impartía era la católica. Han tratado de quitar el *creole* y el inglés de los colegios y han tratado de cerrar las iglesias bautistas, de borrarla si tu sabes, hasta envenenaron al pastor bautista, militarizaron la iglesia para que la gente no pudiera ir al culto. Obviamente ahora ha cambiado, pero dentro del sistema todavía están los vestigios del pasado...Entonces nos hemos dado cuenta que si esto no lo hacemos nosotros se va perder, obviamente con muchas dificultades sobre todo por los escasos recursos, los pocos materiales que hay, igual algo estamos haciendo y la aspiración es que esto un día el gobierno lo tome en serio. Cada día mucha más gente está de acuerdo con el proyecto sobre todo entre la población joven de 30 años para abajo, han entendido muy bien esta lucha, los de 35 años para arriba son muy pocos los que entienden esta lucha porque se han formado en aquel sistema donde le han hecho un lavaje de cerebros. Y es muy difícil convencerlos en este aspecto. La mejor manera que hemos encontrado para convencer a esta gente es justamente a través de la iglesia. Cuando decidimos tomar el *creole* y construir materiales escritos la primera cosa que hicimos fue reunir a las iglesias, trabajar y convencer a los pastores²⁵.

De sus palabras podemos entender que el proyecto trilingüe no solamente ha sido implementado gracias a miembros de AMEN y de la Universidad Cristiana, sino también a través del apoyo (moral y económico) de todos los pastores bautistas de la isla. De la misma manera, la iglesia bautista no solamente ha sido la que ha iniciado y moldeado la sociedad raizal según los cánones que hoy en día conocemos, sino que también sigue teniendo un papel determinante en la promoción de los procesos culturales y sociales raizales. Y obviamente todos estos procesos históricos, culturales y sociales de lo raizal no habrían sido posible sin la figura del pastor. La *leadership* del pastor es comparable a la que tiene un *cacique* en muchas comunidades indígenas de Latinoamérica, es lo que detenta el poder espiritual y político de la comunidad y como tal tiene una fuerte influencia no solamente en las decisiones políticas y religiosas sino también en la resolución de conflictos, en problemas de convivencia cotidiana, etc.,. Para el pastor Gordon, esta *leadership* del pastor se puede encontrar en todas las comunidades de origen africano y como tal es un rasgo fundamental de la diáspora africana de la que la sociedad raizal hace parte:

²⁵ Esta y las sucesivas citas son de una entrevista realizada al pastor Ricardo Gordon en su oficina en el First Baptist School el 16/05/2011

GC Los pastores están entonces metido en lo educativo y en lo político?

RG Pues no tanto en lo político diría yo más bien somos los que trabajamos con la comunidad, por ejemplo hacer marcha etc...hacemos parte de la vida social de la comunidad y la comunidad se espera esto de nosotros. Lo que pasa es que aquí si alguien tiene un problema antes de ir al juzgado se va al pastor, pero esto pasa no solo en la iglesia bautista sino en todas las iglesias, es más bien una tradición de acá, nativa, si yo por ejemplo voy en la calle, mucha gente me para diciéndome sus problemas y si lo puedo acompañar para solucionarlos, esto es normal. Donde tengo yo la iglesia la mayoría son continentales y no pasa tanto, esto me pasa más bien por acá en La Loma. Los pastores, esto es algo común en las comunidades negras, el aspecto religioso es muy importante y los líderes religiosos también. Si tu conoces Martin Luther King fue un pastor, yo he ido en Panamá, Nicaragua, el pastor es lo que orienta, en algunos casos quien debe votar, cómo se organiza un negocio.

Es interesante comparar las opiniones de McNish y de Gordon con las de una persona implicada no solo con la creación del proyecto pedagógico, sino con todo el proyecto de AMEN-SD. Mr. Oakley Forbes es uno de los profesores y lingüistas raizal que más ha contribuido a la formulación de una versión escrita de *creole*, a la formulación directa del proyecto trilingüe y a su implementación en el primer colegio bautista. Jubilado por la Universidad del Quindío, donde era profesor, ha vuelto a dar clases de inglés en los salones del bachillerato del First Baptist School. Su trayectoria de vida es muy peculiar y es interesante ver cómo Forbes haya construido progresivamente su identidad personal hasta llegar a adoptar un *modus vivendi* de “raizal de pura cepa”, según el sentido que él mismo le da. Mr. Oakley ha estudiado lingüística, y en particular temas de bilingüismo, en Inglaterra. Proviene de una familia católica y su primer matrimonio ha sido con una continental (“el peor error de mi vida”), con quién ha tenido una hija que reside en Colombia tierra firme y “que no habla ni una palabra de *creole*”. La decisión de convertirse al bautismo lo ha llevado a vivir “una vida más isleña”: se ha vuelto a casar, esta vez con una raizal (ex profesora de inglés que se ha vuelto ama de casa al nacer sus dos hijas), y ha seguido “la vida que siempre he querido” educando en casa a sus hijas según “la cultura raizal” y los demás en el colegio First Baptist School a través de la docencia. Es uno de los militantes más fervidos de AMEN-SD y uno de sus líderes principales. Esta militancia sobresale también en los debates académicos que tiene alrededor del *creole*, y en la relación conflictiva que tiene con la Universidad Nacional de Colombia sede Caribe, en cuyas iniciativas alrededor del *creole* ha participado muchas veces pero que considera una institución más que sirve a los objetivos de la

colombianización. De hecho, su visión del problema raizal se ha hecho tan radical que algunos de sus amigos más cercanos han empezado a referirse a él con el apodo de “El Raizal”.

Para Mr. Oakley llevar en adelante el modelo educativo trilingüe significa adoptar una metodología trilingüe en todos los contextos escolares. El objetivo es que el alumnado sepa manejar las tres lenguas, o sea él, más que el rector del colegio y mr. Harrington McNish hace más énfasis en lo lingüístico como aglutinador del identitario:

OF: nosotros no buscamos trilingüe perfectos, pero buscamos que las personas sean capaces de comunicarse con espontaneidad en las tres lenguas. Se dice que en tres lenguas uno gasta más tiempo, pero si va a tratar absolutamente de todo... es que yo trato absolutamente todo el las tres se vuelve la clase muy aburridora, porque yo estoy supuestamente aprendiendo el concepto tres veces cuando ya me lo sé en uno. Entonces hay tácticas para compartir el vocabulario de otras lenguas.

... Pero los niños con bastante facilidad aprenden las tres lenguas con espontaneidad... porque además para los niños esto es un juego, y a los niños les encanta donde vea una persona adulta ir y decir algo a ver si el adulto lo entiende. El adulto al revés toma notas, interiorizando, pero no se atreve a hablar, escribe primero. Desarrolla entonces la lectura y la escritura antes de la oralidad. Ahí vamos²⁶

Éstas tres lenguas, según Oakley Forbes, le sirven al alumnado para que sepa moverse entre diferentes “culturas”, “las que están presentes en las islas”, a parte de ser parte de la lucha de reivindicación étnica del movimiento Amen:

OF: ...parte de nuestra lucha es para la defensa de las tres lenguas. Nosotros no usamos las tres lenguas para lo mismo. Nosotros usamos el inglés para comunicarnos con gente que viene de otras partes fundamentalmente. A veces lo utilizamos en la iglesia. Necesitamos el español para saber cuando nos van a robar, cuando nos van a oprimir. O sea, para poder tratar con el enemigo, que es Colombia en su gente, o Colombia representada por gente que ni siquiera sabe porque está apropiándose con lo nuestro. Y el *creole* lo necesitamos para mantener la cultura nuestra, a mantener el contacto con África, porque África no la estamos viendo sino que la vivimos nosotros aquí, la simbiosis.

²⁶ Esta cita y las siguientes, entrevista con Oakley Forbes, 15/05/2010.

La presencia de familias, alumnado y profesores que son considerados no-raizales nos ayudan a interpretar que la política de igualdad que promueve tanto el colegio como la iglesia bautista homogenizan al colectivo que participa, lo incluye, bajo una educación en la raizalidad. Es por esta razón que no se nota discriminación en estas familias, sino todo lo contrario, aceptación y promoción de estos valores. Pero esto no excluye que sean críticos respecto al proyecto trilingüe, tanto que la impresión que sobresale de la encuesta hecha a los padres y madres del alumnado matriculado en el First Baptist School es de satisfacción general de la escuela más por su prestigio y por su preparación en inglés (considerada también lengua de prestigio) que por su adhesión al proyecto trilingüe.

4.
VISIONES Y PRÁCTICAS DE LA
COMUNIDAD ESCOLAR

Este capítulo ha sido elaborado, principalmente, con los materiales etnográficos derivados de las conversaciones y entrevistas tenidas con docentes, alumnos, alumnas, vecinos y vecinas durante el trabajo de campo. Hemos visto como en el colegio First Baptist School se ha adoptado un modelo de educación diferente tanto del que se utiliza en las escuelas formales públicas de Colombia como también del específico para comunidades afrocolombianas e indígenas (respectivamente llamados etnoeducación y educación intercultural bilingüe). En este capítulo se trata de mostrar cómo se desarrolla este modelo dentro del salón y fuera de ello, a través de las prácticas escolares del alumnado y del profesorado, y cómo estos colectivos interactúan con los vecinos, los padres y madres de familia y los líderes del movimiento AMEN-SD y se mueven entre el colegio, la iglesia y el barrio para formarse como raizales. Primero analizaremos las opiniones de las familias sobre el colegio y la elección de un colegio privado bautista, cómo se forma el profesorado en la raizalidad para luego formar al alumnado en ser raizal. De esta manera, se ilustrará como en la construcción del ser raizal dentro del aula sobre salen los mismos marcadores que caracterizan la etnicidad raizal para los movimientos de reivindicación étnica y sobre los cuales nos hemos detenido en el capítulo 3 (lo racial, lo religioso, lo lingüístico y algunas manifestaciones culturales), que recalcan las concepciones de tradiciones inventadas y comunidades imaginadas de los autores Anderson (1983) y Hobsbawm (1983). El capítulo terminará con unas reflexiones generales sobre el concepto y la práctica trilingüe, étnica y cristiana en el colegio.

Pero antes de empezar, conviene describir brevemente el espacio de la escuela, escenario principal de las prácticas descritas en los párrafos sucesivos. Ubicado en el la calle principal del sector de La Loma, el colegio tiene una cancela que lo conecta directamente con la Primera Iglesia Bautista. Las puertas del colegio siempre están

abiertas y no es común encontrarse con celadores ni seguridad, así que se puede entrar fácilmente.

Los sectores que están destinados a las aulas son dos edificios distintos. Uno está destinado al alumnado de *kindergarten* y de primaria, además de ser la sede de la rectoría, la secretaría y el aula de informática. En el segundo edificio se encuentran el grado medio y el bachiller, la biblioteca y el comedor, y está conectado directamente con la oficina del pastor Raymond Howard, al lado de la iglesia. Los dos edificios están divididos por el patio, que es el lugar asignado para la hora del recreo, y la cancha, utilizada para actividades deportivas, celebraciones oficiales y para el culto semanal. Tanto las aulas como las demás instalaciones son de cemento con techumbre de chapa. A los salones se accede a través de un largo pasillo exterior: cada salón cuenta con una pared entera de ventanas que en el edificio principal dan directamente a la parte trasera, lo que permite tener acceso directo a la brisa marina y a una zona verde con un mirador natural –estamos en el punto más alto de la isla– de la cual se ve el mar. Se aprovecha al máximo de esta posición para aliviar el calor, pero cada salón cuenta también con un abanico de techo. El segundo edificio tiene las ventanas que dan directamente a la calle o a la cancha.

Con respecto al mobiliario, las aulas están igualmente equipadas, esto es, una pizarra blanca con normalmente cuatro filas de mesas y sillas para el alumnado: cada salón está apto para recibir hasta treinta alumnas/alumnos. A un lado de la pizarra se encuentra el escritorio de los profesores. Además en los salones se destacan un armario, puesto normalmente en el fondo a un lado, que sirve para almacenar libros que niños y niñas utilizan en la clase y que no están incluidos en la larga lista de libros que traen de la casa, y en general material que se utiliza durante las clases (dibujos, útiles escolares para pintar, mapas, afiches, etc.), y una estantería que sirve de soporte al armario por si este está lleno. Las paredes de las aulas están pintadas de colores neutros como blanco o beige; en cuanto a la presencia en las paredes de las aulas de algún objeto, se notan afiches alusivos a reglas de comportamiento, normas de aseo, dibujos o trabajos hechos recientemente por el alumnado (normalmente por grupos), además de otros posters alusivos a pasos bíblicos y a su interpretación, la mayoría de las veces escritos en inglés (*fotos 19-24*). Es relevante notar que, aparte de las normas de aseo y de valores cristianos, no existe algún otro tipo de marcador iconográfico habitualmente definido como raizal,

pero sobre todo no existe ningún tipo de alusión a la etnoeducación ni a lo afrocolombiano. Si en el caso del Brooks Hill y del Flowers Hill llama inmediatamente la atención la costumbre de decorar tanto los salones como el patio con afiches relacionados con la afrocolombianidad (explicaciones sobre qué se entiende por afrocolombiano, qué es la Cátedra de Afrocolombianidad, qué es la etnoeducación y cuáles son las raíces de todos los afrocolombianos del país), en el First Baptist School nunca se relaciona lo raizal con lo afrocolombiano, sobre todo en lo que concierne a la decoración. Las únicas concesiones que se hacen en estos salones son algunas epígrafes en *creole*: “wi taak criol” o algunos pasos bíblicos o relacionados con la religión “Unity is the answer” o “Bringing the children to the kingdom of God”.

Respecto a los materiales didácticos, las aulas de *kindergarten* y de primaria están equipadas con muchos mientras que en los grados medios y en el bachiller son casi ausentes. Estos grados se trabaja sobre todo con libros de textos del currículo oficial del Ministerio de Educación colombiano, así que si alguna vez hace falta consultar algunas referencias específicas, los y las alumnas se dirigen directamente a la biblioteca. Esta es un espacio visitado constantemente por el alumnado y, aunque no esté provista de muchos textos recientes ni tenga un sistema de catalogación y préstamo muy desarrollado, es el único espacio adonde nos encontramos con libros en español, en inglés y también con los publicados por la Universidad Cristiana en *creole*. Los avisos, afiches y carteles de la biblioteca son hechos a mano y están escritos en las tres lenguas.

El patio y los baños son las partes de infraestructura que se encuentra en peores condiciones y, por eso, durante mi visita la administración ha decidido invertir parte del presupuesto del colegio en su renovación. Además se ha pensado construir una cancha nueva: la antigua será utilizada principalmente para las celebraciones oficiales, de ahí la importancia de dotarla de una cobertura contra el sol, mientras que la nueva será utilizada más bien para competiciones deportivas y en específico para beisbol y voleibol.

El aula de informática y de audiovisuales del edificio principal está bastante bien equipada y está provista de material informático y tecnológico, y así también la rectoría, la secretaría y la sala de profesores y profesoras. Las instalaciones, entonces, en general son adecuadas pero no se diferencian mucho respecto a las que están a disposición de los otros dos colegios bilingües públicos (excepto quizás por el aula de computación,

antiguamente presente en los otros dos colegios, pero ya vaciada durante repetidos robos): al llegar al First Baptist School no se tiene la impresión de estar visitando un colegio privado elitista, cosa que sí pasa visitando otros colegios privados de las islas. El éxito de este colegio no se debe seguramente a una particular modernidad de sus infraestructuras, sino a otros aspectos bien más profundos.

4.1 LAS FAMILIAS Y LA ESCUELA. VISIONES Y ESPERANZAS

En este apartado queremos reflejar y analizar las opiniones de las familias sobre la escuela, sobre el proyecto trilingüe y sobre el profesorado. Para hacerlo, nos basaremos en una encuesta que se ha entregado a las familias de los dos primeros grados de primaria, a un salón de *kindergarten* y a uno de noveno: la elección se ha hecho sobre la base de la frecuentación más asiduas de estos grados respecto a otros y por ende por el mayor contacto establecido entre la investigadora y el alumnado y sus familias (anexo 4). La encuesta se ha elaborado siguiendo un guión con preguntas abiertas, que luego se ha utilizado también para entrevistas individuales sobre todo al profesorado (que no olvidemos muchas veces hace parte también del colectivo de las familias del alumnado).

Las únicas preguntas que no se han dejado abiertas han sido las sobre la pertenencia étnica y de género, para tener una herramienta más sobre las representaciones y auto-representaciones de los familiares. La mayoría se ha auto-definido como raizal (término puesto en la encuesta por la investigadora en contraposición al no-raizal) pero luego a lo largo de la encuesta casi ninguno ha utilizado este término sino más bien nativo o isleño (utilizados como sinónimos) para auto-definirse. Obviamente la entrega de la encuesta se ha dejado a la libre elección de las familias como también el hecho de entregarla de forma anónima. Sin embargo, la mayoría ha entregado la encuesta rellena, con largos comentarios y explicaciones, y de manera no anónima. Esto demuestra una vez más el interés que este tema despierta no solo en el profesorado, en los pastores y en el colectivo de AMEN, sino también dentro del núcleo familiar.

En general podemos decir que hay una actitud positiva hacia el profesorado, sobre todo por parte de las familias que declaran tener confianza en la enseñanza y en los valores que transmiten a sus hijos e hijas y sobre todo una buena relación familia-profesor:

...en lo poco que he compartido con la profesora me parece muy cordial y muy dada a sus alumnos [Anónimo12].

...mantengo una buena relación y me parece una persona muy capacitada [Anónimo17].²⁷

Sin embargo hay unos padres que critican la formación del profesorado...

...en varias ocasiones se le ha corregido algunos errores pequeños que suceden, pero sigue lo mismo (en la pronunciación y escritura del inglés) [Anónimo01].

...más profundidad en la metodología [Anónimo18].

... o reclaman una falta de comunicación:

...falta un poco de comunicación, no se está utilizando muchas veces el cuaderno de notas, contesta poco al teléfono [Anónimo19].

Pero en general casi todos los padres y madres de familia están satisfecho por el trato que los profesores le reservan a las familias, siempre cordial y respetuoso de las opiniones, sin embargo para algunos no es así:

...tener más cuidado y tacto con los niños [Anónimo18].

Otros reclaman una falta de atención individual o en su defecto la demasiada generalización de problemáticas individuales:

Sinceramente...el matoneo al que veo envuelto mi niño (según él). Le suceden muchas cosas y a veces no quiere ir a la escuela y los profesores quizás no lo ven así [Anónimo08].

...tratar los problemas individuales sin generalizar... [Anónimo18].

..de pronto que la profesora de mi hijo es relativamente joven lo que le dificulta por su falta de experiencia cuidarlos a todos, y así evitar que se lastimen, pues están en una edad difícil [Anónimo 16].

A veces critican sus prácticas pedagógicas, por ser demasiado exigentes con el alumnado...

²⁷ Esta cita y las siguientes vienen de la encuesta presentada a las familias del alumnado en San Andrés Isla en mayo de 2011 (anexo 2).

...hay tareas que no van de acuerdo a su edad o curso porque termina uno haciendo la tarea [Anónimo02].

...en algunas ocasiones he visto al niño un poco saturado. Creo que sería bueno que algunos temas se dictaran de una manera más acorde a su edad, o sea más sencillo [Anónimo19].

... o por el poco uso que se hace del libro de texto:

...juegos didácticos y más uso del libro de inglés [Anónimo08].

... o la poca importancia que se le da al factor lingüístico:

...énfasis en inglés y *creole* [Anónimo18].

...debería haber más énfasis en lo de nosotros – el *creole* – [Anónimo05].

...creo que debería tener mayor énfasis en el inglés...[Anónimo13].

La buena relación familia-profesor que declaran casi todas las familias del alumnado se debe sobre todo al buen trato por parte del profesor y a la importancia que se le brinda a la familia a través de la creación de espacios de participación activa en la educación formal:

...creo que es importante [una buena relación con los y las profesoras, para poder ayudarlo en sus dificultades [Anónimo02].

...siempre dan el espacio para escuchar a cada uno y ayudar a cada niño según su necesidad [Anónimo13].

...cada idea y opinión siempre se tiene en cuenta [Anónimo06].

...respetan las opiniones. Hacen reuniones para sugerir algo y si usted no lo hace igual no pasa nada [Anónimo08].

...en las reuniones las propuestas de los padres se llevan a cabo [Anónimo14].

...si hay respeto a las opiniones [Anónimo 04].

...respetan a las opiniones de los padres pero no se puede complacer a todos los padres e hijos [Anónimo03].

...todos tenemos derechos a opinar [Anónimo11].

...he notado que se imparten las instrucciones para que haya un ambiente de tolerancia, respeto por las diferencias y ante todo [Anónimo16].

Aunque hay algunos que demuestran reluctancia hacia esta práctica:

...no sobrecargar a los padres con tantas colaboraciones que piden [Anónimo18].

o a través de líneas educativas individuales de acuerdo con disposiciones que vienen directamente de las familias:

...mi hijo es desordenado pero inteligente y yo le he pedido a la profesora que lo apriete un poquito y eso es lo que se ha hecho [Anónimo05].

A pesar de algunas cuestiones muy puntuales, la opinión general sobre el profesorado es muy buena, casi todos consideran tener una buena relación y recibir un buen trato. Además la mayoría considera que el profesorado está bien capacitado para la docencia y más, algunos piensan que tienen los mejores docentes de todo el Archipiélago, tanto que el profesorado se abduce como motivo de matriculación a esta escuela:

[cosas que le gustan más de la escuela] ...sus docentes...el mejor nivel académico con los mejores docentes [Anónimo03].

...el modo de hablar de los maestros, en otras escuelas los maestros hablan igual a un estudiante y eso no lo veo bien [Anónimo08].

Una de las cuestiones claves para entender el éxito del modelo trilingüe en el colegio bautista reside indudablemente en sus lazos con la historia de la educación en el Archipiélago y en consecuencia con una voluntad abiertamente declarada por parte de los líderes de AMEN de volver a la educación de antaño, la educación antes de la colombianización. Sin embargo, para los padres y madres de familia, si es verdad que valoran más las formas de educación de antes que las de hoy –o, mejor dicho, consideran que los jóvenes eran más educados (en el sentido de más respetuosos de las reglas familiares y escolares) antes que hoy– también están concientes de que no es tanto la llegada masiva de colombianos ni la castellanización de la escuela el verdadero problema, sino la globalización. Es por eso que entre las familias no hay una actitud negativa hacia la educación durante la colombianización: además hay que pensar que todas estas familias han sido educadas y por consiguiente influenciadas por la escuela pública colombiana (en castellano y según la religión católica). Sin embargo, prefieren

para sus hijos una educación más isleña, que le aporte más valores morales pero sobre todo cristianos ya que hoy en día muchos jóvenes han perdido el hábito de asistir al culto los domingos. Por eso la mayoría piensa que realmente la educación no ha cambiado, lo que ha cambiado es la juventud de hoy:

...[la educación] no ha cambiado mucho, es más interactiva pero básicamente persigue los mismos objetivos...la juventud de hoy es más abierta, madura pero poco respetuosa de los valores [Anónimo09].

...el pasado estuvo lleno de muchas represiones, esto ha traído mucho libertinaje, hoy recogemos lo que se sembró en el ayer pero aún así los valores no son negociables [Anónimo19].

...creo que en términos generales [la educación] no ha cambiado...[la juventud de hoy] es peor porque se enfrenta a mayores presiones de otras culturas [Anónimo07].

[la educación hoy ha cambiado] en todos los sentidos. Hoy hay menos respeto, dedicación, tolerancia etc. etc...nuestra diversión era sana en todo aspecto y esta juventud no se inmuta ante nada todo le resbala [Anónimo18].²⁸

Muchas familias añaden que la educación ha cambiado porque ha cambiado la situación social de las islas y en general mundial: vivimos en un mundo lleno de contradicciones que está sometido a las leyes de la globalización.

Hoy hay mucha más tecnología [Anónimo05].

La tecnología y las artes no jugaban un papel tan determinante como en la actualidad [Anónimo10].

Los estudiantes estudian con la tecnología todo lo que quieren preparar, no investigan [Anónimo01].

La tecnología les facilita todo [Anónimo02].

La globalización, si por un lado ha criado una pérdida de valores y más libertinaje en la juventud, por el otro ha permitido que la juventud sea más formada a través de la tecnología y más conectada con otras realidades y por ende con más oportunidades laborales en el extranjero (sobre todo en Estados Unidos): la movilidad ascendente a

²⁸ Esta cita y las siguientes vienen de la encuesta presentada a las familias del alumnado.

nivel económico en el proyecto de vida futura es una constante en los discursos de las familias.

[¿qué es lo más importante que espera que la escuela les entregue?] Educación de calidad para acceder a buenas universidades y a un futuro profesional mejor [Anónimo09].

...que le brinden una buena educación para su vida laboral futura [Anónimo15].

Un alto nivel educativo [Anónimo16].

Una buena educación llevándolo a un nivel académico alto formando buenos estudiantes y trabajadores [Anónimo17].

El mejor nivel académico con los mejores docentes [Anónimo03].

Si por un lado la mayoría se queja que en la sociedad globalizada los jóvenes han perdido muchos valores, son más libertinos, al mismo tiempo la mayoría está contenta del programa trilingüe precisamente por su énfasis en los valores cristianos. Muchos añaden que ya los jóvenes no van a la iglesia entonces matricularlos a una escuela de inspiración cristiana ayuda a que dichos valores puedan ser transmitidos a las nuevas generaciones.

[la educación]...ha cambiado ojalá se pudiera exigir más a los niños... es fundamental aunque muchos niños ya ni asisten a la iglesia, es por eso que un colegio como éste debe seguir formándolos en la vida religiosa y moral [Anónimo06].

Para la mayoría el retorno a una educación en inglés y *creole* es un cambio positivo, sobre todo para quienes tienen como lengua materna *creole* y notan un cambio a nivel del éxito escolar: si San Andrés históricamente siempre ha tenido un nivel muy bajo de analfabetismo, por el otro estos últimos ochenta años de castellanización han rebajado muchísimo el nivel general de la escolarización en las islas, hasta el punto que el alumnado isleño viene considerado en Colombia entre el que tiene entre los más bajos desempeños escolares de todo el país (medidos a través de pruebas nacionales e internacionales, per ej. la prueba SABER). Éstas pruebas, a pesar de ser criticadas

Categoría y Resultados ICFES Instituciones del Departamento 2001 – 2011

INSTITUCIONES OFICIALES	Modalidad	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Variación 2010 - 2011
Brooks Hill	Tecn	X	X	Inferior	Bajo	Inferior	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Igual
CEMED	Tecn	Inferior	Inferior	Inferior	Bajo	Inferior	Bajo	X	Inferior	Inferior	Bajo	Bajo	Igual
Flowers Hill	Acad	X	X	X	Bajo	Inferior	Bajo	Medio	X	Bajo	Bajo	Bajo	Igual
Ibol. Comercial	Tecn	Bajo	Bajo	Bajo	Medio	Medio	Alto	Bajo	Bajo	Medio	Bajo	Bajo	Igual
Ibol. Mañana	Tecn/Acad	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Medio	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Igual
Ibol. Nocturno	Acad	Inferior	Inferior	Bajo	Bajo	Inferior	Inferior	Inferior	Inferior	Inferior	Inferior	Inferior	Igual
INASAR	Tecn/Acad	Inferior	Inferior	X	Bajo	Inferior	Bajo	Inferior	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Igual
INASAR NOCTURNO	Acad	X	X	X	X	X	X	X	X	Inferior	Inferior	Inferior	Igual
ITL. Diurno	Tecn	Bajo	Inferior	Inferior	Bajo	Inferior	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Igual
ITL. Nocturno	Acad	X	X	X	X	X	X	Bajo	Bajo	Inferior	Inferior	Bajo	Aumento
Junin	Acad	X	X	X	X	X	Alto	Medio	Bajo	Medio	Medio	Medio	Igual
Natania	Tecn	X	X	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Igual
Sagrada Familia	Acad	Alto	Superior	Alto	Alto	Alto	Superior	Alto	Alto	Alto	Superior	Alto	Disminución

Fuente: *Caracterización del sector educativo*, Secretaría de Educación (De Armas Castañez, 2012).

porque construidas según estándares generales que no toman en cuenta las particularidades del alumnado ni de la situación social de las islas, siguen siendo el estándar en temas de evaluación escolar y, sobre todo, están al centro de los informes ministeriales sobre la situación educativa de Colombia. El ICFES es la entidad responsable de la evaluación de la educación colombiana: el instituto realiza la evaluación de la calidad de la educación básica (pruebas SABER, aplicadas periódicamente a estudiantes de tercero, quinto y noveno grados). Asimismo, tiene a su

cargo los exámenes de estado de la educación media (SABER 11o.) y de la educación superior (SABER PRO).

Como podemos ver en el gráfico, el First Baptist School es uno de los colegios de las islas que mejor se cualifica en estos últimos años en estas pruebas, así que esto permite añadirle valor al programa trilingüe y prestigio al colegio (De Armas Castañez, 2012:31).

Del otro lado el aspecto psicológico también es tenido en alta consideración, ya que muchos estudios y muchos líderes raizales se han preocupado de enfatizar que ochenta años de educación en español no solo han aumentado la tasa de analfabetos y de fracaso escolar, sino que también han bajado la autoestima y el desarrollo individual de muchos raizales del Archipiélago: por eso uno de los retos en el colegio es la perspectiva de vida futura, profesional, y sobre todo la importancia de la orientación de un psicólogo dentro del colegio. Lo comenta el pastor Howard cuando habla de la importancia de enseñar *creole* en el colegio como signo de identificación para los jóvenes raizales:

RH: ...si nos olvidamos del *creole*, nos olvidamos de nosotros. Y ese es el problema de identidad grave que tenemos en San Andrés hoy: los jóvenes no saben quienes son, donde viven, donde van... no se encuentran. Porque no son *creole*, pero tampoco son continentales colombianos. No son gringos, no son europeos, no son chinos... si no son *creole* ¿quiénes son? Y eso ha creado un caos dentro de nuestra sociedad, la falta de identidad, lleva a los jóvenes... a tantas cosas, que estamos viviendo hoy por hoy. No se aceptan como son, se sienten menos de las otras personas, entonces... tratan de ser como las otras personas pero no lo son, entonces tampoco pueden serlos, porque no lo son. Entonces la educación es tan importante por eso²⁹.

Y lo comenta mr. Oakley, como una de las causas del fracaso de los raizales en ámbito laboral tanto dentro como fuera del Archipiélago:

OF: Esta gente quedó en la calle, la mayoría tuvieron que embarcarse. Nosotros por el hecho de tener a Colombia aquí, la mayoría tiene escolaridad solo en español, entonces habla pero no saben escribir la legua. Y cuando han ido a Canada o EEUU, al hacer el examen de inglés no lo pasan, entonces le dan trabajos de limpiar inodoros, casas, pintar, construir pisos... cosas que ellos no hacen, los dirty Works. Al salir la gente pierde su familia, pierde contactos con los seres queridos, se vuelven nostálgicas, las familias se desbaratan, pierden la autoestima en ellos mismos, rechazan

²⁹ Entrevista con el pastor Raymond Howard, 11/05/2011.

su lengua materna porque no la ven reconocida en los colegios y al ingresar por `primera vez en un colegio tienen un trauma muy fuerte entre la lengua del colegio y la que han aprendido en la casa³⁰.

A pesar de todo esto, la escuela de antes, monolingüe y monocultural, sigue teniendo una valoración positiva por su enfoque, sus incidencias en las actividades extraescolares y en las identidades culturales e individuales de los jóvenes. Éste fenómeno está influenciado por la opinión positiva de padres y madres respecto a un retorno a una enseñanza más rígida. En el First Baptist School, a pesar de seguir una pedagogía constructivista en donde el alumnado es el foco de atención, en donde éste tiene una participación activa en el desarrollo de la clase y también en el sistema de evaluación, siguen vigentes castigos verbales y físicos para el respeto de la disciplina, que recuerdan la educación de antaño. Aspectos valorados por las familias porque consideran que así el alumnado aprende principios éticos y morales básicos para su vida futura y para su desarrollo individual. En cambio, en las escuelas públicas el sistema de castigos casi no funciona: pero tanto las familias como el profesorado interpreta esta actitud como desinterés por parte del profesorado en la enseñanza de los valores considerados fundamentales. Así escribía en unas notas de campo:

Esta mañana llego a las 8:00 al Flowers Hill y ya habían terminado la celebración...miss Gladys bromea conmigo diciéndome que cuando tenía que madrugar no lo he hecho. No le contesto diciéndole que ella habría tenido que avisarme ayer a qué hora iba empezar la celebración, sólo pido disculpa por haber llegado tarde. Mientras tanto llega el músico Jimmy, que tenía que tocar durante la celebración...evidentemente se habían olvidado de avisar a él también. Me pongo a hablar un rato con Jimmy y miss Gladys en la cancha antes de entrar al salón para que asista a cultura nativa. Jimmy dice que cuando él iba al colegio, hace treinta años en Providencia, todos tenían temor al coordinador, porque era un hombre gigante y antaño los castigos eran mucho más violentos. Hoy – me dice – “se busca la mediación, el dialogo, pero no se puede hacer nada contra la naturaleza del hombre”. Dice que no entiende porque los jóvenes de hoy no consiguen aprovechar de lo que tienen. Y hace un ejemplo: “he intentado enseñar guitarra a una muchacha y ésta después de dos años no sabía tocar ni una canción. Aquí los pelados no aprovechan del hecho que tienen una escuela bilingüe, quieren hablar inglés como a Miami y muchos padres no quieren que aprendan nuestro inglés porque creen que no es verdadero inglés. Yo en cuatro años en Santa Marta aprendí perfectamente el español que antes no sabía hablar” [10 de agosto de 2011].

³⁰ Entrevista con Oakley Forbes, 15/05/2010.

Y así me comentaban también profesores del Brooks Hill durante una clase de sociales:

En este salón la edad media es de catorce años, la profesora los divide en grupos para que puedan trabajar sobre el libro de texto. Los libros los traen de la biblioteca de la escuela, hay diez copias por 26 alumnos y alumnas. Dar clase y concentrarse en este vaivén me parece difícil, pero tanto el alumnado como la profesora no parecen estar molesto con las interrupciones y el ruido. Mientras el alumnado trabaja por grupos sobre una lectura del libro, llegan amigos y amigas de la profesora para traerle comida, cosas, luego la llaman al móvil y ella contesta tanto a la llamada como a varios mensajes. Luego ella se levanta y va a sacar una foto a un alumno que se ha dormido y me dice: “Así tengo pruebas, porque aquí desde que Colombia decidió introducir muchas leyes a favor de los derechos del niño, nosotros no podemos hacerle nada, no es como antiguamente cuando yo iba a la escuela que se podía intervenir” [02 de mayo de 2011].

A parte de una educación rígida, las familias valoran y hacen particularmente énfasis en los libros de texto del currículo nacional.

En el First Baptist School todo el alumnado compra los libros del currículo nacional y cada uno tiene su copia en casa, así que trabajar sin libros o con libros que vienen de la biblioteca del colegio (por ejemplo libros en inglés sobre diferentes asignaturas o cuentos en *creole*) es más la excepción que la norma. Es interesante hacer notar que las mayores posibilidades de autonomía del docente, para aplicar un currículo diversificado, ajustado al contexto en el cual trabaja, no vienen desde el ámbito de la planificación y gestión escolar sino de la falta de efectividad de los mismos controles que se han creado para hacer cumplir el plan y programa nacional. Obviamente esto se nota más particularmente en los dos colegios públicos bilingües que en el First Baptist School, donde la actitud general es más bien contraria.

De esta forma se producen dos situaciones diferentes: por un lado, el poco uso del libro en las escuelas públicas, debido a los pocos recursos económicos, permite un desarrollo de la clase a través de otros tipos de dinámicas, como el uso de la oralidad, el trabajo en grupos, largas explicaciones de la materia en *creole*, o trabajos de investigaciones individuales entre la comunidad raizal. Por otro, la exigencia sobre todo por parte de las familias del uso del libro, limita la posibilidad tanto del profesorado como del alumnado de interactuar en la clase. En los colegios públicos bilingües la carencia de materiales, planes y programas educativos diversificados y el desinterés que las autoridades educativas muestran en muchas ocasiones para las dinámicas reales que tienen lugar

dentro del aula, si por un lado aumenta el descrédito del sistema educativo bilingüe público como un sistema alternativo respecto al sistema educativo “general”, por otro contribuye paradójicamente a que los docentes se sientan más libres de aportar contenidos y metodologías de mayor acercamiento al medio cultural en el cual trabajan. La contradicción existente entre las propuestas teóricas y la enseñanza efectiva de los contenidos curriculares nacionales, plantea la ineficacia y la inaptitud del mismo sistema educativo.

En el First Baptist School, por el contrario, hay mucho más control y los libros de textos no son gratuitos, así que es allí, en el colegio privado inspirado por AMEN-SD, donde – paradójicamente– se cumple más con el *curriculum* oficial. Al mismo tiempo, la centralidad en este colegio de los libros de texto en general (y de los oficiales en particular) dificulta el cumplimiento pleno de la metodología trilingüe, ya que no hay muchos textos en *creole* y, como hemos visto, no todos los profesores están capacitados para este programa y algunos incluso no hablan este idioma. Así anotaba en mis notas de campo:

...lo que me parece interesante es que a pesar de ser privado y trilingüe al First Baptist School están matriculados mucho más continentales que en el Brooks Hill y por eso el colegio bautista tiene que negociar más con el currículo nacional su enseñanza del ser raizal. El resultado es un excesivo uso de los libros, mientras que en el Brooks Hill se han adoptado dinámicas diferentes: teniendo al currículo nacional como oficial, han adoptado formas de resistencias hacia este currículo, interpretándolo según el sentido que el mismo alumnado confiere al ser raizal (dado que la mayoría de los profesores adoptan apáticamente el currículo). O sea he notado cómo estas dinámicas dependen de la participación del alumnado en el proceso de enseñanza (que por cierto es vigente también en los salones del First Baptist School), y de su voluntad de rescatar algo que realmente lo hace partícipe y protagonista de la clase, que le interesa, y que es capaz de producir un cambio profundo de las dinámicas escolares que viene desde abajo, desde el mismo alumnado, que ve en el profesorado poca participación y compromiso. En cambio en el First Baptist School éstas dinámicas siempre son guiadas por el profesorado (o por la voluntad de cambio de las familias), por las rígidas reglas impuestas, y esto se refleja en un proceso de enseñanza menos flexible. El mismo Mr. Oakley cuando le he dicho que iba a trabajar también sobre el Brooks Hill y el Flowers Hill, me dijo que allí me habría encontrado lo mismo que en el First Baptist School, además en el Brooks Hill tienen la ventaja que todos los profesores son raizales, mientras que según Oakley en el First Baptist School no se consigue aplicar la metodología trilingüe justamente porque un tercio de los profesores son continentales [05 de mayo de 2011].

El esfuerzo del profesorado del First Baptist School por promover en las prácticas pedagógicas el proyecto trilingüe es contrabalanceado por un uso extremo y al pie de la letra de los libros de textos en español y por consiguiente del currículo nacional. Sin embargo, otra vez nos encontramos que la originalidad y autenticidad del proyecto y de las prácticas se ubica en la transmisión de los valores cristianos, que no siguen un guión preestablecido, ni un currículo, ni un libro de texto. Aquí hay que diferenciar entre primaria y secundaria: los materiales elaborados por los líderes de AMEN y el profesorado de la Universidad Cristiana casi no vienen utilizados en el aula de secundaria, mientras son utilizados muy poco, comparados con el libro de texto del currículo nacional, en primaria. Sin embargo, la consecuencia del poco uso del material en *creole* permite que las dinámicas del First Baptist School no se alejen demasiado de las de las escuelas “normales” y se produzca un mayor consenso y aceptación por parte de las familias. En efecto, son éstas las primeras a empujar a los profesores a que utilicen con regularidad el libro de texto:

... el libro de texto, deberían utilizarlo mucho más [Anónimo09].

[qué mejoraría de la escuela:] más uso del libro de inglés [Anónimo08].

... qué no sea solo oral, más libros y uso de más libros. [Anónimo15].

Las mayores críticas a la falta de material novedoso vienen del profesorado, que expresa su voluntad de trabajar con más material escrito en *creole* y pone el énfasis aún más en el idioma nativo:

...más materiales en *creole*, el material que utilizamos para los niños es el mismo en que me formé como profesora en la Universidad Cristiana, sería bien que los niños también tuvieron estos libros en vez de tenerlo solo en la biblioteca, cada año tratamos de pedir al gobierno recursos para comprar estos libros, pero cada año tenemos problemas y al final solo se consiguen comprar los libros del *curriculum* nacional, de pronto también una materia a parte que se llame *creole* y se le enseñe a hablar³¹.

Son los padres, entonces, quienes empujan más a los funcionarios y al profesorado a que se ajusten al *curriculum* nacional, contradiciendo así la misma vocación de la escuela

³¹ Entrevista realizada a maestra de primaria en el First Baptist School el 07/05/2011

“étnica y trilingüe”. En el Archipiélago, la escuela trilingüe coexiste con escuelas “normales” públicas y privadas, y con escuelas bilingües públicas: entonces, ¿por qué han decidido matricular sus hijas e hijos al First Baptist School? No encontramos una razón especial que pudiéramos hacer extensiva sino un conjunto de motivaciones en interacción que eran ponderadas de diferentes formas por las distintas familias. Tratar de entender estas motivaciones aporta claridad respecto a los alcances y a los límites de las diferentes perspectivas sobre la educación en las islas.

La variable lingüística no puede—aunque es una variable importante y como tal era mencionada para la elección de un sistema u otro— explicar de por sí sola la elección que unas familias u otras realizaban sobre determinado sistema educativo. Encontramos algunas familias en las que la pérdida acelerada, en los últimos años, del *creole* y por tanto la castellanización de sus hablantes, es motivo para la elección del sistema “normal”. Sin embargo, la misma razón ha sido aducida por otras familias para explicar la necesidad del sistema trilingüe. Es decir, familias con equivalentes características lingüísticas eligen indistintamente uno u otro sistema educativo.

La insuficiencia explicativa de estas variables nos motivó a adentrarnos en las apreciaciones de los vecinos y vecinas sobre la elección de cada sistema educativo, considerando otras variables. Otra vez, la variable “ser cristiano” sobre sale respecto a las otras. Es así en los discursos de los vecinos:

Hoy la sobrina de Luly, Gloria, me comentó que tiene un hijo de nueve años que está en el First Baptist School, entonces me sorprende mucho porque ella vive en el centro, así que le pregunto el porque de la elección del colegio bautista. Ella me contesta así: “mi hijo se está criando con el padre en el Barrack y quiero que se crie como un isleño porque aquí [en San Andrés] hay mucha más cultura y no como en Barranquilla donde todo [los valores] se ha perdido, o casi [27 de abril de 2011].

...voy a recoger a [mi hijo donde una señora nativa] y Madlyn me dice que está pensando en mandar su hijo de tres años en la nueva escuela que están abriendo en Sound Bay, anexa a la iglesia bautista. Le pregunto el motivo, pensando ingenuamente que ella no iba a la iglesia y no le interesaba este asunto y me dice: “mi madre vive allí cerca, yo, a pesar de ser una muy vaga y mala, me he criado en el colegio bautista y quiero que mi hijo sea educado allá según los principios cristianos” [20 de marzo de 2011].

como en lo que afirman las familias:

hablar bien, comportarse bien y tomar elecciones adecuadas en el futuro...[me gusta que es] una escuela cristiana [Anónimo01].

A parte del idioma, valores, muchos valores y fundamentos para su vida[Anónimo08].

...su aspecto de guianza espiritual, conservación de la identidad y el interés de brindar herramientas útiles a sus estudiantes para enfrentar la vida [Anónimo13].

...el método de enseñanza y la formación religiosa [Anónimo06].

...una persona con mucho valores éticos y morales, la disciplina que imparten a nuestros hijos, el respeto y valores morales [Anónimo16].

...principios éticos y morales [Anónimo09].

...los valores morales y éticos [Anónimo17].

...tiene un buen currículo y forma en valores [Anónimo19].

ante todo que se les inculque valores, respeto y conocimientos [Anónimo12].

principios y valores fundamentales [Anónimo11].

...su religión y disciplina [Anónimo02].

Solamente tres familias se han referido específicamente al currículo, al proyecto trilingüe y a la promoción de la “cultura” como factores determinantes para la elección del colegio bautista:

...que sea trilingüe [Anónimo 04].

...en amplio sentido de reconocer y mantener la cultura raizal [Anónimo07].

...tiene un buen currículo [Anónimo19].

4.2 RELIGIOSO, ÉTNICO Y LINGÜÍSTICO

Uno de los aspectos destacados en los resultados de la encuesta a los padres es la necesidad de una formación pedagógica diferencial para docentes del programa trilingüe. Éste era uno de los problemas que ha impulsado la creación de un programa de formación en educación trilingüe en la fracasada Universidad Cristiana. Pero, aunque se sigan realizando cursos de perfeccionamiento en el First Baptist School para los

docentes del colegio, estos no están abiertos a todos. El modelo bilingüe de las dos escuelas públicas venía implementado por la Secretaría de Etnoeducación, que sin embargo ha sido cerrada y hoy en día el órgano que se ocupa de impulsar cursos para la capacitación docente en tema de educación bilingüe es la Secretaría general de Educación de la Gobernación. De hecho, hoy no existen en San Andrés instituciones diputadas a la formación diferencial de docentes del programa bilingüe, y menos aún hay formación respecto a la etnoeducación y a la Cátedra Afrocolombiana. Hacen excepción algunos cursos de actualización que, de vez en cuando, se realizan en los colegios públicos bilingües: algunos de éstos son obligatorios, otros solo opcionales.

Sobre el programa de formación de docentes trilingües en la Universidad Cristiana, no tenemos documentos escritos ni tampoco hemos logrado conocer detalles respecto al tipo de formación que se impartía. Nuestras fuentes casi exclusivas respecto a este tema son los y las profesoras del First Baptist School que tuvieron la oportunidad de capacitarse entre 2000 y 2003 en la licenciatura de educación trilingüe. A este respecto la profesora Zoraida nos ha explicado que realmente el programa no se diferenciaba mucho del programa de educación bilingüe impulsado por la Universidad del Valle y dictado en la escuela bilingüe pública Flowers Hill. La diferencia no residía en los contenidos curriculares y de cada materia sino más bien en la metodología: la Universidad Cristiana ha utilizado el programa para hacer investigaciones en la isla y desarrollar los materiales escritos sobre el *creole*. De esta manera el profesorado ha participado activamente al proceso de escritura del *creole*, de redacción de los textos, de la creación del diccionario, de una fonética y de unos códigos escritos. Así lo relata Miss Zoraida:

Yo estudié toda mi vida en el First Baptist School, cuando decidí estudiar en la universidad me matriculé en Flowers Hill que había una licenciatura en educación bilingüe virtual de la Universidad del Valle. De ahí fue trasladada a la Universidad Cristiana con las otras 13 personas que estaban metidas en el programa bilingüe, nos graduamos en 2003 y a partir de ahí comenzó mi carrera en el First Baptist School, primero en los dos primeros grados de primaria y hace dos años acá en secundaria. Yo ya trabajaba como docente: comencé como docente de inglés en 1993 en Brooks Hill, dictaba humanidades. Luego me fui al Luis Amigó para enseñar inglés. El programa

de la Universidad Cristiana era prácticamente lo mismo de la Universidad del Valle pero con trabajos de investigación sobre la lengua *creole*, sobre lo nuestro³².

Hoy en día hay muy pocos profesores y profesoras capacitados por la Universidad Cristiana que trabajan en el colegio bautista, de hecho uno de los problemas para seguir con el proyecto y que ha sido señalado por algunos profesores es la falta de capacitación docente en trilingüismo: maestras que se han incorporado después del 2003 (el único año que ha tenido egresados de la Universidad Cristiana) se han capacitados directamente con la práctica docente, afiliándose a una maestra que se había formado en trilingüismo, como es el caso de Miss Meylin:

Eché hoja de vida cuatro veces en el First Baptist School y después a la quinta vez me cogieron para un curso de inglés. La *teacher* Liliana fue la que me formó sobre el programa, llevo seis años trabajando con este programa, primero en *kínder* y hace dos años acá en primaria.³³

Sin embargo, el proyecto de la Universidad Cristiana contemplaba la enseñanza trilingüe solamente hasta quinto de primaria de forma obligatoria, así que hoy en día, si las maestras han tenido que formarse con la práctica pedagógica gracias a otra maestra, el profesorado de secundaria no tiene la obligación de trabajar el trilingüismo y como tal la mayoría no está capacitado. Hay algunas excepciones como Miss Zoraida, pero como ella misma admite es porque ella ha decidido pasarse de primaria a secundaria: “estuve trabajando por siete años en primaria y la metodología yo la apliqué en segundo de primaria, ahora más bien trabajamos de forma oral”³⁴. Esto en la práctica escolar cotidiana se refleja en el hecho de que en secundaria se trabaje el *creole* de manera no muy diferente de los demás colegios públicos, o sea a discreción del docente y de toda forma casi nunca utilizando los materiales escritos en *creole* por la Universidad Cristiana (*foto 18*). Obviamente el profesorado no capacitado que utiliza el *creole* oralmente es todo raizal, mientras que el profesorado continental no tiene esta opción, sea porque no está capacitado (los y las que se han capacitados en 2003 son todos raizales), sea porque desconoce el idioma.

³² Entrevista a miss Zoraida en First Baptist School el 23/05/2011

³³ Entrevista a miss Meylin en el First Baptist School el 16/09/2011

³⁴ Entrevista a miss Zoraida en First Baptist School el 23/05/2011.

Durante mi última estancia de trabajo de campo, en 2011, se estaba planeando la reconstitución de la Universidad Cristiana con las mismas dinámicas y el mismo colectivo del First Baptist School, para formar educadores trilingües y cristianos que trabajasen la metodología trilingüe en todos los colegios del Archipiélago. Se trata de una antigua propuesta que se intentó realizar cuando Mr. Dulph Mitchell, hoy vocal de AMEN-SD, era secretario de Educación, y Mr. Oakley Forbes consultivo para la planeación educativa. Los dos fueron excluidos de estas dinámicas, y desde entonces la brecha entre la Secretaría de Educación y los líderes raizales de AMEN-SD no había hecho que ensancharse.

Así, el hecho de que en 2011 se volviese a hablar del tema parece un gran paso en adelante. Las mesas de planeación y contratación sobre “las políticas lingüísticas del Archipiélago” que han empezado en esta ocasión siguen todavía abiertas, y participan de ellas no solo las principales instituciones educativas superiores (el INFOTEP y la Universidad Nacional, que se ocupan del coordinamiento) sino representantes de todos los colectivos implicados con el tema. Docentes de primaria, secundaria y bachillerato, de escuelas privadas y públicas, alumnas y alumnos, administrativos, padres de familia, representantes de la comunidad raizal y del ejército. Si este proceso, por primera vez realmente participativo, llegará a una conclusión constructiva, se abrirá otra fase en la historia del Archipiélago: la realización de una política lingüística efectiva a nivel de la administración como también de la educación lograda a través del consenso y de la participación de todos los habitantes de las islas (cfr. 1.4).

Aunque en las páginas anteriores hemos hecho referencia a las deficiencias que el modelo trilingüe muestra en la aplicación de un bilingüismo coordinado entre el *creole* y el español, en comparación con otros procesos sigue siendo el factor en el que más se incide en este sistema educativo. Las entrevistas realizadas a los docentes muestran de forma muy nítida la estrecha –y a veces única– vinculación que establecen entre el sistema trilingüe y su atención al *creole* en las aulas. Lo mismo se puede afirmar con el “ser raizal”: no solo los docentes sino también todos y todas los y las sanandresanas consideran raizal quién habla *creole*. Además, la mayoría aduce que su importancia no reside en el hecho de ser simplemente una lengua, sino que como todas las lenguas contendría a la esencia del pueblo, a su cosmovisión:

RH: ...perdiendo al *creole* nos perdemos nosotros, porque el *creole* como tal no es solamente el idioma, el *creole* somos nosotros: es nuestra identidad, es nuestra comida, son nuestros bailes... es como visionamos al mundo, es nuestra cosmovisión de la vida. El *creole* mismo. Que se formó durante tanto tiempo: la esclavitud, la discriminación, la expresión del esclavo a través de su canto, su esperanza de libertad, después de ser libre, de trabajar... a través de su propia cosmovisión, también del entorno: como vivir el mar, como cuidar de los arboles. Entonces... todo esto es *creole*, como vivimos acá, como cocinamos, como comemos. Entonces, esto es lo que tal vez no se entiende desde esta parte de arriba, que el *creole* no es solamente la lengua que hablamos, lo es todo. Pero empezamos a matarlo de ahí: no no no, olvidense de la lengua, olvidense del *creole*, pero es que el *creole* no es eso: si nos olvidamos del *creole*, nos olvidamos de nosotros³⁵.

Éste tipo de discurso, muy común tanto en antropología lingüística como en estudios de etnicidad (Velasco, 2003; Anderson, 1983) lo encontramos tanto entre algunos familiares de alumnos/as, como sobre todo en los líderes raizales y entre los socio-lingüistas que han trabajado en la isla, como Mr. Oakley Forbes, Alberto Abouchaar, Sindy Moya y Raquel Sanmiguel:

La lengua de una comunidad encierra no solo toda una cosmovisión y las huellas de su legado histórico-cultural, sino también la posibilidad de abanderar, en torno a ella, una lucha por su reconocimiento político, en el marco de una nación que aún se debate entre la pluralidad de culturas, que su Constitución enarbola, y los discursos dominantes, que emanan del centro de la nación hacia sus periferias (Sanmiguel, 2012 en UNPeriódico, 08/09/2012).

La importancia del reconocimiento del *creole* como lengua y las dificultades que sigue ofreciendo la alfabetización en *creole* son los problemas más específicos que mencionan para este sistema educativo. De parte de las familias, sobre todo porque los principios cristianos impartidos ayudan a que éstas acepten estos inconvenientes del sistema trilingüe, permitiendo un acceso igualitario a la escuela y a sus conocimientos. En cambio, es justamente en la lengua donde emergen las diferencias, tanto en el rendimiento escolar del alumnado como en las prácticas pedagógicas. No es un caso que en las competiciones que muchas veces se celebran a nivel departamental (sobre preparación educativa o concursos de poesía, de literatura o de inglés), el alumnado del First Baptist que suele destacar por su preparación escolar es casi siempre raizal.

³⁵ Entrevista con el pastor Raymond Howard, 11/05/2011.

Por ejemplo, cito aquí abajo un elenco de los veinte mejores egresados y colegios de 2011:

Los 20 mejores egresados de las islas

Johana Belafonte Chavarro – Sagrada Familia
Melany Bernard Ariza - Luis Amigo
Juan José Vélez Sánchez - Luis Amigo
Cyndy Clement Suesca- Luis Amigo
Juan David Guerrero - Luis Amigo
Camilo Solano Arboleda - Luis Amigo
Carolina Gomes Urueta- Liceo del Caribe
Roger Anderson Vázquez - Luis Amigo
Otto Bonilla Laverde- Luis Amigo
Sofía Mejía Chaves - Sagrada Familia.
Mary Cruz Romero Rodríguez - Sagrada Familia
Naren Gaona Porras - Liceo del Caribe
Henrietta Forbes Bryan - First Baptist School
Sisley Chow Siado - Sagrada Familia
Alejandra García Dueñas - Luis Amigo
Nahomi Cubillos Escalona - Brooks Hill Bilingual School
Grayde Hudson Steel - First Baptist School
Violeta Posada Riaño - Colegio Junín
Zuleika Suarez Torrenegra - Sagrada Familia
Ann Porras Jilly - First Baptist School.

Clasificación por planteles

Colegio Luis Amigo - Muy Superior
Liceo Del Caribe - Muy Superior
Institución Educativa Sagrada Familia - Alto
Colegio Modelo Adventista - Medio
First Baptist School - Medio
Instituto Tecnico Industrial Noche - Bajo
Flowers Hill Bilingual School - Bajo
Instituto Bolivariano Mañana - Bajo
Instituto Técnico Industrial Mañana - Bajo
Tecnico Departamental Natania - Bajo
Brooks Hill Bilingual School - Bajo
Instituto Bolivariano Comercial Tarde – Bajo
Antonia Santos El Rancho - Bajo
Antonia Santos El Rancho (noche) - Inferior³⁶

³⁶ Listado tomado de un artículo publicado en “El Isleño” el 12/12/2011 con el título “Los mejores estudiantes y colegios 2011 de las islas”

De los veinte egresados, solo seis aparentan ser raizales (o por lo menos tienen por lo menos uno de los apellidos tradicionales de las islas). De estos, bien tres han estudiado en el First Baptist School y solo uno en uno de los otros colegios con proyectos de etnoeducación (Brooks Hill). Respecto a los colegios, el First Baptist se coloca quinto de catorce, con un nivel considerado “medio” (los nueve situados en posiciones más bajas, incluidos el Flowers y el Brooks Hill, serían de nivel “bajo” o hasta “inferior”).

De este elenco se pueden sacar por lo menos dos reflexiones. La primera, es que dentro del First Baptist los raizales tienen más éxito que los no-raizales. Y la segunda, que si tuviéramos que juzgar en base a ello la mayor eficacia para los raizales de un modelo bilingüe o trilingüe, este último sin dudas saldría ganador.

Volviendo a la consideración del *creole*, de parte de los y las vecinas y en general de los habitantes de las islas la dificultad en aceptar el *creole* escrito reside más que nada en el prestigio socio-económico mucho más elevado que siguen atribuyéndole al inglés. Relegando así el *creole* a un segundo plano, a un contexto familiar y oral, más cercano a su papel histórico. Sin embargo, los administrativos se apropian de este discurso sobre el *creole* para desincentivar el asentamiento de este idioma como lengua completa y oficial de los raizales. A este propósito Oakley Forbes habla de “imperialismo cultural y lingüístico” como una forma de perpetuar sutilmente al racismo, a la segregación y a la discriminación que ha caracterizado a la relación de los raizales con Colombia a lo largo de todo el siglo XX:

Dos conceptos centrales se erigen en la mitología de la cultura colonialista. Éstos son lo de *tribu* y *dialecto*. Éstos conceptos, por lo tanto, forman parte de una ideología esencialmente racista. La norma consiste en que somos una nación con una lengua oficial, mientras que ellos son tribus con dialectos (Forbes, 2005:80).

El racismo lingüístico y cultural es un tema recurrente en los politólogos africanos como por ejemplo el ugandés Mandani (1976), quien enfatiza las formas en qué los estados discriminan y hacen racismo hacia los pueblos indígenas o las minorías en general:

Hoy a todo grupo étnico en el África se le denomina como a una tribu independientemente de su desarrollo social. ¿Qué es lo que hace que dos millones de noruegos sean un pueblo y la misma cantidad de Baganda una tribu? ¿Unos cuantos cientos de islandeses un pueblo; mientras que

catorce millones de Hausa-Fulanis una tribu? Sólo existe una explicación: racismo (Mandani, 1976:3).

Calvet (1974) en su estudio sobre el lenguaje y el colonialismo desarrolla una idea similar al de Mandani y nota que en los discursos colonialistas todas las lenguas africanas están clasificadas como dialectos o *patois* (cuyo étimo ya de por sí revela un racismo de fondo: “hablar con las patas”).

Todo este proceso ha conllevado que si bien la intención del colegio sea de promover “la cultura nativa” y por ende el *creole*, todavía muchas familias, raizales y no, matriculan sus hijos e hijas en el colegio bautista por la buena preparación que reciben en inglés, confundiendo además las políticas de educación del estado colombiano, y sus miras, que quiere implementar un bilingüismo (inglés-español) a nivel nacional, con las políticas educativas de los raizales de AMEN-SD que quieren asignar el justo lugar al *creole* en el Archipiélago poniendo en práctica lo que veintidós años de reconocimiento legal en la nueva Constitución no han logrado poner en marcha.

De otra parte, son las mismas políticas ministeriales las que muestran claramente cómo los proyectos bilingües inglés-español todo tengan que ver menos que con la etnoeducación y el derechos constitucional de las minorías de educar sus hijos según sus pautas culturales. Con el Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019 (PNB) el Ministerio de Educación Nacional se pone como objetivo no solo reforzar el inglés entre todas y todos los colombianos, sino volverles bilingües! La motivación es explícita: “una estrategia para la competitividad” (Ministerio de Educación, 2005). La implementación del Programa está basada en dos consideraciones: a) el dominio de una lengua extranjera (léase: el inglés) se considera factor fundamental para cualquier sociedad interesada en hacer parte de dinámicas globales de tipo económico, académico, tecnológico y cultural, y b) el mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés de una sociedad o población conlleva el surgimiento de oportunidades para sus ciudadanos, el reconocimiento de otras culturas y el crecimiento individual y colectivo. El objetivo principal del PNB es “tener ciudadanos capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural. Entre los objetivos específicos, el PNB busca que a partir del año 2019 todos los estudiantes terminen su educación media con un nivel intermedio (B1). Igualmente, a partir de este

año, se espera que todos los docentes de inglés del país poseen un nivel, por lo menos, intermedio-avanzado (B2)” (*ibídem*).

Más allá de las opiniones sobre la oportunidad y la lógica intrínseca a un programa de este tipo, es ciertamente cuestionable como mínimo el uso en su denominación del término bilingüe... El bilingüismo es otra cosa, y espanta que los responsables del Ministerio no muestren saberlo. Sin embargo, dejando estas consideraciones de un lado, el PNB ha establecido líneas específicas para la identificación de las necesidades de formación de los docentes, la formulación de planes de capacitación coherentes con dichas necesidades y, en general, el seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en el país. Específicamente en San Andrés se ha notado un cambio desde que se ha venido implementando esta política nacional, cambios ocurridos sobre todo a dos niveles. Primero, el de las familias, que son más exigentes en este asunto pues consideran un derecho de todos y todas las colombianas tener un educación de calidad y bilingüe (y dados los escasos recursos económicos invertidos en éste programa en la práctica cotidiana de la educación pública, muchas familias han elegido por eso al First Baptist School). Hay que notar también que la mayoría de los padres y madres que tienen hijos o hijas matriculadas en el primer colegio bautista tienen estudios universitarios, y ambos trabajan fuera de casa: esto significa que muchas familias del First Baptist School forman parte de la élite de San Andrés, tanto raizal como no-raizal. Segundo, a nivel turístico y educativo, pues una de las líneas de acción fundamental del proyecto ha sido la capacitación docente a través de la inmersión de inglés y el Archipiélago es el único lugar en Colombia donde se puede realizar dicha inmersión. Así, por quince días por año los docentes colombianos continentales se van a la isla, se alojan en posadas nativas con familias raizales, tratan de implementar sus capacidades lingüísticas a través de cursos intensivos y de paseos y excursiones por la isla, seguidos durante toda la estancia por tutores de la Universidad Nacional de Colombia sede Caribe.

La confusión de finalidades entre la política educativa nacional y la política educativa de AMEN-SD se resuelve en las familias, otra vez, gracias a la enseñanza de valores cristianos y a los resultados académicos que el alumnado alcanza (y que las familias saben que no podría lograr en otros colegios de las islas). Por otra parte, la superposición de los aspectos lingüísticos y culturales, tanto en los discursos de las y los

docentes como en la *praxis* escolar, hace que en la visión de las familias éstos dos aspectos coinciden.

La lengua es un proceso cultural de mucha relevancia en las escuelas bilingües y trilingüe y en la identidad étnica y cultural de los raizales del Archipiélago. Este aspecto es fundamental para entender las dinámicas de interpretación de la etnicidad raizal por parte del colectivo AMEN. La sociedad raizal, para ser reconocida como diferente por la legislación colombiana e internacional, como otro estado-nación posible y poder avanzar derechos ancestrales de autodeterminación y de autonomía, debe mantener todos los símbolos de un estado-nación, o sea tener una bandera, una lengua, una religión, una historia fundacional. Así es como se perpetua el mito de las naciones imaginadas (Anderson, 1983) y de las tradiciones inventadas (Hobsbawm y Ranger, 1983), y como no se consigue escapar de una lógica estadocéntrica y eurocéntrica, como única lógica reconocida y posible.

Sin embargo, reducir lo cultural a lo lingüístico representa un acto simplificador con consecuencias en las pretensiones pluriculturales e interculturales que hoy en día se quieren llevar adelante a través de una acción participativa desde abajo con la aprobación de las políticas lingüísticas del Archipiélago. Estas propuestas por parte del colectivo de la comunidad raizal siguen siendo las mismas que habían sido propuestas, hace diez años, a través de la Secretaría de Etnoeducación, con el programa trilingüe de la Universidad Cristiana: metodología trilingüe de primero a quinto de primaria, obligatoria en todos los colegios públicos del Archipiélago. El sistema trilingüe y étnico tiene entre sus objetivos atender las necesidades lingüísticas (*creole*-inglés-español) y producir un tipo de educación afín a las prácticas culturales raizales. Sin embargo, por una u otra razón, han sido las cuestiones morales y religiosas las que mayor centralidad han adquirido en este sistema educativo. Pero estas cuestiones no son interpretadas por el mismo profesorado como prácticas culturales y étnicas raizales (a pesar de ser los *habitus* culturales más practicados en la isla), sino más bien o como características peculiares de un colegio de inspiración religiosa cual es el First Baptist School o como características individuales de los bautistas de la isla. Así es como contesta el pastor Gordon al preguntar qué entiende cuando habla de formar alumnos cristianos:

Nosotros entendemos ser cristiano una persona que reconoce a Jesú Cristo como su señor y salvador, él murió para nuestros pecados. Como miembro de una iglesia va a aplicar unos valores

que son los que están en la Biblia, amar al prójimos, etc...que luego transforma esta persona en un ser cristiano. Hay una diferencia entre nosotros y los católicos: nosotros somos más estrictos en los valores, tienes que cumplir con ciertos requisitos, tienes que ir al culto, nosotros si no lo haces te expulsamos. En este sentido se exige más en las personas en la práctica³⁷.

El énfasis puesto sobre el vivir según los principios bíblicos por parte del pastor Gordon es confirmado también por el pastor que enseña ética y religión en el colegio, que además relaciona estos principios con la idea de educación integral, de toda la persona a la que según él, se refiere el Manual de Convivencia cuando habla de formar alumnos cristianos:

Para nosotros iglesia y educación son interrelacionadas. Nosotros llamamos aquí la educación como integral, o sea de la persona en su totalidad, de valores y espiritual lo que va a producir futuros hombres y mujeres con un carácter intachable, que no solamente tengan conocimientos científicos sino que tengan un comportamiento que tenga temor a Dios. Obviamente creemos que si también los otros colegios hacen esto tendremos seres mejores, a parte de ser un colegio cristiano la ciencia ha demostrado también que personas que profesan fé normalmente tienden a ser más tranquilos en las cosas que hacen, a tener una vida más relajada.

...cuando hablo de valores cristianos estoy hablando de la calidad humana de las personas, estamos hablando de un comportamiento que ha pasado en la Biblia y en las Escrituras, un comportamiento que demuestra lo que yo profeso, mis comportamientos y convicciones tienen que decir quien soy yo y en qué creo, la gente no tiene que saber que yo soy creyente porque yo lo diga sino porque yo lo vivo³⁸.

Y obviamente cuando se habla de ser cristiano y de sus valores dentro del colegio la histórica relación de la iglesia con la educación sobre sale continuamente:

Nuestra historia empieza con la iglesia es lo que nos ha dado la oportunidad de conocer lo que conocemos, de ser lo que somos, pero no se debe pensar solo en términos de historia, sino de convicción: en mi casa me criaron en la iglesia, pero yo soy de la iglesia por convicción personal.

En cambio maestras, profesores y profesoras reconocen la importancia que el ser cristiano tiene en la formación del alumnado en el colegio bautista, pero siendo tan

³⁷ Entrevista realizada en el First Baptist School al rector, el pastor Ricardo Gordon

³⁸ Ésta y la sucesiva cita vienen de una entrevista realizada al pastor profesor de religión en el First Baptist School el 18 de mayo de 2011

estrecha y osmótica la relación entre el ser raizal y el ser cristiano no consiguen muchas veces diferenciarla o mirar al ser cristiano como un marcador más de la etnicidad raizal; sin embargo, para la mayoría es *praxis* común educar tanto en la casa como en el colegio según éstos valores:

El colegio tiene unas normas y unos valores que se basan en el bautismo, no se basa en una religión específica, pero nos basamos en el bautismo, hablamos mucho de Dios, hacemos oraciones, tenemos una materia como religión que lo hago yo y los viernes tenemos el culto. Las normas son las normales de todos los colegios, de respetar los compañeros y los profesores. Los valores tienen a ver con nosotros, respeto a los símbolos, las creencias, el respeto a las personas, a las costumbres de los isleños, la arquitectura, pero siempre hemos tratado de conservar esta parte no solamente de los raizales. Estos valores son los mismos que practico en la casa³⁹.

El ser cristiano es la base del curriculum aquí, basarnos en la enseñanza de Cristo es una de las bases que tenemos para que nuestros chicos se formen. Muchos papás quieren sacar sus hijos por la religión, que investiguen primero nuestras bases porque nos basamos en la Biblia, casi todas somos bautistas, igual nos respetamos todas las religiones, nosotros hablamos de Dios⁴⁰.

Todas estas afirmaciones, el aparato ideológico de los pastores, la iglesia, la escuela bautista, los miembros del movimiento social raizal que se hace llamar AMEN-SD, nos recuerdan el papel social de la religión para destacar la importancia de los mundos simbólicos en las configuraciones identitarias dentro de las cuales operan como gramáticas organizadoras de la vida. La experiencia organizada de lo espiritual, de lo sagrado representa el principio de todas las religiones: tanto las clásicas definiciones de lo social de Mauss (1971) como la de Durkheim (1971) otorgaban un papel fundamental a la religión como colante social. Los miembros de las sociedades que participan de dichos sistemas habitan un mundo en el que los códigos simbólicos contribuyen a organizar las relaciones sociales; de manera tal que lo espiritual no sólo otorga significación al universo y al destino humano, sino que también tiende a regular la vida colectiva. Así el discurso de la religiosidad opera como vaso comunicante en la construcción de un mundo social y natural compartido. Como nos recuerda Durkheim (1971) la organización simbólica de lo espiritual no está tan orientada a los dioses como

³⁹ Entrevista realizada en el First Baptist School a maestra de primaria en marzo de 2011

⁴⁰ Entrevista realizada en el First Baptist School a maestra de primaria en abril de 2011

a la sociedad misma, ya que la veneración de lo divino representa otra forma de legitimar lo social. La configuración del *cosmos* sagrado se corresponde así con la construcción de un *nomos*, de un orden social legitimado. Mauss (1971) también afirma que las concepciones cósmicas de una sociedad se vinculan íntimamente con sus principios asociativos y organizativos: en esta perspectiva podemos incluir la sociedad raizal y su principio del ser cristiano como manera de estar y de participar a la vida social de la isla. Se construye de esta manera una estrecha relación entre lo sagrado y lo social, en la medida en que ambos son percibidos como partes de un orden que los incluye y del cual forman parte tanto su naturaleza, como su sociedad. Casi todos los y las entrevistadas nos han confirmado el hecho de que para ser considerado raizal no solamente tienes que manejar el *creole*, sino comportarte como un raizal, ser miembro de la sociedad raizal quiere decir compartir unos códigos, normas y cosmovisión comunes. Esto confirma el hecho de que ser miembro de una sociedad implica participar de sus símbolos; la trayectoria de una comunidad social es también una aventura simbólica en la que se va insertando la biografía de sus miembros. El eficiente manejo de los símbolos culturales compartidos, es lo que hace a un individuo ser plenamente reconocido como miembro de un grupo humano específico. Y no sólo la relación con la sociedad se establece en razón de la participación simbólica, sino que también el mismo código sirve para comprender el mundo. Sólo a través de la apropiación simbólica podemos hacer nuestros los universos sociales y naturales a los cuales pertenecemos. Dentro de esta perspectiva, los símbolos no solo permiten pensar la realidad sino que también la construyen al otorgarle un sentido. Así la pertenencia a un sistema simbólico (étnico y religioso) representa tanto la capacidad y posibilidad de actuar respecto a un mundo, como de ser en este mismo mundo. Si, según Eliade (1967) los símbolos en general son claves ontológicas para comprender el universo y normar nuestra conducta, los símbolos religiosos configuran la ontología trascendental de los procesos culturales. La articulación entre lengua, religión e identidad étnica aparece basada en raíces profundas. Tal como lo destaca Paden (1988:48), la religión incluye tanto creencias y prácticas, como un lenguaje que le es propio. Estas interpretaciones se pueden encontrar en las visiones que tienen los profesionales de la educación en la isla, como también en los análisis que hacen los miembros de AMEN y los pastores bautistas. Además en el caso raizal esta misma simbología cristiana se encuentra tanto en las interpretaciones sobre la iglesia (siguiendo como hemos visto a Durkheim (1971) y Mauss (1971)), sobre

la lengua (considerada por los sociolingüistas que se han ocupado del *creole* en la isla como portadora de la cosmovisión de un pueblo, siguiendo además las interpretaciones de Gumperz (1972)) y sobre la sociedad y el pueblo raizal (considerados tanto por la Constitución colombiana como por los miembros de AMEN-SD como una nación y un grupo étnico peculiar con sus símbolos como bandera, religión, lengua, cultura, siguiendo las interpretaciones de teóricos como Anderson (1983) y Hobsbawm y Ranger (1983)).

Concluyendo, la tendencia general es considerar a lo lingüístico como un aglutinador de lo identitario: pero no necesariamente como su único elemento. Antes de pasar a otro tema, queremos presentar algunas de los puntos emergidos de las conversaciones con los docentes respecto a qué significa para ellas y ellos “ser raizal”, más allá de lo lingüístico:

- a) Junto a la lengua, los elementos repetidos con frecuencia son la vestimenta, las danzas, las creencias sobre los espíritus, la comida, la música, la iglesia y el papel del pastor como jefe espiritual y político de los raizales.
- b) Algunas definiciones apuntan hacia un concepto abstracto – como “todo lo que el isleño tiene” (profesora de secundaria), o “todo lo que hay” (maestra de primaria) – y hacia un concepto práctico – “la cultura nativa es lo que los isleños hacen” (maestra de infantil). En esta conceptualización se suele incluir la “cosmología” de los raizales, que incluye aspectos “como la forma de ser” o “la forma de ver al mundo” (maestra de *kindergarten*).
- c) La “cultura” viene considerada también como portadora de consenso, unión y respeto entre los miembros del colectivo que la comparten, favoreciendo la reproducción de la vida comunitaria:

...yo me imagino que la cultura es un nivel de respeto, nivel de respeto moral, yo pienso que nuestra cultura es la que mantiene unida a nuestra comunidad, porque en otras comunidades donde ya no se dan este tipo de culturas, sobre todo de las religiones, ya no hay esa unificación de la comunidad. Entonces digo yo que es la que mantiene unida a la gente. Entonces, pienso yo que son valores, aunque ya se están perdiendo [coordinador de primaria, en nota de campo: 21 abril 2010].

- d) Se establece una vinculación entre la cultura y el pasado de determinada cultura. “Lo que se trata aquí es de intentar rescatar lo que se está perdiendo” (profesor de

secundaria). La escuela bautista (pero pasa lo mismo también en las bilingües públicas) adquiere entonces esta visión: la función de lugar principal del rescate cultural.

- e) La interpretación de la cultura como “pasado” interacciona con una visión de la cultura como “presente”. No se habla tanto de lo que fue, como de lo que aún es. Pero en especial de lo que es en la actualidad con respecto al pasado: “La cultura es lo que los pueblos conservan aún; su lengua, sus costumbres, sus ideas, sus leyes” (pastor y profesor de secundaria). Es una visión que no integra fácilmente los nuevos cambios incorporados por las culturas porque incide en conservar la cultura que es “propia”, la “original” (maestra de preescolar), aquella que se ha heredado de “los conocimientos y hábitos de los antepasados” (profesor de secundaria).

4.3 PRACTICAR LA RAIZALIDAD EN EL AULA

En este apartado quisiéramos aportar las contribuciones realizadas por los docentes para explicarnos las prácticas que llevan a cabo en sus aulas con el fin de transmitir los valores considerados raizales, aunque muchos de ellos nos han declarado no realizar ninguna actividad específica para posibilitar el acercamiento de la “cultura” raizal en la escuela. Algunas causas que explican la dificultad que los docentes encuentran para realizar un acercamiento a los procesos culturales nativos se relacionan a ciertas determinaciones institucionales (nacionales y departamentales) que limitan la autonomía del maestro o maestra para impartir los contenidos escolares y para realizar una planificación con más independencia. Además, no todos los docentes conocen muchas de las prácticas culturales consideradas tradicionales por los raizales, como tampoco hablan *creole*. Así, el fomento de conocimientos sobre ciertos aspectos de la raizalidad, principalmente relatos en forma de leyendas, cuentos y dichos populares, viene llevado a cabo solo por algunos miembros del cuerpo docente.

Otra característica relevante de las prácticas culturales raizales difundidas en la escuela es la vinculación que en muchos casos se experimenta entre el nivel festivo y el cultural. Celebraciones de fiestas patrias como el 7 de agosto, así como el Emancipation Day (día de la liberación de los esclavos) han sido resignificadas por los raizales incluyendo en ellas elementos propios de su “cultura” por como era entre la segunda mitad de 1800s y

comienzo de 1900s: muchas de estas prácticas (se vea el párrafo 5.3) vienen discutidas y enseñadas en ciertas ocasiones en la escuela.

Los docentes también desarrollan habilidades de “investigación” entre sus alumnos y alumnas, eligiendo a temáticas relacionadas con la comunidad raizal a través de leyendas, cuentos, dichos populares, hechicería, gastronomía o festividades de la comunidad, entre otras actividades (cfr. en el siguiente paragrafo). Se establece una relación estrecha entre estas actividades, el *creole* y las personas de tercera edad. Se busca que el niño o niña, desde el ámbito escolar, valore y conserve (más que en forma de *praxis*, de conocimiento) esos elementos culturales que se consideran positivos y que están relacionados con un sentimiento de añoranza del pasado como “paraíso perdido” de los raizales. La oralidad es una característica común a estas actividades y queda, a pesar de los intentos de difundir el *creole* escrito, un pilar fundamental de la raizalidad. Para mostrar las dinámicas de la transmisión cultural e interpretación de la raizalidad en clase, a seguir proponemos ejemplos de prácticas de enseñanza, en diferentes asignaturas, de algunos docentes comprometidos con el tema.

4.3.1 Clases de inglés, de patrimonio y de religión

Hoy llego en el 9B para la hora de inglés que imparte Oakley. Oakley llega justo antes de que toque la campana, entra en el salón, saluda y sin decir una palabra más empieza la clase. Relata un cuento en inglés para ver la comprensión que el alumnado tiene y para ver cómo los y las estudiantes a partir del relato consiguen contar la historia. Definitivamente, Mr. Oakley usa la oralidad para estimular y hacer reflexionar sus alumnos sobre la vida cotidiana en las islas y lo logra perfectamente. Cuenta de dos hombres que roban todo el frutapan⁴¹ de un árbol (luego, una vez terminado el cuento explica que el frutapan es un árbol que viene de Asia, de la Polinesia en específico), y que éste árbol se encuentra en un cementerio. Y de ahí arranca con toda una serie de tópicos y preguntas para alimentar la fantasía del alumnado: “¿qué hacen dos hombres de noche en un cementerio en San Andrés?” y de ahí emergen historias de *zombies*, de las almas que se transforman en animales y que por eso de noche se hacen muchos accidentes de moto, que todo esto tiene a ver con el diablo, y que también los que se encuentran de noche en un cementerio hacen algo relacionado con el diablo. Oakley obliga todos y todas a expresarse en inglés o en *creole*, afirma “hacemos discriminación positiva del español”: hay mucha participación por parte de todo

⁴¹ *Artocarpus Communis*. El fruto del árbol del pan es un manjar típico de la gastronomía raizal.

el alumnado. Al final de la hora Oakley se me acerca y me dice “¿ves como mezclan *creole* e español? Es porque hay muchos continentales” [Diario de campo, 02 de mayo de 2011].

...Voy a clase de Mr. Oakley en 10B, hay solamente 12 alumnos. Oakley trae un texto de Martin Luther King sobre la liberación de los negros en Estados Unidos, y lo primero que hace es compararlo con las marchas “for freedom” que han hecho los de AMEN aquí en San Andrés. Mientras lee el texto lo compara constantemente con la situación de los raizales aquí y lo comenta a la vez. Dice “Martin Luther King afirma que la primera democracia del mundo, Estados Unidos, no es una democracia. ¿Qué es democracia para ustedes?” y la mayoría lo relaciona con el ser libre, la libertad en todos los sentidos. El resto de la clase ha transcurrido de manera relajada, con los y las alumnas que se han interesado más a mi que al texto, haciéndome un montón de preguntas. Oakley no ha parecido molesto, todo lo contrario, ha incitado el alumnado para que me hiciera todas las preguntas que quisiera a pacto de utilizar una sola lengua, inglés o *creole*, posiblemente sin mezclar [11 de mayo de 2011].

...Esta vez Oakley decide ponernos todo en círculo para que los estudiantes puedan hacerme todas las preguntas que quieren. “Today we have a special guest” dice y luego me permite a mi también hacer preguntas a los alumnos. El resultado es una hora de clase muy bonita, interactiva, con muchas preguntas, respuestas, bailes y canciones. Los estudiantes están muy interesados en mi vida, mi investigación, mi familia que por cierto ya conocen. Quieren escuchar hablar italiano y salen varios estereotipos sobre Italia y los italianos pero es curioso como aquí me relacionan con el hecho de ser europea. Me piden una canción italiana y luego todos juntos la bailamos. En cambio yo hago más preguntas sobre sus futuros y sus proyectos de vidas y también es interesante el resultado de estas respuestas: todos y todas quieren salir de San Andrés para estudiar en el extranjero, muchos en Estados Unidos, Panamá pero la mayoría en Colombia continente. Prácticamente todos quieren seguir con estudios universitarios, solo una minoría afirma querer ser navegador y piloto militar. Casi todos afirman que desean formar una familia, entonces interviene Oakley y dice su deseo para el futuro “to see San Andrés free”. Toca la campana y empieza el recreo [18 de mayo de 2011].

...a parte toda la retórica de los discursos de Mr. Oakley, que define “tsunami” la introducción del Puerto Libre en el Archipiélago y señor Hitler el responsable de la etnoeducación en la Gobernación. Me ha parecido el único profesor que imparte clase de manera diferente, fruto de un largo proceso de reflexión sobre este tema. A partir de la misma configuración del aula, con las sillas sin mesas puestas en forma de U. No se utilizan libros de textos, ni cuadernos, ni pizarra, sino que se dialoga, se discute, se utilizan ejercicios que trae Oakley directamente de la casa para reforzar algunos conceptos gramaticales. Pero por lo general se utilizan muchos ejemplos cotidianos y lo que me ha parecido el pilar del *creole* y también su reconocimiento mayor: la oralidad. Oakley admite que no hay muchos maestros en bachiller que trabajan según el programa étnico y trilingüe, sino que son apenas tres o cuatro. Para él en primaria el nivel de enseñanza trilingüe funciona mucho mejor y ésta diferencia se debe al hecho que en secundaria el

profesorado viene sobre todo de Colombia continente y no maneja bien las tres lenguas [27 de abril de 2011].

Las clases de Mr. Oakley Forbes, como expresan estas citas del diario de campo, combinan todos los elementos auspiciados por el proyecto trilingüe y reflejan fielmente a la idea de educación raizal promovida por AMEN-SD. La gran capacidad comunicativa de este profesor, como también su habilidad como docente, el uso que hace de metodologías participativas y sus profundos conocimientos de la cultura local, le permiten conectar fácilmente con el alumnado e interesarlo a los temas tratados. Además, como militante de AMEN-SD y siendo uno de los redactores del proyecto trilingüe, este profesor tiene ideas muy claras respecto a cuáles son sus objetivos a corto y largo plazo: hacer que sus estudiantes aprendan el *creole* y sepan diferenciarlo claramente del inglés estándar, por un lado; y formar ciudadanos raizales, por otro.

Después de dos horas de inglés con Mr. Oakley, asisto a la hora de religión con el pastor Alex. Aquí también, como en el caso de la clase de inglés con Oakley, las mesas y las sillas están dispuestas de manera bastante libre: empiezan primero a rezar, luego a repasar lo que han estudiado la vez pasada y luego pasan a leer un versículo de la Biblia. Todos tienen una copia de la Biblia, en español, a pesar de que la Biblia sea uno de los pocos libros que la Universidad Cristiana ha traducido íntegramente al *creole*. Toda la clase es impartida en *creole*, pero curiosamente cuando leen los versos de la Biblia se pasa al español. El pastor Alex parece muy bien organizado con el desarrollo de la clase, como del resto todos los pastores aquí en la isla: se trae un portátil y toda la clase sigue a través de un *powerpoint* proyectado en la misma pared donde se encuentra la pizarra. Es curioso porque es el primer docente que veo que utiliza el *powerpoint* para dictar clase, pero no me extraña nada dado que lo utilizan de la misma forma los pastores los domingos en el culto (como por ejemplo en la iglesia New Life Tabernacle del pastor Alberto Gordon, hermano del rector, el pastor Ricardo Gordon). Sin embargo sí que me resulta interesante y a la vez diferente de mi educación formal en una escuela pública italiana, la gran participación de estos adolescentes durante la hora de religión: la única persona que aparece poco participativa es un estudiante que durante la hora de inglés se ha declarado “middle-marriage”, o sea madre de Bogotá, padre raizal, vive en San Luis, sector considerado nativo, pero él afirma no hablar ni entender *creole*, apenas algo de inglés. Esta clase se desarrolla de la misma forma que el culto los domingos: leen la Biblia para luego comentarla y relacionarla con hechos cotidianos. Pero no lo hace solo el pastor sino ¡todo el alumnado! El pastor Alex se queda un rato hablando conmigo fuera del aula y me dice que normalmente la clase es en español, pero hoy sabía que todos los continentales no estaban y entonces ha decidido impartir toda la clase en *creole*. Alex me dice que es pastor de la Immanuel Baptist Church (en San Luis, la misma del pastor Stimpson Pomare, el secretario de Educación) y dice que él conoce la familia del muchacho que se declaraba no hablante de *creole*. A pesar de que el

muchacho se niega, dice que su padre no habla español y entonces este chico entiende bien *creole*. Me dice que su esposa enseña inglés (aquí en el colegio bautista), que ella viene de Bogotá y que se han conocido allí, adonde él estuvo viviendo toda su vida adulta: tienen dos hijos, que estudian aquí en el First Baptist School (uno de ellos está en primaria con Miss Meylin). Me pregunta sobre mi investigación, y dice que a él y a su esposa también le habría gustado hacer una investigación de este tipo. Y luego me comenta que si quiero ir a visitar también los otros dos colegios bilingües lo puedo hacer pero que para él no hay muchas diferencias entre Brooks Hill, Flowers Hill y First Baptist sobre todo respeto a las dinámicas escolares porque en los tres colegios tanto alumnado como profesorado son nativos, y por ende el *creole* siempre estará presente [27 de abril de 2011].

Efectivamente, si miramos exclusivamente a las dinámicas de enseñanza de la religión en la asignatura de religión, lo que se hace en el First Baptist School no es muy diferentes de lo que se hace en los otros colegios públicos bilingües. En el Brooks Hill, por ejemplo (a pesar de que la religión oficial en los colegios públicos sea católica):

...clase de religión en el noveno grado. Hoy tienen una exposición con un poster que tiene como tema la fornicación: se dividen por grupo y cada uno expone el resultado de su investigación. La docente de religión es una mujer, que supuestamente enseña el catolicismo pero que durante toda la hora no nomina nunca la palabra católico o catolicismo, más bien cuando se refiere a ellos afirma que son cristianos, habla de lo que quiere decir ser cristiano y habla de pastores y no de curas [04 de mayo de 2011].

La diferencia es que en el First Baptist School todo el aprendizaje es vuelto a formar según principios cristianos y éstos mismos principios los encontramos de manera transversal tanto en la enseñanza como también en las normas generales del colegio. En cambio este mismo *modus operandi* lo encontramos en el Flowers Hill, en específico en la asignatura de Cultura Nativa, donde la profesora muestra en su atuendo ser un modelo nativo para su alumnado: desde la vestimenta (el uniforme llevada de impecablemente, como también durante las celebraciones la ropa elegante a juego con el peinado, en un estilo considerado típico raizal), a su manera de relacionarse con el alumnado fuera del aula (regañándolos sobre el mantenimiento de la limpieza del patio y limpiándolo ella misma) y dentro de la misma durante su asignatura (empieza la clase rezando y es la que durante las celebraciones oficiales se ocupa del coro y de los cantos en la iglesia). Además, la materia de Cultura Nativa se imparte siguiendo las mismas dinámicas de la de Patrimonio en el First Baptist School. A este respecto, cito a continuación desde mis notas de campo tres ejemplos de clases: dos de Patrimonio (First Baptist) y uno de Cultura Nativa (Flowers Hill):

La hora siguiente me voy a Patrimonio en el grado noveno, cuento 27 entre alumnos y alumnas. Están divididos por grupos y están terminando un trabajo escrito que luego expondrán oralmente a toda la clase. Hoy, primero Mr. Raúl reza, luego me dice que expone un grupo sobre la historia de Colombia, de la formación del Virreinato de la Nueva Granada y la anexión de la isla al Virreinato. El texto de referencia que han utilizado para desarrollar el trabajo ha sido *The Province of Providence* del historiador raizal y ex rector del colegio bautista Walwin Petersen [2001]. Hoy exponen cinco estudiantes, cuatro lo hacen en español y uno en inglés, Mr. Raúl me dice que a la siguiente hora expondrán los mismos trabajos pero en inglés en otro salón. Después de las exposiciones el profesor se pone a explicar la arquitectura isleña, siguiendo hojas y apuntes escritos a mano por él mismo. Dice que antiguamente la choza estaba hecha de bambú, sin clavos y se mantenía estable a través un juego de equilibrio de cuerdas. Termina la clase, me acerco a Mr. Raúl y le pregunto sobre qué tipo de materiales utiliza para la clase de Patrimonio y empieza diciéndome que nadie realmente sabe a ciencia cierta la verdadera historia de San Andrés porque cada uno escribe algo diferente sobre la isla: por ejemplo su abuela se murió a los 103 años, y ella decía que el primer gobernador de la isla fue Thomas O'Neill y no el otro que dice Walwin Petersen. "Pero que una vez que se ha aprendido, la historia de San Andrés es como la Biblia...no se puede olvidar". Raúl me dice que imparte una hora de patrimonio a la semana en todos los salones y una hora de educación artística durante la cual se trabaja por grupos sobre danzas y músicas típicas [03 de mayo de 2011].

...hoy asisto a las exposiciones de los trabajos de investigación sobre el nacimiento de la iglesia bautista en la isla, la educación y Philip Beekman Livingston: éstas se basan sobre los apuntes dados durante la clase por el profesor, investigación en la isla a través de las familias y sobre todo a través de los relatos de los abuelos, entrevistas a personajes significativo de la "cultura nativa" y el texto de historia de Walwin Petersen. Cada alumno dentro del mismo grupo puede elegir libremente si hacer la exposición en español, inglés o *creole*. Casi todas las exposiciones de hoy han sido en *creole*, ricas en fechas más que en acontecimientos históricos: al final de las exposiciones han hablado de la relación entre colegios y desfiles oficiales como los del 20 de julio, 07 de agosto y 12 de octubre, y solamente un estudiante se ha atrevido a decir que el 12 de octubre (día de la raza) muchos de La Loma no participan al desfile, mientras que nadie ha dicho nada sobre la no participación de todo el colegio al desfile del 20 de julio (fiestas patrias). Hoy la clase de Raúl se enfoca sobre religión y culto, así arranca la clase: "el hecho de ser una comunidad predominantemente protestante, nos diferencia de los colombianos, porque somos una comunidad que nacimos bajo la fe protestante. Durante el tiempo algunos nativos se convirtieron en la fe católica desde que fue oficializada en las islas por Colombia. Para obtener beneficios como ciudadanos colombianos y para legalizar nuestros matrimonios. En nuestra cultura isleña los entierros han sido muy importantes, hoy en día son muy lujosos; pero hace ya mucho tiempo la muerte iba anunciada por un señor que se llamaba el Herald y pasaba con un caballo a anunciar la muerte (porque no había emisora [radiofónica]; por lo visto en Providencia lo hacen todavía, y en Palenque también). Otras creencias relacionadas con la muerte son los *obeah*, traídos de otra parte

del Caribe”. Toda la explicación es en español: Raúl dice que San Andrés puede ser considerada una pequeña Haití, que los *obeahmen* existen aún hoy en día “que pueden robarte la sombra, o sea el alma y despertar los muertos”.

Luego pasa a tratar las religiones, y Raúl dice que a pesar de que San Andrés se haya conformado eminentemente bajo la religión protestante, hoy en día existen diferentes confesiones pero las más importantes para los nativos son la bautista, católica, misión cristiana y adventista. Entonces los estudiantes le preguntan la diferencia entre Christian Mission y bautista y Raúl dice que son totalmente diferentes pero en qué consiste las diferencias y las semejanzas no lo sabe decir (en realidad hablando con el pastor Oscar he descubierto que la Christian Mission es una iglesia bautista que fue fundada en Panamá y que existe solamente aquí en San Andrés y a Panamá: es por eso que los raizales van indistintamente a una u otra dependiendo de la vecindad). Raúl termina afirmando la importancia de las iglesias en el Archipiélago y que hoy en día tienen como función la “recuperación de nuestras propias costumbres, de nuestra habla y de nuestra gente, nos gusta ser libre como el viento, el mar, navegar como las olas y como las olas volver a nuestras playas”...me quedo un rato más charlando con Mr. Raúl y me cuenta que ha sido uno de los bailarines del histórico grupo isleño *Bahía Sonora*. Me dice que a parte de las horas de Patrimonio y danzas en secundaria imparte educación física por la mañana a los pequeños de primaria, que también le habrían ofrecido el mismo puesto en [el colegio] Cajasai o sea de utilizar sus materiales para dictar un curso en diferentes colegios, pero él me dice que no quiere que se utilicen en otros sitios que no sea el First Baptist School, porque estos materiales son frutos de sus investigaciones en la historia de la isla, en los documentos oficiales y en los relatos de los abuelitos. Entonces me explica que éstos materiales han sido redactado a raíz de un proyecto del Cemed, colegio en donde Raúl dictaba clases de danzas típicas. A partir de éstos materiales Raúl arrancó en el Cemed primero con un taller sobre patrimonio cultural y de ahí llegó aquí en el First Baptist. Sugiero que si quiere difundir estos materiales que se vaya él mismo a dictar clases en Cajasai, y él me contesta que no va en ningún lado, que sólo reconoce a este colegio como aquel que intenta mantener y transmitir al alumnado la cultura nativa. Y compara San Andrés con [San Basilio de] Palenque⁴², que ha visitado en el mes de octubre: dice que ha encontrado en Palenque muchas semejanzas con San Andrés, con la cultura raizal, solo que allí se han preocupado más en conservarla. “Allá no entran los militares a revisarlos, las calles no tienen asfalto y todos comparten patios, huertas, animales, porque realmente viven en comunidad”. Nos interrumpe la campana del fin de la clase, Raúl se tiene que ir a otro salón [04 de mayo de 2011].

⁴² San Basilio de Palenque es un pueblo situado a unos 50 km de Cartagena de Indias, fundado por cimarrones (“palenqueros”) en el siglo XVI y aun hoy conserva características culturales muy peculiares (el idioma palenquero, música, etc.) que reflejan su origen africano.

La experiencia de Mr. Raúl, como también la citada de Oakley Forbes, destacan como más allá de los currículos escolares y de los proyectos educativos, sean las prácticas de enseñanza de las y los maestros las que determinan la “etnicidad” de la educación en la vida cotidiana. También en Flowers Hill, por ejemplo, donde se aplica el modelo bilingüe –que supuestamente, como hemos visto, persigue con mucha menos intensidad el objetivo de la difusión de la cultura raizal– hay prácticas docentes que superan los objetivos generales fijados por el modelo educativo oficial:

...después de haber llegado a las 8:00 y haberme perdido el último día de celebraciones por el Emancipation Day, entro en el séptimo grado donde asistiré a clase de Cultura Nativa. Recién llegada todo el salón me acoge cantándose “Beautiful San Andrés”, cantada por todos los raizales indistintamente a los turistas como en los colegios como una especie de himno alternativo al oficial reconocido por Colombia. Empieza la clase con Miss Gladys que hace una oración en español para luego pasar la palabra a una alumna, a la que hoy le toca dar clase sobre su investigación. El tema es “tradition and culture with Lolia”, o sea cada estudiante se ha preocupado de entrevistar un personaje significativo para las islas: hoy tratan de las conversaciones entre esta estudiante y la escritora raizal Lolia Pomare. La estudiante hace una exposición de su trabajo y a la vez dicta a sus compañeros para que escriban todo en el cuaderno: todo el material y la exposición ha sido en español. Miss Gladys me dice antes de empezar la clase que el alumnado es libre de hacer la exposición en la lengua que prefiere (como en Patrimonio en el First Baptist) pero hoy todas las exposiciones han sido en español. Además las exposiciones y el trabajo de investigación que cada alumno hace sirve para construir una especie de libro de texto con las fuentes orales consultadas y redactadas por el mismo alumnado: de ahí la importancia del dictado en el salón y la revisión por parte de Miss Gladys de los cuadernos que tienen que tener el mismo contenido. Es interesante ver cómo en la didáctica parece muy similar al trabajo que llevan adelante en patrimonio en el First Baptist. Además aquí también en el Flowers Hill la hora de cultura nativa se alterna con la de danzas y músicas típicas y talleres de gastronomía nativa [foto 41]: Flowers Hill ha sido el único colegio que durante el desfile del 20 de julio se ha puesto vestidos isleños típicos [fotos 31 y 32]. Los salones son parecidos a los que me he encontrado en Brooks Hill y en el First Baptist, a lo mejor en peores condiciones la infraestructura general, sobre todo porque éste salón no tiene luz ni ventilador... “se los han robado los vecinos”, me dice Miss Gladys. Pero los pupitres para el alumnado, la mesa y la pizarra para el docente son los mismos y además las paredes están decoradas con los mismos afiches: posters con normas y obligaciones en inglés y español, versículos de la Biblia, etc. También aquí como en las clases del First Baptist noto un alto grado de participación por parte del alumnado. La estudiante ha trabajado sobre la figura de Lolia Pomare a través de las fuentes orales, sobre todo los ancianos, como lo hacen aquí en la mayoría de los colegios que he visitado. Pregunto a Miss Gladys qué temas se tocan en cultura nativa y ella me dice “turismo cultural, gastronomía, artesanía, música, bailes, trajes, personajes, historia”. La profesora se disculpa conmigo si asisto a un dictado y no a una clase interactiva pero se

encuentran en la fase de redacción del libro de texto, luego habrá una fase en la que ella revisará los cuadernos de todo el alumnado, y concluirá con un examen escrito final (en español) [10 de agosto de 2011].

La importancia de la oralidad y de la memoria viva de los ancianos es un elemento a destacar en estas prácticas escolares, tanto en el caso de Mr. Raúl (que construyó sus materiales didácticos precisamente a través de entrevistas a personas mayores) como en el de Miss Gladys (que trata de reanudar, a través de la escuela, el diálogo intergeneracional que antes era tan central en el aprendizaje de los y las isleñas y que hoy, más por cambios culturales generales que por acción directa de la colombianización, ha perdido de importancia).

4.3.2 Acompañando Miss Meylin en el primer grado

Cambio de semana y cambio de salón: estoy en primero y me doy cuenta que aquí los niños y niñas llegan que ya saben leer y escribir: esto depende que entran en *kindergarten* con 4-5 años y es en esta etapa en dónde aprenden las primeras nociones de lectoescritura. El salón como los demás salones está decorado con posters en inglés y español sobre las normas del colegio, normas de higiene y versos de la Biblia. Llego durante la hora de inglés y cuento 28 alumnos y alumnas. Como siempre cuando se cambia de materia se hace una pequeña oración para luego empezar el nuevo tema. Además he visto que la *teacher* (como la llaman aquí los y las niñas) utiliza los cantos religiosos cuando nota que están ya demasiado saturados y necesitan un descanso. La primera impresión que tengo es que hablan mucho más *creole* aquí que en el otro salón, pero creo que también depende del contexto: he llegado durante la hora de inglés y además la mayoría del alumnado aquí habla y entiende bien *creole*, mientras que en el otro salón la maestra utilizaba mucho más el español (cuando hablaba con un niño *creole* hablante le hablaba en *creole*, con un niño continental en español). Además los niños conmigo he notado que hablan solamente español y en mi presencia intentan hablar más español que *creole*. Es también verdad que los niños que se conocen ya antes del colegio y que son amigos hablan entre ellos en *creole*, sobre todo cuando están en grupos de dos o tres personas, mientras los mismos niños cambian registro al español cuando se encuentran en un grupos más numerosos. Durante esta hora la *teacher* utiliza los materiales del *creole* de la Universidad Cristiana: es la primera vez que los veo en su uso dentro del salón. Usa estos materiales para introducir la letra P, así que la maestra lee un cuento un *creole* y luego pide al alumnado de explicarlo. El *creole* escrito se explica durante la hora de inglés, y durante esta materia la maestra casi no utiliza el español. Ahora que los niños han cogido más confianza conmigo he notado que hablan mucho más entre ellos en *creole*; además he notado las continuas dificultades que tienen tanto el alumnado como la maestra con el *creole* escrito: la maestra lo escribe en la pizarra (pero siempre debe mirar primero en el libro para averiguar cómo se escribe) y al lado pone también el término en inglés y en español. Sin embargo los niños entienden perfectamente un

discurso en *creole* pero no consiguen leerlo. Además cuando están en la hora de inglés, no de *creole*, la *teacher* explica en español y en *creole*.

Después de haber leído el cuento, la maestra pregunta sobre los cuentos que los niños tenían que traer de la casa como deber. El resultado ha sido una mezcla rara de cuentos: algunos han traídos cuentos clásicos en español como Caperucita Roja, Blancanieve o los tres cerditos, otros no han traído un libro físico sino que han contado una historia. La mayoría de éstos últimos ha contado una historia en *creole* que le habían contado los abuelos (sobre todo cuentos de las islas) y un niño ha contado una historia sobre un pastor y las mentiras, casi bíblica, que tenía una moral final que todos los niños conocían y que la maestra ha subrayado varias veces a lo largo de la clase.

Rezamos otra vez para pasar a tratar el argumento de sociales: ¿Quién soy yo? Y la *teacher* escribe en la pizarra: “eres una persona única, valiosa y especial. No hay otras personas igual a ti, tienes características físicas que te diferencian de las demás personas, como la estatura, el color del pelo, el peso, etc.”. Dice que cada uno tiene que contar su historia de vida y las historias que le contaban los abuelitos. Emerge así unas variedades de tipologías familiares y de mezcla étnica increíble entre pañas, raizales y extranjeros, a pesar de que hablando con la maestra me había dicho que la mayoría en este salón son nativos. Lo que me ha llamado más la atención han sido los cuentos sobre las familias: la mayoría tiene muchos hermano y hermanas, siempre por parte de padre, que viven o en Colombia continente, o en Panamá o en Estados Unidos, la mayoría está siendo criada por la mamá, la abuela, o una hermana de la mamá. Además casi todos hacen referencia al padrino, como figura muy importante, sobre todo porque los respalda económicamente, y la mayoría tiene padrino en Bogotá.

La explicación de Sociales de hoy verte sobre las normas de comportamiento en el colegio y sobre su fundación: la maestra coge el manual de convivencia y empieza a analizarlo. Escribe en la pizarra: “El colegio es mi segundo hogar, que ha sido fundado por el pastor Philip Beekman Livingston, quién enseñaba en inglés bajo un árbol de tamarindo”. Toca la campana del recreo y dice que mañana hablarán de las normas de comportamiento escritas en el manual de convivencia. Para el recreo todos los niños salen al patio, la maestra muchas veces cierra el salón con llave (ha habido robos) y se va a comer algo en el quiosco o más bien en la sala de profesores, donde están todas las maestras, mientras que el coordinador de la mañana se preocupa de vigilar los niños en el patio desde las escaleras de la cocina [28 de marzo de 2011].

Otra vez, en estas notas se evidencia la importancia de la oralidad como medio de transmisión cultural y de conservación de las tradiciones locales. La oralidad se impone con el *creole*: los alumnos de lengua madre española traen libros de cuentos, mientras que buena parte de los raizales prefiere contar cuentos locales, y no sabe hacerlo sino en *creole*. Los cambios de idioma de comunicación también son significativos, y la alternancia de código (Gumpertz, 1972) es común y denuncia como, también en este

contexto en cierto sentido de “hegemonía raizal”, el idioma de la oficialidad y de la autoridad siga siendo el castellano.

4.4 BREVES CONCLUSIONES SOBRE LA ESCUELA “ÉTNICA Y TRILINGÜE”

La conceptualización de la raizalidad y las estrategias que las maestras y maestros utilizan para que el alumnado la entienda en sus aulas nos ayudan a perfilar la forma y el contenido que nos desvelan los docentes sobre su propia concepción del ser raizal.

- a) Las definiciones que los docentes han expresado sobre el concepto de cultura nativa contienen procesos de mayor abstracción que las prácticas que dicen llevar a cabo en sus aulas para “trabajar” la cultura de la comunidad en la escuela. Conceptos tales como “la forma de ser” o “lo que hacen”, por recordar algunas, no han sido apenas señaladas entre las prácticas que realizan en sus aulas para construir la raizalidad; sin embargo lo que sobresale de las notas de campo es que ésta construcción del ser raizal/ser cristiano se imparte continuamente. O sea cuando preguntamos directamente a los docentes respecto a qué consideran raizal, subrayan el factor lingüístico y algunas expresiones culturales (música, bailes, trajes, comida), y no la práctica pedagógica de la moral cristiana, que sin embargo está siempre presente.
- b) En las prácticas que llevan a cabo sobresalen, más allá de las lingüísticas, las celebraciones, la gastronomía, o los bailes. Las acciones que desde la escuela se realizan para establecer el vínculo con estas actividades culturales indican que se trata de una conceptualización de cultura parcial, en la que determinados procesos culturales son entendidos como elementos discretos unos de otros en los que están ausentes las relaciones sociales que les dan un significado específico.
- c) De esta forma, al caracterizar las prácticas – es decir, al no prestar atención a las relaciones y a la organización social de determinado proceso cultural – se incentiva la esencialización cultural y se logra reducir la complejidad del fenómeno cultural. Esta acción, por su parte, favorece y simplifica las acciones: sin embargo, la ventaja de la simplificación contiene la desventaja de convertir el proceso cultural en elemento cultural, es decir, desarticulado de la organización y la relación social que consideramos. d) Por lo mismo, la cultura nativa se entiende principalmente como

un proceso cognitivo, olvidando los procesos sociales y organizativos que son sus articuladores. En la mayoría de los casos, la cultura nativa es tratada como algo que el maestro o maestra puede enseñar en el aula por medio de explicaciones, lo que impide analizar otros componentes menos visibles, pero que forman parte de la transmisión cultural.

- d) La práctica cultural así entendida es más favorecedora del valor de determinadas prácticas – y también generadora de etnicidad – que reproductora de estas prácticas. Si la cultura se reduce a la adquisición de los procesos cognitivos que posee y se anulan sus procesos organizativos y relacionales, los procesos identitarios y valorativos pueden ir en aumento, mientras que las prácticas cotidianas se reducen. Los usos esporádicos, fragmentados y la interpretación cognitiva de la cultura – junto con el fortalecimiento de los procesos identitarios – en la escuela, indican que estos procesos siguen avanzando.
- e) Para concluir con este capítulo queremos subrayar la importancia que han tenido estos programas tanto bilingüe como trilingüe para el reconocimiento de políticas educativas para un estado pluricultural. Sin embargo, estas mismas políticas multiculturales e interculturales han favorecido no solamente una reificación de la cultura sino también el perpetrarse de diferencias discriminatorias, racialistas y desiguales dentro y fuera del aula. En este sentido, hacemos nuestra esta reflexión sobre los conceptos multi e interculturales:

lo que venimos tratando de mostrar es que la propia construcción de los discursos interculturales ha tomado como sustento un proceso de esencialización de la cultura. Objetivándola, cosificándola, y poniéndole fronteras, hemos hecho de la cultura un instrumento de castigo y tortura, olvidándonos del proceso para la interacción social que realmente es. Esta constante conceptual de la cultura se mantiene en la mayoría de los discursos sobre la educación multi- o inter-cultural. La idea de cultura que subyace a la educación intercultural y multicultural obstaculiza la defensa de la igualdad entre los individuos que en teoría se persigue...con esta conceptualización de las culturas, implícitamente se apoya la idea de que, además de diferentes, son desiguales (García Castaño, Granados Martínez, 1999:123-124).

5.
OBSERVANDO PRÁCTICAS
EN Y FUERA DE LA ESCUELA

En el capítulo anterior hemos tratado de mostrar las prácticas escolares del First Baptist School basándonos en la mirada de sus actores. En este, nos acercaremos al colegio desde otro punto de vista: las interacciones que lo relacionan con el más amplio contexto etno-cultural sanandresano. Más que los puntos de vista de los actores locales, entonces, se privilegia aquí el de la investigadora. Lo que se propone este capítulo es ilustrar, a través las observaciones anotadas durante el trabajo de campo, a las interacciones sociales y culturales que se desarrollan dentro de la institución educativa y fuera de ella, sobre todo en aquellas manifestaciones adonde se pide una presencia oficial del alumnado: celebraciones, fiestas patrias, cultos. Pero también nos resultan importantes las actitudes y comportamientos de profesorado y del alumnado dentro del colegio bautista. Dichas observaciones nos permiten afirmar, a pesar de las confusiones encontradas entre profesorado y familias sobre el modelo educativo del colegio bautista, de la general coincidencia entre “cultura nativa” e “identidad” y de la marcada contraposición entre etnicidad raizal y etnicidad colombiana por parte de las políticas públicas y de los líderes raizales, que las dinámicas interculturales presentes a diferentes niveles en las practicas escolares y extraescolares de la comunidad del colegio apuntan hacia una solución del conflicto interétnico. A nivel escolar, una actitud afectuosa y respetuosa del profesorado hacia el alumnado permite flexibilidad y al mismo tiempo plena aceptación y adscripción a un mismo sistema de valores y de reglas –el de la moral cristiana. A nivel cotidiano, la aceptación de éstos códigos morales cristianos y la reapropiación de ellos por parte de todas y todos los isleños ha permitido que, sobre todo gracias a las uniones mixtas, se empiece a superar por lo menos en parte el conflicto interétnico. En la calle ya no se utilizan mucho los étonimos para descalificar a una persona y, más importante, a pesar de los discursos de los líderes raizales, la mayoría de las familias hoy en día consideradas raizales son mixtas y por eso el acento de la etnicidad suele ser puesto más en los códigos culturales que en

aspectos genealógicos o genéticos. Estos elementos constituyen semillas de un posible encuentro trans-étnico y trans-cultural.

En este sentido, en este capítulo se analizan prácticas sociales cuya realización viene incitada tanto dentro del colegio como fuera y que conducen a la formación de un *corpus* de prácticas compartidas que ya constituyen un *habitus* (Bourdieu, 1998) para los isleños. Empezaremos con el análisis de comportamientos y prácticas significativas en el colegio, fijándonos en particular en las actividades auto-organizadas por el alumnado. Saldremos entonces del colegio para ver qué tipo de interacciones se producen entre la vida escolar y la familiar. Entre estas actividades, algunas son de tipo público-institucional: las fiestas patrias. El First Baptist School ha decidido no participar en ellas como institución, pero hemos decidido tomarlas en cuenta precisamente para mostrar cómo también espacios y manifestaciones no raizales hayan sido en parte reapropiadas por los isleños produciendo procesos sociales compartidos entre raizales y no raizales. Es aquí donde la reapropiación e hibridación de la etnicidad raizal según las concepciones expuestas por Stuart Hall (2003) se han hecho más evidentes, superando de alguna manera las interpretaciones esencialistas del marco legislativo colombiano y de la institucionalidad raizal que hemos señalado en el Capítulo 2. Este capítulo ha sido elaborado gracias a algunas aportaciones teóricas claves que han sido sugerida bajo forma de “remedios” para el antropólogo en búsqueda de esencialismos étnicos y culturales por parte del antropólogo Díaz de Rada (2008). En particular, aquí nos referimos a las “fronteras excluyentes” (Díaz de Rada 2008:23) que muchas veces los antropólogos y estudiosos de ciencias sociales inventan para darle sentido a categorías analíticas como etnicidad y cultura:

Remedio. Para intentar comprender un campo de relaciones étnicas, hay que orientar la mirada hacia las relaciones sociales que positivamente los agentes elaboran en el campo, descentrándose así del supuesto de que el comportamiento relacional de esos agentes se conducirá, sistemáticamente, desde la premisa negativa de la exclusión del otro. La vida social concreta se expresa, más bien, en gradientes sutiles de integración que se procesan, simultáneamente en diversos canales o escalas de prácticas (cfr. Tambiah 1990)...en la escala práctica del habla (mediada por la lengua como artefacto clasificatorio), hubiera sido por tanto perfectamente posible y pertinente, en ese contexto, entender la situación con el filtro “*sami*” versus “*dačča*”; pero ese contraste en la escala de práctica de las formas enactivas (formas activas de la interacción), lejos de propiciar un proceso excluyente habilitaba un acto fluido de comunicación entre agentes diferenciales (Díaz de Rada, 2008:23)

5.1 COMPORTAMIENTOS Y ACTITUDES EN LA ESCUELA

La hora de entrada a la escuela es exacta, y normalmente suele ser respetada en los varios niveles de primaria y de secundaria. Pero no así en preescolar, donde las dinámicas son más flexibles en el uso del tiempo. En estas aulas se ha observado mayor independencia de la campana a la hora de entrada. Las clases comienzan cuando la mayoría de niños y niñas se encuentran en el aula, aunque esto pueda ocurrir hasta una hora más tarde. La entrada y salida al recreo en preescolar también tiene esta flexibilidad. Ante la ausencia de la campana en preescolar, el momento de volver a entrar en las aulas después del recreo queda a criterio de la docente. Así también en aulas de secundaria de las escuelas públicas en la que he hecho visitas, donde no solamente los tiempos son bastante flexibles sino también las actividades. Esta es una característica que refleja un poco el sentido del tiempo en las islas, donde la dedicación a la vida laboral es bastante acelerada pero donde los cambios de última hora o las excepciones hacen parte tanto del trabajo como de la escuela y no vienen tomados como pérdidas de tiempo. Todo lo contrario, son ocasiones para aprovechar del tiempo de otra manera, reorganizándolo y muchas veces haciendo que el mismo alumnado se organice alrededor de este vacío temporal: es en éstos intersticios no-organizados que se ha podido observar el mayor número de interacciones y prácticas sociales unificadoras.

En el First Baptist School las clases empiezan muy temprano por la mañana: a las 7.00 es la hora de entrada para primaria, en *kindergarten* y en infantil el horario oficial es a las 8.00 (aunque con la flexibilidad arriba indicada). Tanto en primaria como en secundaria y en preescolar, el horario depende de las actividades que se están desarrollando al interior de cada salón y en muchas ocasiones depende de cada alumno. En las observaciones realizadas, sobre todo en el caso de primaria y *kindergarten*, cuando un niño o una niña termina la actividad asignada puede salir al patio, o en el caso de ser la última hora, puede ir directamente al comedor sin esperar a los demás. Esta modalidad, además, permite una mayor confianza en el o la alumna por parte del profesorado y un mayor sentido de responsabilidad, dado que el profesorado se queda en el aula hasta que el último alumno no haya terminado con su tarea. En general, podemos decir que en primaria y preescolar se ha observado un escaso uso de la campana para definir los tiempos escolares, sin embargo esto no se ha traducido en impuntualidad, sino todo lo contrario. Niños y niñas suelen llegar puntuales por la mañana, acompañado casi

siempre en moto o coche por las familias trabajadoras: tanto a la entrada como a la salida no hay muchos niños que cogen el autobús para desplazarse, sino que la mayoría se viene con medios de transportes propios y ya todos vestidos con el uniforme: uniforme de la escuela para profesorado y alumnado, uniforme de tiendas, hospital, policía, etc., para padres y madres. Los pocos que no vienen vestidos de uniforme son los abuelos, pero como el tiempo escolar está reglado según los tiempos laborales, la mayoría suele venir acompañado por madres y padres.

En los escasos momentos que observamos a un niño o niña llegar tarde, la incorporación al aula no parecía mostrar mayores problemas. Desde la puerta, casi siempre abierta, entraban saludando (“marnin’ ticha!”) y se incorporaban fácilmente a la clase.

Con campana o sin ella, niños y niñas suelen salir de las aulas cuando van finalizando sus actividades, aunque las terminen cinco o hasta quince minutos más tarde: “Ticha, I finish” es la frase recurrente en estas ocasiones. Tanto en docentes como en alumnos y alumnas se ha observado que esta práctica, además de ser recurrente, se lleva a cabo con total aceptación: en ocasiones los niños y niñas no salen si no han terminado sus tareas, aunque los docentes no les hayan indicado que se queden, y cuando se quedan se les ve igualmente tranquilos y relajados.

Cierta flexibilidad se observa también en relación a los tiempos empleados para desarrollar cada materia. Sin embargo, en comparación con la primaria, en secundaria nos encontramos que los horarios son menos flexibles, sobre todo respecto al recreo y a la finalización de alguna actividad: esto pasa porque la mayoría de las veces en secundaria cada hora se cambia materia y profesorado.

En el colegio bautista, el lugar establecido para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje se reduce casi en su totalidad al recinto escolar – salvo algunas salidas esporádicas, como excursiones o paseos turísticos por la isla. El aula, más que el resto del recinto escolar, y la mesa y la silla en la cual quedan ubicados los alumnos y alumnas, son los espacios de mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, aquí también se ha observado una reapropiación del uso del espacio, un mayor dinamismo respecto a las normas escritas.

Es habitual que las puertas del colegio queden abiertas durante todo el día, permitiendo así un vaivén de personas ajenas, visitantes, amigos, vecinos, investigadores, padres y madres de familias, que algunas veces entran también en los salones, mientras la mayoría de las veces pasan por el patio y finalizan sus actividades: hablar con el profesorado, ir a la rectoría, hacer trámites en la secretaría, etc. No es raro que las actividades se suspendan por la llegada de algún visitante a la escuela. Niños y niñas normalmente no salen del recinto escolar, pero dentro de este pueden moverse libremente: durante el recreo compran comida en el quiosco, intercambian patio con los más pequeños, juegan en la cancha o entran donde están las aulas audiovisuales, utilizan todos los espacios para el juego menos los salones de clase. Éstos, que durante el horario de clase quedan siempre abiertos, se cierran con llave en el recreo, ya que últimamente ha habido muchos robos (a pesar de que a niños y niñas está prohibido traer y usar móviles y materiales tecnológicos en el colegio). Estos comportamientos se han observado sobre todo en primaria y preescolar, mientras que en secundaria son bastante más raros. Lo que cambia, aquí también, es consecuencia de los cambios continuos de materia entre una hora y otra: así, por ejemplo, no hay profesores en secundaria que vigilen sobre las aulas y tengan las llaves, sino más bien los salones quedan abiertos y el coordinador se encarga de vigilar sobre ellos, ya que durante la hora del recreo no hay vigilancia sobre el alumnado. En cambio, en primaria el profesorado se encarga de cerrar con llaves las aulas y el coordinador vigila a niños y niñas durante el recreo.

Tanto en primaria como en secundaria el espacio dentro del aula cambia constantemente, pero de manera diferente. Si en primaria se ha observado un desarrollo de las clases bastante vertical, con la maestra delante de la pizarra que escribe y el alumnado que redacta en su cuaderno, con filas ordenadas de mesas y sillas, en secundaria la posición del mobiliario se mueve casi a diario, a veces según la materia impartida, varias veces al día. El constante cambio de mobiliario está relacionado con el trabajo por grupos. El método grupal exige con normalidad el cambio en la disposición de los niños y niñas, que lo realizan con rapidez, tranquilidad y sin mayores problemas de desorden. En ocasiones se ha observado que también en los trabajos individuales o durante explicaciones largas por parte del profesorado se utiliza una conformación del mobiliario en círculo.

El hecho de realizar actividades en grupo permite al alumnado una mayor flexibilidad de movimiento: niños y niñas se levantan con frecuencia de su lugar, van a ver qué hace el compañero y compañera y comparten útiles y charlas, miran a la ventana, se acercan a la maestra y la besan, sacan punta al lápiz o tiran algo a la papelera.

En cambio en primaria los cambios fundamentales observados son a nivel de la decoración: si en secundaria se resuelven en un par de posters con normas de comportamientos generales (a veces en inglés, otras en español), en primaria la decoración cambia continuamente. Las paredes son ricas de fotos, mapas, posters y afiches en llamativos colores realizados la mayoría de las veces en el trabajo grupal y que son particularmente valorados por parte del profesorado (*fotos 19-24*).

En primaria no se utiliza solamente el aula para el proceso de enseñanza-aprendizaje sino a veces se han realizado actividades en el patio, en la cancha y hasta en el jardín de la iglesia bautista, bajo un árbol (recordando simbólicamente las primeras clases de Livingston bajo el tamarindo) y sin un guion preestablecido.

Al igual que comentamos con el tiempo y con el espacio, algunos comportamientos de niños y niñas observados se presentan flexibles, dinámicos y espontáneos. Las escuelas actuales en Colombia han vivido un cambio pedagógico muy importante desde un enfoque conductivista hacia un enfoque constructivista. Atribuimos los comportamientos que a continuación vamos a detallar más al cambio operado al interior de la institución escolar que a otras influencias más directas desde el ámbito familiar-comunitario.

En general hemos observado relaciones afectuosas entre niños y niñas y sus docentes. El castigo se asume por parte del alumnado como una características más de la educación, tanto que es aprobado por las familias y aceptado por el alumnado que no nota discrepancia entre las relaciones afectuosa que instaura con los docentes y la promoción de una pedagogía más cercana a las necesidades del alumnado, más constructivista por un lado a la exigencia de comportamiento rígido y disciplinario. Esto denota un alto grado de consenso y de respeto hacia las políticas identitarias del colegio, reivindicada como fuertemente cristiana.

La metodología y el enfoque pedagógico otorgan más importancia a la creatividad, a la participación y a la espontaneidad en niños y niñas. Éste enfoque castiga la memorización e invita a un proceso educativo de mayor reflexión por parte del alumnado. Por ello, apuesta por la participación y la retroalimentación positiva entre docentes y estudiantes. En general, la participación de niños y niñas en las aulas ha sido elevada. A petición del docente o sin ella, suelen participar con espontaneidad –son bastante los que levantan la mano o se ponen de pie para comunicar sus intenciones de participar o de plantear dudas. La flexibilización es visible en estos comportamientos, en contraposición se ha notado una fuerte censura por parte del profesorado en determinados comportamientos, sobre todo los que tienen a ver con la manera de peinarse, de sentarse y en general con los buenos modales.

En relación a los comportamientos que estamos describiendo, es muy importante la dinámica que el docente instaura en sus aulas. Sin embargo, las mayores diferencias que hemos percibido entre estos comportamientos están relacionadas en especial con la edad –con escasas excepciones. Más los niños y niñas tienen una edad más avanzada, menos sus comportamientos son flexibles y se invierte el tipo de censura impuesto por el profesorado: ya no se permite levantarse y hablar con el compañero durante las explicaciones de los docentes, mientras que se dan por sentados los buenos modales.

En preescolar, los comportamientos de niños y niñas pueden ser descritos como tranquilos, relajados y espontáneos. Tras un inicial tiempo de extrañeza debido a mi presencia en el aula, han empezado a desarrollar actitudes y comportamientos desenvueltos: se acercan continuamente al lugar desde el cual observo, miran mi cuadernos, me dan besos, me preguntan qué y por qué escribo, me tocan el cabello, me muestran lo que hacen, escriben en mi cuaderno, preguntan por mi familia, etc. Estos comportamientos de los alumnos y alumnas tienen lugar en especial cuando están trabajando en grupo o cuando su docente les encomienda alguna actividad para llevar a cabo ante su mirada. En escasas ocasiones estos comportamientos fueron censurados por los docentes.

Estos comportamientos nos resultan muy ilustrativos, ya que a pesar de la timidez inicial, es a través de ellos que las y los alumnos se han acercado más a mí, preguntándome al respecto de mi trabajo en el aula y mostrándome muchas veces

afectividad explícita. Esta dinámica, más intensa con los niños y niñas de preescolar, va disminuyendo en intensidad según avanzamos en las franjas de edad. En secundaria, estos comportamientos son prácticamente inexistentes. La timidez fue una característica principal de los niños y niñas de grados de mayor edad: mirar directamente a los ojos y sonreír ante determinada mirada fue un comportamiento característico de los niños y niñas de menor edad, sin embargo en algunas ocasiones, previamente solicitados por el profesorado, han dirigidos hacia mi sus preguntas y curiosidades. Consideramos que el cambio de actitud y de comportamiento está motivado tanto por las exigencias escolares en los comportamientos como por la variable edad. Consideramos que los comportamientos notoriamente más rígidos en los grados de mayor edad se deben tanto a la mayor adaptación de alumnos y alumnas a las reglas escolares como a la formación que tanto ésta como la iglesia quieren inculcarles.

Sin embargo hemos notado que características comunes a todos los grados ha sido el alto grado de participación en las actividades escolares y de responsabilidad en desarrollarlas. El alto grado de responsabilidad permite desarrollar una censura entre compañeros y compañeras: niños y niñas indican a sus docentes quiénes no hicieron la tarea o quiénes les molestaron. Esta práctica tiene bastante aceptación entre niños y niñas, algunos de los cuales muchas veces asumían el papel de docente en su ausencia (y a veces hasta en su presencia). Niños y niñas aceptan con naturalidad el nuevo rol de su compañero o compañera y le llevan sus ejercicios para que se los corrija, les ayudan en su labor y aceptan las censuras de sus comportamientos.

Estos comportamientos responsables además permiten un ambiente de trabajo distendido, adonde cada uno tiene su tarea y adonde el ruido no es un impedimento al desarrollo normal de las actividades sino una dinámica más dentro de las actividades escolares.

Junto al sentido de responsabilidad les caracteriza la iniciativa y la capacidad de organización, la cual fomenta los comportamientos responsables. En ocasiones los docentes encargan a algún alumno o alumna determinadas actividades, como hacerse responsables del grupo ante su ausencia o repartir los cuadernos de sus compañeros y compañeras. En estas actividades, tanto los responsables como el resto de sus

compañeros y compañeras se organizan adecuadamente para realizar con celeridad y orden estas actividades.

Las exhortaciones a los alumnos y alumnas para que pusieran orden, se callasen, trabajaran o prestaran atención y en especial, las llamadas de atención de docentes con amenazas de castigo, han sido frecuentes sobre todo al final de la jornada escolar, cuando ya tanto alumnado como profesorado se encontraban bastante cansados físicamente y mentalmente y sobre todo en aulas con cuantitativamente más alumnos. Ha sido interesante notar como los castigos siguen funcionando en todos los grados y en todas las edades, obviamente mudando de tono y metodología. Sin embargo, los castigos son más por comportamientos en contra de los buenos modales que por cuestiones estrictamente escolares.

Ha sido muy significativa la relación que hemos observado entre el trabajo en grupo y los comportamientos responsables de alumnos y alumnas. El trabajo en grupo ha sido muy observado en todas las aulas visitadas, aunque en menor medida en los cursos de menor edad. Cuando alumnas y alumnos trabajan en grupo, no suelen permanecer todo el tiempo en sus sillas y mesas. Se levantan continuamente para realizar otras actividades. El ruido que generan no entorpece el trabajo de los demás, quienes siguen atentos y concentrados en sus actividades. Trabajar en grupo anima la capacidad de niños y niñas de tomar decisiones y organizarse. La posibilidad de tomar decisiones sobre el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje es consecuencia de la delega de estas funciones por parte de los docentes.

Los comportamientos que hemos denominado responsables los hemos observados sobre todo en secundaria, pero los primeros esbozos se pueden encontrar también en primaria. Es interesante notar como al llegar en secundaria sea el culto una de las primeras tareas que se le pide al alumnado de autogestionar (véase cap.3).

Otras de las cuestiones que se han observado bastante es el uso del *creole*. Si al principio se había notado un uso menor en primaria sobre todo entre el alumnado y en mi presencia, con el pasar de los días éste ha ido aumentando hasta que niños y niñas hablaban tanto dentro como fuera del aula todo el tiempo en *creole*. Además se ha notado una actitud diferente en los adolescentes de secundaria: éstos no solamente hablaban *creole* con sus compañeros y compañeras sino también directamente para

dirigirse al profesorado durante las explicaciones de las materias. En estas ocasiones no hemos notado discriminaciones: cuando hay algún alumno o alumna que no habla *creole*, la conversación cambia inmediatamente al español, sin crear ningún tipo de problemática (como también pasaba en mi presencia, ya que lo primero que en la entrada de campo se me había preguntado es si hablara *creole*). En cambio, en las escuelas públicas, se ha notado un uso diferente del *creole*: éste se utiliza más bien después del español, cuando no se ha percibido exactamente el sentido en español, pero también aquí está constantemente presente tanto en las relaciones entre el alumnado, como también en las relaciones profesores-profesores y profesor-alumno. En muchas aulas de las escuelas públicas, sobre todo en los más pequeños, se ha notado que muchas veces es el mismo alumnado que se encarga de traducir al *creole* para todo el salón las explicaciones del profesorado en español.

A pesar de que no haya formas de discriminación abierta, se ha notado que durante el recreo niños y niñas tienden a agruparse según dos variables: lingüística y de género. No se excluyen grupos mixtos a nivel lingüístico y ni tampoco de género, pero esta situación ha sido menos frecuente. Cuando hay un grupo con hispanoparlantes e *creole*-parlantes se tiende a elegir como lengua el español, pero el cambio de lengua no comporta ningún tipo de conflicto ni de problemática. Pasa lo mismo con la variable género: aunque hayan excepciones sobre todo en los primeros grados de primaria, adonde niños y niñas tienden a agruparse por tipología de juego, en los grados superiores y en secundaria las agrupaciones tienen una frontera muy rígida en la variable género y en la edad. Además el género incide muchísimo en los buenos modales: se ha observado una mayor rigidez del profesorado en la pretensión de compostura, buenos modales, aseo y excelencia en llevar el uniforme hacia las niñas y mujeres respecto que a niños y hombres. Pasa lo mismo con el profesorado: si en algunos casos se ha visto a profesores de secundaria o coordinadores no llevar el uniforme, esta misma situación no se ha encontrado entre las maestras y entre las profesoras.

Este comportamiento rígido y la división por género se ha notado en diferentes contextos: dentro del aula durante la clase, fuera del aula durante el culto y las

celebraciones oficiales, como desfiles⁴³, marchas, entrega de los símbolos⁴⁴ o ocasiones en las que se canta el himno alternativo de San Andrés y del colegio⁴⁵. Esta rigidez existe también en los otros colegios públicos, pero sobre todo durante las celebraciones oficiales.

El uso obligatorio de la uniforme es muy rígido en el First Baptist. A pesar de ser un medio a través del cual se intenta borrar y esconder las diferencias entre el alumnado, se ha observado que en el colegio bautista no crea mayor problemas entre alumnado y profesorado, sino todo lo contrario. Es otra diferencia con los colegios públicos, en los que hemos notado una mayor flexibilidad en las normas respecto al uniforme: se tolera que se lleve de manera original, que venga personalizado con decoraciones muy llamativas, o en algunas ocasiones hasta que no se lleve puesto. Esta flexibilidad se debe a que muchos alumnos y alumnas no tienen varios cambios del uniforme, cuya adquisición presupone un gasto no indiferente al interior de una familia de clase medio-baja. Sin embargo en el First Baptist School, siendo éste un colegio frecuentado en su mayoría por jóvenes de clase acomodada, ni siquiera se plantea esta problemática: está tajadamente prohibido entrar en el colegio sin el uniforme, como también personalizarlo de cualquier forma.

⁴³ No se ha podido observar nunca la participación en desfiles por parte del colegio First Baptist School, que desde su regreso a institución privada ha decidido no participar en actos cívicos ni de izar la bandera colombiana en el colegio. El objetivo de las políticas educativas del colectivo AMEN es la de reivindicar la presencia oficial del colegio bautista en algunas celebraciones oficiales locales, adonde no participa directamente la gobernación y las políticas públicas colombianas: ejemplo de éstos son las marchas contra la violencia y el narcotráfico, las celebraciones “sui generis” del Emancipation Day, las celebraciones que se hacen en la iglesia como la entrega de los símbolos o las que se hacen en el colegio como el día del idioma, la fiesta de la madre, del profesor, del estudiante, etc...

⁴⁴ La entrega de los símbolos es una ceremonia oficial que se celebra en noviembre justo antes de terminar el año escolar, adonde los futuros egresados entregan los símbolos del colegio al alumnado de un grado inferior: simbólicamente representa la fin de su ciclo en el colegio, la “digestión” de la formación impartida por el colegio a través de estos mismos símbolos y la entrega para las siguientes generaciones de éstos valores. En el caso del First Baptist School los símbolos del colegio son representados por el libro de la Biblia, la bandera del colegio y la bandera de San Andrés y Providencia (ver en <http://www.youtube.com/watch?v=0R2dIIdAcW8>).

⁴⁵ En Colombia, todas las celebraciones oficiales se inauguran cantando el himno nacional y luego el departamental (regional); sin embargo, en el First Baptist School la *praxis* es diferente: primero se canta el himno de San Andrés en inglés (se define alternativo porque es lo que ha sido escrito por el colectivo Amen), luego el de la institución y se termina rezando y bendiciendo al colectivo que participa en el evento.

Aunque este haya sido uno de los elementos más impactantes al comienzo para la investigadora, con el tiempo se ha notado que el tema del uniforme (escolar y no escolar) en general es muy bien visto de parte de todos los isleños. Durante los días de trabajo es *praxis* común ver en la isla toda clase de uniforme: los y las trabajadoras, como el alumnado, sólo se ponen su ropa personal durante los fines de semana (con la excepción del domingo: también para ir a la iglesia las pautas respecto al vestir son bastante estrechas...). Esto permite diferenciar perfectamente ya en la calle quién trabaja y quién no, adonde va y qué clase de trabajo tiene. Es, en suma, un elemento visual muy puntual que transmite informaciones respecto a las pertenencias de clase y el poder adquisitivo: con el uniforme se declara “soy lo que hago”. Y no es un caso que es justamente a través del uniforme que se rompen las reglas y se realiza una fiesta, como en las fiestas de cumpleaños celebradas en el colegio bautista o como los conciertos después de los desfiles y de las marchas:

Hoy llego y me dicen que se harán solamente dos horas de clase, porque las siguientes horas están dedicadas a celebrar el cumpleaños de una niña. Mientras seguimos con la clase de sociales y de español empieza un vaivén de personas que traen toda clase de comida. Terminadas las dos horas, llegan los familiares de la festejada y se ponen a decorar el aula con globos y toda clase de decoraciones para fiestas. Los ayudan en la labor la maestra y alumnos y alumnas que mientras tanto se entretiene a jugar con los globos. Llegan los camareros (son dos) que nos servirán durante la celebración y disponemos las mesas y las sillas en forma de U, muy pegadas a la pared. Esta disposición del mobiliario permite que niños y niñas puedan desplazarse libremente, bailar y sobre todo que los camareros puedan servirnos comida y refrescos. El protocolo es largo: primero nos sentamos y comemos toda clase de comida salada. Luego llegan fruta y helado y con ellos la atracción de la fiesta: una pareja de payasos que gags y malabares entretiene al alumnado, solicitándole constantemente su activa participación. Al final, llegan tarta y velas, la canción de feliz cumpleaños, y todo el mundo a bailar gracias a los enormes altoparlantes traídos por los familiares junto con el aparato de música. La música es obviamente reggaetón bailado de manera perfecta por niños y niñas, que se saben todas las letras de las canciones. Hoy es el día de elección libre de esta aula: niños y niñas pueden vestirse como quieran y nadie le dice cómo tienen que bailar y tanto los bailes como la ropa no se acercan para nada al concepto de buenos modales del colegio, ni a la forma de vestirse los domingos en la iglesia. Están todos guapísimos y arreglados, con peinados complicados, hebillas y gomas coloridas, muchas niñas están maquilladas y llevan tacones y vestimenta de colores, los niños tienen casi todo vaqueros y camisetas, llevan casi todos relojes, anillos y collares. Los familiares han ayudado los camareros en servir alumnado y profesorado y también se han dedicado a grabar toda la celebración con cámaras y móviles. Además al final de la fiesta nos han agradecido por la participación y la presencia: se han puesto a

hablar con la maestra y juntos han deseado una serie de retos, escolares y personales, para la festejada. A la mamá le caían ya tantas lágrimas que se ha decidido volver a bailar. Es curioso como nadie ha traído regalos, sin embargo los familiares nos han agradecidos por estar allí y compartir este momento tan importante con ellos [13 de abril de 2011].

5.3 LA ESCUELA, LA ISLA, LA COMUNIDAD

Las instituciones educativas suelen participar en las manifestaciones oficiales más importantes del Archipiélago, y el alumnado reinterpreta y se reapropia de estas celebraciones: por un lado, demuestra una alta participación de la educación formal en todos los espacios de intervención de la ciudadanía; por otro, es interesante ver cómo estos espacios, a pesar de ser regidos por normas muy estrictas, permiten que en ellos confluyan códigos y procesos culturales compartidos, no siempre visible a una mirada superficial. A pesar de que tanto en el alumnado como también en las relaciones entre vecinos y en las mismas familias, no hay discriminación étnica ni uso de los étnonimos a fines excluyentes. Sin embargo, otra vez la variable parece ser la religiosidad (en esta ocasión, en combinación con la raizalidad): tanto la organización de éstos eventos como la participación permite evidenciar pautas de participación y códigos de comportamientos que son compartidos por todos los isleños (raizales y no) y que se rigen bajo el esquema de los principios cristianos, a pesar de no ser reivindicados explícitamente como raizales.

Tuvimos suerte en llegar ayer. Hoy por la mañana, a las 9:30, empezó la Marcha por la Vida, organizada por la comunidad raizal, AMEN entre otros, y sobre todo por las iglesias. De lo que entendí – debo averiguar este punto – la marcha no habría tenido que ser sólo religiosa, pero definitivamente las iglesias son las instituciones de los raizales, y ya no sólo de ellos (la presencia más conspicua y más organizada ha sido de la Bautista Hispana [foto 38]).

La marcha ha sido concurrida (aunque no tanto como la de 2007, según Oakley Forbes). A la cabeza, detrás de la bandera del Archipiélago, el gobernador y su mujer. Detrás, muchas personalidades de la comunidad raizal.

Todo el mundo vestía de blanco (me dijo Pacho que el gobernador no quiso que un colegio desfilara porque no estaban vestidos de blanco). Las organizaciones más visibles e imponentes (SENA e Iglesia Hispana, la primera – según Pacho – bajo el control de la segunda) tenían camisetas hechas ad hoc, y la mayoría de los carteles.

Todo, digo todo, tenía que ver con lo religioso. Lo político es lo religioso en San Andrés, y lo religioso es culturalmente bautista (por cuanto adventista, católico, musulmán o judío que sea). Leer a los carteles ya lo dice todo, pero la misma forma de marchar – en silencio, vestidos de blanco – denota el carácter “procesional”, su naturaleza religiosa. Los movilizados han sido en máxima parte feligreses.

Al terminar la marcha, en la plaza con arboles en frente del Super Éxito, después de haber recorrido la vuelta del centro, se subieron a la tarima los organizadores y sobre todo los pastores. De hecho, los únicos a tomar palabra fueron los pastores: antes el de la iglesia hispana, después el católico padre José, y para terminar Alberto Gordon (pastor bautista, hermano de Ricardo Gordon May, director de la First Baptist School). Al terminar los pastores, integrados por otro hombre, han cantado en cuarteto un himno religiosa [5 marzo 2011].

Elementos parecidos emergen en ocasión del desfile para el 20 de Julio:

Llegamos antes de ayer, por la tarde. Muy cansados y con jet lag: Nahuel es el que aguanta más. En tan poco tiempo pasaron muchas cosas, siempre tengo la impresión que en Latinoamérica a la gente le cambia el mundo en un nada, aunque aparentemente nunca pase nada. Pero vamos con orden, empezamos con el desfile de ayer: es el evento festivo más importante del año en San Andrés, a pesar de ser la fiesta de la independencia colombiana – o sea la fiesta teóricamente menos raizal de todas. La mayoría de las escuelas, incluidas las privadas, han participado al desfile de bandas. Hacía excepción lampante el First Baptist, que no participa a las fiestas nacionales y sobre todo a esta [foto 33].

Ha empezado cerca de las 10:00 y acabado a las 15:30. Después, hubo un concierto con varios grupos locales en frente de la gobernación, presentado por el presentador como “grupos que expresan claramente al mundo la riqueza y variedad de la tradición musical de nuestras preciosas islas”. No pude presenciar a éste, me fui antes que empezaran.

Las escuelas, en formación militar y rigurosamente con el uniforme, han marchado desde la base de la Loma hasta la gobernación, recorriendo toda la Avenida 20 de Julio, el Cañón de Morgan, el Barracuda y parte de la Avenida Newball. En frente del Cañón varias bandas hicieron su pequeña performance, la misma que habrían replicado luego en frente del palacio de la gobernación, donde desde el palco de honor las jerarquías políticas y militares asistían al espectáculo (no pude acercarme mucho por la gran confusión: no sé quién estaba en lugar del gobernador destituido).

Las bandas de las escuelas, verdadero centro de la atención del público, vestían de forma aun más militarista: como todas las bandas oficiales, sus trajes son trajes militares aunque a vestirlos sean niños. Para una europea, tal vez más porque italiana, es un espectáculo que impacta. Algunos padres seguían de cerca a sus hijos, sobretodo si pequeños (y había muchos), dándole de tomar *gatorade* y caminándole al lado. La marcha debe ser realmente extenuante para los alumnos, por su

longitud y la disciplina que se les requiere. Para los padres es un honor muy grande tener a hijos en la banda y en el desfile, que es como una cofradía de honra que, en las fiestas patrias, saca a relucir el nombre y la imagen ideal de una institución educativa. Las autoridades de éstas lo saben, quieren hacer salir en el desfile a “lo mejor”, a lo que representa a su institución. Así, INASAR sacó a dos computadoras portátiles de plástico atadas con cables a un planeta Tierra; Flowers Hill vistió a varios alumnos con trajes típicos, sacando también a tambores en piel menos militares y más africanos en el aspecto.

Respecto al desfile en general, hay que decir que otra vez la preponderancia de los varones sobre las mujeres se ve a cada paso. De los músicos, las únicas mujeres eran las que tocaban el xilófono, y por supuesto las bailarinas [21 julio 2010].

El 7 de Agosto:

Desfile del 7 de agosto, segunda fiesta más importante de SAI y de Colombia, es el día oficial del Emancipation Day, la liberación de los esclavos en San Andrés, por esto se celebra en San Luis, el sector considerado nativo, y por eso es una de las celebraciones a la que participan más raizales. Pero, raizal o no, son las únicas fiestas realmente festejadas por aquí. Habría que abrir una profunda reflexión a parte sobre el tema (n.b.: son las únicas fiestas para las que el gobierno paga, tiene fondos), pero ahora sólo quiero hacer una crónica de lo que pasó.

El desfile empezó puntual, a las 9:00, en la iglesia de San José (comienzo de Sound Bay). Tradicionalmente, empieza en la Sound Bay Baptist Church, pero por la ocasión se ha cambiado el recorrido para aprovechar la nueva peatonal de San Luis, y se ha tenido que recortar el recorrido. Abren las bandas militares, como la otra vez: la más impresionante es la de los hijos de militares, de policía. Son niños vestidos de guerra... aunque a las bandas se les diga “bandas de paz”. Siguen los colegios: Flowers Hill en las primeras posiciones, el Rancho, Antonia Santos, etc., hasta Natania y pocos más. En total, unos 15 colegios.

Como en el 20 de Julio, todos hacen una presentación en frente de un palco con el gobernador y las principales cargas (también religiosas) de las islas. Respecto a la otra fiesta, había menos militares (tanto en banda, como en el palco). En la primera fila sentaban el gobernador, el nuevo monseñor (José Archbold), algunos pastores (Stimpson Pomare, que también es secretario de Educación), el defensor del pueblo (Fidel Corpus), etc. El gobernador echó un largo discurso, muy político y poco celebrativo, subrayando cuánto hace e hizo para las islas, incluyendo su versión de lo que pasó con las Casas de la Cultura.

Mientras, los colegios desfilaban en un atmosfera que no me pareció menos formal de la del centro. Había, por supuesto, menos gente, pero igualmente mucha. La mayoría de los residentes participaron, muchos de ellos no lo habían hecho el 20 de Julio (“¿Por qué ir al centro el 20, si el 7 de agosto hacen una vaina parecida en San Luis?”, dijo mi vecino). Las bandas escolares

soportaron el calor estoicamente. Otra vez, tuve la impresión de que se toman muy en serio el evento, y aunque no lo disfruten dionisiacamente – no es una fiesta carnavalesca – sí lo consideran importante y “bello”. Había muchos niños pequeños y padres y madres lo incitaban, lo seguían paso a paso y durante el camino le ofrecían algo de comer y beber para recuperarse.

La gente empezó a tomar relativamente temprano, pero no tanto entre los que asistían al desfile cuanto en algunas casas y kioscos del área cercana. Había puestos de comida típicas, con las vendedoras vestidas todas de blanco y con pañuelos en la cabeza según un supuesto estilo africano.

Al final del desfile, ha empezado lo que diferencia el 7 de agosto 20 del de Julio: las “actividades tradicionales”, que se limitaron a la peladura de cocos, al salto de la cuerda, a la recogida de cangrejos y a una corrida de bicicletas. No duraron mucho. Yo no pude asistir: cuando volví, ya se habían acabado con antelación sobre el programa [...]. El concierto empezó a las 17 en lugar de las 19 programadas. Todo esto, al parecer, deriva de unos panfletos que llegaron a unos sepultureros el día anterior, en los que se anunciaban 15 muertos durante las celebraciones: cada día el miedo a la violencia se hace más presente en la isla y sobre todo en las actitudes de los isleños [8 de agosto 2011].

La raizalidad se expresa con claridad también en muchos cultos bautistas, en especial modo los de la First Baptist Church. Ahí, lo religioso y lo raizal, lo spiritual y lo reivindicativo, se entremezclan. Un ejemplo:

Ayer, otro culto a la First Baptist Church. He llegado un poco antes, sobre las 9:00, que las puertas de la iglesia todavía estaban cerradas. He aprovechado para caminar hasta el famoso árbol de tamarindo bajo el que Livingston dictó las primeras clases a los esclavos.

Al volver, ya las puertas estaban abiertas y dos muchachos (varones) de unos 14 años estaban charlando en frente a ellas, vestidos de un blanco impecable y con guantes blancos. Son los que reciben a la gente, le dicen “Welcome” a quienes entran y, si es el caso, ayudan a los más ancianos a sentarse. Su actitud, relativamente informal, cambia cuando comienzan a llegar personas: las primeras son sobre todo mujeres y hombres ancianos, vestidos impecablemente. La mayoría de las mujeres visten los vistosos sombreros al estilo inglés que las hacen tan célebres en la isla (sobre todo entre los turistas).

Entro y también me saludan con un “welcome”. No más entrar y me cruzo con Julia Martínez, que está con una mujer más anciana: nos saludamos, me dice que cantará después de Navidad en esta misma iglesia, pero tengo que decirle que no estaré (¡qué pena!). Me pasa al lado Oakley Forbes, y cuando me siento veo a Dulph Mitchell sentado en su lugar usual (uno de los bancos de la extrema izquierda, cerca de la puerta lateral). Con el pastor Howard, que me han dicho que sí va a hablar hoy, es casi el directivo de AMEN al completo.

Aprovecho para describir el espacio, me doy cuenta que no lo he hecho nunca hasta el momento. El campanario ha sido durante mucho tiempo el punto más alto de San Andrés, ha sido muy criticada la decisión de construir las antenas justo al lado de la iglesia, arruinando así tanto su primicia como el perfil mismo del paisaje. El exterior del edificio, completamente de madera y siempre bien pintado de blanco, con el techo rojo y unos detalles en negro, no debe haber cambiado mucho desde 1800s. El interior está así distribuido: tres puertas, una pequeña por pared lateral y una principal en la fachada, pasada la cual a la izquierda suben unas escaleras (también de madera) bastante amplias, que llevan a la balconada interna que hace una amplia C a lo largo de tres lados del edificio. Por lo visto esta balconada, inclinada hacia centro del edificio, ha sido añadida posteriormente con el crecer de los feligreses. En los cultos que he visto, no suele llenarse mucho a no ser que estén presentes alumnos del colegio bautista; por eso es preferida por los jóvenes y adolescentes. En la sección de la balconada que está de tras del “presbiterio”, durante los *Sunday Services*, suele ponerse un operador de Teleislas que retrasmite el culto cada semana. Abajo, el amplio espacio no tiene divisorios artificiales, la continuidad es interrumpida solo por las delgadas columnas que sostienen la balconada y, de tras del “presbiterio”, de bajo de la balconada, un área cerrada que funciona como “sacristía” de los materiales necesarios para officiar los cultos (a la que se accede por dos puertas). En la parte central, la más amplia, hay dos largas filas de bancos, y debajo de la balconada de la izquierda, al lado de las ventanas, otra fila más estrecha. Es en ésta donde suelen ponerse algunos de los miembros más ancianos y respetados de la comunidad: por ejemplo Dulph Mitchell y Walwin Petersen. El área que llamo “presbiterio” (no creo que este termino sea correcto referido a una iglesia bautista) es un amplio palco elevado, al centro del que surge un pequeño púlpito desde el que los pastores y las pastoras (invitados, invitadas, y residentes) suelen por lo menos empezar sus sermones. Digo eso porque varios pastores, pero sobre todo el pastor Howard, suele desplazarse por la iglesia mientras predica (ayer no hizo excepción). En el “presbiterio” hay sillones, donde pastores, diáconos, ancianos e invitados se sientan mientras otros hablan o cantan, y hay espacio suficiente para un coro de 30 o 40 personas y algo más. Como se ve, el espacio público es muy homogéneo, la única discontinuidad radical es la balconada y hasta el palco/“presbiterio” está en una relación espacial relativamente continua con la platea donde surgen los bancos. En las partes laterales del área cerrada de la “sacristía”, cerca de las puertas laterales, están colgados muchos marcos con los retratos de todos los pastores que se han sucedido en este siglo y medio, desde Philip Livingston hasta el predecesor de Raymond Howard [*fotos 5 y 6*].

Me siento en un banco de atrás, en el centro. Después de un poco llega Hazel Robinson y se sienta en frente mío. El culto comienza con un poco de retraso, sobre las 9:45. Un diacono da la bienvenida y da unas noticias cotidianas: dice cuánto ha sido recaudado con la ofrenda de la vez anterior, saluda a alguien que ha escrito a la iglesia desde el exterior. Deja la palabra a una mujer, que no conozco (casi no entiendo su inglés muy criollizado).

Comienza la primera música: es increíble lo central que es la música para los feligreses. A las primeras notas cambia el ritmo de los movimientos, de la respiración de la gente, parece no esperen nada más. Hay una señora no muy anciana tocando bastante bien el órgano (un piano eléctrico, en realidad): es una pieza solo instrumental. No apenas termina, interviene Emil Bowden, diácono y director musical, que da otra bienvenida invitando la gente a alabar el Señor, “our sweet Jesus”, “levantando los corazones” y cantando para él. (En un telón, justo por debajo de donde está el cámara de Teleislas, se suelen proyectar las letras).

Mientras se pierden las últimas notas, el pastor Raymond Howard se levanta de su silla y se acerca al púlpito. La base musical cambia, pero no se interrumpe. El pastor habla de la providencia, de cómo la comunidad tiene que estar unida para la paz en la isla, sobre todo los domingos, que “every day is a special day, every Sunday is a special Sunday to please the Lord”, que “everyday we have to work, for our family and for our community, for our land, our beautiful island”. El tono se calienta mientras habla, se hace más inspirado. Habla con los ojos cerrado, gesticulando mucho. Varios feligreses contestan con “Yes!” a los puntos más fervorosos de su discurso, que empezando por John 1:14 (“The Word became flesh”, etc.) apunta a reforzar el sentido de comunidad de fieles, de comunidad de miembros de la iglesia First Baptist. “God is not looking for perfect people, He’s looking for people who love each other” (o algo así) son sus últimas palabras [fotos 34-36].

Habla brevemente una mujer, leyendo un texto. Sigue Emil que presenta a un coro de mujeres adultas, que sube al escenario. Al coro se añade la mayoría de los feligreses, que se mueven al ritmo del himno, al paso que baten las palmas y hacen un aplauso al terminar la ejecución.

El culto sigue, se alternan intervenciones de personas que antes estaban sentadas entre el público: una mujer que lee una parábola, un señor que pide que se levanten diez personas para rezar para jóvenes del barrio que tienen problemas de drogas – tiene preparada una lista de nombres, que distribuye a los primeros diez que se levantan. Es una pena que la mayoría del sermón y de las intervenciones las hacen en *creole*, así que no puedo seguir bien los discursos.

Después, comienza la parte más musical, la parte central quizás, en la que las todos y todas van literalmente en éxtasis musical y religiosa. Emil es el maestro de ceremonias indiscutido: junto con una mujer, con el apoyo de un pequeño coro, dirige una larga secuencia de 40 minutos de himnos. Es increíble la participación de la gente en esta parte: todos cantan de todo, baten palmas, muchos cierran los ojos y levantan las manos, algunos hacen pasos de danza en el pequeño espacio que les permite la fila de los bancos.

Se entrelaza de una manera muy especial lo individual con lo colectivo en eso... el coro y los melismas de los coristas, el coro y los feligreses cantando, los solos y las voces al unísono, la partitura y la improvisación... Es esta actitud, que tiene un sentido emocional y religioso (los dos están distintos y complementares) que le da sentido a todo eso. De este capital emocional

(personal y compartido, no sé cómo decirlo) viene la fuerza social que se canaliza en fuerza política a través de AMEN y las otras declinaciones reivindicativas de la raizalidad. Quizás sea esto el verdadero sentido étnico: contribuye a crear una “comunidad intensa” alrededor de la iglesia.

Cuando esta parte termina y Emil se retira, la energía que todavía fluyen entre las bancadas confluye en el sermón muy intenso del pastor invitado de esta semana, en este caso una pastora (de la que no he captado el nombre). La introduce Raymond Howard. Al su sermón, que dura una media hora, sigue el de Howard.

Este, concluyendo el culto, habla de una forma muy carismática e intensa. Los feligreses, evidentemente, lo adoran. Howard habla casi siempre con los ojos cerrados, es asertivo pero no demasiado vehemente en sus gestos y tono de voz, un equilibrio casi perfecto de intensidad – no sobreactúa nunca. No le, ni tiene apuntes. En cierto momento se baja del escenario y comienza a andar por el corredor centrado entre las bancadas – siempre con los ojos cerrados. No es un sermón político el de hoy, pero siempre hace referencia a la actualidad, a la situación socio-política de San Andrés. Al final vuelve al escenario, abre los ojos, saluda y agradece, y el culto termina. La gente se abraza y saluda antes de dejar la iglesia [19 diciembre 2010].

El culto en la First Baptist Church no se diferencia mucho del culto que se organiza en el colegio todos los viernes (*fotos 34-37*). La principal diferencia reside en los sermones de los pastores: en el colegio, siendo pastores invitados provenientes de todas las iglesias del Archipiélago, pueden hablar en español. Además, los sermones se eligen con el objetivo explícito de transmitir conocimientos cristianos que puedan guiarles en su etapa de la vida: los discursos reflejan temáticas más cercanas a la juventud que los problemas sociales y políticos de la isla, que en cambio vienen analizados y discutidos más en la iglesia bautista. Un ejemplo etnográfico: un culto en la First Baptist School al que se ha participado, organizado por el alumnado de noveno grado en un viernes por la tarde.

El culto no ha empezado puntual, llego a las tres y todavía no han llegado todos y todas las alumnas en la cancha. Empieza tarde pero luego sigue con un ritmo bastante denso. Está organizado y seguido directamente por el coordinador de la tarde con la participación activa del alumnado: cada semana un grado, elegido por el mismo coordinador, se encarga de invitar a un pastor/pastora para el sermón; además este mismo grado se encarga de llevar adelante todo lo que concierne el culto: los cantos, los bailes, leer las lecturas, dar la bienvenida a la cancha/iglesia a los feligreses, pues la misma organización del culto los domingos en la iglesia. Casi todo el culto se ha dicho en español, sobre todo la parte de la pastora invitada: hoy se trataba de una mujer de la iglesia bautista en Natania, barrio con mayor población de inmigrantes de Colombia continental, por eso se ha utilizado mucho el español. Sin embargo, la parte del culto que no le competía a la

pastora se ha equitativamente distribuido entre el español y el inglés. Antes de que empezara el culto, el coordinador ha acordado todas las normas a los feligreses: ha insistido mucho en la disciplina durante el culto, en el uso del uniforme de manera impecable, de sentarse solamente de un lado de la cancha y de manera ordenada, sobre todo las estudiantes (que tienen faldas) de quedar sentadas de manera decente; además ha añadido que todo el mundo tenía que respetar el silencio y el culto en general, repitiendo a todos y todas que el colegio es bautista y entonces que para los pastores invitados se da la preferencias a los bautistas, pero luego no se descartan los de otras iglesias. Estamos a inicio del año académico y hay muchos alumnos nuevos entonces el coordinador ha querido hacer un repaso de cómo se organiza y cómo hay que portarse en el culto del colegio. Todo el discurso del coordinador ha sido en español. Como pasa en la iglesia con los y las jóvenes que te dan la bienvenida, aquí también se ponen dos estudiantes a la entrada de la cancha para recibir los feligreses en guantes blancos: la única que no hace parte del colegio soy yo, pero esta vez no pasa como en la iglesia bautista, adonde los extranjeros, son saludados por el pastor, esta vez paso apercebida. Hoy el sermón de la pastora invitada ha sido sobre la “elección” y la capacidad de elección que nos ha proporcionado Dios y se sirve de éste para llegar directamente a los problemas sociales a la realidad de los jóvenes hoy en día en la isla: capacidad de elección si quedar embarazada o no, si tomar alcohol o no, si tener un accidente de moto, etc.,. Hasta llegar a la “capacidad de elección de Sara que con su estirpe ha generado los árabes y los judíos, y esto nos debería hacer reflexionar sobre las consecuencias de nuestras elecciones”. En general me ha parecido que hubo bastante participación, sobre todo en los cantos y en los bailes, como pasa también en la iglesia adonde los feligreses a través del canto y de la música tienen una especie de efervescencia religiosa [10 de marzo de 2011].

En los colegios bilingües públicos, sólo en una ocasión se ha tenido la oportunidad de participar a un culto, organizado específicamente para y por el colegio Flowers Hill para las celebraciones que el colegio dedica al Emancipation Day. En este caso, todo el colegio se ha desplazado andando a la iglesia bautista más cercana, la Mount Zion, y para el regreso al colegio se ha organizado una pequeña marcha con la banda del colegio, ensayando así lo que se actuará en el desfile oficial del Emancipation Day en San Luis. A cambiar es solamente la ocasión: en el caso del colegio público es algo especial y organizado alrededor de una fiesta, no es algo rutinario como al revés pasa en el First Baptist School. Sin embargo, las dinámicas y organización del culto no cambian, y el sentido que se le da al culto es un sentido de pertenencia: en el caso del First Baptist, reafirma una doble pertenencia (al colegio y étnica), en el caso del Flowers Hill subraya solamente la pertenencia étnica, ya que la organización del culto se realiza a partir de una celebración considerada raizal y los organizadores son sobre todo la

profesora de Cultura Nativa y la rectora, esposa del pastor que es Secretario de Educación en la Gobernación (Stimpson Pomare):

Despertador a las seis de la mañana para participar a las celebraciones que el Flowers Hill dedica en esta semana al Emancipation Day. Llego puntual a la Mount Zion Baptist Church, está llena, Miss Gladys nota mi entrada a la iglesia y me dice de sentarme directamente en la primera fila. Así asisto a dos horas de culto, antes de que se termine y el alumnado regrese al plantel haciendo una pequeña marcha simbólica y ensayando con la banda escolar para el gran desfile en San Luis. En estas dos horas predicán el pastor de la iglesia (muy poco), Miss Paulina (casi todo el tiempo), Miss Gladys y el alumnado cantan y elaboran los preparativos para el desfile del sábado. De éste se ocupa el coordinador, con el que he tenido ocasión de hablar un par de veces: es originario de Cartagena y adora su ciudad pero ya lleva muchos años aquí en la isla; vive en San Luis y lleva diez años como coordinador del colegio. Dice que le encanta trabajar con los pelados aquí: siempre que lo he visto estaba en la entrada del colegio fijándose en el alumnado, si todo iba bien y hacía lo correcto, hablándole la mayoría de las veces en un inglés criollizado.

El coordinador no admite extravías de las reglas: “pasado mañana se efectuará la revisión del uniforme, bien planchada, limpia y con el escudo del colegio bien visible y pegado a la jardinera, y de las cangas para las damas, tienen que estar limpias y bien hechas; del corte del cabello para el caballero: si hay algo que no cuadra no participarán en el desfile y ya saben que tendrán una sanción disciplinaria”.

Miss Paulina arranca con el sermón que, visto el contexto, trata de la esclavitud, pero llega directamente a lo que considera la esclavitud de hoy en día: no se pierde en largas explicaciones sobre lo que ha sido la esclavitud históricamente y qué consecuencias ha llevado consigo, sino que la predica se basa en la esclavitud mental y física de hoy en día. Otra vez como en el culto al colegio bautista el comentario del sermón se acerca a los problemas reales y sociales de la juventud isleña. ¿qué es la esclavitud mental y física de hoy en día? Los vicios, la drogadicción, el sexo, etc. Todo el sermón y las canciones han sido en español. Termina la rectora, antes de irnos de la iglesia se sube al presbiterio todo el profesorado, cada uno hace una oración y nos bendice [02 de agosto de 2011].

Un evento externo al colegio, pero en el que el colegio participa activamente, muestra como las dinámicas reivindicativas de AMEN-SD y las actividades institucionales del First Baptist School procedan a la par. Se ha tratado de un evento peculiar, como se deduce de las notas que siguen:

Una noche importante, para mí, y casi inesperada. Claro está que no se ha hecho publicidad sino boca a boca, pero ayer ha sido celebrado en San Luis por los raizales de los movimientos y del First Baptist el Emancipation Day, fiesta en la que se recuerda la liberación de los esclavos en San

Andrés. “Tendría que ser”, me dice un señor con el que intercambio unas palabras que vive en frente del Coliseo de San Luis (donde se hace la fiesta), “la fiesta de los raizales, de la isla, no el 20 de Julio”. El momento central ha sido el concierto del Creole Group: un concierto no turístico y no institucional del grupo, además acompañado de danzas típicas organizadas por el grupo de danzas del First Baptist School y una pieza teatral en *creole*: para la ocasión todo el colectivo de Amen y del colegio estaba presente y se había bajado de la Loma a San Luis (una rareza) [foto 39].

Sin embargo, a parte de ellos, no participa mucha gente. Claro, los problemas organizativos son los de siempre: no hay plata, y menos para una fiesta raizal reivindicada fuertemente – como veremos – por el grupo AMEN. La información es nula: ni los diarios ni las radios (con la exclusión de la [radio militante] de Pusey y de Good News [Radio]) han publicitado ni reportado hoy al evento. Ni Archipiélago Press, ni Isleño, ni Canal 7, obviamente. Yo me he enterado a través de Mr. Raúl esta tarde en el colegio, que es el responsable de la organización de las danzas y del teatro.

Al parecer, todos los años pasa algo que obstaculiza a la celebración. Los “conspiracionistas” (como los indica [Anónimo]) dicen que son las autoridades que sabotean a esta cita. Yo no sé, la verdad es que estaba bastante escéptica sobre el tema hasta ayer. Creía más en la manía de persecución de algunos que a acciones organizadas por Colombia. Pero, al llegar al Coliseo de San Luis a las 19:00, hay unos hombres esperando adelante del Coliseo cerrado. Pregunto, y me contestan que se fue la luz el día anterior, unos problemas a los transformadores sólo del Coliseo (!) y que [la empresa de electricidad] no vino a arreglarlos. Efectivamente, nada pasa hasta las 20:00, cuando unos hombres de la organización piden el favor a los hombres presentes de ayudar a trasladar los equipos [de música, altavoces, etc.] en la cancha externa del Coliseo, al lado de la carretera.

Terminamos los preparativos que se está haciendo tarde. Los chicos de Creole, que han llegado, están inquietos porque a las 21:00 tienen que estar en un hotel para trabajar. Llegan Job Saas y, más tarde, Horacio Howard [músicos de *reggae* y música tradicional]. Oakley, Julia Martínez [militante raizal y soprano], el pastor Howard y otros de AMEN y del First Baptist, algunos vecinos de San Luis, padres y madres del alumnado que actuará. Finalmente, el evento puede empezar.

El concierto durante el Emancipation Day ha sido, a pesar del poco público, muy poderoso. El grupo ha acompañado a las y los estudiantes de la First Baptist School mientras bailaban las coreografía tradicionales. Los chicos de Creole, por una vez, no llevan a ninguna camiseta de flores sino su ropa normal, cotidiana: el turismo es otro tema, hoy está muy lejos a pesar de la presentación “museográfica” de los géneros típicos y sus coreografías: el grupo juvenil de danzas dirigido por Raúl baila todas las figuras de una quadrille, una polka y una mazurka. Sin embargo la performance de los bailarines no ha sido muy animada. Todo lo contrario pasa con el concierto y con la pieza teatral. Lamentablemente, no consigo entender casi nada de la actuación, pero la gente reacciona de manera muy participativa: bate las manos, hace comentarios en voz alta, hace coros

para incitar los actores y sobre ríe, se ríe muchísimo. Raúl me comenta que el guion ha sido prácticamente escrito por el mismo alumnado, a través de cuentos populares raizales reelaborados y presentados todos en forma de chistes (otro tópico de los raizales): el público era entusiasta a pesar de la improvisación del sitio. Además mientras tanto habían llegado unas señoras para vender empanadas de cangrejos, así que la comida ayudó también los ánimos de los participantes, sobre todo del alumnado que venía directamente del colegio, cansado y hambriento.

El pastor Raymond de AMEN se acerca al micro al retirarse la última pareja de bailarines y hablando de la música dice: “This is one of the things that make us a Nation, make us a people. And we need to be proud of this. This is a part of our heritage.

Félix se acerca otra vez al micro y grita una par de veces: “Yes my people!” La gente reacciona con aplausos y gritos. Habla de un silencio que dura desde hace cuatrocientos años, hace alusiones al hecho de que el pueblo raizal todavía no es realmente libre. Y habla de disfrutar con “nuestra bella tierra, nuestra bella lengua, nuestra bella musica”. Y al grito de una mujer “¡Música maestro!” arrancan con *Hold On* – w1 hit, la canción protesta por excelencia en San Andrés. El público es entusiasta: cantan con él, repiten el estribillo, baten palmas.

A pesar de la luz horrible el escenario es muy significativo: San Luis, un mural de Eligio Corpus que retrae a escenas tradicional de la isla (los cocos, los bailes, la caña de azúcar, la First Baptist Church), una gran bandera de AMEN-SD colgada justo detrás de los músicos. El público, escaso, es muy participativo: hay gente de las casas de enfrente, muchos ancianos militantes que han bajado solo por eso desde la Loma, una cierta cantidad de alumnado y profesores de la First Baptist School... solo los raizales, naturalmente.

Al terminar *Hold On*, Félix habla de la importancia de no quedarse callados y de tener el coraje de denunciar a las injusticias, porque de otra forma se quedará esclavos para siempre. Dice que no hay que tener miedo y por eso quiere cantar *Jail Them*. El público pide una canción, dice que después y mientras cambia idea: el segundo tema es *OCCRE* y *Jail Them* el tercero. Contentando la señora de antes, siguen con *Stuckall Bus*. Al terminar, pide la atención del público y dice que ahora “I want you to listen carefully”. El grupo comienza los primeros acordes de *Crucial*, un *roots reggae* a la vez político y religioso (muy escatológico) del artista de Dominica Nasio Fontaine, que termina la actuación. [02 de agosto de 2011].

...Llego que la pieza teatral organizada en el ámbito de la semana del afrocolombiano ya ha empezado. Es una obra teatral que habla de la isla, y está ambientada en la época de la esclavitud. En el escenario son todas mujeres, 5 in total, 4 tienen el papel de esclavas y una hace el pastor que las libera. Están vestidas con ropas hechas de telas africanas para ir a clase de lectoescritura donde el pastor o mientras hacen labores de casa o de campo; en cambio se visten con sombreros y guantes elegantes, para ir a la iglesia. A pesar de que existen también pastores mujeres, es verdad que los pastores significativos de la historia de San Andrés son hombres, así que la estudiante que

tiene el papel del pastor se traviste de hombre de una cierta edad, con barba, gafas y un libro de la Biblia. Casi todo el tiempo las actrices en vez de recitar hablando han utilizado las canciones sobre todo en inglés: primero canciones silbadas sin letras por las esclavas, luego en la iglesia canciones en inglés estándar, para llegar al presente dónde las estudiantes cantan Bob Marley y la siempre presente (sobre todo de bienvenida a los turistas) *Welcome to San Andrés*. La estudiante que hace el papel del pastor habla siempre en inglés, las esclavas varían entre silbar canciones y no hablar e utilizar inglés, español y *creole* según los diferentes contextos. Hay mucha participación por parte del público, todos estudiantes del Brooks Hill, que aplauden, cantan con ellas, se ríen y hacen comentarios en voz alta sobre la performance de las actrices [03 de mayo de 2011].

La celebración “alternativa” del Emancipation Day organizada por AMEN-SD y por el First Baptist School le quita toda la ambigüedad a los propósitos de fondo del colegio como institución raizal, en polémica abierta con las celebraciones públicas-institucionales de las fiestas patrias colombianas. En esta ocasión, se ha visto como algunos de los principales marcadores étnicos reivindicados por los raizales (música y danza, religión, idioma) hayan sido puestos en escena para representar también a una “fiesta patria”... pero de una patria local, alternativa a la colombiana que, con sus retóricas y su posición dominante de poder, la había invisibilizado.

Eventos en parte parecidos a los que he asistido en el Colegio Junin de Providencia, donde los movimientos autonomistas raizales prácticamente no existen, AMEN-SD no tiene el mínimo arraigo y la escuela no es ni bilingüe ni trilingüe (a pesar de que el 98% de los providencianos sean raizales de lengua madre *creole*), muestran claramente características diferentes o hasta opuestas:

Entramos en el aula y la mitad del alumnado está fuera, así que la profesora de religión me pregunta si quiero ver los ensayos para el concurso de baile que se realizará en el SENA entre todos los colegios de Providencia. Los estudiantes se han traído tanto la música como el equipo, están vestidos con ropa de gimnasio y la mayoría que baila son mujeres: tienen que hacer una coreografía sobre una canción de libre elección. Los dos bailes que he visto son de *dancehall*, tanto que la profesora a final del baile se justifica diciendo que éstos no son los bailes típicos de la isla, que éstos bailes no hacen parte de su cultura, pero que ellos son jóvenes y a los jóvenes le gusta bailar esta música...y menos mal que han podido decidir ellos, porque en ningún colegio he visto tanto transporte emocional, tanta pasión en la ejecución del baile, y también participación de los espectadores, sobre todo varones, que se sabían todas las letras de las canciones y se movían también al ritmo de la música. Bailan de manera muy natural y no de forma rígida como había visto en los colegios de San Andrés donde el alumnado no tiene libre elección (sino que están obligados a bailar música típica con trajes típicos), donde no hay ninguna participación tanto por

parte de los y las bailarinas como por parte de los estudiantes espectadores. Vienen también otros alumnos de otros salones para asistir y todos participan como en una fiesta de *dancehall*. Casi ningún alumno está vestido con la uniforme, o sea casi todos tienen solo una parte, mientras la otra parte del vestuario es casi siempre personalizada: los varones, con vistosas cadenas doradas al cuello, pulseras y relojes muy llamativos, gorras de equipos de baseball estadounidenses y cinturones plateados, mientras que las mujeres llevan más el uniforme y expresan su originalidad en los peinados y en la decoración de las cangas, en los pendientes y en los zapatos, que no son los clásicos mocasines utilizados para el uniforme. Las chicas tienen joyas muy coloridas y por lo general tampoco los docentes llevan el uniforme: el tema del uniforme me parece mucho menos rígido que en San Andrés. [01 de septiembre de 2011].

...me acompaña a la competición de baile la profesora de religión con su moto: están invitados los colegios, la policía, los bomberos y algunos miembros del municipio de Providencia. Primero se presenta una pieza teatral escrita por una profesora: las actrices son todas mujeres y también esta pieza como la en el Brooks Hill se refiere a la época del esclavitud. La ropa es menos africanizada, la pieza es enteramente en español, y todo el acto es en español: nada de oración, nada mezcla con *creole* o inglés. Única nota de inglés en las performances del alumnado: las canciones, dado que todas las ejecuciones son *dancehall* o reguetón, las bailarinas son prácticamente todas mujeres, vestidas con vaqueros, camisetas sin mangas y barrigas descubiertas, nada de música y trajes típicos [02 de septiembre de 2011].

5.4 LA ESCUELA Y LA CASA. MOMENTOS COMPARTIDOS EN UN PATIO RAIZAL

La labor educativa que se lleva en adelante en la escuela tiene un corresponsivo en la casa y en la familia. En particular, para las familias raizales de los sectores menos urbanos de la isla, la tipología habitativa sigue siendo el dicho “patio raizal”. Con esta expresión (“di yard”, en *creole*) se indica normalmente un lote de tierra en el que, con el paso de las generaciones, se han ido construyendo casas unifamiliares de descendientes de la pareja original. Así, un patio raizal es un espacio compartido de vida cotidiana, en el que antiguamente se encontraba la cocina, la latrina, etc., y que hoy sigue siendo un espacio al aire libre cuya propiedad y uso suelen ser compartidos por las varias unidades familiares que residen en las casas contiguas. Espacio en el que se crían animales, se tiende la ropa, etc.

Durante una parte significativa del trabajo de campo, con mi familia, hemos residido en una casa que hacía parte de un patio raizal en el sector de San Luis (*foto 1a*). Hemos

podido alquilar la casa, que por las características residenciales arriba indicadas no estaba en alquiler para cualquiera, gracias a un pastor al que le habíamos comentado en una conversación la dificultad de encontrar una casa para alquilar que no fuera para turistas. El pastor (“gracias al pastor se abren todas las puertas”, es una frase recurrente en las islas...) ha llamado a un conocido y en seguida hemos podido instalarnos en la casita en la que, durante sesenta años, había vivido una señora raizal –hermana de los residentes de otras dos casas del patio.

Estas últimas, una ocupada por N., una mujer de 55 años, y la otra por su hermano C., de 50, su esposa y su hijos, han constituido por el tiempo en que hemos vivido ahí mucho más que simplemente las casas de los vecinos. Nuestra vida doméstica se desarrollaba en común con los otros dos núcleos del patio, solíamos intercambiar la comida que cocinábamos, nos invitábamos a cumpleaños y celebraciones y, sobre todo, cuidábamos de animales y niños de forma comunitaria. Así, compartir un patio raizal con otras dos familias ha significado más que nada tener una visión interna de lo que significan las relaciones de vecindad/consanguinidad y de cómo se desarrollan muchas actividades cotidianas en la isla como el cuidado de la crianza, la educación en casa, las labores de la casa y las actividades lúdicas como el juego del dominó. Pero también ha sido una forma importante de entender cómo están estructuradas las redes sociales de estas familias, y nos ha posibilitado tener noticias y comentarios sobre acontecimientos de la isla que, de otra forma, habríamos muy probablemente ignorado.

Miss N., que viveba sola en una magnífica casa de madera, solía cocinar también por dos ancianas parientes que, aunque seguían residiendo en otra parte, solían visitar su casa varias veces por día. Separada desde hace muchos años por su marido, que ya lleva mucho tiempo sin residir en la isla, tiene tres hijos: uno en Bogotá, una en EEUU y el más pequeño en otro barrio de San Andrés. Hacia el final de nuestra residencia en la isla, ha decidido pedir una visa para EEUU y dejar San Andrés para ayudar a la hija con la cría de su nieta. No sintiéndose de alquilar su casa, la ha dejado a las curas de su hermano, C.

C. vive con su mujer y su hijo de 10 años en la más pequeña y precaria de las casas del patio. Trabajador ocasional, pasaba una buena parte de su tiempo en casa, así como su mujer, cuyo contrato con la gobernación había terminado en la época de nuestra llegada

hace unos meses y, cuando nos fuimos, todavía estaba esperando que se lo renovaran. Así, los dos se dedicaban bastante a la cria de su hijo, acompañándolo y recogiendo en moto al colegio todos los días y cuidándolo por las tardes. Muy protectores con él, ambos preferían que su hijo no se mueva solo por el barrio –a pesar de que la mayoría de sus coetáneos si lo hicieran–. En cambio, sí tenía licencia de moverse por el patio, espacio que compartía con mi hijo y, ocasionalmente, con los nietos de N.

Todos los habitantes del patio daban por sentado que cualquiera de nosotros –tanto N. como yo y mi compañero, tanto C. y su mujer como su madre u otros visitantes ocasionales– no solo podíamos, sino teníamos que cuidar y eventualmente regañar a los niños por comportamientos considerados inapropiados: maltratar los animales, decir palabrotas, jugar pesado, faltar el respeto a los mayores, entrar en partes de las casas consideradas privadas (dormitorios, por ejemplo) o acercarse demasiado a la calle.

5.5 ESCUELA Y CULTURA MIGRATORIA

La enseñanza del inglés, como ya hemos notado (véase el capítulo 4), es una de las principales o tal vez la principal función de la escuela para muchos de los actores educativos. Para entrar en el análisis detallado de este espacio comenzaremos por analizar la vinculación establecida entre escuela y migración, y para ello haremos referencia a las aspiraciones profesionales de niños y niñas y a las opiniones que al respecto tienen los vecinos y vecinas de la comunidad. Además haremos énfasis en la importancia que históricamente ha tenido para las islas la migración, tanto para crear lazos familiares como para encontrar puestos de trabajo: nos referimos a esto con la expresión “cultura de la migración”.

Con “cultura de la migración” queremos indicar el hecho de que en el Archipiélago, como en todo el Caribe insular, existe una alta movilidad que se refleja principalmente en migraciones intrarregionales considerables. Sin embargo, el eje central es el supuesto que, más allá de un fenómeno de tipo económico, ligado a situaciones de superpoblación, desempleo y subempleo, entre otras muy presentes hoy en día en la realidad de las islas, la movilidad raizal puede entenderse como un proceso cultural que, según lo planteado por Richardson (1991) refiriéndose a las pequeñas islas de St. Kitts & Nevis, se ha convertido en un modo de vida, legitimado a través del tiempo por medio

de varias generaciones de migrantes, dando origen a lo que este autor denomina precisamente como “culturas migratorias”. Este concepto supone la movilidad constante de las personas a manera de migraciones temporales, de ida y vuelta, utilizadas como estrategias económicas básicas para la gente de las islas pequeñas del Caribe, las cuales han permitido la viabilidad de estas sociedades insulares. Pero, más aun, supone toda una serie de mecanismos que facilitan y perpetúan la tradición, como redes sociales informales, redes sociales extensas y estructuras familiares y sociales flexibles. El concepto de cultura migratoria presupone no solo la existencia de la alta movilidad de un grupo humano, sino una serie de mecanismos culturales que harían propender por la movilidad como elección estratégica. Richardson se refiere principalmente a redes sociales intra y extrarregionales, estructuras familiares flexibles y multiplicidad ocupacional (1991), o sea al hecho de que no solo se crean lazos familiares en la migración, sino que existe una fuerte preocupación por mantenerlos vivos: visitar ciudades o países para conocer o reconocer a la familia, regresar de visita a la tierra de origen, etc.

Por otro lado, una parte de la literatura sobre las migraciones caribeñas muestra una especial preocupación por el impacto que la mencionada movilidad debería tener sobre la familia, dada la frecuente ausencia del padre o, en ocasiones, de la madre. Sin embargo, como lo han propuesto diversos autores, quizá sea conveniente revisar esta visión, producto de una mirada occidental, acostumbrada a un tipo específico de familia. Y es que, ciertamente, ha sido la organización y el funcionamiento de la familia el otro importante mecanismo que ha permitido la continuidad de las migraciones. Mujeres dispuestas a esperar solas durante meses, incluso años, mientras sus compañeros regresan; dispuestas a mudarse para vivir cerca de ellos. Abuelas y tías que cuidan a los niños durante meses o años, mientras sus padres terminan de estudiar, logran estabilidad laboral en otra parte o ahorran lo suficiente para asentarse en la isla. Una forma diferente de entender la unidad familiar ha hecho posible que la gente se vaya y a menudo vuelva, haciendo de la experiencia migratoria una forma de hacer sociedad.

Considerando la información presentada en el primer y segundo capítulo, es posible abordar las migraciones en las islas como algo inmerso en la trama de su historia general. Desde mediados del siglo XIX y hasta la declaración del puerto libre en San Andrés, migrantes de diferentes lugares del Caribe llegaron a San Andrés. Entre estos,

sobresalen aquellos llegados de las islas Caimán. Wilson (2004) relata que en la época en la cual trabajó en Providencia la gente proveniente de estas islas aun venía identificada como tal. Pero por otra parte, “los inmigrantes de otras regiones del Caribe no hispano pasan pronto a formar parte de la sociedad y organización isleña, reforzando y enriqueciendo la cultura existente” (Lagos, 1993:44). De este modo, los descendientes de la gente de las Islas Caimán se convirtieron en sanandresanos y providencianos, lo cual no generó una ruptura con su pasado sino que creó nuevos vínculos para la isla.

Desde el siglo XIX y hasta más allá de la mitad del siglo XX, las relaciones con las islas Caimán fueron muy estrechas. Esta conexión se inició como consecuencia de la caza de tortugas, actividad realizada por los caimaneros desde el siglo XVII : como consecuencia de la desaparición de estos reptiles en aguas de Caimán, durante el siglo XIX, los caimaneros iniciaron faenas en América Central y los cayos del norte del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, lo cual conllevaría una migración hacia el Archipiélago. Esta conexión marcó el inicio de una relación que implicaría, entre otras cosas, la adopción de los *catboats*⁴⁶ caimaneros por los isleños.

Cuando los barcos dejaron de viajar con regularidad entre los dos Archipiélagos las relaciones parecieron debilitarse, pero las migraciones laborales de sanandresanos y providencianos hacia estas islas tendieron un nuevo puente, que aun perdura. En la actualidad, empleados principalmente como trabajadores asalariados en labores de construcción, limpieza y ventas, cientos de jóvenes y adultos raizales viven en las islas Caimán, desde donde envían remesas para sus parientes que permanecen en las islas.

Aprovechando el derecho de los descendientes a reclamar la nacionalidad caimanera, muchos isleños migraron desde la década de 1970, consolidando empresas y propiciando la continua migración de nuevas personas. Hasta hoy, y a pesar de las crisis económicas mundiales de los últimos años, que sin duda redujeron las oportunidades de empleo en lugares como Caimán, muchas personas de las islas continúan migrando por temporadas o aspirando hacerlo en el futuro.

⁴⁶ Pequeños veleros, caracterizados por tener un solo mástil situado bien más cerca de la proa que de la popa.

Mientras tanto, Estados Unidos es quizá el destino más solicitado por migrantes colombianos. Pero si éstos no empezaron a migrar hacia los Estados Unidos sino en los últimos cuarenta años y masivamente sólo en las últimas década, los isleños han estado yendo y viniendo desde el siglo XIX. Como hemos visto en el capítulo 1 y 2, San Andrés estableció relaciones comerciales con EEUU a través del comercio del coco y, también, de las misiones bautistas (que propiciaron la migración de isleños, principalmente de la clase alta, para estudiar).

Aun hoy en día una larga parte de los isleños raizales tiene y mantiene contactos con familiares en los Estados Unidos, algunos de reciente migración y otros de migración más antigua. Y aunque en la actualidad los isleños enfrentan las mismas restricciones migratorias que el resto de los colombianos –mientras que en décadas anteriores tenían cierta facilidad en obtener becas y visas, a menudo a través de las iglesias protestantes– no por ello han dejado de mantener relaciones con sus familiares emigrados, quienes a menudo visitan las islas, especialmente en temporada de final de año, y quienes también propician la migración de más familiares, especialmente entre los más jóvenes.

Si dicha intensa red de relaciones transnacionales con Centroamérica, el Caribe insular y Estados Unidos es bien antigua (en ciertos casos, más antigua que las naciones de las que se habla), es sólo desde los años 1950s, cuando el régimen de puerto libre empezó a incidir con toda su brutalidad en San Andrés y cientos de colombianos llegaron a la isla, que Colombia continental se convirtió en el destino más común donde migrar y establecer relaciones de todo tipo. De hecho, Colombia continental es hoy el principal destino de los isleños raizales, quienes se dirigen hacia allí para estudiar y/o trabajar. Sin duda, hoy Colombia es un lugar cercano y accesible, lo que no fue para las generaciones más antiguas, mientras que el resto del mundo aplica normas migratorias severamente restrictivas para los ciudadanos colombianos, incluyendo naturalmente a los raizales. Incluso Nicaragua, uno de los lugares con el cual los isleños mantienen relaciones familiares y culturales más estrechas, hoy exige visa para el tránsito de colombianos en su territorio, consecuencia de los problemas de fronteras sobre los cuales los isleños, pese a ser los principales afectados, nunca han tenido voz ni voto.

Esta relación con Colombia continental se ha consolidado aún más como resultado de los matrimonios entre isleños y pañas, de modo que en la actualidad personas de la costa

Caribe y del interior colombiano se han incorporado a las redes familiares isleñas. Si los viejos conocieron primero el exterior y sólo tardíamente a Colombia, las nuevas generaciones tienen mayores oportunidades de ir primero al interior del país y después conocer otras partes del mundo.

Otro aspecto a destacar es que dicha migración interna, combinada con (planes de) migración internacional, ha permitido que inmigrantes colombianos en las islas y emigrantes isleños compartan rutas y redes y que muchas veces en este ir y venir compartan destinos comunes. Sin duda, trabajar y estudiar están entre las principales motivaciones para migrar para los y las sanandresanas. Las personas migrantes tratan de mantener su oficio en tierra de origen, o por lo menos de encontrar uno similar: a esto se debe la predilección para la navegación y la marinería. En cuanto a las migraciones estudiantiles, si bien no han tenido las mismas connotaciones que las laborales, se remontan a mediados del siglo XIX, cuando individuos de la clase alta de la isla solían ir a formarse en Estados Unidos, apoyados por los misioneros protestantes. Esta práctica ha seguido durante todo el siglo XX, pero la institución de becas nacionales para estudiar en las universidades de Colombia y las mayores dificultades para obtener un visados internacionales han reducido ampliamente esta práctica.

Todo parece indicar que entre los migrantes laborales primen los hombres, lo cual no obsta para que las mujeres también lo hayan sido. Incluso en las décadas pasadas, también la marinería –oficio tradicionalmente varonil– se convirtió en oficio también de mujeres: en particular respecto a los grandes cruceros turísticos, que cada año embarcan a varias decenas de raizales. Mientras tanto, en lo que a migraciones estudiantiles se refiere, el acceso de ambos sexos parece emparejarse, aunque no completamente. Hoy en día muchas jóvenes están saliendo a estudiar, incluso con mayor éxito que los jóvenes, y cada vez son más las que organizan su vida en otros lugares, volviendo por temporadas con sus nuevas familias a las islas.

Pero si la movilidad femenina es menor y menos evidente, no quiere decir que no tenga importancia ni acaso tanta profundidad histórica como la masculina.

Por último, quisiera dedicar un breve espacio para hablar de un tema difícil y problemático que, sin embargo, no puede eludirse dentro de esta discusión: el narcotráfico. Sin duda se trata de una realidad actual, el que una numerosa población

masculina juvenil y adulta ha venido enrolándose en labores de tráfico de drogas, específicamente como tripulación en lanchas rápidas que distribuyen narcóticos en diferentes destinos de EEUU y el Caribe. Esta situación, que comenzó hace más de treinta años y que cada día se agudiza, ha generado un gran número de desplazamientos hacia ciudades de la costa colombiana donde se hacen los “trámites” para enrolarse; así como una dolorosa dispersión de marineros isleños por las cárceles del Caribe, Centro y Norte América. Y es, por supuesto, una labor que implica una alta y peligrosa movilidad.

Todo este contexto migratorio se compagina con las observaciones realizadas en el First Baptist y en las otras escuelas visitadas. De las notas de campo podemos inferir las siguientes ideas en cuanto a la relación establecida entre aspiraciones profesionales, migración y escuela entre los y las alumnas de dichas instituciones educativas.

Los niños y niñas de los primeros grados no tienen aún bien definidas sus aspiraciones profesionales. Muestran más bien poco interés y poca concreción en esta cuestión. Sin embargo, el tema de las migraciones ha surgido más bien como tema correlativo a la familia: se viaja y se migra para ir a visitar hermanos y hermanas que viven fuera u otros parientes. Según aumenta la edad, las aspiraciones profesionales de niños y niñas adquieren un carácter más concreto y preciso. Muestran una tendencia más clara que los menores a continuar sus estudios en otros niveles educativos. Querer continuar los estudios más allá del nivel de bachillerato o de secundaria significa de hecho salir de las islas. Muchos de estos niños y niñas, incluso de los grados inferiores, han vivido cortas o largas temporadas fuera del Archipiélago. Algunos han vividos o hasta nacidos en Estados Unidos, otros en Panamá y otros países de la costa Caribe, otros tantos en Colombia tierra firme. Hemos visto como, históricamente las familias isleñas acomodadas enviaban sus hijos a continuar sus estudios en Estados Unidos: éste movimiento sigue vigente entre la clase alta isleña, y se ha tenido la posibilidad de escucharlo repetidas veces en los discursos del alumnado del First Baptist School. Hasta los mismos hijos del secretario de Educación en la gobernación, durante mi trabajo de campo en 2011, estaban estudiando en Estados Unidos, a pesar de que tanto el padre (secretario de educación y pastor) como la madre (rectora del colegio bilingüe Flowers Hill) trabajasen activamente en la educación formal de las islas. El deseo de emigrar – para continuar sus estudios, para trabajar o para conocer otros lugares– no ha ido acompañado en ninguna de las ocasiones observadas por sentimientos o valoraciones

negativas sobre el contexto social y cultural de las islas. Todo lo contrario: la percepción es que siempre se puede regresar, gracias a los lazos familiares.

Se establece así una relación entre continuar los estudios y el deseo de “llegar a ser alguien”, tanto por parte de los alumnos y alumnas como por parte de sus padres y madres. La escuela, para estos actores, es y siempre ha sido considerada un instrumento de liberación, y como tal la institución básica para poder imaginar y creer en un futuro mejor.

La cuestión migratoria suscita diferentes valoraciones por parte de los vecinos y vecinas de las comunidades visitadas. Perciben de forma natural el migrar para visitar las familias y quedarse para trabajos por temporadas, como también conocen y valoran la migración para realizar estudios superiores (aunque la mayoría de los vecinos conocidos no tienen esta oportunidad). Es por esto que hoy en día en los sectores nativos la ecuación migración-tráfico es automática tanto que la mayoría de las veces es percibida de forma negativa, ocultada y censurada por toda la comunidad. Sin embargo, “todo el mundo sabe” como decía mi vecino de casa, y aún más cuando de la noche a la mañana aparecen propiedades y coches de lujo en la casa de al lado. Con todo, reconocemos que el proceso de migración continúa siendo positivamente considerado, justamente por lo mencionado más arriba, por su ser parte de unos procesos culturales diacrónicos pero que siguen vigentes hoy en día.

Una de las mayores ventajas que, consideran, tiene el emigrar, está relacionada con el tipo de trabajo que posibilita estar fuera de la isla y con la mejoría de las condiciones económicas de las que se beneficiará toda la red familiar. Sin embargo, a esto se le añade muchas veces la idea de la dureza del trabajo que habrá que realizar y, sobre todo para las mujeres, el estar lejos de sus hijos.

Pero no es un proceso que se perciba homogéneamente por toda la población y en años recientes las críticas hacia la situación migratoria se han hecho más recurrentes (por el cambio de la tipología de trabajo). Todas estas percepciones llegan a plantear que la migración se realiza según dos ejes: en las clases acomodadas, para mantener los mismos recursos, posibilidades de realización profesional y económica, y los privilegios que los isleños poseían antes de la colombianización y de la declaración del puerto libre; entre las otras clases, es una de las pocas estrategias efectivas a través de la que pueden esperar

de lograr un futuro profesional ascendente. Sobre todo visto que las administraciones locales y nacionales se han revelado incapaces de realizar políticas de fomento del sector agro-pecuario y del pesquero, tradicionalmente centrales para los isleños: hoy los campos están vacíos, y los barcos pescan mucho menos que antes. Además, la invasión de enlatados y comida en conserva importada básicamente de Miami, así como de verduras y frutas de Costa Rica, no permite que los productos tanto agro-pecuarios como pesqueros locales entren en los circuitos comerciales del Archipiélago.

Estas dificultades laborales inciden en el elevado consenso existente para las migraciones por razones de estudio y, en particular, por la función que tiene la escuela como base para iniciar “bien” el proceso migratorio, y servir así de enlace para un futuro profesional ascendente. Sin embargo, no queremos restar importancia en este sentido a los lazos familiares, que son los que permiten que la migración sea percibida como relativamente fácil. A nivel familiar sobre sale continuamente en los discursos el tener enlace con el extranjero: lo afirma el alumnado de primaria cuando describe su familia, lo afirman también alumnos y alumnas de secundaria respecto a sus aspiraciones profesionales y lo remarcan los discursos de los vecinos. Para hacer un ejemplo concreto, en el patio raizal⁴⁷ en el que viví durante buena parte del trabajo de campo viven un hermano y una hermana. La hermana tiene tres hijos, uno en San Andrés, uno en Bogotá y la hija en Estados Unidos; su hermano, en cambio, vive compartiendo en segundo matrimonio con su esposa y su último hijo, y tenía hijos de otra mujer en Barranquilla y Medellín. Casi al final de mi segunda estancia, la hermana consiguió sacar el visado para irse a vivir con su hija a Estados Unidos, decidiendo dejar su propiedad y todos los asuntos de su vida en la isla a su hermano: al respecto ella misma comenta “allí mi hija lo tiene todo, vive en una mansión, con dos empleadas, una que limpia y la otra que cuida de mi nieta” mientras que el hermano bromea con ella “va a vivir como una reina, tiene lavadora y lavavajilla”.

Se habla de migración también entre el profesorado del First Baptist: la ocasión es la decisión de una maestra de primaria de embarcarse en un crucero: “Ya no puedo más,

⁴⁷ Con “patio raizal” se entiende un terreno compartido entre cierto número de casas monofamiliares, donde residen los descendientes de una pareja con sus familias. Es la forma tradicional de residencia en las islas.

no puedo casi pagar la pensión aquí del pequeño y menos mal que he vuelto a vivir con mi madre y no pago arrendamiento”. Mi percepción personal de la familia y del cuidado me hizo en seguida preguntar: “¿Quién se ocupará de la crianza de tus hijos?”. Me contestó que se encargarían su hermana y su madre juntas.

De estos dos episodios se pueden sacar por lo menos dos reflexiones respecto al proceso migratorio y a su “endemicidad” en las islas: la primera es que los lazos familiares permiten una concepción de familia y crianza extensa y flexible. La segunda que la mujer tiene un papel protagónico en el proceso migratorio y sobre todo en la crianza, hecho que ayuda a un empoderamiento del papel de las mujeres que “se quedan” en el ámbito familiar y en general social de las islas. La historiadora Yusmidia Solano Suárez afirma justamente que “la evolución de la población ha ido de una isla con familias sin mujeres como fueron inicialmente las de los puritanos, a una isla con mayoría de mujeres no solo desde el punto de vista cuantitativo sino por un claro empoderamiento y liderazgo en su sociedad”, pues la isla gracias a los flujos migratorios se ha vuelto “de colonia de hombres solos a isla de mujeres empoderadas” (Solano Suárez, 2010:88).

Para tal afirmación Solano Suárez se basa en un trabajo de Joycelin Massiah (1986) que ha estudiado la situación de las mujeres “cabeza de familia” en la región. Las mujeres “cabeza de familia” han estado relegadas a empleos mal pagos y subalternos, los cuales no les han ofrecido ninguna perspectiva de avance. Las mujeres del Caribe han estado socializadas para jugar el rol del padre, de esposa y de doméstica, pero la historia les ha conducido a asegurarse importantes roles profesionales. El éxito con el cual han adquirido estos roles ha estado en función de su nivel de escolarización y de formación profesional, de las posibilidades de empleo que les eran ofrecidas y de los salarios correspondientes. La estructura de la familia extendida les ha brindado a las mujeres una fuente de ayuda para el cuidado de los niños y el mantenimiento de la casa, con lo cual han podido tener la posibilidad de intentar otras estrategias económicas.

Por último, me gustaría añadir que la precariedad y las dificultades para lograr realizar las aspiraciones profesionales, y el paso de una economía del *duty free* a una economía del *resort* (Pantojas, 2006), adonde una vez más el raizal es excluido de las lógicas económicas, y adonde el imaginario de un paraíso *all inclusive* se reproduce en las *brochures*

turísticas y en todos los ámbitos, ha permitido el surgimiento de otras formas trabajos, que desvaloran y censuran las mujeres dentro de la comunidad raizal pero que permite a éstas de seguir viviendo en la isla. El fenómeno de la prostitución como bien lo señala la estudiosa raizal Luz Viana Christopher Britton (2007) viene ocultado en el caso de las mujeres, mientras que la prostitución masculina, presente ella también, no recibe ningún tipo de sanción social por parte de familias y vecinos:

La situación económica que afronta la isla sumada en ocasiones a la ausencia de uno de los padres (muerte o abandono) y/o ausencia de un futuro estable, han dado origen a que los menores y en especial las adolescentes busquen en la prostitución una manera de mejorar su situación. La práctica de la prostitución no es reciente en la Isla, pero esta es practicada por mujeres de otros grupos culturales al igual que se practica en sitios destinados y controlados por entidades del Estado como las secretarías de salud. Este es un fenómeno aún controlable en la población nativa raizal, puesto que las personas que incurren en este tipo de conductas son sancionadas, pues provocan la deshonra de la familia. Estadísticamente todavía no alcanza mayores proporciones. Aunque la prostitución nativa raizal masculina en el sector turístico puede pasar desapercibida es anterior a la prostitución nativa raizal femenina y “sin implicaciones sociales”. Es decir, que para la población esto no es un problema, sin embargo para el grupo de las mujeres y sus respectivas familias sí tienen unas consecuencias e implicaciones sociales (Christopher, 2007:33).

En el siguiente apartado, incluimos otros aspectos que forman parte del espacio transcultural y trans-étnico que hemos considerado que es implícitamente consensuado. Se relaciona con cierto reparto de funciones en la transmisión cultural entre la escuela y el contexto familiar-comunitario.

5.6 EL CONTINUUM ESCUELA-IGLESIA-FAMILIA

Las aspiraciones profesionales que despierta la escuela enfrenta las valoraciones que generalmente tiene la educación formal: transmitir valores que permitan ser un individuo mejor, más libre y capaz de moverse en este mundo. Si en general se ha notado que el alumnado delega a la escuela su futuro profesional, no pasa lo mismo entre las familias y la comunidad, por las cuales la educación, a parte de ser un trampolín para una movilidad ascendente a nivel laboral, tiene otras funciones que han sido subrayadas en las entrevistas, las conversaciones y también en la encuesta.

En general hemos percibido que se suele atribuir funciones equivalentes a la escuela y a la familia. Para verlas con mayor detalle, vamos a realizar un pequeño acercamiento al contexto familiar-comunitario por como hoy se refleja en la realidad social isleña. El presidente de la asociación de escuelas bautista, Mr. McNish, explica en su entrevista que todos los conocimientos se aprendían tradicionalmente a través de la lectura de la Biblia:

...a parte de la Biblia se enseñaba matemática, geometría, etc., o sea a partir de la lectura de la Biblia se sacaban las nociones de todas las materias... Sabe que quién sabe leer y entender la Biblia puede aprender cualquier cosa. De ahí viene la creación del colegio primero, el primer colegio bautista de toda América Latina y luego la iglesia, también la primera no solo de la isla sino de toda América Latina.⁴⁸

Los pastores transmitían los mismos valores y pautas de comportamiento dentro de la iglesia como en las escuelas, anexas a los edificios de culto. Se preocupaban de sanar las almas pero también los cuerpos a través del ejercicio de la medicina, y además se encargaban en parte de los intereses económicos y políticos de los isleños, cubriendo el papel de mediadores con las empresas comerciales estadounidenses. Obviamente esta forma centralizada de organizarse ha perpetrado una jerarquización de clase y una elitización en la sociedad isleña muy fuerte (culto versus inculto, rico versus pobre), a parte de que ha contribuido a mezclar el nivel familiar con el nivel público: los dos llegan a coincidir y esto se refleja también en las dinámicas de las prácticas educativas, tanto formales como familiares. El pastor, como la maestra, el vecino, la abuela o la madre tienen el mismo peso en la formación educativa del isleño. Además, esta centralización del papel del pastor trae como consecuencias el hecho de que el papel estratégico de la escuela no reside solamente en vista de un mejor futuro profesional del alumnado, más bien su función principal es compartir los mismos valores de la casa, de la iglesia y del colegio.

Entonces, la transmisión de los conocimientos de unas generaciones a otras en el contexto comunitario es tarea tanto del padre y de la madre como de los familiares, del padrino y de la madrina, y en parte también de los vecinos –además, naturalmente, que

⁴⁸ Entrevista con Harrington McNish, 19/04/2011.

de la maestra y del pastor. Todas estas figuras participan tradicionalmente del proceso de transmisión de conocimientos intergeneracionales.

De forma general podemos afirmar que el padre o la madre enseñan a sus hijos e hijas lo que saben hacer, viniendo a reproducirse así la distribución social del trabajo por género que existe en los contextos de esta investigación. No hemos tenido mucha oportunidad de ahondar en el tema, pero, por lo que se ha observado, hay una división neta entre los que siguen trabajando en actividades relacionadas con el mar y la tierra, y los que trabajan en oficinas en el centro de la isla. Los padres enseñan fundamentalmente a sus hijos varones las actividades relacionadas con el trabajo pesquero: más bien se ha notado que niños y niñas que no van al colegio y tienen los padres que trabajan en esta actividad pasan el día en la playa, jugando entre ellos y mientras tanto aprendiendo el oficio a través de la observación. Los padres trabajadores que no desempeñan actividades pesqueras o agro-pecuarias suelen hacer labores relacionadas con el turismo o actividades profesionales en las que no es permitida la presencia infantil: en este caso es la madre (u otras mujeres) que se encarga de la crianza.

Las madres que no trabajan fuera de la casa se quedan haciendo oficios domésticos que en muchos casos se transforman en actividades remunerativas: la preparación de la comida isleña lleva mucho tiempo y es común vender a vecinos y vecinas la misma comida que se prepara para la casa a la hora del almuerzo. En cambio, si los vecinos son familiares, se tiende a cocinar más para luego compartir la comida. A este respecto, Mr. McNish nos comentó que el reparto de la comida antiguamente se solía hacer los sábados, cuando las madres se pasaban todo el día cocinando y enviaban los hijos e hijas a las casas necesitadas para regalar los alimentos, justo antes del día del Señor, día en el que se solía parar todas las actividades: es el día del culto y como tal dedicado a ir a la iglesia, a estar con la familia y a hacer y recibir visitas. Sin embargo, el mismo Mr. McNish afirma que ya no se ve esta solidaridad alrededor de la comida y que muchos hábitos familiares del sábado y del domingo han cambiado.

Sin embargo, la ritualidad de las actividades del fin de semana no ha cambiado tanto, y aunque estas actividades varíen influenciadas por factores diferentes, su sentido no ha mudado mucho. A pesar de que muchos pastores y ancianos lamentan los nuevos tiempos y sus consecuencias más evidentes, como el hecho de que las y los jóvenes se

olviden de ir al culto y tomen el domingo como un día de playa (antiguamente, afirma el pastor Alex, los domingos no se iba a la playa porque venía considerada una actividad demasiado lúdica).

Respecto a las familias que tienen tanto padre como madre que trabajan fuera de la casa, vemos como niños y niñas se pasan mucho tiempo con abuelas y tías, o con vecinas, sin que los lazos de parentescos sean determinantes cuanto los de género. Son siempre las mujeres las que llevan adelante el proceso del cuidado de niños y niñas en la casa. Éstos, por su parte, viven muy libres y las redes de solidaridad entre vecinas les permite moverse libremente en los patios raizales (compartidos por vecinos y familiares). El control parental es mínimo: niños y niñas juegan libremente, cambiando continuamente espacios, entre diferentes patios o haciendo comisiones para los adultos, como ir a los quioscos cercanos, sin diferencias de género respecto al proceso de aprendizaje. A pesar de esto, la división que hemos mencionado muestra continuas suturas. Es decir, los padres también emprenden acciones educativas con sus hijas y las madres con sus hijos.

Como hemos podido apreciar, existe una división del trabajo por género que es transmitida a los hijos e hijas. Sin embargo, el proceso de transmisión de conocimientos no es tan rígido como lo hemos descrito. Sin dejar de ser cierto para un importante número de casos, existen también fronteras porosas en las que los padres y madres enseñan indistintamente unas u otras tareas a sus hijos e hijas. En especial porque tanto el hombre como la mujer cruzan las fronteras tradicionales de género en determinadas actividades.

En relación a los vecinos y vecinas, coincidimos con las anotaciones realizadas para los padrinos y madrinas. Al menos explícitamente, las entrevistas nos han indicado la fuerte incidencia de estas personas en la socialización de los niños y niñas.

En opinión de los entrevistados y entrevistadas, la transmisión de conocimientos de adultos a jóvenes recae principalmente en tres ámbitos espaciales: la escuela, la iglesia y el patio. En las observaciones realizadas durante el desarrollo del trabajo de campo, percibimos que la vida comunitaria se desarrolla en especial en los patios compartidos la mayoría de las veces con familiares. La mayor parte del tiempo, las mujeres y sus hijos e hijas están al aire libre realizando diversas actividades. Los hombres comparten este espacio más que nada por la tarde, en actividades como el juego del dominó, adonde la

mayoría de las veces se hace visible una presencia preponderantemente masculina y donde participan no solamente los miembros familiares, sino vecinos de otros patios y los niños y niñas observan y cuando ya son adolescentes pueden participar activamente al juego. Las visitas más frecuentes a la unidad familiar son realizadas por parientes. Los niños y niñas, si no asisten a la escuela, están principalmente en sus casas con hermanos, hermanas, primos y primas pero también hijos e hijas de vecinos: juegan todos juntos en el patio, que permite más libertad y creatividad de juegos. Además comparten algunas actividades ocasionales como la matanza del cerdo y la venta de la carne de este en la calle justo delante del patio.

Este continuo contacto e intercambio permite que la educación de niños y jóvenes tanto dentro como fuera del colegio sea percibida como compartida y como tal responsabilidad de todos y todas. Las maestras continuamente aclaran a los niños y niñas cómo se tienen que portar, aunque en aquel momento no tengan la responsabilidad del específico alumno al que se están dirigiendo. Así también pasa en los patios, donde tanto los padres y abuelos como los vecinos dicen la suya sobre el comportamiento de niños y niñas. Esta visión del proceso de enseñanza-aprendizaje como responsabilidad colectiva se refleja también en el papel del padrino y madrina, que encontramos, además, en las familias bautistas: esta práctica parece ser, aunque no se haya ahondado mucho en el tema, una reapropiación por parte de los isleños de la común función educativa de la madrina/padrino en los países hispanohablantes católicos de Latinoamérica. También en las islas se espera de los padrinos y madrinas que aconsejen a su ahijado/a sobre temas variados, que se encarguen de organizar las celebraciones para sus cumpleaños (en particular, los 15 años) y que financien o contribuyan a la financiación de sus estudios, en particular si se hacen en instituciones privadas, extranjeras o en Colombia continental. Y es indicativo notar que dentro la comunidad raizal se suelen elegir como padrino/madrina a personas originarias de o que viven en Colombia continental.

La escuela tiene una visión general muy positiva dentro de la vida comunitaria, así como la función formativa de sus alumnos y alumnas. La escuela es para ellos y ellas un lugar estratégico en el futuro profesional de sus hijos e hijas, un futuro que señala el abandono del trabajo campesino, artesanal o doméstico. Tanto alumnos y alumnas como padres y madres tienen una idea muy alta de la escuela y de los docentes.

A pesar del carácter positivo general que nos han expresado, suelen indicar con crítica la poca importancia que tiene la escuela para otros miembros de la comunidad, como por ejemplo por los inmigrantes colombianos de la costa Caribe.

También alumnos y alumnas muestran bastante conformidad con la escuela. Algunas consideraciones negativas las relacionan con la necesidad de mejoría en la infraestructura o en la carga extraescolar a través de los deberes. Sin embargo, esta visión positiva no se refleja en todos los colegios, sobre todo los públicos: en Brooks Hill, por ejemplo tanto el rector como algunos alumnos han comentado la ineficacia de la función de la escuela de proporcionar un futuro laboral, más aún en los últimos años en los que “hacerse un viajecito”⁴⁹ es más fácil que encontrar un trabajo digno en el Archipiélago. Este tipo de comentario obviamente se ha encontrado más fácilmente en colegios con familias en situaciones socio-económicas críticas, en donde una preparación universitaria para una salida laboral en el extranjero es más una excepción que la norma: aquí el factor de clase es preponderante. Entre el alumnado del colegio bautista nunca se ha mencionado este aspecto sino solamente se ha categorizado el narcotráfico y la consiguiente inseguridad social como una de las consecuencias de la sobrepoblación y de la invasión masiva de migración continental que ha llevado consigo el estereotipo sobre Colombia, por lo que es famosa a nivel mundial: cocaína y violencia.

En Providencia este fenómeno es aún más exacerbado: el alumnado sabe que para formarse a nivel académico y obtener un puesto de trabajo tiene que salir de su isla, además sabe que la escuela adonde se forman (la única secundaria de la isla, que es una escuela “normal” pública) no transmite valores y conocimientos que lo puedan ayudar ni para seguir con su trayectoria de vida en la isla, ni para buscarse la vida en otro lado. En cambio el narcotráfico permite una migración a media, permite alcanzar un buen nivel económico y seguir viviendo en la cotidianidad de las islas.

Para docentes, alumnos, alumnas, padres y madres los conocimientos más valorados que ofrece la institución escolar son el dominio de los idiomas, sobre todo inglés estándar, las ciencias duras como matemática, química y la importancia del entrenamiento físico a

⁴⁹ Perífrasis largamente usada en Colombia, sobre todo para los hombres, para referirse al trabajo en el narcotráfico dirigido con lanchas sobre todo hacia Estados Unidos y otros países del Caribe.

través de la práctica de deportes como baloncesto y beisbol (los cuales, además, son tan valorados porque permiten una real ocasión de salida laboral).

Esta opinión es validada por los niños y niñas: son también las materias que con mayor frecuencia nos han indicado entre sus preferidas.

Tanto las maestras y maestros como la misma planificación del sistema educativo otorgan la mayor importancia a estas materias: tanto la matemática como el idioma ocupan, en los primeros grados de primaria, muchas más horas que las demás materias. El valor estratégico que representa la escuela en el futuro socio-profesional de los niños y niñas y su vinculación con la ascensión social es una de las funciones más importantes otorgadas a la escuela por las mismas personas que participan en ella.

El papel tradicional que desempeña la escuela en establecer y garantizar los vínculos con otros países favorece que esta institución sea interpretada como una institución con funciones educativas que tienen una relación osmótica con las funciones educativas del contexto familiar: las redes con otros países del Caribe, con países anglófono gracias al factor lingüístico común y con Colombia continente, permiten a la juventud isleña perpetrar sus lazos familiares pero sobre todo continuar con sus tradiciones culturales a través de intercambios sobre todo con los países anglófonos, a los que los raizales están ligado por lazos antiguos y cuyas prácticas y expresiones culturales (por ejemplo la música: Ranocchiari, 2013) siguen influenciando significativamente a los procesos culturales y sociales isleños.

Dado el peso educativo que históricamente ha tenido la escuela, los isleños reclaman escuelas que compartan sus mismos valores y principios: no es importante que incorpore prácticas culturales consideradas “tradicionales” porque a muchas de éstas (baile y música por ejemplo) las consideran desuetas y folclóricas, pero sí que mantenga los mismos valores morales y pautas de comportamiento. Otra vez, también en este caso iglesia, escuela y casa se superponen sin por eso coincidir.

Por tanto, este aprendizaje compartido, tanto de los valores escolares como de aquellos transmitidos en ámbito informal familiar, se considera en general positivo. Padres y madres manifiestan la importancia que supone para el niño o la niña el conocimiento que se adquiere tanto en la institución escolar como en el ámbito doméstico y sobre

todo que los dos coincidan en la transmisión de los mismos valores culturales. Al preguntarle en la encuesta a las familias si ellas les enseñan a sus hijos e hijas tradiciones lingüísticas y rituales y qué parte de la enseñanza de éstas le corresponde a la familia y qué parte a la escuela, varios padres han contestado:

Creo que tradiciones rituales y lingüísticas son importantes en ambas esferas, me parece que deben ser complementaria: en la familia los inicios y en la escuela el énfasis [Anónimo07].

Tradiciones rituales y lingüísticas deben ser enseñadas en la escuela: por la comunidad los juegos de antaño y la escuela la historia de las islas [Anónimo04].

Las tradiciones rituales y lingüísticas les corresponden a la familia, la cultura y la religión a la escuela [Anónimo02].

Creo que son temas que le corresponden tanto al colegio como a la familia. Ya hemos perdido demasiado de nuestras costumbres, en parte porque en los colegios no los enseñan, y mucho menos en el hogar: bailes típicos e idioma le corresponde a la escuela y la gastronomía entre otros a la familia [Anónimo05].

No hablo el idioma, pero lo que sé se lo transmito y trato en lo posible de tenerlo en contacto con personas raizales...los valores y lo cultural en el colegio [Anónimo19].

Creo que el colegio y la comunidad deben enseñar la identidad y cultura isleña [Anónimo15].

Deben ser complementados en la escuela...escuela: danzas, idioma, historia, casa: comida, idioma [Anónimo09].

Es importante que la escuela nos colabore ya que es el segundo hogar...es un conjunto y nos corresponde enseñarlas entre todos [Anónimo06].

Si en estas respuestas es evidente la superposición entre el papel educativo de la escuela y el de la casa, en cambio no lo es la que se crea con la iglesia. Sin embargo, como hemos analizado en el capítulo 4, la elección del colegio bautista por parte de las familias es motivada por los valores cristianos que inculcan, y la superposición con la función educativa de la iglesia se hace evidente sobre todo cuando se le pregunta a las familias respecto al papel que tiene hoy en día la iglesia y los pastores en las islas:

[la iglesia] es primordial en el desarrollo del raizal, transmite valores positivos de creencia, honestidad, humildad, respeto. Sin la iglesia protestante la cultura raizal hubiera desaparecido hace décadas. Es una parte esencial de la cultura raizal. Es una de las razones que enmarcan el surgimiento de nuestra raza y el futuro de nuestro ser [Anónimo07].

...es fundamental, aunque muchos niños ya ni asisten a la iglesia, un colegio como este debe seguir formándolos en la vida religiosa y moral [Anónimo06].

...es muy importante porque es el que nos indica los valores morales [Anónimo17].

...ante todo trasmite grandes valores y respeto [Anónimo12].

fundamental para enseñar principios y valores que actúen como pilar en la vida de cada niño a la hora de tomar decisiones importantes en la vida [Anónimo13].

la iglesia es muy importante, entre más cristianos sean, más posibilidades tienen de tener buenos valores [Anónimo08].

tiene un papel muy importante, junto con los pastores y trasmite los mejores valores, lo bueno es si todos los niños la adaptan a su vivir diario [Anónimo03].

papel importante y determinante en el equilibrio emocional y espiritual, incluso moral. Los valores de vivir en paz, la familia, respeto, espiritualidad, la moralidad [Anónimo18].

es importante ya que ayuda a los niños a ser más responsable y honesto. El otro sitio, podríamos enviar por ejemplo a nuestro hijos al ejercito porque se hacen responsables y ordenados esto es cuando son mayores y no aprovecharon nada cuando eran niños [Anónimo01].

Las actividades formativas que llevan a cabo en el medio familiar deben, en líneas generales, formar parte de la formación escolar y se consideran “imprescindibles” para una educación integral de la juventud y de la infancia isleña. Los docentes, por su parte, también consideran la especificidad de cada contexto de enseñanza-aprendizaje, pero reflejan esta educación compartida cuando nos indican que en la escuela y en el “hogar” se reflejan mutuamente los procesos que vive el niño o la niña. Una de las motivaciones implícitas de esta actitud del profesorado, que se ha notado de manera particular en el colegio bautista, reside no solamente en una visión holística de la educación sino también en el hecho que la mayoría del profesorado tiene sus hijos e hijas matriculados en el colegio, lo que ayuda a esta compenetración entre el ámbito privado y el ámbito escolar.

CONCLUSIONES

En este escrito hemos tratado de analizar, a través de la experiencia “étnica y trilingüe” del First Baptist School, a algunas dinámicas de construcción y reivindicación de la etnicidad raizal en San Andrés Isla. Al centro de este trabajo, entonces, no están tanto las prácticas educativas en cuanto tales, sino las modalidades en las que, a través de las prácticas educativas y en general escolares, se construye la raizalidad.

Hemos empezado analizando a la historia del Archipiélago, tratando de colocar a San Andrés en el contexto más amplio del Caribe Occidental y de entender qué se quiere decir cuando se dice “raizal”. La raizalidad, entendida como un continuo proceso de negociación de la identidad étnica, tiene sus raíces en la época formativa de la sociedad raizal, cuando con la liberación de los esclavos y la implantación de la iglesia bautista en la isla se ha ido estableciendo una nueva sociedad criolla en el Archipiélago. Sin embargo, como antecedente mítico, también hay que considerar a la colonia puritana que, en 1600s, se ha establecido en Providencia: su recuerdo y las asonancias de la sociedad ideal soñada por estos primeros colonos ingleses con la que ha nacido de los esclavos “hechos personas” por el reverendo Livingston en la primera mitad de 1800s, marcan una línea de continuidad identitaria que conecta a los antiguos puritanos con los raizales contemporáneos.

Se ponen en esta línea de continuidad también las reivindicaciones raizales contemporáneas que, reaccionando a las políticas “etnocidas” llevadas en adelante por Colombia en el siglo XX, han acuñado tanto el término “raizal” para designar a la población anglo-afro-caribeña del archipiélago como también han identificado determinados marcadores culturales para representar su identidad étnica. Con la entrada en vigor de la nueva Constitución de Colombia de 1991 y el reconocimiento oficial de las minorías étnicas, se ha abierto una nueva fase en la construcción de la raizalidad: bajo

el abrigo de las nuevas normas constitucionales y de las leyes que en consecuencia han sido promulgadas, los raizales han tratado de utilizar estratégicamente el nuevo marco legal para que sus reivindicaciones tuvieran más eficacia.

En particular el movimiento AMEN-SD, nacido con las marchas de protesta de 1999, sigue denunciando la difícil situación ecológica y social de las islas, y ha llegado a declarar la independencia del Archipiélago del Estado colombiano, culpable de no haber sabido cuidar del territorio insular ni de las necesidades de sus habitantes. El AMEN-SD ha desarrollado un programa político basado en los “pilares” de la raizalidad: el idioma *creole*, la religión protestante (en particular, bautista) la música, la gastronomía y la arquitectura anglo-caribeña. En línea con la importancia atribuida en la tradición bautista (y en general raizal) a la educación, el AMEN-SD lleva en adelante un proyecto educativo “étnico y trilingüe” en el colegio de la primera iglesia bautista, el First Baptist School.

La educación no es de por sí la “sede” principal de la etnicidad raizal, ni lo es cualquier otra práctica o expresión étnica de los raizales. Como hemos destacado en la introducción, la etnicidad es una forma de pronunciación de un discurso y no un objeto y, como tal, la educación a través del proyecto “étnico y trilingüe” del primer colegio bautista solo es una modalidad de enunciación de este discurso. Un discurso basado en un pasado histórico que se hace etnogenético: el de los puritanos de Providencia y, más tarde, de la fundación de la sociedad criolla sanandresana. Y que, releído por sus descendientes de hoy, los que han empezado a definirse como raizales, constituye el “mito” fundador en el que se basan las (justas) pretensiones de ancestralidad reivindicadas por el movimiento AMEN-SD.

Las posiciones constructivistas de Anderson (1983) y Hobsbawm y Ranger (1983), así como las “anti-anti-esencialistas” de Hall y Drew (1999) y Hall y Du Gay (2003), en las que nos hemos basado en el análisis de la etnicidad raizal en esta tesis, muestran su límite en lo que Brubaker y Cooper destacan en su artículo de 2000: la utilización del término “identidad” como referente analítico (2000: 1). Estos autores denuncian precisamente el hecho de que los científicos sociales se hayan “rendido a la palabra ‘identidad’” cuando podrían haber acuñado conceptos mucho más útiles y operativos.

Quizá el mayor problema que Brubaker y Cooper encuentran en el uso académico del término “identidad” es el hecho de que se preste con tanta facilidad al esencialismo, a ser reificado. Según estos autores, el paradigma constructivista que en los últimos cuarenta años ha logrado establecer la naturaleza fluida, construida y múltiple de las identidades, en realidad al mismo tiempo en que ha logrado ir más allá del problema de la reificación de la identidad, ha desarmado los estudiosos de cualquier herramienta útil para examinar muchas prácticas políticas contemporáneas que tienen que ver precisamente con reivindicaciones de matriz esencialista.

El problema que Brubaker y Cooper ponen va más allá de la simple objeción semántica. No se trata de notar cómo el término “identidad” sea inapropiado para ser utilizado en el lenguaje académico de las ciencias sociales, sino de darse cuenta de cómo el uso de este término afecta a los mismos contenidos (desde el diseño de las investigaciones hasta los análisis más refinados de las dinámicas sociales estudiadas) de la sociología, la antropología y las ciencias políticas y sociales en general.

Los autores advierten antes la necesidad de distinguir claramente entre la “identidad” como *category of practice* y como *category of analysis*. Sugieren que si en el primer caso el término tiene indudablemente un(os) significado(s) relevantes y que claman por ser analizados por las ciencias sociales, no hay que hacer el error de pensar que esto justifique su uso en el segundo. Que “identidad” sea un término de uso común en muchos campos de la vida social de muchas sociedades humanas, no significa que haya que utilizarlo como herramienta analítica para comprender las prácticas sociales implicadas con ello.

En línea con estos autores, nos parece importante resaltar una y otra vez la importancia de analizar a las categorías prácticas de las llamadas “identidades” colectivas (entre las que la “identidad étnica”) evitando recaer en una simple transposición de lo “práctico” en lo “analítico”. Hemos intentado hacerlo considerando a la raizalidad dentro de las prácticas educativas del First Baptist School más que en términos generales y abstractos.

El First Baptist School, como lugar de encuentro de la religiosidad raizal (de la First Baptist Church) con las reivindicaciones políticas (de AMEN-SD) a través de la educación (en sus dinámicas entre laico y confesional, público y privado, paña y raizal, español y *creole*), se ha revelado un microcosmo capaz de abrir cuestiones que

transcienden decididamente del espacio escolar. Como, por otra parte, se propone el mismo proyecto “étnico y trilingüe” que, a través de la enseñanza, quiere formar a los futuros raizales según principios afines –o por lo menos no contradictorios– a los de AMEN-SD.

Sus prácticas pedagógicas, basadas en la osmosis entre religiosidad y etnicidad, reflejan – y en algunos casos, proponen por primera vez– dinámicas de identificación, de reivindicación y de contraposición relacionadas con el “ser raizal” en oposición al “ser paña” o al “ser colombiano” *tout court*. Al mismo tiempo, las prácticas para o extra escolares en las que participa la escuela o miembros de ella, revelan significativos parecidos y diferencias con las dinámicas internas al colegio.

El proyecto “étnico y trilingüe”, aplicado en el First Baptist School en abierto contraste con las instituciones administrativas y políticas colombianas –que propenden por un modelo bilingüe, menospreciando al *creole* como idioma legítimo para la educación–, constituye un desafío cotidiano de los militantes raizales frente a la que consideran una forma apenas disfrazada de colombianización. Sin embargo, a pesar de que la lengua sea indudablemente uno de los marcadores étnicos más importantes para la idea de la raizalidad, la observación y las conversaciones tenidas a todos los niveles de la comunidad escolar evidencian como la variable más importante sea tal vez la de la religión. Es a través de los valores cristianos, en especial modo bautistas, que el First Baptist School consigue gran parte de su éxito como colegio de la futura elite y, al mismo tiempo, consigue afirmar y formar los y las jóvenes a la “cultura raizal”. La osmosis existente entre raizal y cristiano permite que el proyecto político y cultural de AMEN-SD (del que, lo repetimos, el proyecto educativo del First Baptist hace parte) sea visto como más aceptable de parte del alumnado y de sus familias (raizales y no), que de buen grado acogen los valores transmitidos por esta institución escolar.

Las reivindicaciones más radicales de AMEN-SD (independencia, traslado de los pañas al continente, etc.) no impiden que en el colegio se actúe según principios de igualdad, aceptando a alumnos y alumnas independientemente de su origen étnico y de su confesión religiosa. Esto nos hace notar la gran diferencia que existe entre el nivel de las declaraciones, los discursos y las retóricas, y el de la prácticas de hecho. Las dinámicas escolares demuestran con claridad este punto: el ejemplo del First Baptist es, por

extraño que pueda parecer para una institución que declara haber un programa “étnico” y una inspiración confesional, un ejemplo bastante exitoso de convivencia interétnica.

Digo “bastante” porque el modelo educativo del First Baptist naturalmente no es perfecto: sigue teniendo rigideces conceptuales que limitan fuertemente su alcance, como por ejemplo la pretensión de enseñar la “cultura raizal” a través de asignaturas específicas y no de manera transdisciplinar, o el excesivo uso de los libros de texto y de los currículos nacionales. Sin embargo, de las realidades escolares visitadas, es la única en que la raizalidad como configuración cultural y valor identitario local tiene un papel central y paritario respecto al hegemónico colombiano. También en las otras realidades escolares con proyectos considerados de etnoeducación (el Flowers Hill y el Brooks Hill) el hecho de que el acento caiga mucho más en lo genéricamente afrocolombiano que en lo raizal revela otra forma –más sutil, pero quizá aún más eficaz– de invisibilización de la específica identidad étnica local. No es un caso que una de las afirmaciones más comunes entre los militantes raizales sea: “Yo soy raizal, no soy afrocolombiano”.

Concluyendo, esta investigación y esta tesis nos han proporcionado una oportunidad única de analizar procesos culturales complejos, relacionados con las reivindicaciones de la etnicidad en un ámbito pluriétnico y fronterizo. Consideramos que el caso de estudio de San Andrés sea de los más interesantes para tratar de entender estos procesos, y ahora que ha llegado el momento de poner el punto final a esta tesis volvemos a experimentar la misma sensación que tuvimos al cerrar el diario de campo al final de la última estancia: la sensación de irnos sin haber completado nuestro trabajo.

Muchísimos aspectos han quedado fuera de la investigación, y muchos que han sido tratados en ella no podido ser discutidos en este escrito. Respecto a la investigación, no hemos conseguido profundizar adecuadamente las relaciones de género internas a la comunidad escolar, a la jerarquía de la iglesia y de los movimientos, y, más allá de ellos, en las concepciones respecto a la idea del “ser raizal”. Aun más, nos habría gustado poder investigar más profundamente y poder observar de una forma más participativa las dinámicas familiares extraescolares: o sea, de hacer investigación etnográfica no solo con los y las alumnas en el colegio, sino también fuera de ello, con sus familias. Entre los aspectos que esta nueva dimensión habría podido aportar está, sin duda, una

comprensión más densa de las redes familiares no solo locales, sino transnacionales. Estas redes, como hemos visto, tienen un papel no secundario en los planes de futuro de los y las alumnas, en la elección de uno u otro colegio y, sobre todo, influyen en las continuas mutaciones del concepto de raizalidad –que conserva relaciones fuertes con las otras comunidades afines del Caribe Occidental.

Futuras investigaciones sobre temas de etnicidad y de educación en las islas deberían tener en cuenta todos estos elementos. En particular, respecto a la etnicidad, sería necesario realizar trabajo de campo tanto en San Andrés como en Providencia: las dos islas, tan diferentes entre ellas, comparten la misma situación histórica general, aunque sean muy diferentes por características sociales y ambientales. Entender las diferentes declinaciones de la raizalidad en las dos islas, a la luz de las diferentes situaciones económicas, demográficas, sociológicas, turísticas, aportaría elementos fundamentales para entender de forma más completa a la raizalidad y también a la visión de movimientos como AMEN-SD.

Respecto a la escuela, el caso del First Baptist School –por muy paradigmático que pueda ser– no es suficiente. Hace falta un estudio etnográfico más orgánico del sistema “etnoeducativo” (o presunto tal) en la isla para poder entender y diseñar políticas educativas eficaces y respetuosas, capaces tanto de ampliar el abanico de posibilidades formativas del alumnado del Archipiélago como de favorecer un desarrollo saludable de los procesos etnoculturales raizales en una época marcada por la globalización. Afortunadamente, el grupo de investigación de la prof.a Raquel Sanmiguel de la Universidad Nacional de Colombia Sede Caribe ya se está moviendo en esta dirección.

ANEXOS

1. INTRODUZIONE

Questo lavoro inizia con alcune domande e per fortuna si conclude con altre. La ricerca si basa su temi che mi hanno impegnato per tutta la mia carriera e cioè capire come i gruppi normalmente chiamati “etnici” pensano, costruiscono e negoziano le loro modalità di identificazione, articolandole con quelle della società e della nazione. Se in una precedente ricerca etnografica (Calabresi, 2005) ho cercato di capire questi problemi in contesti indigeni – lavorando sulle nuove forme di *leadership* in una comunità guaraní-mbyá (Brasile) – questa volta cerco di analizzarle attraverso l'istituzione che, per eccellenza, ha usato lo stato-nazione per costruire l'identità nazionale: la scuola. Espressioni e dinamiche politiche, economiche, sociali e culturali tendono a globalizzarsi, ma paradossalmente il valore di ciò che è locale si vede, a poco a poco, rinforzato; gli scenari e contesti locali reclamano ora vigenza e si sovrappongono a quelli globali nel tentativo di riconfigurare i vincoli stabiliti fino a questo momento.

Di fronte all'apparente tendenza omogeneizzante del cosiddetto villaggio globale la realtà è un'altra. Il desiderio di appartenere a comunità più piccole, di reclamare una differenza politica, economica, religiosa etnica o linguistica, a poco a poco si fa evidente. Sorge, quindi, la domanda: che modalità stanno assumendo i processi di costruzione della nazione all'epoca della mediazione tra il globale e la rivalorizzazione del locale (Robertson, 1992)?

Fernando Zalamea (2000:75) sostiene che ogni rapporto e ogni area può essere locale, regionale, chiusa, ma solo con un pragmaticistica lettura costruttiva confronto tra le varie localmente e globalmente a riconoscere l'esistenza di reti continue, come può essere Scoprire e conoscere le relazioni: "il locale in modo uniforme può reinserirsi in una visione globale, così qualsiasi tentativo di ricostruire l'universale deve essere concepito come legame sincretico del locale" (Zalamea, 2000:73).

La peculiarità di questi gruppi consiste nel fatto che sono simultaneamente "dentro e fuori " di una comunità nazionale che fino a poco tempo fa li invisibilizzava nella migliore delle ipotesi, e li escludeva la maggior parte del tempo. A seguito della nuova Costituzione del 1991, lo stato colombiano ha avviato nei loro confronti una politica diversa, basata su una idea più ampia di nazione che comprende l'idea della multi- (ma non ancora dell'inter-) etnicità. Quali implicazioni ha questo cambiamento? Come vengono ricevuti, risignificati e appropriati i nuovi discorsi della nazione da parte degli stessi gruppi riconosciuti come "etnici"?

Diverse circostanze personali mi hanno portato a notare il particolare contesto socio-culturale dell'arcipelago di San Andrés e Providencia (Colombia) , confine multiple nel complesso spazio insulare dei Caraibi: Colombia, ma molto più vicino al Nicaragua che in Colombia, parte di uno stato ufficialmente ispanofono, ma abitata da una popolazione tradizionalmente di lingua inglese e radici culturali profondamente associata alla tradizione anglo-caraibica (il popolo Raizal), insomma, un piccolo e insulare territorio, ma tutt'altro che isolato e certamente molto complesso per composizione sociale ed etnica.

Fare un'analisi completa dell'impatto della multiculturalità e multietnicità nella scuola , anche se solo sull'isola di San Andrés (Dipartimento Arcipelago, Colombia) è un'impresa complessa che richiederebbe diversi anni di lavoro. Per questo motivo ho deciso di puntare su un caso molto specifico e peculiare, l'unico liceo, sull'isola di San Andrés che ha attuato un progetto di educazione trilingue, diventando una scuola privata per sostenere più apertamente le istanze di protesta di un movimento etnico raizal (AMEN-SD). Questa è la First Baptist School.

Il tentativo di approfondire il più possibile, in un caso (apparentemente) così circoscritto a poco a poco mi ha portato a spostare il mio interesse a processi pluri - culturali nella costruzione della scuola di etnia attraverso la progettazione e l'attuazione del progetto " etnica e trilingue "della First Baptist School.

Oggi molti occhi sono puntati sull'Arcipelago di San Andrés e Providencia , per motivi diversi . L'arcipelago, nonostante la scarsità della sua superficie, che comprende più di 350 000 km² di mare, è al centro di una disputa territoriale con il Nicaragua, che dura dall'inizio del XX secolo. Allo stesso tempo, i separatisti (o presunti tali) di iniziative da

parte di alcuni settori della popolazione portano isole Raizal volte appaiono sulle prime pagine dei giornali nazionali , mentre molte pagine interne si stanno manifestando ... non tanto nelle cronache , come in annunci e spot : l'arcipelago è la meta turistica interna , " la spiaggia della Nazione" come espressione prima utilizzata dall'ex presidente Uribe . (Quello che i giornali spesso si dimentica di menzionare è la tragica situazione di crisi sociale e ambientale che interessano le isole , portando molte domande sul futuro dell'arcipelago) .

Raizales comunità di San Andrés e Providencia ha una caratteristiche storiche , culturali , economiche, sociali , politiche e geografiche che lo differenziano da qualsiasi altro gruppo etnico in Colombia , tra cui afro- colombiani . I Sanandresanos sono più simili agli schiavi inglesi e africani da altre isole dei Caraibi spagnoli e schiavi portati in America attraverso Cartagena e Perù. Così, l'arcipelago conserva una serie di caratteristiche legate principalmente a due aspetti : in primo luogo con la sua storia particolare , quella che nasce dal processo di " creolizzazione " , che coinvolgono una ridefinizione e risimbolizzazione elementi provenienti da varie presenze culturali dominanti hanno avuto più influenza su queste isole (britannica, caraibica, spagnola, Colombia), e in secondo luogo , i processi contemporanei di occidentalizzazione delle isole dei Caraibi, in cui questi territori insulari diventano cari "paradisi turistici" . L'inserimento della logica di economia del turismo nell'arcipelago è stata guidata in parte dallo stato colombiano stessa, nella sua preoccupazione di costruire un vero e proprio legame con questo territorio a distanza , ha messo su dinamiche del turismo di massa , con l'obiettivo "ravvicinare" le isole al resto della nazione e portare loro una "modernizzazione e lo sviluppo ottimale".

I conflitti sociali che caratterizzano oggi San Andrés derivano proprio i modi in cui lo Stato colombiano ha cercato di integrare questo territorio insulare nel suo complesso . Questo conflitto non è nuovo , ma nel presente è aggravato dalla difficoltà economica , socio - culturale, politico e che si trovano ad affrontare le Sanandresanos. Stanno diventando espressioni più radicali tra i suoi abitanti , alcuni dei quali rifiutano di identificarsi come colombiani ei modi in cui lo Stato centrale è stata intervenire negli affari locali , al punto che alcuni suggeriscono la necessità di separare dalla Colombia e altri essere autonomi . Pertanto , prendiamo il caso di San Andrés è ancora più

importante, è fondamentale vedere che cosa sta accadendo negli abitanti di questo spazio dell'isola.

Riconoscimenti etnici inclusi nella Costituzione del 1991 legittimano la loro pretesa di differenza e aprire i propri spazi politici . Il fatto che lo stato colombiano riconosce questi gruppi come minoranze etniche rendono posizioni giuridicamente validi dal fatto che queste popolazioni possano sostenere per i loro diritti . In questo contesto più ampio , la scuola e , in particolare, la First Baptist School (vedere perché nei seguenti capitoli) si pone come uno dei principali piedistalli su cui la " minoranza etnica riconosciuta " Raizal per sostenere le loro rivendicazioni up . Al di là del contesto educativo in sé e per sé, quindi, il primo collegio Battista di San Andrés si rivela essere (o almeno penso che sia) un hub, in cui si intrecciano diversi livelli e molte dinamiche sociali e le pratiche relative alla situazione attuale dell'isola , ed in particolare la comunità Raizal. (Etno) storia, politica, religione, lingua, istruzione: tutti i fili che hanno a che fare con l'etnia raizal accadono in qualche modo da questa scuola.

Nel resto di questo capitolo introduttivo, cercherò di posizionare questa tesi nel più ampio quadro teorico su cui si sostiene (lasciando gli altri riferimenti teorici più specifici per i capitoli che seguono), e per presentare la metodologia utilizzata e le situazioni etnografiche specifiche che ho spostato durante il lavoro sul campo. In conclusione, vorrei presentare una panoramica dei capitoli che seguono.

1. APPROCCIO TEORICO

Partiamo dal presupposto che la scuola di Althusser è l'apparato ideologico dello Stato , vale a dire ci concentriamo su una delle tante funzioni sociali che copre la scuola , la formazione dell'identità nazionale , per arrivare a mostrare come raizales etnie dipanano all'interno di un istituto battista privato , dove lo Stato è rappresentato dalla chiesa . La tesi è incentrata sulla dimostrazione di come la scuola è un apparato statale ideologico (Althusser) quando la scuola non è di proprietà dello Stato ha un certo controllo sul progetto di curriculum , ma l'identità del progetto è segnata da chi detiene il potere e

l'uso scuola come uno strumento. La scuola è uno strumento al servizio di una identità progetto , quando lo stato è al potere o quando gli altri fanno. Quello che non dovrebbe impedire scuola eccita anche gli altri al punto che non riesce il progetto di identificazione nazionale e di diventare un insegnamento e di apprendimento per gli studenti che passano là fuori : questo significa che il progetto scuola è questo non significa che si è assicurato il successo . In questi siti carattere forte identità (perché sono una minoranza e hanno la costante aggressione della maggioranza) , allora devono potenziare ancora di più, prendere più forza per evitare che coloro che devono partire e per assicurarsi che quelli sono .

In questa linea di ragionamento , possiamo aggiungere la concezione che Bernstein (1998) raccolte dalla scuola e il loro ruolo nelle società moderne . Rileva che la scuola è un dispositivo efficace per dare forma e sostanza alla coscienza nazionale , che è costruito dai miti delle origini, risultati e destinazione. Questa coscienza nazionale si trasforma caratteristiche biologiche comuni in un elemento culturale specifico , affinché questa specifica consapevolezza culturale acquisito la forza di una natura biologica unica. In questo senso , l'educazione è la chiave per produrre e riprodurre una particolare coscienza nazionale significa . A sua volta , questa coscienza nazionale crea identità fondamentali e culturalmente specifica che l'autore attribuisce a una solidarietà orizzontale, questo è quello che lui considera il primo mito . Un secondo mito , legato al primo ed orientata verso una coscienza nazionale integrato . Questa nozione è che la società è un organismo i cui gruppi sono correlati attraverso l'indipendenza delle funzioni specializzate previste all'interno della società , ma non necessariamente tra le imprese . Di qui il contributo di un gruppo è necessario e importante come chiunque . Così ogni funzione ha un valore di equivalenza , passando sulle differenze nel potere, risorse e potenzialità .

Ad esempio, sia implicitamente ed esplicitamente , il mito della società come un organismo sostiene e giustifica le relazioni di genere . Si presume che queste relazioni sono proprio prodotto complementare delle loro differenze , in questo caso di natura biologica .

Tuttavia , nei capitoli etnografici , mi dedicherò a mostrare come il discorso di raizales movimenti sociali di etnia "fisso " e Raizal "puro" diluito in una pratica culturale e il

significato della proprietà più fluida e ibrida, trans- culturale e trans - etnica (cioè al di là culturale ed etnica) , condiviso da tutti gli abitanti dell'arcipelago . In questo senso il mio quadro teorico si baserà sul costruttivista (Anderson , Hobsbawm , Comaroff e Comaroff) fino postcoloniale come Hall, Bhabha e Restrepo . Per affrontare l'istruzione tiene conto delle questioni teoriche di educazione etnica colombiano e l'educazione bilingue per arrivare a disegnare il modello attuato nella scuola battista etnica e trilingue definito. A questo proposito, prenderò in considerazione il lavoro sulla educazione interculturale e l'educazione etnica discusso da autori come il Castello di Elizabeth e Axel Rojas , FLAPE Collettivo , presidente afro - colombiano , Garcia Castaño . L'interculturalità è inseparabile da questioni di identità e differenza , inseparabili dai modi le persone si identificano con essa o ci differenziano . Il fatto simmetricamente si riferiscono a persone , conoscenze, significati e diverse pratiche culturali , richiede un sé che è uno degli elementi che la forma ed evidenziare sia le differenze altrettanto. Che non è per salvare costumi ancestrali o abitudini o ritirarsi al passato ma aperto agli elementi presenti che contribuiscono a formare esseri individuali e collettivi .

Per questa ragione , allora ci sarà un tour della etnia teorico e concettuale termine nelle scienze sociali degli ultimi 30 anni implicazioni.

Identità problemi espliciti della vita sociale è totalmente moderno . La maggior parte degli autori non esitano a dire che "l'identità è un'invenzione moderna" (Bauman 1996 : 18) . Questo è principalmente perché "l'identità è entrato in mente e vestito in pratica moderna fin dall'inizio come un compito individuale" (Bauman 1996 : 19) ; modernità affidato il compito della formazione per essere l'individuo , ma è stato mediato in gran parte da una moltitudine di esperti e formatori . Vi è anche l' idea che l'identità si basa da logica moderna di differenza , in cui il termine subordinato è visto come costitutiva , e necessaria per la dominante (Grossberg 1996) . Accettare questa diagnosi , e mettere tra parentesi se dibattiti antropologici dell'identità , nella forma della definizione dell'essere, è un'invenzione occidentale moderna , e la questione interessante se ci possono essere modi di appartenenza senza identità . Molti antropologi sostengono che la nozione moderna di essere , almeno nei singoli quintessenza invadente e possessiva della teoria liberale non ha corrispondente tra i tanti modalità gente non occidentale . Ci sono altre nozioni di personalità , ma non il " singolo " nel senso moderno . Ci possono essere diversi , ma la cosa importante ora è tenere a mente che l'ancoraggio storico di identità

modernità è un importante riferimento per la discussione del caso Raizal . Noi solleviamo la questione , tuttavia, se la logica moderna di identità è sufficientemente ampio per descrivere ciò che sta accadendo con la costruzione della etnia Raizal . Se la questione dell'identità è diventato insistente , possiamo dedurre che i problemi che risponde a quanto pare nei Caraibi occidentali , possono essere pienamente spiegate da una logica moderna ?

Per quanto riguarda la storia l'uso dei termini "etnico" e " etnicità " Williams (1983:119-120) ci dice che in tempi moderni al XIX secolo , connotato il significato di caratteristiche razziali attribuito a gruppi umani . Poi , nel XX secolo , è stato utilizzato nelle scienze sociali per sostituire le connotazioni peggiorative del termine "razza " . Più di recente , ha acquisito una connotazione più vicina al concetto di folklore e stili di abbigliamento , musica e cucina regionale . Il suo utilizzo nel cosiddetto Primo Mondo si estende ora dal senso più accademico in riferimento a gruppi sociali , di utilizzare per l'industria del turismo , della moda , e di altre industrie culturali . Tuttavia , Billington et al. (1991 : 87) nota che, mentre molti scienziati sociali del XX secolo hanno cercato di aggirare i problemi connessi con la gara termine , sviluppando il concetto di etnia , questo si basa anche su una costruzione ideologica con una specifica storia di uso . Con questo chiariamo che il termine " etnia " non è necessariamente più libero di "razza" connotazioni ideologiche problematici , e che solo un'analisi storica dell'uso sociale di questi termini sarebbe capire le diverse connotazioni del loro utilizzo tra i diversi individui e gruppi che hanno usato (Stolcke , 1992) . In ogni caso , passeremo in rassegna i principali concetti di " etnia " nelle scienze sociali contemporanee , dal momento che questo lavoro non è destinato a approfondire la storia sociale del concetto.

Ci sono diversi punti di vista su etnia , ma tutti condividono sostanzialmente nell'attribuire determinate caratteristiche. Qui brevemente in rassegna queste caratteristiche , dopo di che vedremo brevemente come integrare l'analisi sociale di etnia concepire tali caratteristiche e come sono questi per lo sviluppo di un " raizalidad " nella vita di tutti i giorni dagli stessi raizales .

All'alba del nuovo millennio sembra aver consolidato una lettura di etnia quella parte di quattro sedi centrali spiega così Restrepo (2008) : (a) la sua contingenza , positività e

specificità storica , (b) la non riducibilità o " epifenomenalidad " rispetto ad altri quadri di vita sociale , (c) la sua eterogeneità e la polifonia e le pratiche immaginari dei diversi attori sociali , e (d) la sua relazionalità intrinseca e coda di rondine con giunti di potenza e resistenza. Nonostante il crescente consenso su queste premesse differenze sostanziali tra i vari approcci concettuali non sono sbiaditi o irrilevanti . Approcci alla etnia sono molteplici e , per certi aspetti contraddittori (Vermeulen e Govers ad esempio 1994 , 1997 , Banks 1996; Baud et al 1996; . Briones 1996 , Hutchinson e Smith 1996 , Wade 1997; Yeros 1999a , 1999b) . In primo luogo possiamo identificare tendenze che stabiliscono una "naturalizzazione di etnia " (Restrepo , 2008:4) . Da queste tendenze etnia è insita nella " natura umana" come una manifestazione di un biologico- come approcci sociobiologiche sostengono autori come Van der Berghe (1981) - o del loro essere culturalmente corrente come scuola sovietica possesso , a volte così complesse , primordialists analisi, compresi quelli di Clifford Geertz (1973) sono prominenti . Queste tendenze rappresentano etnia come esistente , indipendentemente dal fatto che il soggetto analizzato . Mentre sociobiologia appello all'individualismo e riduzionismo metodologico scuola sovietica e primordialists approcci sottolineano il collettivismo e olismo .

Secondo altri autori possono essere raggruppati e approcci che considerano l'etnia come "buono per pensare " (Restrepo 2008:7) . Come altri sistemi di classificazione come Totemismo o gruppi di età , etnia costituiscono una tassonomia sociale specifica lo stesso e l'altro . Per questi autori etnia comporta inquadramento relazionale di identità e differenza, ma la manifestazione di un immanente sia biologica o culturale . Questa tendenza potrebbe essere raggruppato da autori come Frederik Barth (1969) o mappe cognitive di Epstein (1978) ad approcci cognitivi recenti Hal Levine (1999) . Questa tendenza si occupa di etnia come un fenomeno intersoggettivo che impatta sulle relazioni e le pratiche sociali , è anche inteso come un fatto oggettivo che esiste nel mondo esterno , a prescindere da chi studiare categorie analitiche . In generale questa tendenza è associato formalismo e , in alcuni casi , di strutturalismo .

Soltanto come "sovrastuttura" (Restrepo , 2008:8) definita da autori in diverse tonalità raggiungibili dalla tradizione marxista , è un'altra tendenza nell'analisi di etnia . Questa tendenza può essere identificato come autori Etienne Balibar (1991) , Anibal Quijano (2000) , Immanuel Wallerstein (1991) e Eric Wolf (1994) , con la sua analisi

dell'economia politica dell'espansione del capitalismo e colonialismo a partire dalla fine 1970 , attraverso le idee di Richard Thomson (1989) di etnia come modo di produzione , per raggiungere posti di lavoro Jean Comaroff e John Comaroff (1992) di etnia da una etnografia storica . Una delle questioni fondamentali che attraversa gli studi marxisti sul tema è il rapporto tra etnicità e classe, in particolare , e tra etnia e infrastrutture / sovrastruttura o essere coscienza sociale / sociale in generale .

Un'altra tendenza sostiene etnica come "strategia" (Restrepo , 2008:11) . Si può individuare due principali correnti concettuali . La prima è che strumentalismo in Abner Cohen (1996) , la figura più rappresentativa . Come Paris Yeros (1999b) ci ricorda strumentalismo è un concetto che ha avuto più denotazioni , a seconda di chi lo definisce . Ai fini del presente lavoro discute strumentalismo etnicità come una "risorsa " politico , sociale e culturale nel contesto delle diverse parti interessate . In questo senso una elite etnica manipola la risorsa per ottenere materiale specifico o profitti simbolici . L'indagine dei ruoli politici sociali , culturali ed economiche suonati da etnia come risorsa in una particolare struttura argomentativa è il cuore di strumentalismo . L'altra grande potenza di etnia come strategia è associata con le " teorie dell'azione razionale". Secondo Banton (1983:104) queste teorie " convergono su due assunti centrali : (a) gli individui agiscono sempre al fine di massimizzare i propri profitti sotto i limitati mezzi a sua disposizione , e (b) tali azioni limitano opzioni future di scelta . " Applicato alle tendenze etnia associati con le teorie dell'azione razionale seguire una linea di ragionamento che include almeno i seguenti : (1) le persone usano le loro caratteristiche fisiche o culturali per creare gruppi e categorie sociali che permettono loro di introdurre processi inclusione ed esclusione , (2) le categorie ei gruppi etnici emergono in contesti di concorrenza per risorse specifiche , in cui alcuni individui possono massimizzare un materiale o beneficio simbolico di creazione di confini , (3) categorie etniche , una volta stabilite sono contestato da parte di individui ai margini , come sono rinforzate e reificati da coloro che trovano in loro un beneficio diretto o indiretto . Tuttavia , mentre per strumentalismo etnicità è un " fatto sociale " per la teoria dell'azione razionale è un " atto individuale " . Mentre il primo appello ad una forma di analisi in cui l'etnia si spiega con le loro relazioni in un insieme sociale , nella teoria dell'azione razionale l'individuo è l' unità esplicativa pertinente . Entrambi i flussi convergono nel considerare l'origine etnica è un fatto oggettivo .

Soltanto come "comunità immaginata" (Restrepo , 2008:15) è associato ad un trend consolidato da anni '80 " svolta costruttivista" (ibid. , 2008:16) . Per Velmeulen e Grover (1997:2) questo cambiamento non dovrebbe essere definita da una particolare scuola , ma indica un cambiamento di accento dalla organizzazione sociale all'analisi della costruzione sociale delle identità etniche e significati , discorsi e ideologie etnia . Alcuni autori (e Grovers Velmeulen 1997 , Gros 2000) hanno individuato l'origine degli studi che sostengono l'origine etnica , come comunità immaginata nel lavoro di Max Weber (1948:171-179) , per sostenere che le loro somiglianze sono notevoli del libro paradigmatico di Benedict Anderson (1991) , che affronta la nazione e il nazionalismo e che ha coniato il concetto di " comunità immaginata " . La differenza tra nazione ed etnia risiede essenzialmente nella forma di comunità immaginata è in gioco . All'interno di questa tendenza può essere identificato diverse correnti che vanno da quelli che credono che l'etnicità è un " romanzo collettivo" (nel senso di produzione di fatto sociale) che appare in certe condizioni storiche e contesti sociali in potenza specifica a quelli che sostengono in termini di comunità morale . Questi approcci guardano etnia come invenzione sottolineare la storicità del senso di comunità e la conseguente identità etniche , essi sostengono in termini di contingenza storica che richiede evidente nelle sue origini e le implementazioni specifiche . Così , etnicità viene analizzato come un fatto sociale la cui intelligibilità intersoggettivo deve avvenire nei termini del loro aspetto e delle loro processi di trasformazione : tra questi , oltre a fattori " oggettivi " , le rappresentazioni " intersoggettivi " . Offerte di lavoro Ranger Terence (1994) e Leroy Vail (1997) studi illustrano etnia historicizan . Concepire di etnia come comunità morale è una proposta fatta dalla teoria Parigi Yeros : questa comunità morale non significa uniformità , ma piuttosto eterogeneità costituito da diverse parti in conflitto per il controllo di diritti e doveri , inclusioni ed esclusioni (Yeros 1999b : 125) . Pertanto è importante considerare i diversi attori coinvolti nel confronto . Tuttavia , lo studente deve essere consapevole che la loro interpretazione è parte del processo di coinvolgimento e di espressione del conflitto come attori reificati piuttosto che altri per le loro domande, le descrizioni e spiegazioni . In questo senso un "approccio normativo" (Restrepo , 2008:17) assume etnia teorizzare come un intervento volto a potenziare alcuni attori e le posizioni si confrontano i privilegi politici ed esclusioni " , i concetti di etnicità devono essere , innanzitutto , utile nel personale e il politico . E 'sulla

base della loro utilità politica che concetti dovrebbero essere sostenuti o scartati " (Yeros 1999b : 127) .

Restrepo ha definito come "etnicità senza garanzie " (Restrepo , 2008:34) ha sviluppato l'approccio degli studi culturali di Stuart Hall . Sala mostra che , sebbene l'origine etnica non può essere ridotto a ideologia e produzione ideologica dovrebbe essere studiato in relazione ai processi di soggettivazione che lo rendono possibile produrre ed etnica soggetto, il che significa che si deve capire l'identità etnica nella sua relazione costitutiva differenza (etnico o altro) e viceversa . I rapporti tra loro sono la configurazione reciproca, ma non disgiunzione di collaborazione e co , e coinvolgere le politiche di identità e differenza e antagonismi etnici il cui specificità con altre forme di " otrización " devono essere teorizzati . Questo concettuali studi di orientamento di etnia è incompleto per noi se non guardiamo anche al lavoro di Michel Foucault , la sua linea di pensiero guarda etnia discussione antropologica universale che fanno appello al soggetto sovrano e trascendente . Razza è analizzata come un unico esperienza storica costituita dalla combinazione di conoscenze , e di soggettività specifiche normativities . Le teorie di Foucault sottolineano la produzione di soggetti attraverso discorsi e collegati all'esercizio di pratiche di potere . Per alcuni, tuttavia , una teoria dell'identità non può essere completa senza un conto corrente costituzione del soggetto su se stesso , punto lasciato incompiuto Foucault e altri hanno continuato (padiglione 1996:15) .

Negli studi contemporanei di etnia deconstructivistas le posizioni sono state una pietra miliare della teoria postcoloniale hanno problematizzato perché i giunti tra metafisica occidentale e il progetto coloniale europea . Il lavoro di Homi Bhabha (1994) e Dipesh Chakrabarty (2000, 2002) il punto in questa direzione . Da questa prospettiva , l'etnicità è considerata una particolare forma di dominio che si esercita attraverso una strategia di " otrización " eurocentrico , costituente della metafisica occidentale , e comporta la produzione di un marcato un altro contrasto radicale e incolmabile a un Medesimo smarcato . La teoria postcoloniale è un intervento che dal storicizzazione il luogo di enunciazione , che destabilizza otrización strategia.

Soltanto come "performance" (Restrepo , 2008:34) è un'altra tendenza che si nutre sul lavoro di Judith Butler , ed elaborazioni della teoria postcoloniale suggerito da autori come Homi Bhabha . Rachel Bloul (1999) e Aletta Norval (1999) problematizzare

modelli etnia come comunità immaginata l'introduzione di una teorizzazione di soggetti-agenti di etnia . Data la molteplicità , parzialità e la frammentazione delle posizioni soggettive da cui derivano in parte soggettività Bloul (1999:7-11) sostiene l'importanza delle politiche di empatia e identificazione per tenere conto della solidarietà e agenzie specifici attori etniche emergenti nel processo continuo di confronto e di ridefinizione di queste soggettività . Nel frattempo Norval (1996:61) mette in discussione gli approcci che considerano l'etnia come immaginato o inventato come una comunità rappresenta la dicotomia tra il " personale " as built e "oggettivo" come dato. Si propone pertanto di analizzare l'identità etnica come un processo di sedimentazione non è semplicemente fiscale o meramente soggettiva . Norval (1999:85) sottolinea la realizzazione di categorie etniche come corpo e colore da analizzare come risultato di pratiche politiche specifiche . Lo stesso autore (1999:86) preferisce interpretare le identità etniche come " costruzioni contingenti che non sono il risultato di semplice capriccio individuale , come se fossero stati selezionati da un supermercato identità scaffale . "

Infine , è possibile distinguere una tendenza che sostiene "etnicità come una finzione analitica " (Restrepo , 2008:47) . Questi studi vanno da posizioni considerando le categorie di analisi accademica contribuiscono alla creazione dello studio dicono etnie (Ericksen 1994:320) posizioni più radicali che sostengono che l'etnicità esiste come capo del dovuto accademico che il mondo sociale è molto più complessa , eterogenea e strumenti avanzati per lo studio dei fluidi (Banche 1996:186) . Ciò significa che questa tendenza mira a introdurre nell'equazione di analista etnia nella sua funzione costituente .

I contributi di Said (1978) orientalismo come un regime di verità , Anderson (1991) sulla nazione come comunità immaginata e Hobsbawm (1983) sull'invenzione della tradizione sono le tre posizioni apertamente anti- essenzialista degli ultimi decenni XX secolo . Tuttavia , queste risposte non erano omogenei o sinistro dagli stessi presupposti teorici , e sembrano suggerire alcuni englobantes usa erroneamente il termine " costruttivismo " . Infatti , molti autori si sono uniti per sostenere che non c'è omogeneità concettuale, quando si volle chiamare " costruttivismo " (Comaroff 1996:165 ; Velmeulen e Grovers 1997:2 ; Yeros 1999a : 6) . Prima di una scuola o di orientamento teorico che è diventato noto come la "svolta costruttivista" consiste ,

piuttosto , in una moltitudine di posizioni che reagiscono differientemente agli argomenti essenzialista . Anche se generalmente ci sono due importanti intese sovrapposti essenzialismo e, di conseguenza , per definire la specificità di un approccio costruttivista : un modo essenzialismo si sovrappone con le posizioni ontologiche e altre posizioni identificate con riduzionista . Dal punto di etnia prospettiva ontologica sarebbe inerente alla condizione umana come una manifestazione del loro essere biologico o culturale. A- sostanzialmente condivisa una serie di condizioni caratteristiche - somatici , culturali , linguistici e storico- formare la coscienza di etnia e identità etnica . Questa comprensione di etnia non è in contraddizione con l'analisi storica. Hall (1996a) e Grossberg (1997) sono elencati come orientamenti teorici essenzialista che sono una necessaria corrispondenza tra due o più aspetti o livelli della vita sociale , come ad esempio una specifica categoria economica o sociale (come classe) corrisponde necessariamente con un ordine di rappresentazioni (coscienza di classe o di identità di classe) . Se c'è un legame necessario tra due aspetti o livelli di ordine sociale da un altro si può dedurre logicamente o storicamente . Per concettualizzazioni di etnia posizioni riduzionistiche sostengono che le differenze nelle pratiche culturali sono espressioni di un gruppo sociale specifico sopra di esso e sono garanti dell'identità etnica . Costruttivismo contesta queste intese essenzialiste di etnia . Rinunciando un primario e irriducibile "essere " , come biologica o culturale "spiegazione " della esistenza di gruppi etnici e delle identità si chiede costruttivismo processi discorsivi specifici e localizzati piuttosto che la produzione di differenze etniche , che non appare come un fenomeno naturale della condizione umana , ma prodotto storicamente localizzata di un difficile processo di mediazione e scontri nello spazio sociale . Così , etnia o origine etnica non sono singolari . Quali sono le etnie sono stati plurale , con punti di emergenza, significati e percorsi specifici . Una posizione costruttivista è anti- essenzialista perché mette in discussione la necessaria corrispondenza tra aspetti o livelli della vita sociale . Ad esempio , come sostenuto da Laclau e Mouffe (2001) , non vi è alcuna corrispondenza necessaria o diretta tra le posizioni di classe occupato , identità sociale e articolazioni politiche . Le relazioni tra due o più aspetti o livelli della vita sociale sono il risultato di specifiche articolazioni che sono contingenti e storicamente prodotta e localizzata : "Le persone non sono irrevocabilmente e apposti con le idee che dovrebbero pensare , la politica che essi dovrebbero avere non viene stampato più, come se esistesse nei loro geni sociali " (Hall 1985:96) . Questa prospettiva non- essenzialista delle posizioni

costruttiviste che portano a chiedere le modalità etnia e storicità da cui sono stati configurati etnie specifiche , consentendo collegamenti tra aspetti e livelli della vita sociale e politica in un dato momento . Costruttivismo , intesa in questo duplice senso , comprende molteplici approcci e forse contraddittorio , può essere classificato come costruttivista diversi come Stuart Hall (1996c , 1996b , 1996e) e Paul Gilroy (2000) dall'analisi studi culturali , l' Homi Bhabha di (1994) , Deborah Poole (1997) e Ann Stoler (1995) dagli studi post-coloniali , o le banche (1996) dall'analisi del discorso .

"Nel bel mezzo di teorie sociali contemporanee di etnia concettualizzazioni essenzialiste non fanno più parte dell'arsenale di argomento" (Mato 1996:12) . " Essenzialismo " appare ora teorizzato solo come una posizione politica strategica articolata per gruppi subordinati a sovvertire i rapporti di dominazione , sfruttamento e assoggettamento . Il concetto di " essenzialismo strategico " , coniato da Spivak (1988) rientra in questo orizzonte di analisi di etnia .

Tirando un po' somma di tutti i teorizzazione sociale fatta per tutto il XX secolo nelle scienze sociali in etnie , in questa ultima parte vogliamo sottolineare la nostra posizione sulle etnie di essere Raizal .

In primo luogo siamo d'accordo storicamente dove è nato , cresciuto e la voce di Afro sviluppato , anche se , come si pensa sempre che gli isolani nativi erano fuori di questa fase, data la sua posizione geograficamente e culturalmente distante dal resto del Afro.

In questo senso , il processo di emersione di un quadro etnico è necessaria quando si parla di afro- enfatizzare il ruolo dell'antropologia , soprattutto da parte del colombiano Istituto di Antropologia , al momento ICAN , ma ora , il colombiano Istituto di Antropologia e Storia , ICANH presente nei dibattiti della Costituente e gestore , in prosieguo: la Segreteria Tecnica della Commissione speciale per la comunità nere . La scienza ha una diretta influenza sulla costruzione della società , sotto la legittimità che porta a coloro che appropriarsi suoi discorsi : " Hanno chiamato criteri oggettivi » , lo stesso che il saggio noto , sono utilizzati come armi (...) " (Bourdieu 1980: 67) . Specialmente quando la scienza prende esplicitamente lato dell'azione . Così, il forum organizzato da ICAN , il 26 febbraio 1993 , volta a determinare i criteri per la definizione delle comunità nere , in modo che potessero essere utilizzati dagli stessi attori (Black America 1993 : 81) . Infatti, il modello prodotto da ricercatori etnia ,

chiaramente ereditato dal mondo indigeno , al di là dei limiti del contesto universitario , per diventare una risorsa e sostegno a soggetti che vogliono costruire la loro alterità da caratteristiche equivalenti a quelle della indigena oggetto primario di studio dai ricercatori dedicati ad analizzare il posto di un altro . Il ricercatore colombiano Eduardo Restrepo è stata dedicata a questo tema , interessati a quello che lui chiamava , con esplicito riferimento alle opere di Nina de Friedemann , "processi di visibilità / invisibilità della antropologia nero e indigenizzazione / desindigenización : che cosa è stato il ruolo del discorso di esperti, storici e antropologi in particolare , in questo edificio ? " (Restrepo , 1997:281) . Secondo lui, la mancanza di studi dedicati alla popolazione nera , fino a quando è apparso negli anni ottanta , l' edificio rispecchia il campo antropologico, che determina l' oggetto della ricerca pertinenti e dovrebbero essere esclusi . Allo stesso modo , Restrepo mostra come l'assenza e la presenza del nero in antropologia colombiano rivelano i criteri di validità e legittimità della comunità scientifica stessi, e poi , che delimitano l'oggetto della ricerca, anche i più etnia (Restrepo , 1997 : 282) .

Nel frattempo , le comunità indigene facilmente corrispondono al orizzonte concettuale e metodologico dell'antropologia , mentre lo studio era parte delle popolazioni nere duro in questa prospettiva . Di conseguenza , l'attuale sviluppo dell'antropologia della popolazione nera è caduto in un trend di " indigenizzazione del suo oggetto " (Restrepo , 1999a : 224) , sulla base di " costruire il nero dal indiano come uno specchio " (Restrepo 1997 : 285) . Il nero , al quale viene applicato nozione essenzialista della cultura ereditata del mondo indigeno , appare così come la prospettiva antropologica della esotico . Non riesco a vedere sulla ricerca di tracce di africanità che hanno segnato la nascita dell'antropologia afro - colombiano , nel tentativo di illuminare il contributo delle popolazioni nere o salvare tratti culturali dall'Africa , riflettendo la stessa concezione essenzialista di etnia ? Paradossalmente , quindi , che, anche se Nina Friedemann aiutato rompere il ciclo di invisibilità , solo potrebbe aver fatto invertendo la logica dell'identità in luogo - assimilazione al multiculturalismo , da invisibilità alla visibilità , e ha giocato una concezione dell'alterità portante isolabile , identità vincolata e egocentrico . Al di là del recinto all'interno del paradigma degli indigeni , il problema da risolvere è l'etnia del modello scelto . Sembra quindi che la nascita dell'antropologia afro- colombiana era inseparabile dal essenzialismo nero , un altro percepito come

astorica e unico, la concezione della ricerca contemporanea considerata come oggetto di studio e non a seguito del discorso scientifico . Ora antropologia affronta la sfida di desubstancialización " decostruire le categorie di analisi che hanno permesso l'invenzione della comunità discreti , autonomo e spiegabile nei suoi propri termini è un compito per la comprensione del complesso e variegato dinamiche territoriali e identità popolazioni nere " (Restrepo , 1999a : 222) .

Un primo limite di questo processo è che si finisce per creare nuove forme di esclusione : la sua logica non è da escludere per preservare l' identità di un gruppo dominante , ma esclude di preservare le caratteristiche culturali della minoranza . Diversi attori le cui pratiche dipendere da una specifica concezione di etnia , contribuire con le loro azioni e interventi per produrre , diffondere e standardizzare tale visione , dando lo status di modello legittimo e dandogli un grado di realtà sociale . Per Bourdieu , il discorso sulla etnicità è performativa nella misura in cui istituisce gruppo etnico disegnare i contorni di "pratiche etnia classifiche sono sempre subordinati alle funzioni pratiche e gli effetti sociali orientati alla produzione (...) . L'atto di categorizzazione , quando viene fatto riconoscere o quando esercitato da un'autorità riconosciuta , ha il potere in sé : il ' etnico ' o ' regionale ' , come le categorie di parentela , le categorie istituito una realtà utilizzando la potenza della rivelazione Edilizia e esercitato dal oggettivazione nel discorso " (Bourdieu , 1980: 65-66) . Un modello di etnia che si impone ad acquisire autonomia dalle condizioni particolari in cui è nato e impedisce il riconoscimento di coloro che non condividono è oggettiva . Così , per conto di integrazione in una nazione multiculturale , il processo di etnicizzazione porta alla doppia esclusione della popolazione nera : la prima volta dalla loro esclusione dalla uguaglianza democratica , una seconda volta per la sua esclusione dal diritto alla differenza . Una prima volta perché è nero (razziale) , una seconda volta perché non è abbastanza nero (in termini etnici) .

Oltre a cambiare il modello di identità nazionale della omogeneizzazione differenza , assimilazione rispetto per la particolarità , mentre ho rimosso il vecchio modello dell'agenda politica e intellettuale . L'impatto debolezza delle politiche multiculturali a San Andrés è una scusa per evitare di pensare la permanenza di una ideologia e le pratiche razziste . Ma il fatto che poche persone entrano nella logica etnica in dell'Arcipelago , non significa che non vi è alcuna organizzazione razziale della società .

In altre parole , ci può essere nessun afro- colombiani a San Andres , ma sì , ci sono nero, marrone e bianco , non ci può essere cultura africana specifico , ma ci sono leggi diverse a causa del colore , non può avere molto di un futuro politiche multiculturali , ma sì , la gerarchia socio- razziale dell'isola rimane un " impensabile" nell'immaginario contemporaneo .

Qui vogliamo sottolineare è la teorizzazione in merito etnia nera nei Caraibi occidentali , quindi dovremo considerare funziona principalmente sulla identità nere sviluppate in recenti studi sulle forme di identità attribuzione di popolazioni nere in America da Hall (1996) e Gilroy (2000) nel quadro dei cosiddetti studi culturali e studi postcoloniali (Chivallon 2002) . Questi studi , come spiegato sopra , ipotizzano identità nere realizzate attraverso la complementarità di moderno e tradizionale allo stesso tempo , elementi di continuità storica e rotture , con una capacità di trasformazione permanente e l'assimilazione di vari elementi culturali e produzioni anche originali. E ' ibrido e delle identità interculturali costruiti in entrambi i contesti locali e transnazionali . Secondo Hall , " [...] vi è un insieme di esperienze neri storicamente definiti e distintivi che costituiscono un repertorio alternativo ma è fatta dalla diversità piuttosto che da omogeneità " (1992:95) .

Sebbene i movimenti politici neri in un dato ammissibile per il tempo ' essenzialismo strategico ' , questo non può essere forma permanente di identificazione, come essenzializzazione negativa è lungo perché alla Natura e dehistoricizes differenza. Questo non nega l'importanza della migrazione , rischiando storicizzare il grado di connettersi a un fatto seminale sono stati i molteplici processi di costruzioni culturali neri , vale a dire lo spostamento forzato dall'Africa all'America e ai vari fenomeni di mobilità territoriale vissuta da queste popolazioni . Sta parlando diaspora Gilroy (2003) per studiare l'identità dei neri in Gran Bretagna . Ma tenete a mente che la mobilità non è una caratteristica esclusiva delle popolazioni nere . Infatti Gilroy collega con la diaspora nera del popolo ebraico . Analogamente , nei contesti locali e nazionali, siamo in grado di osservare i fenomeni della migrazione e della mobilità in altre popolazioni . Vogliamo richiamare l'attenzione di aprire un quadro di riferimento per interpretare i processi di auto -identificazione delle popolazioni nere di San Andrés , che tiene conto del carattere multipla , ibrida e mutevole che può prendere questo processo. Richiedi una identità etnica in Africa è il fulcro di identificazione come riferimento storico e la

realtà pura e fissa, è perfettamente legittimo come strumento politico, ma non darà un monopolio di questa tesi, in termini di verità che lei è la unico modo per essere riconosciuto come il nero e di agire di conseguenza. L'osservazione permette alcune esperienze, tuttavia, dubitano dell'efficacia del discorso politico (Agudelo, 2004).

Lo stesso si può dire di quei discorsi che fissano l'identità in altri elementi come i Caraibi occidentali e il rapporto identità - territorio - lingua. E' vero che le identità neri possono essere costruite attorno a simboli che potrebbero chiamare ' nazionale tradizionale ' come Pacific Palenque de San Basilio, folklore, danza e tradizioni orali, legata o meno ad una visione dell'Africa come ' Madre Terra '. Non può anche essere costruiti o in riferimento ai simboli più globali di nero, come nel nostro caso, come articolato da immagini di leader mondiali del movimento nero, grandi figure dello sport neri, la religione rasta, musica reggae a determinate forme di vestire e di governare, soprattutto intrapresi da giovani.

I raizales identità possono articolare questi due aspetti e, a sua volta, essere legato alle espressioni culturali e sociali che sono condivise con altri settori non raizales che coesiste sull'isola. Ma insistiamo sul fatto che la raizalidad non impoverito o nel riconoscimento di ascendenza africana via Pacific Palenque, dei Caraibi o del nord del Cauca, né nella globalizzazione contemporanea in cui i diversi messaggi e le storie si intersecano. Pensò l'essere Raizal è questo e molto altro, e continuano a generare nuove possibilità ed espressioni di essere nero, essendo di origine africana.

Sebbene la maggior parte le interpretazioni accademiche di identità, compresi etnico-partita nella sua veste di storico, sociale, contestuale, relazionale, ecc costruzione, E loro possibili dinamiche di cambiamento e di trasformazione, è notevole che la contraddizione si verifica tra questa visione e tendenza alla reificazione dell'identità etnica nel discorso politico che presumibilmente sarebbe andare verso l'ampliamento e qualificare il senso di appartenenza. Qualche discorso accademico appare come delegittimare discorso politico, per mostrare il processo di costruzione e di cambiamento delle dinamiche di identità (Hoffmann et al., 2002, Restrepo 2004b). Riteniamo, tuttavia, spiegare la molteplicità dei meccanismi che viene costruita e ricostruita dell'identità nera, la loro capacità di adattamento, il cambiamento, l'ibridazione e la varietà degli elementi costitutivi può essere un arricchimento e non di

screditare . Alla luce dei risultati in termini di mobilitazione politica potrebbe chiedersi se questa tendenza solo un essenzialismo culturale di nuclei movimenti visibili e leader , a volte accompagnati dallo Stato e da alcuni settori del mondo accademico , non funziona come un fattore di bloccaggio per realizzare il messaggio sensibilizzare politici e stimolare più della grande quantità di popolazioni nere .

Entrambe le scienze sociali come i movimenti politici neri sono ben lungi dal giocare nei loro studi e nei discorsi maggioranze Raizal popolazione dispersa in grandi concentrazioni urbane della Colombia , Stati Uniti , Panama , Nicaragua e altre isole dei Caraibi . Pertanto , gli studi sulla popolazione isolano nativa devono andare alla ricerca del loro modo di vivere la loro differenza -auto assunto o determinata dalla società , ma queste maggioranze che compongono il mondo delle associazioni, organizzazioni , quartieri e altre istanze di socialità in cui si gioca la coscienza di essere Raizal in base ai criteri che abbiamo delineato . Parafrasando l'approccio di Roger Bastide (1967) , nel suo lavoro sui neri Americhe che per comprendere le diverse forme che può assumere l'identità nero , e in questo caso Raizal , si dovrebbe studiare non solo le persone di discendenza africana nella loro ' momenti forti " : manifestazioni culturali visibili, personaggio di sfollati , le loro espressioni politiche o ' esotica ' rispetto a quello 'normale' . E ' importante cercare di raggiungere le manifestazioni quotidiane invisibili di interazione , in cui vive anche la differenza che coesiste con l'unità .

Per gli isolani , assistendo ad un processo di costruzione di etnia che si ispira al modello indigeno , cioè stiamo mobilitando vettori di identificazione - di lingua , organizzazione sociale , religione , simili a quelle che caratterizzano le comunità indigene . Pertanto, l'etnicizzazione di raizales beneficia naturalmente dalla legittimazione che viene fornito con l'etnia indigena riconosciuta e accettata ed ex più ampio , e dovrebbe essere sviluppata in questo contesto paradigmatico di etnia .

Parlare di un'identità Raizal unico , poi , presenta un problema per la diversità delle componenti che contribuiscono a conformarsi costantemente . Per quanto riguarda l'idea di approssimare l'identità isolano natale, propongo l'esistenza di due costanti . Il primo è che diversi elementi si sovrappongono nella costruzione dell'identità Raizal , rendendo questa costruzione multipla ma anche intersoggettivo . Multiplo dalla diversità delle identità e inter- costruito e generare la misura in cui ciò dipende da chi costruisce e

intenzioni e il contesto che lo definiscono . L'identità è la costruzione riflessiva e intersoggettiva del concetto di identità che si ha di se stessi e come proiettare agli altri , oltre alla costruzione stessa si trasforma a seconda del contesto in cui il soggetto è . E come secondo costante , l'importanza che fanno pagare l'instaurazione e gestione dei rapporti interculturali , che sono costantemente ridefinendo i confini delle identità consolidate , rendendo questa una costruzione " di identità eminentemente dinamica è spesso punti di incontro tra gli di un gruppo , la versione e la visione che meglio descrive il modo omogeneizzatore un certo gruppo , ma le analisi della pratica culturale ci mostrano che l'identità è forgiata , mantenuto e trasformato in scontri interminabili e tensioni , e che è costruito soprattutto contro un altro " (Brown , Moyano e Castillo , 2001:98) .

Costruire l'identità Raizal è gamme dinamiche a questi livelli interagiscono costantemente con l'altro , e si potrebbe ottenere alcuni per avere aspetti comuni , come quello di avere uno scopo politico (formale o informale , tale determinazione alla residenza sull'isola dal parere Occre o l'appartenenza a una organizzazione sociale) , e possedere una gestione della proprietà e relazioni interculturali che producono la ridefinizione delle identità consolidate .

È interessante notare che c'è una tensione tra strutture formali e informali , che è diventato un problema controverso e permanente, poiché non vi è una stretta relazione tra come il Raizal essere determinata pratica , l'esercizio di ogni giorno , mentre è accertato che ci sono alcuni consulenza legale e istituzionale. Questa esistenza e l'interazione tra i suoi campi costituenti , per tenere conto definizione, come proposto OCCRE o lo stesso art.310 , rispondendo alle situazioni politiche , economiche e sociali Point significa anche che la costruzione di identità non Raizal agisce come l'oggettivazione dei rapporti statici di un gruppo di concetti rigidi , ma sono risposte e adattamenti tempo , cambiamenti e gruppi di comunità che è legato .

2. OBJETIVOS

L'obiettivo principale di questa ricerca è l'analisi dell'etnicità raizal attraverso le dinamiche educative interne di un centro di educazione secondaria trilingue inglese, spagnolo e *creole* nell'isola di San Andrés (la First Baptist School) e la quotidianità familiare di alunni e professori.

Per raggiungere quest'obiettivo, mi propongo una serie di obiettivi specifici.

Il primo è di comprendere la concezione di "raizalità" per come è stata configurata nel tempo a San Andrés, dagli anni dell'etnogenesi della società raizal (1840-1910) fino ad oggi. Questo implica considerare tanto questioni etnogenetiche ed etnostoriche, come le norme giuridiche che (a partire dalla Costituzione del 1991) regolano le cosiddette minoranze etniche in Colombia.

Il secondo è di analizzare il progetto politico del principale movimento etnico raizal, AMEN-SD. In particolare vogliamo capire come questo progetto si relaziona con le norme giuridiche nazionali di riconoscimento e normatizzazione della differenza etnica (in particolare, la Costituzione del 1991 e la Legge 70), e come si articola in un progetto educativo specifico per la scuola come il progetto "etnico e trilingue" portato avanti dalla First Baptist School.

Il terzo è capire come la raizalità si "insegna" nella First Baptist School attraverso il progetto "etnico e trilingue". Che pratiche pedagogiche esplicite cercano di trasmettere "ciò che è raizal"? Quali lo fanno implicitamente? Quali relazioni intercorrono tra la religiosità e l'etnicità in una scuola "battista e raizal" come la First Baptist School? Che relazione intercorre tra i dirigenti della scuola e quelli di AMEN-SD?

Il quarto è di capire in che modo la raizalità emerge in pratiche esterne alla quotidianità scolastica: attività di libera configurazione, eventi sociali non scolastici ai quali però partecipano membri della comunità scolastica, pratiche quotidiane di ambito familiare o vicinale.

3. METODOLOGIA

Per raggiungere gli obiettivi indicati, abbiamo disegnato una ricerca di tipo etnografico. Concepiamo l'etnografia e la sua visione dialettica tra l'emic e l'etic come "una pratica riflessiva che da dentro recupera il discorso dell'attore sociale studiato, mentre da fuori lo contrasta con la sua propria praxis abitudinizzata" (Dietz, 2003:184). Perciò abbiamo cercato di lavorare praticando il lavoro etnografico in modo tridimensionale: una prospettiva emic (centrata nell'attore locale), una etic (che tratta la dimensione pragmatica dell'interazione tra la visione dell'attore e quella del ricercatore), e una sintattica (centrata nelle istituzioni, che analizziamo epistemologicamente grazie alla ricerca sul campo).

Il modello teorico-antropologico principale di riferimento è quello interpretativo: consideriamo le realtà osservate come testi e contesti da interpretare, utilizzando gli strumenti che, a seconda dei casi, consideriamo più appropriati. Non abbiamo seguito, quindi, una sola prospettiva teorico-metodologica ma abbiamo cercato di applicare in ogni caso quella che ci è sembrata più appropriata. Con i limiti imposti, ovviamente, dalla formazione e dalla visione personale della ricercatrice.

Abbiamo cercato di considerare allo stesso tempo gli aspetti "locali" e "globali" dei processi analizzati, contestualizzandoli nel loro contesto sociale, culturale, economico ed ecologico specifico di San Andrés e Providencia, ma allo stesso tempo riconoscendo i legami e le trame globali dei quali pure fanno parte. In questo senso, abbiamo cercato di declinare il locale e il globale.

Altro aspetto metodologico da risaltare è il proposito di abordare le questioni ricercate secondo una prospettiva marcatamente interdisciplinare (riunendo e coniugando elementi dell'antropologia culturale e dell'etnoeducazione, degli studi culturali, gli studi postcoloniali, la sociologia dell'educazione, la pedagogia interculturale, la geografia culturale) senza rinchiudersi in un unico campo disciplinare. Allo stesso tempo, riconoscendo che molte volte i propositi di interdisciplinarietà si concretizzano in un *collage* superficiale di aspetti eterogenei e a volte contraddittori, ci proponiamo di cercare di andare oltre, verso una prospettiva transdisciplinare: cioè, mettendo come fuoco d'attenzione i problemi concreti del contesto di ricerca (lo sviluppo di un sistema scolastico che valorizzi la cultura raizal in una società interculturale) e utilizzare gli

strumenti facilitati dalle discipline accademiche per riflettere criticamente su di essi, senza centrarsi esclusivamente nelle questioni accademiche dei dibattiti disciplinari.

In questo orizzonte concettuale, abbiamo considerato i dati etnografici secondo diverse prospettive per cercare di capirli nella loro complessità. Abbiamo cercato di approfondire il più possibile l'osservazione, tanto in ambito pubblico (politiche educative, lezioni, eventi formali, ecc.) come nel privato (esperienze e sensazioni di alunni e professori, quotidianità scolastica e familiare, contesto extrascolastico).

D'altra parte, nonostante l'etnografia sia stata organizzata come una metodologia fondamentalmente sincronica, abbiamo analizzato i processi ricercati considerando la prospettiva diacronica come un elemento imprescindibile. Soprattutto, se consideriamo l'importanza ricoperta dalla storia coloniale nel determinare la ricostruzione dell'etnogenesi della società raizal.

La ricerca è stata di taglio fondamentalmente qualitativo e non quantitativo. Abbiamo utilizzato le seguenti tecniche di costruzione dei dati:

1. Osservazione partecipante e non partecipante dei contesti etnografici descritti: partecipante nelle scuole (istituti e aule), nei contesti di quartiere, famiglie e reti sociali. Non partecipante nelle istituzioni che dettano le politiche educative, alle quali abbiamo potuto approssimarci solo in un modo relativamente formale.

2. Interviste informative e in profondità. Abbiamo realizzato interviste allo scopo di raccogliere informazione e tendenze delle politiche educative ai responsabili della Segreteria di Educazione, di etnoeducazione, della Cattedra di Studi Afrocolombiani, dei movimenti raizal, e ai rettori delle scuole nelle quali abbiamo lavorato. Abbiamo realizzato interviste in profondità a alunni, professionisti e famiglie dei matricolati nelle scuole scelte.

3. Conversazione informale e diretta. Abbiamo annotato meticolosamente in un diario di campo le conversazioni che fanno parte della vita quotidiana, siano occasionali, informali o motivate dalla necessità di raccogliere certe informazioni. Queste note costituiscono dati etnografici molto importanti per noi, e le abbiamo usate tanto esplicitamente come implicitamente in questo scritto, a tutti i livelli di analisi.

4. Registro della terminologia linguistica. Abbiamo registrato termini, frasi e strutture proprie del *creole* sanandresano, e nonostante nel testo finale di questa tesi rimangano poche tracce di questo lavoro, ci è servito per avvicinarci al tema del *creole* e alle concezioni degli attori sociali su di esso in un modo meno formale che attraverso le domande esplicite sul “ruolo della lingue nell’etnicità”, o altre di questo tipo.

5. Registro e analisi di documenti scritti. Abbiamo raccolto e analizzato direttive scolastiche, esami o prove scritte di alunni, e altri tipi di documenti scritti prodotti nelle scuole per trattare di capire dinamiche interne alla prassi scolastica della First Baptist School.

6. Analisi dei discorsi mediatici sull’educazione bi e trilingue. Abbiamo cercato di registrare e analizzare le rappresentazioni dei media locali e, occasionalmente, nazionali, rispetto ai processi educativi messi in marcia nelle isole per cercare di capire i discorsi pubblici su questi temi.

3. PANORAMICA DEL TESTO

Per comprendere le diverse dinamiche che si generano nell’isola rispetto all’etnicità raizal non si può mantenere un punto di vista univoco, ma è necessario cercare di muoversi tra diversi livelli di osservazione e interpretazione, che aiutino in certo modo l’analisi di una costruzione continuamente cambiante qual è qualunque identità etnica. Parlando di identità raizal, quindi, non ci riferiamo a un “oggetto” ma a un discorso che, come tutti i discorsi, ha senso solo nei contesti in cui viene pronunciato. Per questo, abbiamo deciso strutturare i diversi capitoli considerando i diversi sguardi verso l’etnicità raizal: quella istituzionale, quella legale, quella degli attori (interno alla scuola, ai movimenti, ecc.) e quella più direttamente meditata dall’osservazione etnografica della ricercatrice.

Il capitolo 1 cerca di tracciare l’etnistoria dell’Arcipelago, collocandolo prima nel più ampio contesto dei Caraibi (in particolare, dei Caraibi Occidentali), con la loro storia tormentata di colonizzazione, schiavismo, neocolonizzazione, e poi restringendo lo sguardo a come queste dinamiche macroregionali o globali hanno influito nella vita degli

abitanti delle isole, contribuendo a determinare la loro idiosincrasia e la situazione attuale in cui ci trovano oggi. Insieme alla prima parte del capitolo successivo, cerca di rispondere al primo obiettivo specifico.

Nel capitolo 2 lo sguardo si avvicina ancora di più e, fermandosi su San Andrés, cerca di analizzare l'etnogenesi dei raizal come popolo e come minoranza etnica riconosciuta, approfondendo sia storicamente nei processi che hanno portato, con la fine della schiavitù, alla formazione della società mulatta isolana, come nella rilettura che di questi processi fanno oggi i movimenti sociali raizal per rivendicare i loro diritti etnici. Distacca, in particolare, il progetto politico del movimento AMEN-SD e le sue relazioni profonde con la chiesa batista e con l'istituto scolastico che sta al centro di questa ricerca.

Il capitolo 3 è centrato sul First Baptist School e, in particolare, sul progetto educativo "etnico e trilingue" che porta avanti. Attraverso di esso, si analizzano le relazioni esistenti tra la scuola, la prima chiesa battista dell'Arcipelago e il movimento radicale di rivendicazione raizal AMEN-SD: relazioni che fanno risaltare dinamiche sociali, culturali e politiche che affettano l'insieme della popolazione delle isole e non solo la comunità scolastica. L'ultima parte del capitolo 2 cerca di rispondere al secondo obiettivo specifico.

Nel capitolo 4 ci occupiamo principalmente delle pratiche pedagogiche e dell'organizzazione scolastica dentro della scuola, basandoci soprattutto nelle interviste e conversazioni tenute con il personale docente, amministrativo e direttivo, oltre che gli e le alunne e le loro famiglie. Queste pratiche mostrano come i discorsi dell'etnicità di leghino con i valori della morale cristiana e, in particolare, con l'interpretazione che i battisti danno di essa. Cerca di rispondere al terzo obiettivo specifico.

Il capitolo 5, invece, si basa soprattutto sulle note di campo e in generale sulle osservazioni della ricercatrice sulle pratiche scolastiche e non scolastiche (comunitarie) portate avanti dentro e fuori della scuola, nelle quali partecipano sia persone interne come esterne alla comunità scolastica (raizales e non raizales). Se finora abbiamo presentato soprattutto i discorsi attorno all'"essere raizal", qui la centralità del "fare" sul "dire" permette rileggere questi discorsi da un'altra prospettiva. Cerca di rispondere al quarto obiettivo specifico.

2. CONCLUSIONI

In questo scritto abbiamo cercato di analizzare, attraverso l'esperienza "etnica e trilingue" della First Baptist School, alcune dinamiche di costruzione e rivendicazione dell'etnicità raizal nell'isola di San Andrés. Al centro di questo lavoro, quindi, non ci sono tanto le pratiche educative in quanto tali, ma le modalità in cui, attraverso le pratiche educative e scolastiche in generale, si costruisce la raizalità.

Abbiamo iniziato analizzando la storia dell'Arcipelago, cercando di collocare San Andrés nel contesto più ampio dei Caraibi Occidentali e di capire cosa si vuole affermare quando si dice "raizal". La raizalità, intesa come un continuo processo di negoziazione dell'identità etnica, ha le sue radici nell'epoca formativa della società raizal, quando con la liberazione degli schiavi e l'arrivo della chiesa battista nell'isola è nata una nuova società creola nell'Arcipelago. Tuttavia, come antecedente mitico, bisogna ricordare anche la colonia puritana che, nel 1600, è stata fondata a Providencia: il suo ricordo e le assonanze tra la società ideale sognata da questi primi coloni inglesi con quella nata dagli schiavi "fatti persone" dal reverendo Livingston nella prima metà del 1800, segnano una linea di continuità identitaria che collega gli antichi puritani ai raizal contemporanei.

Seguono la stessa linea di continuità anche le rivendicazioni raizal contemporanee che, reagendo alle politiche "etnocide" portate avanti dalla Colombia nel ventesimo secolo, hanno coniato il termine "raizal" per designare la popolazione anglo-afro-caraibica dell'Arcipelago mentre, allo stesso tempo, hanno identificato alcuni marcatori culturali che rappresentano la loro identità etnica. Con l'entrata in vigore della nuova Costituzione di Colombia del 1991 e il riconoscimento ufficiale delle minoranze etniche, si è aperta una nuova fase nella costruzione della raizalità: sotto l'ombrello delle nuove norme costituzionali e delle leggi che le hanno seguite, i raizal hanno cercato di utilizzare strategicamente il nuovo sistema legale per redere più efficaci le loro rivendicazioni.

In particolare, il movimento AMEN-SD, nato con le marce di protesta del 1999, continua a denunciare la difficile situazione ecologica e sociale delle isole, ed è arrivato a dichiarare l'indipendenza dell'Arcipelago dallo Stato colombiano, colpevole di non aver saputo occuparsi del territorio insulare né delle necessità dei suoi abitanti. L'AMEN-SD ha sviluppato un programma politico basato sui "pilastri" della raizalità: la lingua *creole*, la religione protestante (in particolare, battista), la musica, la gastronomia e l'architettura anglo-caraibica. In linea con l'importanza attribuita nella tradizione battista (e in generale raizal) all'educazione, l'AMEN-SD porta avanti un progetto educativo "etnico e trilingue" nella scuola della prima chiesa battista, il First Baptist School.

L'educazione non è di per sé la "sede" principale dell'etnicità raizal, né lo è qualunque altra pratica o espressione etnica dei raizal. Come abbiamo evidenziato nell'introduzione, l'etnicità è una forma di enunciazione di un discorso e non un oggetto e, come tale, l'educazione attraverso del progetto "etnico e trilingue" del primo collegio battista solo è una modalità di enunciazione di questo discorso. Un discorso basato in un passato storico che si fa etnogenetico: quello dei puritani di Providencia e, più tardi, della fondazione della società creola sanandresana. E che, riletto dai loro discendenti contemporanei, costituisce il "mito" fondatore che fundamenta le (guiste) pretese di ancestralità rivendicate dal movimento AMEN-SD.

Le posizioni costruttiviste di Anderson (1983) e di Hobsbawm e Ranger (1983), così come quelle "anti-anti-essenzialiste" di Hall e Drew (1999) e di Hall e Du Gay (2003), sulle quali ci siamo basati nell'analisi dell'etnicità raizal in questa tesi, mostrano il loro limite in ciò che Brubaker e Cooper evidenziano nel loro articolo del 2000: l'utilizzazione del termine "identità" come riferimento analitico (2000:1). Questi autori denunciano precisamente il fatto che gli studiosi si sono "arresi alla parola 'identità'" quando avrebbero potuto mettere a punto concetti molto più utili e operativi.

Forse il problema più grave che Brubaker e Cooper hanno riscontrato nell'uso accademico del termine "identità" è il fatto che questo si presti con tanta facilità all'essenzialismo, ad essere reificato. Secondo questi autori, il paradigma costruttivista che negli ultimi quarant'anni è riuscito a imporre l'idea di una natura fluida, costruita e multiple delle identità, in realtà mentre riusciva a superare il problema della reificazione dell'identità, ha disarmato gli studiosi di qualunque strumento d'analisi utile a studiare

molte pratiche politiche contemporanee che hanno a che fare, precisamente, con rivendicazioni di matrice essenzialista.

Il problema che pongono Brubaker e Cooper va oltre la semplice obiezione semantica. Non si tratta di notare come il termine “identità” sia inappropriato per essere utilizzato nel linguaggio accademico delle scienze sociali, ma di rendersi conto di come l’uso di questo termine affetti gli stessi contenuti (dal disegno della ricerca fino alle analisi più raffinate delle dinamiche sociali studiate) della sociologia, l’antropologia e le scienze politiche e sociali in generale.

Gli autori avvertono della necessità di distinguere chiaramente tra l’“identità” come *category of practice* e come *category of analysis*. Sugeriscono che se nel primo caso il termine ha indubbiamente significati rilevanti, che devono essere analizzati dalle scienze sociali, non bisogna fare l’errore di credere che ciò giustifichi il suo uso nel secondo. Che “identità” sia un termine di uso comune in molti campi della vita sociale di molte società umane, non significa che sia necessario utilizzarlo come strumento analitico per capire le pratiche sociali implicate con esso.

In linea con questi autori, ci sembra importante risaltare ancora l’importanza di analizzare le categorie pratiche delle chiamate “identità” collettive (tra le quali l’“identità etnica”) evitando di ricadere in una semplice trasposizione del “pratico” nell’“analitico”. Abbiamo cercato di farlo considerando la raizalità dentro le pratiche educative del First Baptist School più che in termini generali e astratti.

La First Baptist School, come luogo d’incontro della religiosità raizal (della First Baptist Church) con le rivendicazioni politiche (di AMEN-SD) attraverso dell’educazione (nelle sue dinamiche tra laico e confessionale, pubblico e privato, paña e raizal, spagnolo e *creole*), si è rivelato un microcosmo capace di aprire questioni che trascendono decisamente dallo spazio scolastico. Come, d’altra parte, si propone lo stesso progetto “etnico e trilingue” che, attraverso l’insegnamento, vuole formare i futuri raizal secondo principi affini – o per lo meno non contraddittori – a quelli di AMEN-SD.

Le sue pratiche pedagogiche, basate nell’osmosi tra religiosità ed etnicità, riflettono – e in alcuni casi, propongono per la prima volta – dinamiche d’intificazione, di rivendicazione e di contrapposizione relazionate con l’“essere raizal” in opposizione

all'“essere paña” o all'“essere colombiano” *tout court*. Allo stesso tempo, le pratiche para o extra scolastiche a cui partecipa la scuola o membri di essa, rivelano significative somiglianze e differenze con le dinamiche interne alla scuola.

Il progetto “etnico e trilingue”, applicato al First Baptist School in aperto contrasto con le istituzioni amministrative e politiche colombiane – che propendono per un modello bilingue, non considerando il *creole* come un linguaggio legittimo per l'educazione – costituisce una sfida quotidiana dei militanti raizal di fronte a quella che considerano una forma appena mascherata di colombianizzazione. Ciò nonostante, anche se la lingua è indubbiamente uno dei marcatori etnici più importanti per l'idea di raizalità, l'ossequio e le conversazioni avute a tutti i livelli della comunità scolastica evidenziano come la variabile più importante sia forse quella religiosa. È tramite i valori cristiano, in special modo battisti, che la First Baptist School ottiene una buona parte del successo che ha come scuola della futura elite e, allo stesso tempo, riesce ad affermare e formare gli e le giovani alla “cultura raizal”. L'osmosi esistente tra raizal e cristiano permette che il progetto politico di AMEN-SD (del quale fa parte, lo ripetiamo, il progetto educativo del First Baptist) venga visto come più accettabile da parte dell'alunnato e delle sue famiglie (raizal e non). Le quali accolgono di buon grado i valori trasmessi da questa istituzione scolastica.

Le rivendicazioni più radicali di AMEN-SD (indipendenza, trasferimento dei paña al continente, ecc.) non impediscono che nella scuola si agisca secondo principi di eguaglianza, accettando alunni e alunne indipendentemente dalla loro origine etnica e della loro confessione religiosa. Ciò ci fa notare la gran differenza che esiste tra il livello delle dichiarazioni, i discorsi e le retoriche, e quello delle pratiche di fatto. Le dinamiche scolastiche dimostrano con chiarezza questo punto: l'esempio della First Baptist è, per strano che possa apparire per una istituzione che dichiara di avere un programma “etnico” e una ispirazione confessionale, un esempio abbastanza riuscito di convivenza interetnica.

Dico “abbastanza” perché il modello educativo della First Baptist naturalmente non è perfetto: continua ad avere rigidità concettuali che limitano fortemente la sua portata, come per esempio la pretesa di insegnare la “cultura raizal” tramite materie specifiche e non in modo transdisciplinare, o l'eccessivo uso dei libri di testo e del curriculum

nazionale. Ciò nonostante, tra le realtà scolastiche visitate, è l'unica in cui la raizalità come configurazione culturale e valore identitario locale ha un ruolo centrale e paritario rispetto a quello egemonico colombiano. Anche nelle altre realtà scolastiche con progetti considerati di etnoeducazione (il Flowers Hill e il Brooks Hill), il fatto che l'accento cada molto più sul genericamente afrocolombiano che sul raizal, rivela un'altra forma – più sottile, ma forse proprio per questo ancor più efficace – di invisibilizzazione della specifica identità etnica locale. Non è un caso che una delle affermazioni più comuni tra i militanti raizal sia: “Io sono raizal, non sono afrocolombiano”.

Concludendo, questa ricerca e questa tesi ci hanno dato un'opportunità unica di analizzare processi culturali complessi, relazionati con le rivendicazioni dell'etnicità in un ambito plurietnico e di frontiera. Consideriamo che il caso di studio di San Andrés sia tra i più interessanti per cercare di capire questi processi, e ora che è giunto il momento di mettere un punto finale a questa tesi torniamo a sperimentare la stessa sensazione che abbiamo avuto al chiudere il diario di campo alla fine dell'ultimo viaggio di ricerca: la sensazione di andarcene senza aver completato il nostro lavoro.

Moltissimi aspetti restano fuori da questa ricerca, e molti che sono stati affrontati in essa non abbiamo potuto trattarli in questo scritto. Riguardo alla ricerca, non abbiamo potuto approfondire adeguatamente le relazioni di genere interne alla comunità scolastica, alla gerarchia della chiesa e dei movimenti, e, andando più in là, nelle concezioni rispetto all'idea dell'“essere raizal”. Ancor di più ci sarebbe piaciuto poter analizzare più approfonditamente e poter osservare in un modo più partecipativo le dinamiche familiari extrascolastiche: cioè, fare ricerca etnografica non solo con gli e le alunne nella scuola, ma anche fuori di esso, con le loro famiglie. Tra gli aspetti che questa nuova dimensione avrebbe aggiunto c'è, sicuramente, una comprensione più densa delle reti sociali non solo locali, ma transnazionali. Queste reti, come abbiamo visto, ricoprono un ruolo non secondario nei progetti di vita degli e delle alunne, nella scelta della scuola e, soprattutto, influiscono nelle continue mutazioni del concetto di raizalità – che conserva relazioni forti con le altre comunità affini dei Caraibi Occidentali.

Future ricerche su temi di etnicità ed educazione nelle isole dovrebbero considerare tutti questi elementi. In particolare, rispetto all'etnicità, sarebbe necessario realizzare ricerca

sul campo tanto a San Andrés come a Providencia: le due isole, così diverse tra loro, condividono la stessa situazione storica e sociale generale, anche se sono molto diverse tra loro per caratteristiche sociali e ambientali. Capire le diverse declinazioni della raizalità nelle due isole, alla luce delle diverse situazioni economiche, demografiche, sociologiche, turistiche, apporterebbe elementi fondamentali per capire in modo più completo la raizalità e anche la visione di movimenti come AMEN-SD.

Rispetto alla scuola, il caso della First Baptist School – per paradigmatica che sia – non è sufficiente. Manca uno studio etnografico più organico del sistema “etnoeducativo” (o presunto tale) nell’isola per poter capire e disegnare politiche educative efficaci e rispettose, capaci tanto di ampliare il ventaglio di possibilità formative dell’alunnato dell’Arcipelago come di favorire uno sviluppo favorevole dei processi etnoculturali raizal in un’epoca caratterizzata dalla globalizzazione. Fortunatamente, il gruppo di ricerca della prof.a Raquel Sanmiguel dell’Universidad Nacional de Colombia Sede Caribe si sta già muovendo in questa direzione.

3. ENTREVISTAS

En esta sección presentamos las transcripciones completas de algunas entrevistas realizadas a personajes públicos de San Andrés: líderes raizales, funcionarios gubernamentales y responsables de la administración del First Baptist School. Se trata de entrevistas formales que estos interlocutores nos concedieron no tanto a título personal, sino como representantes de instituciones o expertos respecto a temas específicos. Hemos citado partes de estas entrevistas en el texto; sin embargo, consideramos que la lectura de la transcripción completa pueda ser útil a quienes lean para hacerse una idea más completa de las diferentes posiciones respecto a temas como la reivindicación de la raizalidad, la disputa entre bilingüismo y trilingüismo, la importancia del *creole* como marcador étnico y del First Baptist School como institución raizal.

PASTOR RAYMOND HOWARD

Pastor de la First Baptist School, presidente de AMEN-SD y director del First Baptist School. Entrevista realizada el 11/05/2011 en su oficina en el edificio administrativo de la iglesia por Gloria Calabresi y Dario Ranocchiari.

RH: La iglesia y la escuela prácticamente empezaron juntos, en 1833 y 34, cuando vino de Inglaterra el orden de que se libertaran los esclavos. Entonces el fundador de la iglesia y de la escuela era el señor PBL, sus padres eran esclavistas. Entonces pusieron en práctica el mandato de la corona de liberar a los esclavos que estaban bajo su jurisdicción. Eso se hizo en Providencia en 1834 y acá en San Andrés en 1838, entonces... el señor PBL fundó la escuela, la misma escuela que existe hoy, aquí al lado de donde está el templo, y empezó a enseñar a los ex esclavos a leer y escribir. Y después también comenzó la iglesia, la escuela nació primero de la iglesia. Yo diría que la sociedad sanandresana se formó alrededor de estas dos instituciones, la escuela y la iglesia. La Loma era como el centro de la cultura, de la religión... la escuela y la iglesia marcaron toda la cultura, la escuela y la iglesia marcaron radicalmente el nacimiento de la sociedad sanandresana, la sociedad raizal nació de estas dos instituciones. La cultura del idioma, del inglés, y del *creole*, la cultura protestante, que como ustedes se pueden dar cuenta es completamente diverso de la de Colombia continental, que habla español y de religión

católica, y también, como sus raíces son en el protestantismo, arrancó también con esta parte de lo económico de exportación de cosas y prácticamente, un capitalismo incipiente. Pero a la vez yo diría que contemporáneamente, como la Biblia era su texto de lectura, aprendieron a leer de la Biblia, eso marcó bastante sus principios morales y éticos de la sociedad sanandresana, arraigados fuerte hasta los años 1950s. Según me relatan los viejos, ese San Andrés debía de ser muy diferente al de ahora, no solo por la parte física, sino también de conducta, de moralidad, de ética, de confianza, era completamente diferente. Precisamente porque estaba arraigada a las enseñanzas de la Biblia: del respeto, del honor, ama los ancianos, de la convivencia, del vivir en comunidad, de compartir las cosas... y esto existió hasta... y nosotros que estudiamos esto intentamos poner un punto, más o menos de cambio, y entonces lo ubicamos en los años 1950s, con el evento del puerto libre, del general Rojas Pinilla, cuando empezó la migración masiva de continentales colombianos acá, con costumbres y cultura completamente diferente, respaldados por la maquinaria gubernamental, que de alguna manera... quisieron de pronto cambiar la población acá, en nuestra esencia, ¿no? Pero yo creo que la iglesia y el colegio se han mantenido como bastiones, de la conservación de la cultura tradicional sanandresana. Por ejemplo la iglesia sigue sus cultos en inglés y en *creole*, y ahora hemos rescatado el colegio hace 10 años, y en este colegio también lo cierto es desarrollar un programa trilingüe fuerte, aunque es un trabajo unísono, solitario, porque el sistema no lo ve como importante, ¿no? La administración no lo ve como importante. Yo creo que todavía están viviendo en un modernismo ya claudicado que todavía creen que hay que... unificar las cosas, y lo mayoritario ofrecerle, y lo minoritario no es importante, ¿no? Desgraciadamente personas del sistema educativo, que son raizales también, desgraciadamente, ven eso. Entonces de alguna manera miran con desdén a lo de uno, lo propio, lo que realmente matiza, identifica a uno como tal, ellos lo ven con desdén, porque de alguna manera se sienten mejor personas si se ven como otra persona. O sea... me siento más aceptado... (00:28:05)

DR: Igual creen que todo ya está perdido...

RH: ¡Exacto! Me siento más aceptado si hablo español que inglés, me siento mejor persona que si hablo *creole*, porque de alguna manera eso es lo que se le transmitió a la gente, con la llegada de la maquinaria gubernamental, que tenía... si uno es colombiano, el colombiano habla español y es católico. Entonces lógicamente con la iglesia católica al frente se llevaron acá las ordenes y las asunciones, a... a colombianizar al raizal, y no solamente eso, ¿no?, pero veía al raizal como salvaje y otras palabras textuales que utilizaron, ¿no? Entonces venían acá para evangelizarnos y... bueno. Esto tuvo y tiene todavía sus consecuencias, porque el colegio sufrió bastante persecución, y sufre todavía persecución. Una vez se clausuró el colegio, no pudo seguir dando clases. La amenaza era que tenía que dar clases en español, porque daba clases en inglés, el español era solo una de las materias, entonces se clausuró.

DR: ¿Cuándo ya era de ustedes?

GC: Cuándo era privado, ¿no?

RH: Sí, sí, cuando era privado.

GC: Ya estaba el proyecto trilingüe...

RH: Siempre ha estado... o sea, era más bien bilingüe, inglés y español. El español era una materia, como el inglés ahora, ahora el inglés es una materia que se ve en los colegios, como la matemática... Pues en el colegio era al contrario [...] La maquinaria gubernamental del estado no veía eso con buen ojo, pues como iba a haber colombianos que no eran católicos y hablaran eso. Entonces empezó a haber persecuciones contra el colegio, que tenía que cerrar.

DR: [...]

RH: Lo miramos ahora hacia atrás, era otra época. Siempre digo que San Andrés es tan peculiar, y están tan inmerso de conflictos y problemas, de identidad, geopolíticos por su ubicación y otras cosas... entonces yo creo que a raíz de esta colocación geopolítica de San Andrés ha llegado otras persecuciones.

GC: Tenía una pregunta. Usted dice que es el único colegio que lleva solitario el proyecto bilingüe y trilingüe... me preguntaba si hay asociaciones, o como cursos de educación no formalizados que llevan, promueven un poco la cultura nativa. A parte de la iglesia...

RH: Exacto, exacto, o sea... la iglesia misma, la iglesia misma, tenemos cursos no formales, dictados aquí mismo [bate en la mesa de la oficina] que están precisamente para trabajar eso, entre iglesias naturalmente, es más bien religioso... y de cultura también, porque damos *creole*, damos...

GC: ¿Dictan clases de *creole*?

RH: Sí, dictamos clases de *creole*... pues, solo dicta el profesor Dulph Mitchell... [...] Entonces, eso solo se hace acá, pues la Universidad Cristiana, este proyecto también se vino abajo, era la institución a través de la que nosotros trabajábamos fuerte, desarrollamos la gramática, el *creole*, trabajo increíble, supongo que habrán visto las producciones que hicimos...

GC: Sí...

RH: Entonces, es un trabajo titánico. Un trabajo que uno hace prácticamente solo, un trabajo que el estado y los gobiernos nacionales, en particular a partir de la constitución de 1991, han destinado fondos para trabajar proyectos como estos, pero... eso llega acá, y uno no entiende, todavía no hemos logrado entender, llegan los fondos acá y eso no se implementa. Como dicen, realmente las personas que están liderando eso, estudiaron en Colombia y fueron de pronto a estudiar en EEUU, y de pronto fueron absorbidos dentro de estas culturas. Y regresaron acá y no ven eso como importante. El *creole* no es importante, dicen, porque el *creole* solo lo hablamos acá... pues que también es una farsa, el *creole* se habla en todo el Caribe, se habla en Jamaica, en Belize... pero la idea es esa: tiene que ser comercialmente válido para que sea importante, ¿no? El inglés, hay que estudiar inglés porque con el inglés uno puede hacer plata, puede ir, tá ta... Entonces si no tiene un valor comercial no es importante, quién habla el *creole*, solamente nosotros, no hay que perder tiempo con eso... No sabiendo que perdiendo al *creole* nos perdemos nosotros, porque el *creole* como tal no es solamente el idioma, el *creole* somos nosotros: es nuestra identidad, es nuestra comida, son nuestros bailes... es como visionamos al

mundo, es nuestra cosmovisión de la vida. El *creole* mismo. Que se formó durante tanto tiempo: la esclavitud, la discriminación, la expresión del esclavo a través de su canto, su esperanza de libertad, después de ser libre, de trabajar... a través de su propia cosmovisión, también del entorno: como vivir el mar, como cuidar de los árboles. Entonces... todo esto es *creole*, como vivimos acá, como cocinamos, como comemos. Entonces, esto es lo que tal vez no se entiende desde esta parte de arriba, que el *creole* no es solamente la lengua que hablamos, lo es todo. Pero empezamos a matarlo de ahí: no no no, olvídense de la lengua, olvídense del *creole*, pero es que el *creole* no es eso: si nos olvidamos del *creole*, nos olvidamos de nosotros. Y ese es el problema de identidad grave que tenemos en San Andrés hoy: los jóvenes no saben quienes son, donde viven, donde van... no se encuentran. Porque no son *creole*, pero tampoco son continentales colombianos. No son gringos, no son europeos, no son chinos... si no son *creole* ¿quiénes son? Y eso ha creado un caos dentro de nuestra sociedad, la falta de identidad, lleva a los jóvenes... a tantas cosas, que estamos viviendo hoy por hoy. No se aceptan como son, se sienten menos de las otras personas, entonces... tratan de ser como las otras personas pero no lo son, entonces tampoco pueden serlos, porque no lo son. Entonces la educación es tan importante por eso. Antes no existía este conflicto. Antes del '53 no había este conflicto, al contrario el sanandresano era orgulloso, ¡tan orgulloso de quién era! De que se podía comunicar en inglés, en español y en *creole* en toda parte del mundo, y eso era un orgullo para él. Como hablaba, como vivía, su forma de ver al mundo, su sinceridad, su honestidad, su forma de trabajar duro... ese era su orgullo. Su hospitalidad, de recibir a quienes venían acá, que todavía existía algo de eso. Personas extrañas que abordan al raizal y él los trata como si los hubiera conocido hace años. Es parte de cómo somos como *creole*, de nuestra cultura. Entonces cuando hablamos del *creole*, del programa trilingüe dentro de la educación, estamos hablando de mucho más de la lengua *creole*, estamos hablando de todo eso, de nuestra cultura, nuestras costumbres, nuestra visión. De esto estamos hablando. Acá... hace unos años, cuando nosotros iniciamos el programa, estaba un gobernador, el doctor Álvaro Archbold, que realmente vio el programa con interés y por un año patrocinó a prácticamente 150 estudiantes, no me acuerdo la cantidad, para que estudiaran acá. Pero aquí las cosas cambian con la política, ustedes saben como es la política...

DR: Sí, claro, cualquier proyecto...

RH: Cambia el gobernador y... bueno, eso no es importante. Hace unos tres meses nos reunimos con el secretario de educación, que es un pastor también, y precisamente estábamos hablando de eso, de fortalecer eso en todos los colegios, no solamente en el Bautista, el Flowers Hill... para que volvemos a encontrar la persona, para que las personas vuelvan a encontrarse como quién eres, como un raizal, al fondo, volver a sentirse orgullosos de eso. Hacer que nuestra historia se dicte dentro de los colegios como materia, hacer que los muchachos se metan en contacto con los abuelos... Desgraciadamente las cosas cambian tan rápido, nuestra cultura siempre ha sido una cultura... no escrita, ¿ok? Entonces... nuestros ancestros tenían una memoria tan increíble... y bueno, con el cambio del tempo y de la forma de educación pasamos ya a lo escrito, pero se ha perdido tanto de nuestra historia. Pero apenas empezamos a escribir nuestra historia. Pero si realmente no hay un respaldo fuerte, va a tomar más tiempo. Muchas cosas van a tener que cambiar en la parte educativa. Hay demasiados profesores que realmente no son de acá, no conocen nuestra cultura, simplemente

repiten historias y cosas que realmente no son relevantes... y muchas veces los estudiantes por eso se aburren. Lo que enseñan en el colegio a los estudiantes no les dice nada, no son contactados. La ley 47 del 1993 habla de eso. La ley 15, me parece, también habla de eso. El gobierno en los 1990s había dado aquí en San Andrés 10 años para que todos los profesores fueran bilingües... pero han pasado muchos más de 10 años. Entonces esta lucha existe, y es más político que cultural. La pugna política que existe entre Colombia y Nicaragua ha condicionado mucho a la preservación y a la promoción de la cultura raizal. Yo les digo algo, es un milagro de Dios que la cultura raizal no se haya extinguido. El estado colombiano no entiende como no se haya extinguido eso, si ellos han hecho todo lo que han podido. Es una cultura que se aferra todavía a su existencia, para seguir para el futuro. Pero está bien golpeada. Esta pugna política que existe entre Colombia y Nicaragua para a quién pertenecen las islas ha afectado tan negativamente nuestra cultura porque está empujando a Colombia en su afán de colombianizar al raizal, a la isla, para demostrar que la isla es de ella. ¿Me entiendes? Entonces esta masificación de población colombiana acá es por eso, para que se demuestre a todo el mundo. Pero está bien arraigada, se plantó fuerte. Y es gracias a ella que todavía existe la iglesia, el colegio... pero eso hay que masificarse. Porque es una cultura tan linda, tan rica, para compartir con el mundo. Al contrario, Colombia debería estar orgullosa de tener esta diversidad.

DR: Está escrito en la Constitución pero no en la realidad.

RH: Exacto. La arquitectura tan linda que teníamos acá... Entonces, yo creo que la educación juega un papel tan importante, tan vital, dentro de la cultura *creole*, la cultura raizal. Hemos introducido mucho al ¿? en la pedagogía de los colegios, hay personas que han trabajado con uñas y dientes, Miss Galgal, seguramente ustedes no llegaron a conocerla, pero una persona anciana, solita, que enseñaba a los jóvenes el baile, el schottiste... ella solita. [...] Estaba renuente a dejar morir lo que ella decidió. Y gracias a Dios eso ya se ha diversificado, hay jóvenes que bailan eso, que tocan el mandolín, la quijada... ya eso... podemos decir que eso va a sobrevivir, porque ya está otra vez en el corazón de los jóvenes, ¿ok? Faltan tantas otras cosas que tienen que posicionarse en las mentes de ellos para que ellos se den cuenta de que... ellos son esto, son la comida, el idioma, su forma de entender al mundo... Con orgullo le digo a todos siempre, que el mundo no va a ser completo sin la cultura del raizal. El mundo no sería completo, faltaría algo, lo que nosotros tenemos en nuestra visión de entender y compartir con el mundo entero. ¿OK? ¿Está bien? ¿O tienen otras preguntas?

GC: Yo unas preguntas las tengo. He visto que todas las decisiones educativas se toman a través de la asociación de iglesias bautistas. Bueno, tienen como un marco legal o una sede en que se puedan encontrar todas estas...?

RH: Exacto, bueno, las iglesias bautistas están controladas por la asociación de iglesias bautistas de SA y P. La oficina... eso funciona en... Harbour View [...] El presidente, Harrington McNish, no sé si habéis hablado con HMcN... hay una organización fuerte en este sentido, muchos estatutos, muchas cosas se han hecho... Entonces, decidimos poner al colegio en mano de la asociación. Antes el colegio pertenecía a esta iglesia, pero pensamos que trabajarlo más comunadamente le daría como más fuerza. Entonces hemos decidido trabajarlos sí, como iglesias bautistas de SA y P. Tenemos proyecto también de organizar una filial en P ...

GC: Eso le quería preguntar... como ustedes se ponen como Archipiélago, ¿qué pasa con Providencia?

RH: No existe ahora, pero estamos trabajando eso, ya tenemos el local donde va a funcionar. Es la población también que lo está pidiendo.

DR: Ahí toda la población habla *creole* e inglés y no hay nada de proyectos bilingües en las escuelas...

GC: Es un absurdo eso, quizás por eso hay tantos que dejan la escuela en Providencia...

RH: Exacto, es increíble que eso es lo que está pasando, yo fui maestro también por muchos años [...] De primera mano, uno de los factores, de las razones fuertes de la decepción de los raizales [con la escuela] es eso, es la desconexión. Él no encuentra esa conectividad, en lo que se está enseñando, y su esencia. Él no ve el mundo así, es la violencia que pasa con él, el niño, en casa le hablan el *creole*, y ese primer años va al colegio y lo reciben en un idioma que no entiende, es tan frustrante... yo aprendí *creole* ya grandecito. Yo estudiaba acá en este colegio, y todo era en inglés. Y ya después... no sé exactamente lo que pasó, pero el colegio se entregó a la parte gubernamental. Pasé al Rancho, donde había muchos profesores raizales, pero la clase era en español. Es verdaderamente un trauma, cuando van al colegio. Y atrofia su proceso, su proceso cognitivo, se le atrofia eso. Pierde esa conexión con los demás, como no puede comunicarse... empieza algo terrible con su ser.

DR: No por la da se habla de lengua materna, ¿no? Si se mata la lengua materna es como si se mata a la madre. Y los niños sin madre crecen...

RH: Exactamente.

MR. OAKLEY FORBES

Lingüista experto en el *creole* sanandresano, profesor (jubilado) de la Universidad del Quindío (Colombia), profesor de bachiller del First Baptist School, vocero de AMEN-SD. Entrevista realizada el 15/05/2010 en su casa por Gloria Calabresi.

OF: Todo aquí es político.

GC: Ah, eso es lo que me tiene que explicar...

OF: Aquí lo llaman de la rosca.

GC: La rosca como el dulce?

OF: No, la rosca como... quién está en la rosca está bien, quién no está en la rosca... está muerto. Sí sí. Y qué temas es que ud viene a trabajar?

GC: [educación, etc.]

OF: En este momento hay un fuerte desarrollo a partir de la educación a partir de la cultura y la étnica del estudiante. No solo en Europa sino en el resto del mundo y en america también. Pero en america está solo en pañanales, porque en los gobernantes aquí son muy colonialistas de mentalidad, entonces lo que quieres es que todos tengan la lengua y la cultura española. Por supuesto que por cuestiones de negocios ahora todo el mundo está hablando de aprender inglés. Pero no de aprender inglés... nosotros... por doscientos años Colombia ha tratado de acabar con el inglés aquí, ero ahora de la noche a al mañana, resulta diciendo que en San Andrés hablamos tres idiomas perfectamente, y ahí hay una institución que se lla am SENA...

GC: Ah, y es particular...?

OF: No, es del estado. Pero anteriormente se dedicaba a cosas técnicas, ahora está metido en educación, y está metido... tiene un call center aquí en san Andrés que tiene más de cuatrocientos trabajadores, y dictan clases de inglés por internet. Pero todo esto lo están haciendo porque aquí hasta 1999 nos impusieron una cosa que se llama puerto libre. Nosotros teníamos puerto libre antes de que esto se hciiera, nosotros encargábamos a un capitán de barco algo y él lo traía, y desde aquí lo vendíamos al resto del Caribe y a Colombia y a los EEUU. Colombia nos dañó este mercado, empezó a hacer negocios con Cartagena y Barranquilla, que están tres veces más lejos de nosotros. Así Colombia trajo sirio-libaneses para poner almacenes, y puso bancos para que prestaran plata para construir almacenes y construyeran y nos quitaran la tierra a nosotros. Bueno. Después ahora dicen que aquí todo el mundo vive del turismo, nosotros aquí estamos muriendo a causa del turismo. Si ud va a los hoteles no encontra sino continentales, a los nuestros no les dan empleo. En lo único en que la gente trabajaba así más o menos es manejando taxis y manejando lanchas. Cargaban maletas en el aeropuerto... pero ahora cada hotel tiene sus empleados, y ahora nos están quitando el transporte. Y en 1999, 26

de diciembre, ya entrando el nuevo milenio, el estado declaró que SAI era inviable, había 1200 personas que tenían un salario, muy poquito, pero tenían salario con el estado. Entocnes dieron una tajada, sacaron 850, y dejaron 350, después fueron sacando dejando 150 nada más. O sea, aquí, este personal afecta a 6500 personas [familias]. Esta gente quedó en la calle, la mayoría tuvieron que embarcarse. Nosotros por el hecho de tener a Colombia aquí, la mayoría tiene escolaridad solo en español, entonces habla pero no saben escribir la legua. Y cuando han ido a Canada o EEUU, al hacer el examen de inglés no lo pasan, entonces le dan trabajos de limpiar inodoros, casas, pintar, construir pisos... cosas que ellos no hacen, los dirty Works. Al salir la gente pierde su familia, pierde contactos con los seres queridos, se vuelven nostálgicas, las familias se desbaratan, enfin... y ahorita le están rebajando el salario, en vez de incrementar. [...] Eso de los call center es un proyecto de Uribe para acallar el movimientos que hay aquí, no sé si usted sabe...

GC: Sí, y usted hace parte de este movimiento...

OF: Sí, soy uno de los voceros. Entonces, nosotros declaramos la independencia el 1 de junio de 2007. A nosotros nos persiguen por el internet, por el satélite, hasta aviones nos mandan sobre de nuestras casa. Todos los que somos miembros del movimiento, nos investigan nuestras cuentas, y... nos mandan a la DIAN [...] Enfin, y donde nosotros vamos nos están siguiendo. Y todos nuestros teléfonos están interceptados. Y el internet también. [...] De la universidad nacional a entrevistarnos por diferentes cosas.

GC: No soy de la universidad nacional...

OF: No, no, imagino que son extranjeros... Están entrevistando a uno sobre cosas, pero fijate. Llegan con el nombre mío inclusive. [...]

GC: Pero supuestamente los de la universidad no están... no sé si es una tontería, pero por lo menos ellos dicen que lo que hacen es intentar relacionarse con los movimeintos de aquí.

OF: Sí, ellos dicen, pero en realidad lo que hacen es espiar par informar al ministerios de relaciones exteriores y a la presidencia. Yo inclusive dicto conferencias ahí y he dictado cursos, pero sé donde me esty metiendo, ¿sí? En la boca del lobo. Entonces, esta gente, este miércoles llega y me lo presentan y dicen que me quieren hacer una entrevista. Y yo digo que mi especialidad es lingüística multilingüe e intercultural, entocnes me dicen que quieren hablar de eso también pero que quieren hacerme una entrevista sobre los barcos de SAI. Yo le digo que no sé nada sobre eso, que se busquen otra personas especialista. Dicen que sobre historia, yo digo que no soy historiador. Pero bueno, le digo que tengo 2 horas entre 4 y 6, pero me dicen que no pueden porque el camarógrafo todavía está en Bogotá. Bueno, yo me fui para clases, a un 20 para las 7 llgaron dos estudiantes mios diciendo que querían hacerme una entrevista. Entonces ponen a dos estudiantes haciéndome la entrevista, y ellos filmando. Yo había quedado con ellos de que así no quería hacerlo, pero bueno, ellos llegaron, y así l montaron. Yo di la información que me pedían. El jueves, tenía otra clase, en otro edificio, cuando llegaron con una de las personas que me entrevistaron, que también es alumna mía, y me dicen que los señores quieren otra entrevista. Yo digo dígame a los señores que no puedo. [...] Me dio mala espina, porque viene, y quieren sonsacar y sonsacar información, y todo lo que nosotros hacemos aquí ellos terminan haciéndolo y diciendo que

están haciendo soberanía nacional. Sí, porque por eso están aquí, haciendo supuestamente soberanía nacional y metiéndose en lo que no les importa. Ayer fui a Coralina [...] maneja bastante recursos y mucha gente que viene llega ahí y hasta le patrocinan cosas [...] Entonces yo iba averiguar allí sobre un sistema para limpiar el agua antes de entrar en la cisterna. [...] entonces me encuentro con esta gente otra vez, y los saludo y seguí, porque si me paro parece que quieren pediré otra vez entrevistas. Esos son lo de la universidad nacional, i fíjense, la UN es la más seria que tiene Colombia, pero los que vienen aquí son lo peores. Los que trabajan normalmente en la Nación son bien informados e interesados [...] pero los que vienen vienen para hacer pasantías, y vienen con un sobresueldo. Vienen como de turistas y lo que les interesa es el sobresueldo. Entonces tenemos muchas diferencias con ellos y los tenemos a distancia. Pero bueno...

GC: OK. Nada quería saber más o menos... ud está dando casa en la First B School?

OF: Sí, este año he empezado a dictar inglés ahí. En otras épocas yo les he enseñado, inclusive he colaborado en un proyecto, entre 1987 y 1993, sobre educación bilingüe pero realmente era trilingüe, solo que en esa época el *creole* aun no tenía escritura.

GC: Ahora tiene?

OF: Sí.

GC: O sea, uds han empezado un programa trilingüe con el *creole* en esa escuela.

OF: Solo en esa escuela en este momento. En otra hubo en más escuelas, y en 2006 hubo otro proyecto que manejó la Univ Cristian, que era en 5 escuelas. Pero el gobierno solo quiere ver si hay gente capaz de hacer las cosas, vieron que somos capaces, y al año siguiente en lugar de hacerlo para todo el Archipiélago, el gobierno local dijo que no mostró su simpatía. Y entonces desde que armamos el proyecto empezaron a bloquearlo, local y nacionalmente y afortunadamente lo habíamos metido en el colegio baustista, y allí es donde se pudo seguir con este proyecto.

GC: Y no hay escuelas públicas que sigan con este proyecto?

OF: No. Hay dos escuelas que se llaman bilingües, y en otras épocas hubo hasta 15 escuelas bilingües, pero que no tocaban el *creole* para nada. Aunque es imposible trabajar sin *creole* porque todos los hablantes de acá hablan *creole*.

GC: Claro, pero hay profesores...?

OF: No, casi no hay. Hay el prejuicio de plantear que el *creole* no es una lengua, y desde el gobierno dicen que hay que aprender inglés y no el *creole*. Ni siquiera conocen la literatura que existe sobre eso. Entonces en la FBS en primaria todos los profesores son trilingües. Entonces el proyecto se lleva a cabo satisfactoriamente en primaria. Y en secundaria...

GC: y enseñan *creole* escrito y oral?

OF: Sí, y los niños continentales o de otras etnias que hay allá, en menos de un semestre hablan *creole*.

GC: Ah sí? En serio? Y hay bastante mezcla o...

OF: En primaria hay niveles donde hay más continentales que raizales. En bachillerato, la proporción es más o menos 70-30. Pero la mayoría de los profesores enseñan en español. Algunos, los raizales, hablan en español y entienden inglés, pero enseñan en español. Hay una parte de profesores que manejamos las tres lenguas, yo por ejemplo enseño inglés, pero hay una parte que habla español, trs *creole*, entonces hay que hacer el... crossover. Sí, hay unos... la mitad podría decirse, de los profesores de la secundaria hablan *creole*, no saben manejar la ortografía, ¿ok?

GC: Y hace cuanto tienen una ortografía reconocida?

OF: Eso hace como... inclusive la escritura de *creole* que se generó acá la están usando en Jamaica, en Belize, en Saint Lucia, en diferentes partes del Caribe. Ahora le muestro algunas cosas.... [00:28:30].

[muestra algo, un texto escolástico de la primaria]

OF: Y están los 4 primeros libros de la vida de Jesucristo, pasados al *creole*. Estos los puede comprar en la oficina de la First Baptist.

[...]

GC: y con esto le enseñan? dan clases...?

OF: No, estos son para lecturas. Historias, estos son sobre cuentos. Estorias en general de arañas y además. No sé si usted conoce los cuentos de araña que existen en el país de Ghana, y le dieron el nombre de Anansi. En el Caribe, que el acento cambia, ya no es Anansi sino Breda Nancy and Breda Tiger. En el Pacífico de Colombia, donde hay una cantidad de grupos afrocolombianos, ellos tienen los mismos cuentos en español y los llaman los cuentos del Tío Anansio. Y hay cuentos del Tío Conejo que es del mismo también. Los cuentos están basados en que... la simbología de Anansi, Anansi representa el negro. El negro impotente antes el maestoso poder que solamente gana en estos cuentos, en el resto gana los otros entonces... Anansi es como un personaje psicópata, que no obedece a las normas, entonces tiene con tenacidad elaborar a ver como doblega a los fuertes. Entonces el tigre, el elefante son la representación de la opresión y Anansi es el símbolo de la liberación. Esos cuentos son cuentos típicos de por acá, pero que vinieron de Europa y de África. Y aquí hay cuentos no solo de Anansi sino ingleses también.

GC: Y son cuentos orales...

OF: Sí. Esos son unos de los libros, otros son hechos para enseñar a escribir en las escuelas.

GC: Como gramatica?

OF: Sí.

GC: Y en qué consiste la educación trilingüe? Solo en la lengua?

OF: No Nosotros, nos toca por obligación manejar el currículo de Colombia. Entonces todas las materias que se dan en Colombia, nosotros las tenemos que dar. Como las damos? Con diferentes metodologías. Hay 5 estrategias que manejamos. La más importante se llama preview review. Es una metodología que se introduce en la lengua materna, se desarrolla una de las otras dos lenguas, y se hace una síntesis al final en la tercera lengua. Así que en preview review todo el mundo va a entender, pero el propósito es que todo el mundo se vuelva trilingüe. Hay otra metodología, otra estrategia, que se llama... mmm ... versiones equivalentes. Entonces, las versiones equivalentes funcionan muy bien con textos cortos. Yo doy un texto en una lengua, a veces, el mismo profesor lo da en las tres lenguas, otras veces un prof da una versión y los estudiantes dan las otras versiones. Y se trabaja en eso hasta que se manejan las tres formas del tema que sea. Hay otra que se llama sándwich, es que la lengua objeto, la que queremos, va en la mitad: entonces utilizo las otras dos para llegar a esa. Bueno. Hay otra que le llama... mmm... no me acuerdo, pero te explico. Se trabaja en forma oral o en forma escrita trozos de lenguas que los estudiantes tienen que dominar. En términos de las tres lenguas. Entonces el prof le dice a un estudiante, bueno usted me va a dar el correspondiente... no se traduce literalmente, se traduce el sentido... usted me va a traducir esto. Y al final... esta es más difícil, ok? Estoy tratando de acordarme el nombre. Esta estrategia está desarrollada en Gales, por especialistas galeses. Se llama... translanguages... y se hacen ejercicios cotidianos para que eso se haga una práctica. Translanguages and transliteracy, [...] Esta por supuesto es la menos utilizada porque se gasta mucho tiempo haciendo traducción sistemática de una lengua a otra. Además nosotros no estamos preparando traductores. Pero son estas cinco las estrategias que se utilizan aquí. Los profesores utilizan en su libertad las que más fácil les conviene, la que más fácil trabajan y la que más fácil le resulta a los estudiantes. La que mejor funciona es versiones equivalentes y preview review.

GC: Y eso no conlleva más tiempo? Si maneja los mismos currículos de Colombia... o sea... llegan al final del año que han logrado tratar todas las materias del currículo que le da Colombia?

OF: Es que mire, nadie tiene en una lengua exactamente las mismas cosas, tiene cosas similares. Si está aprendiendo un concepto, usted no lo vuelve a aprender, lo que hace es transferir el término. Cuando usted ha aprendido algo en cualquier lengua y tiene otras dos, usted busca como decirlo en la otra. Sí? Y hace travesías, entonces un trilingüe, que no tenemos trilingües perfectos, ni bilingües perfectos, siempre hay más accuracy en una que en las otras, para unas habilidades que en otras. Hay una lengua preferida, y eso ayuda a buscar equivalencias en una lengua o en la otra. O si no, entonces ocurre el préstamo hasta que la persona alcanza a alear, ah, esto se dice así, pero el concepto ya lo tenía. Entonces nosotros no buscamos trilingües perfectos, pero buscamos que las personas sean capaces de comunicarse con espontaneidad en las tres lenguas. Se dice que en tres lenguas uno gasta más tiempo, pero si va a tratar absolutamente de todo... es que yo trato

absolutamente todo el las tres se vuelve la clase muy aburridora, porque yo estoy supuestamente aprendiendo el concepto tres veces cuando ya me lo sé en uno. Entocnes hay tácticas para compartir el vocabulario de otras lenguas. How do you say bendición por ejemplo? In English, or in *creole*... Ah, you say benediction... ah, ok, listo. Cuando necesitas un concepto, buscas en una autoridad, o en un compañero, o haces préstamo o te inventas una palabra que no existe. Sí? Entonces cuando la autidodad oye dice no, no se dice así, se dice asá. Pero los niños con bastante facilidad aprenden las tpres lenguas con espontaneidad... porque además para los niños esto es un juego, y a los niños les encanta donde vea una persona adulta ir y decir algo a ver si el adulto lo entiende. El adulto al revés toma notas, interiorizando, pero no se atreve a hablar, escribe primero. Desarrolla entonces la lectura y la escritura entes de la oralidad. Ahí vamos.

GC: Y el movimiento qué tiene que ver con la educación trilingüe?

OF: El movimiento es bueno, nosotros, parte de nuestra lucha es para la defensa de las tre lenguas. Nosotros no usamos las tres lenguas para lo mismo. Nosotros usamos el inglés para comunicarnos con gente que viene de otras partes fundamentalmente. A veces lo utilizamos en la iglesia. Necesitamos el español para saber cuando nos van a robar, cuando nos van a oprimir. O sea, para poder tratar con el enemigo, que es Colombia en su gente, o Colombia representada por gente que ni siquiera sabe porque está apropiándose con lo nuestro. Y el *creole* lo necesitamos para mantener la cultura nuestra, a mantener el contacto con el África, porque el África no la estamos viendo sino que la vivimos nosotros aquí, la simbiosis.

GC: Y el movimeito con la religión? Porque vi que por ejemplo hay muchos pastores.

OF: Sí, los pastores fueron los fundadores del movimiento AMEN. No son los que han manejado el movimiento raizal todo el tiempo, este movimiento nació a raíz de la echada de los 850 trabajadores raizales, sí? Además porque se hizo una manifestación a raíz de eso y los agentes del DAS amenazaron a los pastores enviándoles sufragios. Sabe qué es un sufragio?

GC: No...

OF: Eso es un sobre con una cruz negra, más o menos implicando que estás muerto. A cada uno le mandaron un sufragio, y eso sirvió para que ellos lideraran un proceso inicial, el presidente de AMEN siempre ha sido un pastor, con cierta claridad. O sea, no es que tenga que ser un pastor, coincidentalmente es y hasta hora nosotros no vamos a pelearle la dirección al pastor.

GC: No, claro, pero me pregunto si hay una relación entre el movimiento y la religión...

OF: Ocorre lo siguiete, las religiones cristianas en el mundo han peleado para la contrucción de hospitales, han peleado en cosas contra de la esclavitud, han peleado contra todas cosas. No todos los pastores, algunos. Por ejemplo la emancipación en el Caribe se dio en los territorio de dominio inglés mucho antes que en los territorios de dominio español o francés. Porque hubo cristianos en parliament building, que pelearon hasta que se convirtió en una ley del parlamento que se liberaran todos los esclavos. Entocnes salió una orden regal, que

para el 1 de agosto de 1834 todos los esclavos en los territorios ingleses debían ser liberados. En SAI y Providencia ocurrió coincidentalmente que el pastor que construyó la primera iglesia bautista y el colegio, el colegio fue fundado un año antes y la iglesia un año después. Eso ocurrió así porque este pastor le dio la libertad a los esclavos de sus tierras con ellos, pero ya por eso habían puesto ciertas cortapisas, sabe qué es cortapisas?

GC: No...

OF: Impedimentos. Entonces, para que un negro tuviera tierra tenía que saber leer y escribir. Por eso fue que se fundó el colegio bautista. Para enseñarle a los esclavos a leer y escribir. Eso ocurrió en SAI en 1838, 4 años después. Y eso generó un gran movimiento social en SAI, inclusive unas pequeñas guerras con los esclavistas que no querían dejar libres a sus esclavos ni dejarles tierras. A raíz de eso los esclavistas entregaron sus tierras y se fueron. Quedaron muy poquitos. Todavía hay de estos remanentes, a veces te encuentras a algunos con fenotipos de blancos, ojos azules, verdes, todas las mezclas que ha habido. Pero después de que se entregaran estas tierras, los pocos ingleses que quedaron han tratado siempre de volver a quitarle las tierras a los esclavos. Entonces aquí ha habido mucha presión sobre estos 27 km cuadrados de tierra. Todo el que viene aquí quiere tener un pedazo de SAI, y si es colombiano, se dice eso es Colombia, y entonces quiere un pedazo. Porque la ley la hacen en Bogotá, los jueces son colombianos, entonces todos es colombiano y nosotros la mayoría no sabe hablar español para defenderse en los juzgados ni nada, entonces estamos en la olla. Y ahora que hemos empezado este movimiento, porque hasta ahora, en 2007 era una cosa, porque eran cositas que se pedían gobierno, que necesitábamos. Cuando pusimos la bandera de Colombia, la bajamos, un oficial de policía colombiano y pusimos nuestra bandera, la que está ahí. Y tenemos nuestro himno también.

GC: Que lo cantaron en la UN, esto lo tengo que decir. Cuando estuve en una conferencia el mes pasado, sobre identidad caribe, estaba Adolfo Meisel Roca... estaba un representante de Native Foundation, que habló en la conferencia sobre autonomía regional, y...

OF: A mí me estuvieron tramando, y yo les colaboré a los del Banco de la República [del que Meisel es director en Cartagena] un tiempo, a raíz de un artículo sobre mí en el Heraldo de Cartagena. Entonces empezaron a llamarme, me pusieron a conducir unos seminarios, y quisieron llevarme a Barranquilla. Yo les dije que no podía, que mis asesores me habían sugerido por seguridad personal no viajar, entonces se acabó. Pero me siguen mandando bobadas... pero la intención es otra, eso es cerrando el círculo, se quedó... de cosas muy atrás. No hablan de nada que esté ocurriendo ahora.

GC: Bueno, ahí escuché por primera vez el himno de SAI. Primero, bueno, el himno nacional.

OF: Pero nosotros tenemos un himno en inglés, que solo lo cantamos nosotros. Nosotros somos como los nort-irlandeses, que algún día serán libres.

GC: Espero que sí, no?

OF: Eso no es fácil, pero hemos avanzado.

GC: Pero este movimiento es el único que hay aquí en SAI o no?

OF: No, hay otros movimientos pero los otros son más burocratizados, y más... le hacen la venia al estado y les dan prebendas. Entonces ellos van a Bogotá, aquí, están viendo como por debajo de cuerdas apoyan al gobierno colombiano.

GC: O sea que no están conectados con ellos.

OF: No porque no son confiables. Entocnes ellos hablan con una parte de la gente y las utilizan, pero están interesados en lo personal, no en el pueblo. Pero donde nosotros vamos a veces aparecen a ver qué pillan.

GC: Pero tienen relaciones con otras organizaciones de afuera de SAI?

OF: Sí, sí, internacionales, pero apoyo económico no tenemos de nadie.

GC: Y como se funacnió el movimeitno?

OF: Pues con lo que nosotros nos podemos sacar de los que nos entra.

GC: Voluntario.

OF: Sí, porque no hay forma de poner una cuota, algunos pueden dar más, otros menos, algunos solo pueden dar el trabajo.

GC: Y cuantas personas están metidas?

OF: Pues nosotros tenemos a más de 2000 perosonas pero no carnetizadas. Hicimos una manifestación con 5000 personas el primero de junio de 2007, cuando declaramos la independencia. Y hemos hecho de 2000, 2500. La última vez que salimos salimos 200. O sea, estamos el reflujo.

GC: Y qué tal la relación con la gobernación?

OF: La gobernación nos tiene miedo. Y además en Bogotá también nos tienen miedo, pero a la vez están siempre en la defensiva: quieren conversar y conversar y conversar pero no se llega a nada. Pero cuando el otro grupo conversan tampoco llegan a nada, el gobierno dice siempre que sí pero no firma nunca nada. Pero nosotros relaciones con el gobierno casi no hay, le hemos escrito al presidente 5 veces y no nos ha respondid ni una.

GC: O sea ninguno que hace parte de la gobernación hace parte del movimiento?

OF: No, ninguno. Y si hay alguno que simpatice lo hace de forma silenciosa, no manifiesta. Y además los de la gobernación son los más siervos del estado, el gobernador y su familia son los más ladrones de tierras.

GC: Si pero por ejemplo, pienso al tema de la educación, hay que tener alguien adentro...

OF: Nosotros por ejemplo adentro hay gente que nos saca información, pero la educación, al colegio lo persiguen, siempre imponiéndole normas y normas que supuestamente Bogotá, y no molestan a ningún otro colegio.

GC: pero teóricamente tendrían que mediar... o sea, está reconocido por el estado el derecho de tener una educación trilingüe!

OF: Sí, pero siempre están molestando. Esto es un circo.

GC: Qué proyecto tiene el movimiento entonces en este sentido?

OF: Nosotros estamos haciendo unos contactos para seguir avanzando. De hecho hemos seguido bastante. Lo que ocusse es que por ejemplo no es fácil salir de Colombia, porque sale uno y ellos saben que uno salió y donde va. Porque hay que ir a Bogotá a sacar visa. Yo por ejemplo hace mucho rato que no voy a Colombia, desde que declaramos independencia, porque no voy a dar papaya.

[...]

GC: Pero cómo se lo tomó la gobernación de qué declararan la independencia?

OF: Ah no, es que a ninguno de ellos le gusta. Todos están bravísimos con esto, pero fíjense, nosotros declaramos eso y han enviado bastante palta a la gobernación para diferentes cosas, y esos se la roban. Por ejemplo mire el mismo presidente se metió en un proyecto de poner un cable submarino, cuando eso se podía hacer por el satélite. Pero pagaron 25.000.000 de dólares para este cable [...] Eso se llama pagar coima [...].

GC: Lo que me pregunto es que si SAI está metido en esta lucha con el estado junto con Providencia. Están unidos en eso o no?

OF: Sí, pero los de Providencia no se pronuncian mucho. En Providencia todavía hay mucho colonizaje de unas familias que son dueñas de unas pocas tierras de allá, y se alían más fácilmente con el estado que con nosotros. O sea, ellos están con nosotros pero sottovoce. **(01:01:05)**

GC: O sea, hay gente del movimiento pero que no se declara

OF: Sí, porque el gobierno, a pesar de ser más pequeña, tiene más control allá. Y para tener contacto con Providencia hay que ir allá.

GC: O sea, no llegan...

OF: No llegan, nosotros tenemos dos emisoras, pero de FM y llegan nada más a los cayos. Para llegar allá tendríamos que tener una de AM. Pero nos la habrían quitado.

GC: Allí no hay esta situación

OF: En Providencia no se han declarado nunca independientes. Pero fíjese que en Providencia, allá el fuerte de Aury es un fuerte que queda en Santa Catalina. [...] Colombia tienen a casi toda Providencia comprada. Cuando mandan a construir, cogen algún drogadicto y lo mandan a sacar el permiso para construir él, pero es solo una fachada. Apenas terminan de construir echan al que... Sí, muchos poderosos del continente colombiano tienen haciendas en Providencia.

GC: O sea que Providencia también tiene sus problemas, porque como la pintan es otra cosa, no?

OF: Pero ellos no viven allí. Van de vacaciones nada más. No sé si usted oyó de Rudolf Holmes, fue ministro de hacienda, estudió en la London School of Economics, y estos señores van de vacaciones. Y a ellos no les interesa que Providencia tenga buenas carreteras, o buen transporte. No, no le interesa.

GC: Por eso se quedó así, un paraíso.

OF: Sí, por eso se quedó como en el siglo 18. Los de P tienen que venir aquí para venir a rumbar.

[...]

OF: Mi mamá era de P pero yo nací aquí, no fui hasta los 18 años. A los 6 en P se desaparece toda la gente, uno no sabe donde se meten. Ellos tienen adonde, pero uno no conoce. Uno se encierra, oye radio... no hay mucha confianza con quienes van allí desde afuera, a no ser que vaya presentado por alguien. Por otro lado nosotros no tenemos pelos en la lengua, así que todos conocen nuestra posición. Aquí vinieron hasta desde Al Jazeera.

GC: Pero no han hecho conferencias públicas sobre el movimiento?

OF: Sí, ha habido muchísimas para antesito del 1 de agosto. Hay una fundación nueva de gente de AMEN que este martes tienen una conferencia.

[...]

OF: Es una fundación recién hecha, pero de gente conocida del movimiento. Yo haré una intervención.

GC: Es pública?

OF: Sí, me imagino que sí.

GC: Iré entonces. En P también hicieron educación trilingüe?

OF: Hicimos, pero... allí había una compañera de la universidad trabajando varios años. Pero... la gente de P todavía es racista. Más que yo creo que nosotros... Ellos todavía creen en apellidos, se creen ingleses,

Lawrence del Caribe. Por ejemplo dicen que los negros de P no son tan negros como nosotros los de acá. [...] Entonces en P existe este estereotipo de creerse... más o menos como Franz Fanon, no? Piel negra pero cara blanca. Por ejemplo, todos ellos hablan *creole*, no?, pero dicen que hablan mejor inglés que nosotros, y dicen que *creole* solo lo hablan en San Andrés. Que ellos hablan inglés. Si usted le dice a alguien en P que habla *creole*, esto da para una pelea. Pero lo que pasa es que ambos esclavistas perseguían al *creole*, porque ellos no entendían, y era una lengua que utilizaban, que generaron los afrodescendientes en el Caribe para entender al amo, pero el amo no los entendía a ellos. No juntaban más de 2 de la misma lengua en la misma propiedad, por miedo de... Entonces, todos, con excepción de los cimarrones, no hubo lenguas africanas acá, lo que se conserva es la estructura de una lengua bantú y *creoles* [...]. Entonces, en el siglo pasado, todavía los ex esclavos decían que era un inglés mal hablado. Pero los niños de mi edad crecimos con el *creole*.

GC: O sea, en las casas qué le hablaban?

OF: En las casas se hablaba *creole*, porque las madres hablaban *creole*. En mi caso, mi padre hablaba inglés, pero entendía *creole*. Uno tenía que hablar con él en inglés, y nosotros teníamos maestro de inglés y asistíamos al colegio en español.

[01:12:55]

GC: Hay varios casos de que las familias hablaban inglés.

OF: Sí, si los padres habían sido educados en alguna parte en inglés, hablaban inglés. Mi papá creció en Bocas del Toro, Panamá, y en Ciudad Panamá. Estudié allá hasta la universidad. Hay una gente que habla inglés, pero esa gente, por ejemplo mi papá, segregaban el *creole*. Mi papá le llamaba la atención y me decía usted no está hablando inglés. Uno no hablaba inglés, entendía inglés y leía la Biblia en inglés y cantaba en inglés. En esa época en la iglesia no había responso en *creole*, solo en inglés, y la gente escuchaba al pastor y cochucheaba en *creole*.

GC: Ahora por ejemplo en la Bautista el pastor...

OF: El pastor habla las dos. Habla en inglés, pero si hay un concepto que quiere se entienda bien entonces va a *creole*. Pero eso no lo hacen todos los pastores. Y muchos pastores hablan solo *creole* y dicen que hablan inglés.

GC: Hay un poco de confusión.

OF: Sí, precisamente porque no hay espacios delimitados. El que habla algo como... al fin y al cabo, ni el inglés ni el *creole* son oficiales, por constitución son oficiales, pero en la práctica no. Si si usted va al banco le toca hablar en español, y donde va es español. Si es un turista entonces le buscan un sanandresano para que le explique [...]

GC: Tengo una última pregunta. Si la música también como el *creole* y la religión tiene un papel en la identidad... eso es más para mi pareja!

OF: Claro.

GC: Él me dice que la mayoría de la música en vivo aquí se hace en los hoteles, para turistas...

OF: Pero eso es más como un souvenir. No importa que se mueran de hambre pero sí los utilizamos... y les pagan menos de medio salario mínimo, a esos que cantan... al mes.

GC: Sí? Cuanto es un salario mínimo acá?

OF: Son... casi 200 dolares al mes.

GC: A ver, siempre me lo pregunto: de qué vive la gente de acá?

OF: De la mano del hombre de arriba.

GC: Porque cuando me voy al supermercado es todo carísimo... [...]

OF: O sea, nosotros tenemos alrededor de 1500 raizales que están embarcados. O sea, trabajan limpiando inodoros o otros oficios en barcos de turismo. Ellos mandan un dinero para sustener a sus familias.

GC: O sea, con las remisas.

OF: Exacto. Por supuesto que cuando ellos viene, no encuentran a sus familias ni remisas. Se la han comido y hay... nosotros llamamos jan-crow. Jan-crow es un pájaro que come animales muertos... hay unos personajes que están viendo que el paisano no está, la mujer está sola, entonces decae. Y generalmente la poca educación y la poca convicción hacen que las mujeres solas sean empresas fáciles.

GC: Y no trabajan para autosustentarse con agricultura, pesca y estas cosas?

OF: Muy poca gente, porque entre otras cosas aquí hay un estilo. La gente que tiene sembrado para comer no vive en el terreno. Muchos son terrenos prestaos, no alquilaos, prestaos así de boca. Y es más, el que tiene ahí al dueño de la tierra no le da nada, de vez en cuando un melón, pero ellos cosechan ahí. Pero no viven ahí. Así que cuando ellos se van, llegan los dueños de lo ajeno, en la noche o... llevan y se llevan lo producido. Eso es una de las cosas terribles por las cuales la gente casi no cultiva. Porque SAI tiene muy buena producción, lo que se produce aquí es de muy buena calidad. Pero también los mercados no reciben lo que la gente produce. Hay un lugar en el centro, cerca del SENA, donde la gente que cultiva va y vende allí: ese es el lugar que les puso el gobierno. Al sol y al agua. Pero nunca han tenido un lugar decente. Como no ha podido estabilizarse, usted va un día a buscar algo y no lo encuentra. Por ejemplo, cuando hay juca, traen yuca más barata, para tumbar el precio. Y cuando no hay yuca, suben el precio. Así hacen estos sinvergüenza.

GC: Y eso no sería tema de Coralina tratarlo?

OF: Sí, pero Coralina es una fachada. O sea, realmente es un instituto del gobierno nacional... el presidente de Coralina es el Gobernador, y el vice es el Ministro de Medio Ambiente. Coralina a qué le ha servido? A manipular los inocentes. A descubrir donde hay agua, eso sí hicieron muchos estudios. Y donde hay agua, la gente no puede sembrar ni hacer nada con ese terreno. Y el agua se la entregaron a Proactiva, una empresa española que es la dueña del servicio de aguas. El agua es privada, telefonía es privada, todo es privado. Y casi todo son empresas españolas. Esos son convenios que el presidente tiene con el rey.

[hablan de Uribe, de droga, etc.]

GC: No funciona la web del movimiento?

OF: Tres veces Uribe la ha bajado. No dura seis meses... y no es de Colombia [la página]. Ahorita la emisora good news está en internet.

GC: Es la emisora del movimiento?

OF: Hay 2 emisoras, que no son exactamente del movimiento pero son afines. Una se llama good news y la otra se llama Christian Radio. Las dos son en FM. AMEN tiene un programa en good news de 8 a 9 todas las mañanas.

GC: Estaba hablando de música...

OF: Aquí hay mucha música, pero los temas fundamentales no se tocan en la música. Hay gente que ha sido seguidora de músicos como Bob Marley, Peter Tosh, xxx, y últimamente de Lucky Dube, que mataron hace como un año. Hay gente que hace música y la saca a otra parte, pero la música que pega aquí en este momento es una música que no dice nada, solo ritmo. Está como en declino, porque además también los músicos se están muriendo de hambre. [...] Entonces, los músicos todos tienen otras formas de vivir, granjas... como Job Saas. Es un rasta que vive cerca de la cooperativa de pescadores, él tiene un finca que vive ahí, vende algunas cosas tradicionales. Tiene un programa también en radio de 8 a 9 de la noche, en good news. Este es un nombre artístico y todo el mundo lo llama por este nombre. Cuando yo estaba en la Universidad en Armenia, lo llevamos varias veces a tocar allá. Y yo me iba de gira con ellos. En esta época la música reggae en Colombia estaba fuerte, ahora es reggaetón.

[...]

OF: El año pasado me invitaron en Bogotá [a la Semana Raizal], y yo dije que no iba pero que si alguien quería leer el artículo mío... Comenté eso en el grupo de Fady y él comentó, yo me ofrecí, yo lo leo. Pero después de eso no volví a oír cosas de él, no sé cómo le fue ni nada. [...] Alguien me contó que había estado muy bien, pero eso es lo único que supe, ni por correo ni por teléfono. Ese muchacho no sé qué le pasó... [...]

[...]

OF: Conocí a Dulph Mitchell en la que ahora es la secretaria de etnoeducación, él trabajaba ahí y nos hicimos amigos. después a mí me echaron y tuve que volver a la universidad... eso pasó porque un tal Simón Gonzalez, no sé si usted ha oído hablar...

GC: No.

OF: Era un bruje que por aquí anduvo y... era como el presidente en sus ademanes y sus cosas, él era paisa. Su papá fue un filosofo autodidacta, y el era un vivo, llegó a ser el gobernador cuando lo nombraba el presidente, estuvo 8 años. En providencia lo querían tanto que le regalaron la tierra donde el hizo su casa. Después por supuesto se la quemaron. Él ya murió, pero el caso es que nosotros estábamos trabajando la educación bilingüe en 15 escuelas, 10 aquí y 5 en Providencia. Y eso iba muy bien. Hubo un muchacho que estuvo en el proceso y se fue a estudiar a EEUU. Y ese cuando volvió llegó como enemigo del *creole*, y nosotros habíamos apostado todo con el *creole*. Bueno, pero paralelo a esto nosotros fundamos un movimiento cívico. En esta época no existía AMEN sino el grupo más fuerte era Sons of the Soil.

GC: Qu ya no existe.

OF: Pues existe en papel, los miembros todavía no han muerto pero eso se desintegró. Nosotros a raíz de la tarjeta de la OCCRE que no salió en la Constitución de 1991 sino en el decreto que creó la oficina de la OCCRE, a Simón se le ocurrió que... él quería saber cuántos eramos nosotros entonces empezó a carnetizar. Inventó un carnet amarillo para los raizales, y nosotros nos levantamos y dijimos que no íbamos a sacar ningún pasaporte para vivir en nuestra tierra. Fundamos un movimiento cívico, y empezamos a luchar y hasta ahora... solamente hay 5000 raizales carnetizados, de 35000 que vivimos aquí. Pero hay 5000 carnetizados en la OCCRE, el resto no.

GC: Porque no quisieron.

OF: No aceptamos, porque esta fue una forma de meterse en la vida de nosotros. Y entonces empezamos a pelear y cuando Simón hacía alguna cosa incorrecta, nosotros sacábamos un comunicado. Él nos mandó un pastor para que nos diga que no atacamos al gobierno, nosotros le dijimos mire señor, díganle a Simón que nosotros trabajamos con el gobierno pero no estamos casados con él. Eso no paró ahí, después citaron una reunión en colegio Bautista, que en esta época teníamos un proyecto hí, el único en secundaria, los otros eran en primaria, y se fue el pastor, la secretaria de educación y otra gente y nos acusaron allá de que estábamos atacando el gobierno, de que esto no podía avanzar. Entonces le cantamos la tabla a la secretaria de educación y al pastor este, y dijimos que no íbamos a bajar la guardia. Entocnes de la Universidad [del Quindío] me mandaron una carta diciendo que se había acabado el contrato [con la secretaria de educación aquí y que entonces] debería regresar a la universidad. La secretaria de educación hicieron que terminara el contrata para que yo debiera que irme. Y era más o menos cierto, no, pero no hubo inconveniente para el gobierno. Y a mí me sacaron y a Dulph Mitchell lo trasladaron para otra entidad y al año siguiente... él no pidió jubilación, pero lo

jubilaron. Él no tenía 65 años, pero lo sacaron. Y volvió este señor anti-*creole*, que acabó con todas las escuelas bilingües. Acabó con el proyecto que teníamos en el Colegio Bautista de educación bilingüe en secundaria.

GC: Y cual es la política de este señor? Todavía está?

OF: todavía está. Y él supuestamente tiene educación bilingüe en Flowers Hill y en Brooks Hill, dos colegios, pero nada de *creole*. Su proyecto es: van a aprender inglés, porque tiene que perder tiempo aprendiendo *creole*. Él no tiene ninguna sustentación teórica, pero él es el que maneja la oficina.

GC: Él es un raizal?

OF: Biológicamente sí. Pero es un enemigo de la cultura raizal. Él es un vendepatria. Pero algún día caerá. Él es el responsable de la situación de la educación bilingüe aquí. Él por ejemplo importa libros y se los vende a la gobernación. Tapan ahí la cosa porque eso es un delito...

GC: En todos los libros que he revisado se habla mucho del Archipiélago como metido en el Caribe, culturalmente....

OF: Aunque siempre nos han tenido aislados.

GC: ...quería saber si hasta hoy tiene esta conexión con las otras islas del Caribe.

OF: No nos dejan. Aquí no dan permiso para que un barco vaya a Nicaragua, o al Caribe. Si hay presión... ahorita en Semana Santa hubo un barco 2 días, pero normalmente no quieren que nosotros tengamos contacto con nadie de habla inglesa. Y en Nicaragua no les importa, ellos están molestando aquí. Y nos tienen militarizados todos los tiempo. Y esta política viene de 1912, cada vez más fuerte. Todos los meses mandan empleados de Bogotá a trabajar aquí y esto está lleno de gente del continente colombiano, que además vienen a tomar decisiones sobre cosas de las que no saben. Y a quienes saben de estas cosas no nos dejan participar. No nos invitan a nada. A i me invitan mucho a grabar en TV, pero no me dejan trabajar. Por eso ahora siento que quieren atacar el colegio bautista. Estamos implementando por ejemplo, yo estoy armando los textos sobre los que trabajamos con base la cultura, la historia, la tradición nuestra.

GC: Y de donde los saca los textos?

OF: Los escribo. Los saco del conocimiento mío y del pueblo raizal. Entonces es probable que algún día empiezan a molestar con eso...

[hablan de UK]

OF: El primero de junio nosotros vamos a marchar. Es el aniversario de la declaración de independencia. Salimos de nosotros la llamaos Freedom St., en frente de la iglesia Mount Zion en Perry Hill y marchamos por la 20 de Julio, hasta el parque del Superexito. A veces quedamos ahí, pero esta vez vamos hasta la csa de la Cultura, donde tenemos un acto cultural con dramatizaciones, música, y otras cosas. Lo que nosotros en

nuestra cultura llamábamos concert: el concierto era canciones, poemas, dramatizaciones, todo esto estaba dentro. Hoy casi ya no existe. Esta actividad el gobierno ya la erradicó. Nosotros... la gente escribía sus dramas y los ensayaba, los hacía. Y alguien prestaba un lote, y se cercaba, y se cobraba la entrada. Y se repartía lo que se recogía entre...

GC: Y se cocinaba ahí?

OF: No, cuando yo era joven se hacía el concert solo.

GC: Y ya no se hace?

OF: Ya no se hace porque el gobierno prohibió la cerca de los lotes y... pues mejor dicho lo persiguieron hasta que lo acabaron. Pero los 1 de junio y los 1 de agosto hacemos unos tipos de encuentros de esto. [...]

[hablan de Italia. Hablan de Nahuely su escuela en España]

GC: Ah, otra pregunta sobre el colegio. Ahora que es particular hay menos matriculados o no?

OF: No, tenemos a 300 estudiantes. Tenemos jornada de mañana y de tarde, en total 600. El año pasado teníamos 550. Estamos creciendo cada año. Estamos pensando construir más aulas para el año que viene, puede que seamos 1000. Es que ha mostrado su efectividad. Y muchos se van a estudiar a EEUU y les va muy bien. Los que van a Colombia vienen con ideología colombiana y además para conseguir un empleo tienen que pegarse de un político para conseguir un contrato de 3 meses...

GC: Y tiene espacio el colegio para otras aulas?

OF: Sí, tiene 2 lotes que se compró el colegio a través de la asociación de iglesias bautistas y otro que se compró la iglesia bautista.

GC: Entonces está relacionado con la Iglesia Bautista...

OF: Sí, el colegio fue fundado por el mismo que fundó la iglesia. Y digamos, es de la iglesia pero no lo maneja la iglesia, lo maneja una junta. En la junta están representantes de los padres de familia, representantes de los alumnos, representantes de las iglesias bautista, un representante de la Universidad cristiana, que soy yo... quién más hay... hay como 5 o 6 miembros en la junta.

GC: Y siguen con el proyecto de la UC o no?

OF: Sí se sigue, lo que pasa es que económicamente está quebrada, entonces no se puede seguir allí. Y los ladrones se llevaron todos los cables de luz, se llevaron las puertas, se llevaron las barandas... Y hace años nos están prometiendo organizaciones de los EEUU de ayudar, pero hay que ir allá, y nosotros no tenemos plata ni pa el correo.

MR. DIONISIO BROWN

Responsable del proyecto de bilingüismo de la Secretaría de Educación (Departamento Archipiélago). Entrevista realizada el 24/05/2010 en su oficina por Gloria Calabresi.

DB: En los años 1982-83 la misma comunidad solicitó al gobierno nacional una educación que favoreciera a la población nativa del departamento.

GC: O sea, ¿ya en los años 1980s?

DB: Sí, por qué razón?, porque en 1976 el gobierno nacional nacionalizó la educación en el país. Esto afectó muchísimo a SAI porque antes de esta época la educación era en inglés, entonces a partir de 1976 la educación ya era en español. Esto fue un cambio abrupto.

GC: Pero antes del 1976 también las escuelas públicas eran en inglés?

DB: Eran en inglés... espera, las públicas, las privadas. Las públicas también eran en inglés, o sea no había ningún problema. Pero el gobierno nacional nacionalizó y dijo que todo tenía que ser en español, pues el español es la lengua oficial del país. Eso fue menospreciar la cultura nativa de hecho, y su lengua. Pero ya en la constitución del 1991 el gobierno ya cambió, dijo no, tenemos que reconocer que el país es un país multilingüe, multicultural, y hubo un reconocimiento de los diferentes grupos étnicos ya en 1991. Entonces el nativo fue educado, fuimos educados, en una lengua que no era su lengua. Como dicen los gringos, era swim or sink, nada o te ahogas.

GC: Pero las privadas continuaron en inglés o no.

DB: No. toda la educación se nacionalizó. Entonces yo he estudiado en el Colegio Bautista de la Loma hasta el noveno grado, y...

GC: Pero los profesores nativos continuaban enseñando en inglés...

DB: No, todo el mundo enseñando en español. Esto fue el gran daño de... o sea, cosas sin sentido [...] En el Colegio Bautista de la Loma también, hasta hace dos o tres años se enseñaba en español también. Fue privado en el pasado, llegó a constituirse en una institución pública, y después lo volvieron a privatizar. Entonces, apenas está empezando otra vez a coger un poco de aire con el inglés y probando otras pedagogías. El español fue impuesto y esto le causó muchísimos daños a la población nativa. Porque le tocó ser competitivo en una lengua que no era la suya y lógico, esto es imposible. En esta fecha todavía hay mucha gente que no lo comprende. Dice hablamos español... si hablamos español, pero es un problema, el problema es que no es nuestra lengua madre. Y si uno no tiene una primera lengua formal, estándar, se le complica la vida para aprender una segunda. Las investigaciones han demostrado claramente que para aprender una segunda lengua se utiliza la primera lengua, madre. ¿Sí? ¿Qué utiliza el nativo si no la tiene? Quitándole el inglés, se

compromete su futuro, su aprendizaje, todo. [...] Ya en el 91 como dije la constitución reconoció la diversidad del pueblo colombiano, entre ellos a la población antiva, llamada por algunos "raizal". Término que yo no... no utilizo, no me gusta el término.

GC: ¿Por qué no es todos, no para todos, el de raizales?

DB: No primero porque me parece un término excluyente. Y es un término... muy radical, un termino, peroirativo, que... no.

GC: A ver, pero la constitución ha reconocido a los nativos como grupo étnico o como afrodescendientes?

DB: Como grupo étnico. Ya después en 1993 se publicó la Ley 70, que reconoce ya... la población étnica. O sea la constitución no reconoce la población étnica, solamente los grupos étnicos, que es un país multiétnico, y dice que en el caso nuestro, específicamente de SAI y P, deben ser bilingües, en inglés y en español. O sea, la misma constitución lo dice. Y si la constitución lo dice, para mí debe convertirse en política de estado: es contitucional, teóricamente...

GC: Sí teóricamente... luego las practicas son otra cosa, ¿no?

DB: Exacto. Entonces, nosotros entendemos la constitución y debe ser ley en el país. Pero para mí toma un poco de tiempo porque... quienes han estado en el gobierno, entiendan que un país pluricultural y pluriétnico debereconocer los derechos civiles y constitucionales de todo el mundo. Les cuesta entender esto, ¿no?

GC: A los blanquitos criollos...

DB: Exactamente, a los criollos que están en el poder, les cuesta. Es difícil pensar que hay otros grupos. Y entonces en el país todos los grupos étnicos, mal llamados minoritarios, porque no somos minoritarios, [...] yo les digo otros grupos sociales. [...]

GC: En la educación bilingüe por ejemplo, como se maneja eso de lo inoritario y mayoritario?

DB: No se maneja. Por ejemplo, en SAI somos un grupo mayoritario, de afrodescendientes... estamos hablando de números. Ahora, si hablamos de poder político, somos minoritarios.

GC: O sea que en numero son mayoritarios.

DB: En número sí. Como sabe en Colombia la población negra es...

GC: Sí, epro digo en SAI.

DB: En SAI [el porcentaje] es mucho mayor que en el resto del país. [...] Pero como las política se hace en Bogotá, no entienden, no tienes una visión de todo el país. [...]

GC: Y ustedes, del poder de acá, qué pueden hacer? Qué están haciendo?

DB: Buena pregunta. Desafortunadamente hay un proceso que tenemos que ir conquistando, a nivel departamental, y es que los mismos gobernadores y gobernadoras que han pasado por aquí, han sido educados primero en español, y segundos con mentalidad colombiana del interior del país. No tienen comprensión de [temas de aquí]. Quienes trabajamos en la educación, a nivel local, tenemos que luchar para que localmente nos comprendan. Empezando por el mismo trabajo que hace uno aquí, vender el mismo concepto [de etnoeducación] no es fácil. Ha sido aun más difícil en lo local. Con los gobernadores, los secretarios.... [...]

GC: Y ¿dónde va a parar SAI en eso?

DB: SAI tiene que seguir luchando por muchísimos años más. Yo tengo unos 22 años trabajando con el gobierno, en educación bilingüe en educación. [00:13:00] He pasado por muchísimas administraciones, muchísimas secretarios. Algunos contentos, muchos otros descontentos [ríen]. Algunos querían lincharme... "Salga de aquí usted..!" [ríe] porque es difícil que lo comprendan, yo lo entiendo, pero porque más molesta a uno, aunque siendo nativos no lo comprenden. Y siendo del interior... El mismo nativo no entiende a su colectividad, queda como... sorprendido, molesto. Si el mismo nativo no lucha por su propia gente, ¿quién lo va a hacer? Así que he estado 22 años, espero otros 50...

GC: Y en estos 22 años ¿qué se ha logrado de la educación?

DB: Se ha logrado espero reducir el conflicto entre grupos, que para mí es un gran logro. Antes se oía mucho decir panamán, no sé si lo ha oído.

GC: Sí, en las tesis de la Un sí... en la calle no, no lo escuché.

DB: En la calle ya no escucha. Ya en los colegios los muchachos se sienten iguales, ya sean raizales o no.

GC: Y ¿son mezclados en los colegios?

DB: Totalmente mezclados, sea en los públicos como en los privados. Y ya no existe esta cosa de "yo soy de este grupo, tú del otro grupo". Yo creo que es un logro bastante importante, un trabajo intercultural, muchos trabajos de conscientización, de talleres, con los profesores, estudiantes... celebraciones del mes de la afrocolombianidad, con temas muy específicos... todos temas que los muchachos van a interiorizar. Entonces, lo hemos logrado pero hay que mantenerlo pues en San Andrés las culturas han sido razón para muchas guerras, como en todo el mundo. Hoy en día ya todo el mundo entiende que la educación bilingüe se necesita en San Andrés. Ya hay mayor comprensión.

GC: ¿Se puede decir que en todos los colegios ya hay educación bilingüe?

DB: No, no, desafortunadamente no se puede decir eso. O sea, la política no ha permitido, por muchas razones. La primera es que los gobernantes influyen para meter docentes no capacitados en inglés para enseñar.

GC: Pero teóricamente todos los docentes deberían saber inglés...

DB: Teóricamente, sí. Inclusive aquí hacemos el examen de inglés, y supuestamente los que no saben no deberían entrar en el cargo. Pero ahí entra la política y a veces entran.

GC: Y la mayoría de los profesores son nativos.

DB: Hay un 50-50. Quizás los nativos son 60%. Pero el mismo nativo, por todo lo que le ha pasado, se le impuso el español: entonces esto va a su autoestima, la mayoría ha estudiado en universidades colombianas, cuando llegan ahí no tienen todas las capacidades comunicativas en español, y le tocó adaptarse con la fuerza. No hay universidad colombiana donde se entienda que el nativo necesita un apoyo para seguir los cursos en español y se entienda que su lengua madre es inglés. Tampoco aquí en San Andrés. Entonces le ha tocado al nativo sobrevivir. Y por otro lado, como supuestamente tenemos una lengua nativa, que es el inglés criollo, para mí es... no constituye en verdad una lengua clara, porque no tiene las formalidades de una lengua. Pero bueno... esto para mí es más perjudicial... que mantenerlo, realmente, que tratar de... Lo que se necesita realmente es adoptar una primera lengua formal. El nativo necesita, como todo humano, como toda persona...

GC: Pero lo que pasa es que cuando un nativo nace le hablan en *creole*

DB: Claro.

GC: Entonces lo que necesita en teoría sería que en la escuela sigan hablándole en *creole*, ¿no?

DB: Yo diría que no. Tú lo dices como antropóloga...

GC: No, es que yo como antropóloga no sé mucho de lingüística, entonces digo: si uno dice que es su lengua, ¿quién es ue puede decirme que no es una lengua?

DB: Yo estoy de acuerdo contigo, hasta cierto punto. Como nativo y como persona, profesional, que he pasado por un proceso, social, académico... te digo que para los hablantes que tienen a las lenguas criollas como primera lengua, es una pesadilla. De pronto para usted, que ya tiene otras lenguas formales primero, aprender el *creole* es algo delicioso, o exótico...

GC: No no, yo no digo para mí, digo que sería una ventaja para ellos en la educación. [...] Pienso, si vienen de una familia donde todo el tiempo le han hablado *creole*, y de repente le hablan español, yo creo que tienen un choque impresionante. Entocnes si continúan, a lo mejor no digo enseñándoles el escrito, pero hablándoles en *creole*, no me parece tan mal como idea.

DB: Sí sí, sí... desde el punto de vista antropológico no es mala idea, es una excelente idea. De pronto esa son las razones para las cuales ha habido muchos intentos, porque ha habido muchos. Pero no es tan sencillo. Es muy sencillo cuando tu hablas de lenguas formales preexistentes, por ejemplo: tú llevan a un grupo de mexicanos a EEUU, entonces es bueno que es normal que sigan con su lengua por lo menos hasta que no

aprendan el inglés. En estas condiciones, contextos lingüísticos, muy bonito. Porque cuando se da con lenguas escritas... Este es otro contexto, en el que no hay investigaciones concretas para decir lo que estamos diciendo. Lo que estamos diciendo es porque utilizamos nuestro conocimiento de otros contextos, en estas lógicas. Yo lo que veo es que... hablo por mi propia situación de hablante de una lengua criolla...

GC: Tú primera lengua es *creole*...

DB: Es *creole*. Entonces... el acceso a la universidad ya lo dice todo. Porque no hay universidades en lenguas criollas, en inglés o en español. Las lenguas criollas son muy limitadas en su vocabularios.

GC: Claro, son lenguas orales.

DB: Exactamente. Y las lenguas criollas tienen sus bases en una lengua mayoritaria, una lengua como el francés, el español, el inglés... Entonces, llevan a estas lenguas a constituirse en lenguas parecidas a la mayoritaria. Entonces son como base, se fundamentan en estas lenguas. Entonces, en [las lenguas criollas] el vocabulario es muy escaso, y usan palabras de una o de otra lengua. Es muy difícil para un hablante de una lengua criolla mantener una conversación fluida, no la pueden sostener, porque no existe el vocabulario, prácticamente no existe el conocimiento, cierto, y como decían los grandes pensadores, hay una estrecha relación entre lenguaje y pensamiento. Entonces si esto es cierto, ¿qué esperamos, qué resultados esperamos de hablantes de una lengua criolla como primera lengua?

GC: OK. Tengo otra duda.

DB: Entonces, esta es la gran pregunta: es muy fácil para lo no hablantes decir[nos] “hay que mantener su lengua”, pero en la realidad este pobre no puede ni comunicarse. No tiene acceso a la universidad, no puede entrar en un banco y expresarse... o sea, no puede defender su punto de vista, su pensamiento.

GC: Claro. Pero entonces... ¿por qué no fortalecer las tres lenguas?

DB: Por qué... ese es el otro punto. [...] Las investigaciones han demostrado claramente que cuando la lengua criolla se ha constituido como primera lengua, entonces las primeras lenguas son como fósiles, ti no los cambias. Entonces, en el caso del inglés, el hablante de *creole* dice “where you gwain?”, el inglés “where are you going?” Entonces, para que el hablante del criollo mantenga las dos formas tan parecidas, tan concurrentes, es bien complicado. La forma para él es “where you gwain?”. Para él cambiar a otra forma también parecida, “where are you going?”, le complica la vida. Entonces, las investigaciones han demostrado que solo el 5% de las personas hacen estas transiciones. Entonces solo muy pocas personas consiguen mantener las dos lenguas distintas: la criolla y la mayoritaria.

GC: Entonces ¿cuál es la solución para San Andrés?

DB: Es, para nosotros, que es lo que tratamos de hacer, [...] es mantener el *creole* fuera del colegio, en las familias. Que tomen su decisión privada, en la familia, de si quieren mantenerlo o no. En los colegios, ¿para qué complicarnos la vida? Ayudar a cristalizar el *creole* en una institución educativa me parece una cosa complicada.

GC: ¿Hay cursos de *creole* acá en la isla?

DB: Intentaron dar cursos, pero realmente no había quienes recibieran los cursos. Ellos hicieron un trabajo bastante fuerte en las comunidades, pero realmente hay otros factores. O sea, yo no puedo obligar una persona a hablar una lengua. La persona habla una lengua por necesidad, realmente, porque constituye una herramienta, de trabajo, de comunicación, pero...

GC: Lo que me pregunto. Aquí hablamos de que los nativos necesitan una escuela bilingüe, necesitan hablar *creole*, pero... se han hecho a veces investigaciones sobre qué es lo que la gente realmente habla acá en la isla? O sea, me imagino que hubo una colombianización muy fuerte, entonces me imagino que habrá unos que en casa hablan *creole*, otros español, otros inglés estándar...

DB: Pero sabe que precisamente lo que yo temía está pasando: la mayor parte de la gente nativa está hablando español.

GC: [...]

DB: Todavía digamos en la parte de la Oma y San Luis, todavía hay mucha gente que habla el *creole*. Los menos educados. Los más educados y los que tienen acceso al comercio, a la banca, al gobierno, hablan español. Sí, hay familias de nativos que no hablan ni inglés ni *creole*, sino español. Está ocurriendo lo que yo temía que ocurriera, precisamente: por no implementar una educación bilingüe fuerte, al muchacho nativo le toca aprender una de las lenguas que le sirven para su estudio y su trabajo. Nadie le puede culpar. Porque es lo que le sirve a él. El *creole* puede ser exótico, pero ¿de qué uso? ¿Hasta donde le sirve al nativo? Decir mantenga su *creole* quiere decir manténgase usted escondido allá en el barrio. ¿Sí? Como decirle: te limito tu acceso al banco, al comercio, a lo que sea.

CG: Entonces lo que aquí tratan de hacer es implementar una educación bilingüe de inglés y español. Y a partir de la primaria.

DB: Exacto. Y casi sin recursos, porque el gobierno no da. Hacerle el perfeccionamiento a uno no es un curso de una semana, ni de un año. En EEUU gastan algo como 4 billones de dólares en educación bilingüe, y mantienen gente investigando, profesores de alto nivel, bueno... El gobierno invierte. Pero aquí nuestro gobierno no ha entendido eso, no ha entendido lo que vale. Por ejemplo, aquí no se editan libros en inglés, no hay otra solución que importarlos y, por supuesto, importarlos en dólares. Pero afortunadamente para nuestro gobierno colombiano solo en San Andrés se está intentando este tipo de bilingüismo por ahora, aunque hayan muchos intentos también a nivel de Bogotá.

GC: ¿Y cuántos colegios son bilingües ahora?

DB: Nosotros tenemos como dos pilotos, estamos tratando de reforzarlos, no es exactamente el nivel que queremos. Brooks y Flowers Hill. Últimamente la gente investiga mucho en Flowers Hill. [00:36:00]

[...]

GC: El bilingüismo como lo entiendo yo, a ver si el mismo... ¿Enseñan las materias en inglés, o solo tienen una asignatura de inglés?

DB: Buena pregunta [ríe]. Para empezar a contestarte, algo de personal. ¿Conoce a Oakley Forbes?

GC: Sí, claro, hablamos de trilingüismo...

DB: En 85-86-87 esta oficina se abrió. Él era de la Universidad del Quindío, en Armenia, y estaba asesorando al departamento. Él era profesor y yo viajé a EEUU para hacer mi maestría en Educación Multicultural Bilingüe. [...] Entonces, regresé en el 93. Y regresé con otras ideas y con otros conocimientos, claro. El prof. Oakley en esa época ya no estaba muy conforme con el inglés: en los últimos años ellos creen que el *creole* pues, es la base de la educación nativa. Y yo pienso que no, porque hasta ahora no ha habido ninguna investigación sólida que haya demostrado que eso sea así. Entonces, tengo conocimientos fundados en la educación bilingüe en EEUU. Pero la pregunta tuya es...

GC: [repite la pregunta]

DB: Yo he propuesto [oncomprensible] *Dual language for one education*, que se usa mucho en los EEUU con los hispanos, con resultados extraordinarios. ¿Porqué ha dado resultados extraordinarios? Porque el estudiante tiene tres aspectos fundamentales: la adquisición de la lengua, la adquisición e implementación de habilidades sociales, y la parte académica en sí, la del contenido. La lengua, el contenido y la parte intercultural: son los tres elementos fundamentales del aprendizaje. Yo pienso que cada proceso de bilingüismo tiene que apoyarse en estos tres, como mínimo en estos tres. O sea, la adquisición de la lengua no es bilingüismo, es un componente de todo el proceso bilingüe. Entonces hay confusión y muchas personas dicen que si enseñas el inglés enseñas el bilingüismo.

GC: Claro [...]

DB: En los colegios qué hacemos: hay una Cátedra obligatoria de estudios afrocolombianos. ¿Qué hace esta Cátedra en Colombia? De informar a los estudiantes a todos los niveles educativos sobre los aportes de los afrodescendientes en la historia del país y de la humanidad. Estamos aprendiendo que hay muchas cosas que se deben a afrodescendientes que en la historia no fueron jamás mencionados, hay muchas cosas... [...] Eso lo estamos descubriendo, y me parece muy interesante. [...] Entonces los estudiantes pueden aprender que el color de la piel no es un impedimento para participar en el desarrollo del país.

GC: ¿Eso se hace en los dos colegios bilingües?

DB: No, eso en todos los colegios, es obligatorio para todos. En los otros es más la lengua. Estamos siempre más cerca de obtener el nivel de bilingüismo que queremos [...] creo que nos falta alcanzar este nivel, todos los años hacemos cursos para profesores, para implementar su formación en eso. Hay cierta inversión, grande, aunque poco respeto a lo que necesitaríamos... este año hablamos de unos 150 millones de pesos.

GC: Y ¿qué tal en Providencia? ¿Ahí también?

DB: Ahí tenemos asesorías, no alcanzamos a trasladar los proyectos. La situación es más complicada ahí. Es muy similar a lo de acá, pero es más pequeño y se siente más.

GC: ¿Sí? Es más pequeño y debería ser más simple, ¿no?

DB: [Ríe] Debería, pero no es. Por lo menos en este caso... no funciona. Ahí hay un solo colegio de secundaria y otros dos centros educativos que tienen solo hasta el noveno. El problema ahí es de voluntad política, y no de la gente... hay profesores que ya se han formado, pero no hay voluntad política para facilitar el trabajo a los docentes.

GC: Entonces no hay programa de bilingüismo...

DB: No hay. Queremos empezar el año que viene, y había en el pasado, más fuerte que aquí en San Andrés, en 87, 90.... Y después, nada. Porque el problema con programas de este nivel es que la formación de docentes tiene que ser continua, permanente, y unos tienen que formar a otros, ¿sí? Requiere mucha base sólida. No puede ser que por ejemplo yo me voy, y todos los esfuerzos invertidos se caen para abajo. No ha habido, aunque muchos lo claman, una política de Estado, porque esa no depende de la administración de turno. De cosas locales...

PASTOR STIMPSON POMARE

Secretario de Educación (Departamento Archipiélago) y pastor de la Immanuel Baptist Church.

GC: Me gustaría que me hablara de su papel de pastor y de secretario de educación. De las dos cosas.

SP: Bueno, hay muchas cosas... alrededor de ellas saber de que la historia no miente, y nos dice que la educación en el Archipiélago siempre ha estado bien relacionada con la religión. Y básicamente las iglesias tradicionales, las que estuvieron desde un principio, todos los días han mantenido una relación con los colegios. Es más, la primera iglesia bautista que se fundó en el Archipiélago [...] comenzó primeramente como colegio. Es decir, cuando los esclavos han sido liberados, primero estos dueños, el dueño que liberó a sus esclavos, inició un colegio donde enseñaba a los ex esclavos para leer. Y es curioso que cuando empezaron a enseñarles a leer, su texto era la Biblia. Y allí nace la iglesia bautista, la Primera Iglesia Bautista. Desde entonces, en la historia de los bautistas, ha existido un nexo con el colegio. Es tanto que las tres o cuatro iglesias que primero salieron de la Primera Iglesia Bautista, ellas también fundaron colegios. Y aun me atrevería a decir que los colegios que antes de que estas iglesias llegaran a ser independientes como eran parte de la Primera Iglesia Bautista... [estoy] hablando de la iglesia Immanuel, de la Central aquí en el Centro, y después la Misión Cristiana... tenían lugares donde ellos hablaban de Reading room, un lugar de lectura... y allí continuaron enseñando, en estas iglesias, y estas iglesias en este momento tienen, tanto la iglesia como su escuela. Ahora, una relación estrecha, porque las iglesias tanto católicas, bautistas, adventistas y misión cristiana, que son las tradicionales y las primeras acá, ellas tradicionalmente tienen sus escuelas. [...] Mi persona como pastor, después de varios años pastoral en la isla como fuera de la isla, la educación ha sido básica porque pensamos que las personas como tienen que aprender y asimilar, es a través de la educación. La iglesia también hace su parte educativa, y colabora mucho en la educación moral y una parte importante de la cultura isleña la ha preservado las iglesias.

GC: ¿Y cómo lo han hecho?

SP: Lo han hecho... con las rondas, los juegos, las danzas, lo que ha sido una tradición oral, se ha comunicado a través del tiempo en las iglesias. Cuando acá no se daba TV, qué hacía la misma comunidad tenían sus juegos nocturnos, cuando había luna llena hacían los recitales los niños, los adultos... tenían sus momentos de dramas, en los varios sectores, habían personas muy capaces. Y las iglesias nativas, es donde todavía se predica y se enseña en inglés. Cuando yo, me comenzaron a enseñar inglés, lo aprendí en la iglesia. Y la gente se esmera de hablar el inglés en una manera correcta, es cuando se intenta dirigir en un culto de la manera correcta. Entonces de esta manera es como hemos ido conservando el inglés. El inglés inglés: nosotros posiblemente hablábamos el *creole* dentro de la comunidad, pero ya cuando se transfiere a la iglesia y a la gente, la gente trata en lo posible de hablar inglés correctamente, en inglés estándar. Ya sea para orar, para predicar, para expresarse en alguna reunión, ya la gente se emargina un poco del *creole* para poder hablar en inglés. Entonces si no estuviera la iglesia, si no estuvieran las iglesias, enseñando, cantando, en inglés, el inglés ya se hubiera desaparecido de estas islas. Y lo hemos conservado a través de la iglesia, porque con la

culturalización que tenemos, de radio y televisión y no más se ve español, yo también tuve problemas porque yo cuando estudié estudié básicamente español. Ahora tenemos bilingüismo, el bilingüismo, comenzamos a hablar de bilingüismo cuando yo estaba en 6to bachillerato, que fui el delegado para el Colegio Bolivariano para esa primera reunión. Así que tuve todo mi bachillerato, aprendiendo cosas, que las aprendí, las memoricé, pero conceptos no los manejaba completamente. Una conversación amplia así en español no la podía hacer. Porque nos enseñaban en la clase pero cuando uno salía, salí a haber inglés y pues, mayormente en el colegio eramos nativos. Estas grandes afluencias y cambios de personas hispanas en San Andrés se dio básicamente en los 80s, en los últimos 30 años esto se disparó. Cuando yo terminé en 1978 bachillerato, había solamente el colegio... Colegio Bolivariano, Sagrada Familia, Tecnico Industrial y creo el Colegio Adventista eran los únicos que tenían el bachillerato completo. [...] Cómo yo llegué acá hasta la secretaría de educación... bueno, primero estaba en la secretaría del interior, yo empecé cuando ganó el periodo del gobernador Pedro Gallardo Forbes, él vino a mi casa sorprendentemente para mí para invitarme a participar con él en su gobierno. Mi primera experiencia de tipo publico, pues mayoritariamente trabajé en la iglesia o como docente en el colegio. Una sorpresa para mí entrar en la administración, y los primero 18-19 meses los pasé en la secretaría del interior y después pasé a la de educación. Me encanta estar y poder servir a mi comunidad en un aspecto diferente de la vida.

GC: ¿Piensa que se puedan conyugar las dos cosas? La de pastor y la de político...

SP: Ha sido difícil... difícil es sentir el doble trabajo que tengo, tengo que madrugar para poder seguir con mi preparación, tengo que dormir tarde, salir de acá y hacer algunas cosas porque no puedo dejar a un lado mis responsabilidades como pastor... pero ahí está y yo pienso que estar en la parte administrativa es cuestión de personalidad. [...] Yo no veo ningún problema en estar en la vida pública, que para mi es como un dejar un ejemplo marcado de que yo he hecho esto sin que nadie me ha debido... sin hacer las cosas malas, ilegales. Y es un ejemplo que me gusta dejar a otras personas.

GC: Hoy en día hay diferentes movimientos étnicos o de reivindicación nativos, ¿no? ¿Qué tienen que ver estos movimientos con la educación y con la administración? Y si usted hace parte de alguno de ellos o comparte cosas de ellos...

SP: Bueno, yo era uno de los militantes del AMEN al inicio, como la toma del aeropuerto unos días, yo estuve con mi esposa y mis hijos. Yo planeé, yo iré ... sí, varias cosas que hicimos. En fin, para mí era como una diversión para mi hacer estas cosas. Pero yo perseguía un objetivo, objetivo que para mi ya no es lo mismo. Yo pienso que sí hay que levantar un grupo de personas para que defiendan los objetivos, los derechos de los raizales, como grupo necesitamos esta unión. Pero desgraciadamente hay diferentes corrientes en SAI, por otro lado están los de la comisión consultiva, no sé si ha podido hablar con ellos...

GC: Sí, con uno. Con Juan Ramírez.

SP: Ellos tienen otra visión, diferente a la de AMEN; no sé si ha hablado con ellos... Yo, realmente, hay otros grupos, que se levantan y cogen la bandera para hacer muchas cosas. Pero ojalá que un día nosotros llegamos

a unir nuestras fuerzas como nativos raizales, y a definir qué es lo que queremos. Ahora hay muchas personas que sabemos que hay personas en el Archipiélago que tienen los mejores trabajos y nosotros los isleños estamos en un lugar que es secundario o terciario... para mí esta lucha hay que hacerla. De pedir a los bancos, a los hoteles, toda la gente que está acá, de que tiene que tener a raizales dentro de su negocio. Pero eso que cuando uno va en las negociaciones, no solamente se va y se dice yo exijo eso y lo otro, y si no tengo esto no quiero nada. Eso ha sido una situación con los líderes de los grupos raizales. Por otra parte en la educación creo que podrían lograr mucho más si dijeran, yo quiero una cita con el secretario... queremos una cita con usted, sabemos que es un pastor, uno de nosotros, queremos saber cuales son los planes, así nosotros podemos proponer cosas. Pero desde el momento en que yo llego acá, ninguno de los grupos han venido para sentarse conmigo y decir pues, me parece que eso es lo que queremos hacer.

GC: Nadie ha hecho propuestas...

SP: Propuestas, exigencias en algunas cosas, pero no propuestas. Y yo rechazo cuando... yo soy una persona que no acepta cuando uno viene y dice esto es lo que debes hacer y punto. Yo creo que podemos mediar las cosas y negociar. Nosotros esta tarde, en el INFOTEP, estamos planteando, o hicimos un convenio con dos universidades, la Nacional y INFOTPE, para desarrollar la que sería la política lingüística. [...] Esta situación de que el *creole*... yo acepto *creole*, yo hablé, pero en el momento de que me puede decir que yo puedo tener una conversación, a mí me es imposible hablar con alguien solo en *creole*.

GC: O sea que mezcla el español...

SP: Mezclo inglés. Porque es que yo me he apartado de ella [el *creole*] desde hace más de 30 años.

GC: Y mucha gente mezcla con el español...

SP: Y también mezcla español, porque ya es difícil para nosotros decir "nevera" en inglés, o "basura" en inglés, o "abuelo"... entonces en la gente, es que el español nos ha maltratado lo que nosotros teníamos. Y pensar de que el *creole creole*, yo oy uno de los que nunca hablé *creole* a mis hijos.

GC: Ellos no lo hablan?

SP: Ellos lo hablan, pero no tan abiertamente así, así que no puedo decir que la primera lengua de mis hijos es el *creole* cuando yo no lo hablé con ellos. La primera lengua mía es la que yo aprendo en la casa, pero esto no fue lo que yo enseñé a mis hijos. Yo por ejemplo... nacieron en Panamá, y los primeros años yo tuve una lucha con ellos para que hablaran inglés porque tenían amistades alrededor que solo hablaban español. Mi hija cuando llegó aquí a los 3 años no hablaba inglés, hablaba más español, aunque entendía todo. Yo no puedo decir que el *creole* es la primera lengua de mis hijos, aunque lo acepto como parte de la herencia cultural de mis hijos. Es esa lucha que tenemos desde la secretaría de educación, si hablamos del *creole* yo acepto del *creole* que... "el niño no entendió cierta palabra", y el docente puede decirle "pues en *creole* es esto y esto". Pero no creo que es necesario.

GC: ¿No? Entonces ¿cuál sería la medida para usted para desarrollar más la parte de la cultura nativa dentro de la educación y para que los niños entiendan de que hay tres lenguas diferentes?

SP: Pienso que los niños saben y que eso se debe enseñar. Y lo malo es que los defensores del eso, del *creole*, cuando ellos eran docentes de inglés, ellos nunca enseñaron el *creole*. Como Oakley, él era docente, ahora está diciendo eso, pero cuando él estaba enseñando el bilingüismo acá, él nunca hizo eso. Mr. Dulph Mitchell: docente de inglés, pero cuando él enseñaba inglés hace 20 años, nunca enseñó el *creole*. Yo no puedo decir que no aprendí: yo aprendí sin que nadie me enseñara el *creole*. Y pues tuve mis dificultades en ciertas cosas, pero aprendí: ¿por qué tenemos que decir a mis hijos que ellos tienen que aprender un *creole* que solamente le va a servir acá en San Andrés? Cuando ellos se van de acá... mis hijos están en EEUU a estudiar. Ellos no lo pueden llevar a los EEUU, el *creole* no los puede llevar a la Universidad Nacional o de Antioquia o... entonces ¿por qué de ese énfasis que tienen que aprenderlo cuando lo van a hablar de toda manera? Eso no le quita a nadie de que yo lo pueda a hablar o no lo pueda hablar. Eso nadie lo quita ni siquiera de muchos de los hispanos que están estudiando en colegios nativos. Ellos de pronto no lo hablan totalmente, aunque muchos lo hablan, pero muchos van a saber. Eso no se le quita de las personas. Yo le preguntaba a un amigo que tiene su familia en Haití. Y le preguntaba “¿qué es lo que enseñan?” Me dice, no, mis hijos van al colegio y aprenden francés. En la casa hablan *creole*, pero lo que le enseñan es el francés. ¿Para qué debo de perseguir que en los colegios deben de enseñar el *creole*? El otro problema que yo tengo con él fue de tratar de estandarizar el *creole*. Es que en las comunidades hay expresiones, hay palabras que unos la utilizan y otros no. Es decir, el *creole* en San Luis, el *creole* en ciertas partes de la Loma... Barrack Hill... y en el Centro, no es lo mismo. Entonces cuando yo comienzo a escribir, ¿cuál de ellas voy a hacer? Yo difiero de algunas cosas que ellos quieren estandarizar, que no es lo mismo, y si vamos a Providencia, ellos hablan un *creole* diferente. ¿Cómo lo estandarizo? [...] 00:27:00

GC: Entonces, ¿para usted cuáles serían los retos de la educación para la isla?

SP: Yo pienso que hay que seguir el bilingüismo y hay que utilizar el *creole* como alternativa cuando que no debe desaparecer pero como alternativa, o sea si el estudiante no comprende ciertas cosas yo lo puedo explicar en *creole*.

GC: Como en Flower Hill...

SP: Sí, exactamente y yo creo que en ciertos juegos o dramas, los chistes en *creole* es más... más nutricional que los chistes en inglés estándar. Y hay ciertas cosas que los muchachos... como juegos y rondas y eso, y lo hacen en *creole*, yo creo que es parte de la cultura, la cultura nativa. Enseñarlo. Pero no estandarizar el *creole* para lectura y exigir que los niños estén aprendiendo el *creole* como parte lectiva.

GC: Entonces podría ser el *creole* como asignatura pero de forma oral

SP: De forma oral. De forma oral. Ya que hay un esfuerzo para leer, es que... la parte escrita ni siquiera nace con nosotros. Mr. ¿?, una persona, misionero, una persona que llegó acá, porque él hacía traducción en ciertos

pueblos indígenas de Colombia, él trabaja con una organización que traduce la Biblia en lugares donde no hay la Biblia, y ellos inventan una forma de escritura de la Biblia en su propio idioma... Entonces, esa persona, que tuvo esta experiencia con pueblos indígenas, es él que vino a San Andrés con esa idea de escribir *creole*. Antes nosotros no lo hacíamos. Eso no nació con nosotros, nació con una persona que venía de un lugar donde él inventó una escritura para un pueblo indígena, entonces él vino acá a San Andrés para hacer lo mismo. Eso no nació de nosotros, del pueblo raizal [...].

GC: Quisiera saber qué tipo de valores quiere transmitir, sea desde acá, la secretaría de educación, como en la casa con sus hijos.

SP: Bueno, para mí es imposible divorciar los valores religiosos, éticos. Es lo mismo lo que digo en la calle, lo digo en la iglesia, igualmente es la manera como yo transmito. He transmitido a mis hijos, yo creo que la gran parte de lo que han aprendido lo están practicando, o si no lo hacen, lo recuerdan.

GC: Tengo otra curiosidad: ¿por qué mandó sus hijos a estudiar a EEUU?

SP: [...] Una oportunidad que vino, mi hijo mayor estaba estudiando en Cali y de pronto una oportunidad que tuvimos de conseguir la visa para estudiar, y lo consiguieron, y al conseguirlo pues nosotros vimos esta oportunidad y la aprovechamos. Tenía razón, obviamente, pensar en San Andrés, un profesional regresa y es casi imposible conseguir un trabajo en condiciones. Es... como que difícil llegar acá y conseguir un buen trabajo, seguro, donde no hay contrato por 8 meses, sino que puedes continuar. Tendrán ellos más oportunidades, en EEUU o en Panamá.

GC: Pues, tengo una última pregunta: ¿qué piensa de la situación económica y social de la isla?

SP: La situación social y económica es muy difícil. Estamos atravesando un tiempo difícil, no sé qué va a resultar de todo esto, uno como cristiano, como parte pastoral, pienso en Dios como parte de la solución, que debemos orarle a él, pero sé que nosotros debemos de planificar un mejor futuro para el Archipiélago. Creo que hay que diseñar muchas cosas, so solo diseñar durante un tiempo, cuando un gobernante está de turno, sino es que... sentar a diseñar el mejor futuro para San Andrés de uno diez, veinte años. Unas personas dedicarse exclusivamente a eso. Necesitamos de un apoyo tremendo de la policía para unas cosas que se están dando en el Archipiélago [...]. No todo es como quisiéramos, pero sí se está trabajando en ello.

4. ENCUESTA

Encuesta a madres y padres de familia sobre las relaciones entre educación e identidad, dentro y fuera del colegio

__Hombre __Mujer

Nombre del encuestado (opcional)

Barrio donde vive

Lugar de nacimiento

1. ¿Cuántos años cumplidos tiene usted?
 - entre 12 y 20
 - entre 21 y 40
 - entre 41 y 50
 - mayor de 51
2. ¿Cuál es su trabajo principal y su nivel escolar?
3. ¿Es usted raizal?
4. ¿En qué curso está su hijo/a y qué edad tiene?
5. ¿Le gusta que haya programas de educación trilingüe en la escuela?
6. ¿Por qué escogió un colegio con enseñanza trilingüe y no uno bilingüe?
7. ¿Cree que dicho programa es bueno o debería ser de otra manera? ¿Qué cambios propondría usted?
8. ¿Le gusta que en la escuela se enseñe el creole o preferiría que su hijo/a aprendieran otras lenguas? ¿Cuáles?
9. ¿En términos de la educación de sus hijos/as, qué es lo más importante que espera que la escuela les entregue?
10. ¿Cuáles son los aspectos (las cosas) que más le gustan de la escuela?
11. ¿Tiene una buena relación con los profesores de sus hijos/as?
12. ¿Cree que en la escuela respetan y consideran las opiniones de los padres y las particularidades de cada niño? ¿En qué sentido?
13. ¿Cuáles son los aspectos (las cosas) que menos le gustan de la escuela?
14. ¿Cree que la educación ha cambiado mucho desde que usted era estudiante? ¿En qué sentido?
15. ¿Usted enseña las tradiciones nativas (historia y lengua raizal) a sus hijos/as?
16. ¿Cree que tradiciones rituales y lingüísticas deberían ser enseñadas en la escuela o son temas que corresponden al ámbito familiar y de la comunidad?
17. ¿Le parece importante que sus hijos mantengan sus tradiciones e identidad?
18. ¿Qué parte de la enseñanza de estas tradiciones e identidad, usted cree que le corresponda ser enseñada por la escuela y qué parte deberían ser enseñadas por la familia y la comunidad?
19. ¿Cree que la juventud de hoy es muy diferente a la de su época?
20. ¿En qué sentido le parece mejor y en qué sentido peor?
21. ¿Cómo ve el futuro de sus hijos/as?
22. ¿Cómo ve el futuro de la cultura raizal?
23. ¿Cree que la gobernación debería desarrollar otros tipos de políticas educativas? ¿Qué cambio haría usted en la educación de la isla?
24. ¿Qué papel tiene la iglesia en la educación de los niños en la isla? ¿Qué valores trasmite?

BIBLIOGRAFIA

Agudelo, Carlos Efrén. 2004. *Identidades, migraciones y urbanización de las poblaciones afrocolombianas*. Bogotá: Norma.

Althusser, Louis. 1988. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión

AMEN-SD. 2002. *Estatuto*. Documento publicado en la Web: www.amen-sd.org

Anderson, Benedict. 1983. *Imagined Communities*. London: Verso.

Appadurai, Arjun. 1996. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis, EEUU: University of Minnesota Press.

Archbold, Jairo y Hazel Robinson. 2010. "El Archipiélago de San Andrés y Providencia: entre la negritud y los colores." in *Rutas de libertad, 500 años de travesía*, edited by Roberto Burgos Cantor. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Arocha Rodríguez, Jaime. 1999. *Obligados de Ananse: hilos ancestrales y modernos en el Pacífico colombiano*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia.

Avella Esquivel, Francisco 2000. "San Andrés, ciudad insular." Pp. 343-384 in *Poblamiento y ciudades del Caribe Colombiano*. Cartagena, Colombia: Observatorio del Caribe Colombiano.

Avella Esquivel, Francisco 2002. "Conflictualidad latente y convivencia abierta. El caso de San Andrés." Pp. 77-94. En *La universidad piensa la paz. Obstáculos y posibilidades*,

editado por Carmen Lucía Díaz, Claudia Mosquera, y Fabio Fajardo. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Avella Esquivel, Francisco; Osmani Castellanos; Sally García Taylor; Fady Ortiz (2011) *Dinámicas de las movilizaciones y movimientos en San Andrés isla: entre la acción pasiva y la regulación nacional (1910-2010)*. Universidad Nacional Sede Caribe: inédito.

Balibar, Etienne e Immanuel Wallerstein (Editores). 1991. *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*. Verso, Londres.

Banton, Michael. 1983. *Racial and Ethnic Competition*. Cambridge University Press, Cambridge.

Banks, Marcus. 1996. *Ethnicity: Anthropological Constructions*. Routledge: Londres.

Barth, Frederik. 1969. *Introduction*. En *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Cultural Difference*, Allen and Unwin, Londres.

Bastide, Roger. 1967. *Las Américas negras. Las civilizaciones africanas en el Nuevo Mundo*. Alianza Editorial, Madrid

Baud, Michiel et al. 1996. *Etnicidad como Estrategia en América Latina y el Caribe*. Abya-Yala, Quito

Bauman, Zigmunt. 1996. *Identity at work*. London: Sage

Benítez Rojo, Antonio. 1989. *La isla que se repite*. Barcelona, España: Casiopea.

Bent Hooker, Randy. 2002. "Si nos uniéramos nos iría mucho mejor y viviríamos en paz". *Cuadernos del Caribe* (4):35-40.

Bhabha, Homi. 2002. *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

Bernstein, Basil. 1998. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.

Billington, R., Sheelaghstrawbridge, L., y Fitzsimons, A. 1991. *Culture and society: a sociology of culture*. London: Palgrave Macmillan.

- Bloul, Raquel. 1999. *Beyond ethnic identity: resisting exclusionary identification*. En *Social Identity* (5) 1: 7-30.
- Bourdieu, Pierre. 2008. *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI.
- Briones, Claudia. 1998. *La Alteridad del "Cuarto Mundo". Una Desconstrucción Antropológica de la Diferencia*. Ediciones del Sol, Buenos Aires.
- Brooks Hill Bilingual School. 2006. *Manual de convivencia*. San Andrés Isla: Secretaría de Educación.
- Brubaker, Rogers y Cooper Frederick. 2000. Beyond Identity. En *Theory and Society* n.29:1-47.
- Bush, William. “”. *Cuadernos del Caribe*, (4):104.
- Butler, Judith. 1990. *Gender Trouble*. Routledge, Londres
- Cabrera Ortiz, Wenceslao. 1980. *San Andrés y Providencia. Historia*. Bogotá, Colombia: Cosmos.
- Calabresi, Gloria. 2005. *Terra com males. Retoriche e politiche di un cacique guaraní nel sud-est brasiliano (Aracruz-Espírito Santo)*, tesis de licenciatura.
- Calabresi, Gloria 2012. “Etnicidad vs educación intercultural: un estudio de caso en la isla de San Andrés (Colombia).” Pp. 659-666 in *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones.
- Calvet, Luis Jean. 1974. *Linguística y colonialismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castellar Benlloch, Manuel. 1976. *Cincuenta años de misión bien cumplida*. Bogotá, Colombia: Ed. Capuchinos.
- Castillo Gómez, Juan Carlos. 2006. *El Estado-Nación pluriétnico y multicultural colombiano: la lucha por el territorio en la reimaginación de la Nación y la reivindicación de la identidad étnica de negros e indígenas*. Tesis doctora. Madrid: Universidad Complutense.

Castillo Guzmán, Elizabeth y José Antonio Caicedo Ortiz. 2008. *Educación intercultural bilingüe. El caso colombiano*. Colección Libros FLAPE. <http://foro-latino.org/s/publicaciones/la-educacion-intercultural-biling-el-caso-colombiano>

Castillo Guzmán, Elizabeth y Rojas, Axel. 2005. *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cali: Editorial Universidad del Cauca

Chakrabarty, Dipesh. 2000. *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton University Press, Princeton.

Charry Joya, Carlos A. 2008. "Movilización social e identidad nacional en el Caribe insular colombiano. Una historia social contada desde el diario de campo." *Historia Crítica* (35):58-81.

Clemente, Isabel 1989. "Las islas del azúcar en el período de la colonización británica." in *San Andrés y Providencia: tradiciones culturales y coyuntura política*, edited by Isabel Clemente. Bogotá, CO: Uniandes.

Clemente, Isabel. 1991. "Política educativa y conflicto político-cultural en San Andrés y Providencia (1886-1980)." Fundación para la Promoción de la Investigación y la Tecnología, Universidad de los Andes, Bogotá.

Clemente, Isabel 1994. El Caribe insular: San Andrés y Providencia. Pp. 331-374 in *Historia económica y social del Caribe colombiano*, edited by Adolfo Meisel Roca. Bogotá: Ediciones Uninorte.

Cohen, Abner. 1996. Ethnicity and politics. En *Ethnicity*, editado por John Hutchinson y Anthony Smith, pp 83-85. Oxford University Press, Oxford

Comaroff, Jean y John Comaroff. 1992. *Ethnography and the Historical Imagination*. Westview Press, Oxford.

Comaroff Jean y Comaroff John L. 2011. *Etnicidad S.A.* Madrid: Katz Editores

Constitución Política de Colombia. 1991 consultada el 04/09/2013 en www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion_politica_1991.html

- Cristopher Britton, Luz Viana. 2007. "La familia nativa raizal en San Andrew's Island. El caso de San Luis y Hill". *Prospectiva* (12):17-44.
- DANE. 2005. *Censo General 2005*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- De Armas Castañez, Nairo. 2012. *Caracterización del sector educativo*. San Andrés Isla: Secretaría de Educación.
- Díaz de Rada, Ángel. 2008. ¿Dónde está la frontera? Prejuicios de campo y problemas de escala en la estructuración étnica en Sapmi. En *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*. Enero-Junio, vol. LXIII, n. 1:187-135.
- Díaz Galindo, Félix. 1978. *Monografía del Archipiélago de San Andrés*. Bogotá: Medio Pliego.
- Dietz, Gunther, 2003. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Una aproximación antropológica*. Universidad de Granada, Granada.
- Durkheim, Émile y Mauss, Marcel. 1971. "De ciertas formas primitivas de clasificación" en *Institución y Culto*, Barcelona: Barral eds., obras II.
- Edmonds, Ennis B. y G. M. A. 2010. *Caribbean Religious History*. New York, USA: New York University Press.
- Eliade, Mircea. 1967. *Lo sacro y lo profano*. España: Ediciones Guadarrama.
- Enciso Patiño, Patricia. 2004. *Los hilos que amarran nuestra historia*. Bogotá: Impresol Ediciones.
- Epstein, Arnold. 1978. *Ethos and Identity*. Tavistock, Londres.
- First Baptist School. 2011. *Manual de convivencia*. San Andrés Isla: First Baptist Church.
- Flowers Hill Bilingual School. 2005. *Manual de convivencia*. San Andrés Isla: Secretaría de Educación.

Friedemann, Nina de. 1965. "Ceremonial religioso funébrico representativo de un proceso de cambio en un grupo negro de la Isla de San Andrés (Colombia)." *Revista Colombiana de Antropología* XIII:83-214.

Friedemann, Nina de. 1967. "Miss Nansi, Old Nansi y otras narraciones de folklor de la isla de San Andrés (Colombia)." *Revista Colombiana de Folklore* IV(9).

Friedemann, Nina de. 1989. "Religión y tradición oral en San Andrés y Providencia." in *San Andrés y Providencia: tradiciones culturales y coyuntura política*, edited by Isabel Clemente. Bogotá, Colombia: Uniandes.

Friedemann, Nina de. 1992. "Huellas de africanía en Colombia." *Thesaurus* XLVII(3):543-560.

Friedemann, Nina de. 1996. "San Andrés, Providencia y Santa Catalina: sus derechos étnicos y culturales." *América Negra* (12):130-136.

García Castaño, F.J., Pulido-Moyano, R., Montes-Castillo, A. 1997. La educación multicultural y el concepto de cultura. En *Revista Iberoamericana de Educación* Numero 13 Pagine 223-255.

García Castaño, F.J. y C. Barragán Ruíz-Matas (2000). Sociedad multicultural e interculturalismo versus inmigración extranjera: aportaciones teóricas para el debate. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 121, 209-232.

García Castaño, F.J.; A. Granados Martínez y R. Pulido Moyano (1999). Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia (15-46). F.J. García Castaño y A. Granados Martínez (eds.), *Lecturas para educación intercultural*, Madrid: Trotta.

García Castaño, F.J.; C. Barragán Ruiz-Matas y A. Granados Martínez (2004). Multiculturalismo, etnoeducación y educación multicultural (35-45). *Memorias del Primer foro de Etnoeducación Afrocolombiana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (Colombia).

García Castaño, F.J. y Granados Martínez, Antolín (Eds.), 1997. *Educación: ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?* Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.

García Castaño, F.J. y Granados Martínez, Antolín. 1999. *Lecturas para educación intercultural*, Madrid: Trotta.

García Taylor, Sally A. 2003. *Los vínculos internacionales del movimiento raizal durante los años noventa. En busca de autonomía y reconocimiento*. Tesis de grado. Bogotá: Universidad del Rosario.

García Taylor, Sally A. 2010. “Los ‘half & half o fifty fifties’ de San Andrés. Los actores invisibles de la raizalidad”. Instituto de Estudios Caribeños, Universidad Nacional de Colombia Sede Caribe, San Andrés Isla. (Tesis magistral).

Geertz, Clifford. 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

Giddens, Anthony. 1979. *Central Problems in Social Theory: action, structure, and contradiction in social analysis*. Berkeley: University of California Press.

Gilroy, Paul. 1993. *The Black Atlantic. Modernity and Double Consciousness*. London, UK: Verso.

Grossberg, Lawrence. 1996. *Identity and Cultural Studies. Is That All There Is?* In: Questions of Cultural Identity. Stuart Hall and Paul DuGay, eds. London: Sage, 87-107

Guevara, Natalia. 2006. ‘Self-determination is not a sin; it is a human right, a God given right’: autonomismo y religión bautista en San Andrés Isla. *Memorias. Revista de Historia y Arqueología desde el Caribe* (5).

Gumpertz, John J. 1972. Social Meaning in Linguistic Structures: Code Switching in Northern Norway. En J. J. Gumperz y D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Hall, Stuart 1981. The whites of their eyes. Racist Ideologies and the media. Pp. 28-52 in *Silver Linings*, edited by G. Bridges and R. Brunt. London: Lawrence&Wishart.

Hall, Stuart. 1985. Signification, representation, ideology: Althusser and the post-structuralist debates. *Critical Studies in Mass Communication* 4(24):91-114.

Hall, Stuart 1992. The question of cultural identity. in *Modernity and Its Futures*. Cambridge: Polity Press.

Hall, Stuart 1996. What is 'black' in black popular culture. Pp. 465-475 in *Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies*, edited by D. Morley and K-H. Chen. London: Routledge.

Hall, Stuart and Julie Drew 1999. "Cultural composition: Stuart Hall on ethnicity and discursive turn. Interview by Julie Drew." Pp. 205-239 in *Race, Rhetoric, and the Postcolonial*, edited by G. Olson and L. Worsham. New York: Suny.

Hall, Stuart y Paul Du Gay. 2003. *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

Herskovitz, Melville J. 1937. *Life in a Haitian Valley*. New York: Alfred A. Knopf.

Hobsbawm, Eric and Eric Ranger. 1983. *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hudgson, Marcelino. 2002. Tenemos que frenar el tiempo. *Cuadernos del Caribe* (4):117-124.

Kymlicka, Will. 1996. *Ciudadanía multicultural*. Madrid: Paidós.

Ley 70 de 1993, consultada el 17/06/2013 en http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1993/ley_0070_1993.html

Levine, Hal. 1999. *Reconstructing ethnicity*. Journal of the Royal Anthropological Institute 5 (2):165-180

Main, Gloria. 2001. *Peoples of a Spacious Land*. Harvard, USA: Harvard University Press.

Mandani, Mahmud. 1976. *Politics and class formation in Uganda*. London: Heinemann.

Manuel, Miguel A. 2002. "Para la honra y gloria de Dios, Colombia empieza en San Andrés." *Cuadernos del Caribe* (4):155-161.

Massiah, Jocelyn, org. 1986. “women in the Caribbean. Parts 1 and 2”. *Social and Economic Studies* (35) n.1 y 2.

Ministerio de Educación. 2005. “Bilingüismo: una estrategia para la competitividad”. *Altablero* (37). <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97497.html>

Mintz, Sidney. 1966. The Caribbean as Sociocultural Area. *Cahiers d'Histoire Mondiale* 10(4):912-937.

Moreno González, Santiago y Hazel Robinson 2010. *Puritanos, esclavos y piratas*. Paneles explicativos para exposición. San Andrés Isla: Universidad Nacional de Colombia Sede Caribe.

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.

Norval, Aletta. 1996. *Thinking identities: against a theory of ethnicity*. Chicago: University of Chicago Press

Newton, Arthur P. 1914. *The Colonising Activities of the English Puritans*. Washington, USA: Kenikat Press.

Ortiz Roca, Fady. 2013. *La autodeterminación en el Caribe. El caso del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina*. Tesis de maestría. San Andrés Isla: Universidad Nacional de Colombia Sede Caribe.

Paden, William. 1988. *Religious Worlds. The comparative study of religion*. Boston, Beacon Press

Pantojas, Emilio. 2006. De la plantación al resort. El Caribe en la era de la globalización. *Revista de Ciencias Sociales* (15):82-99.

Parsons, James J. 1985. *San Andrés y Providencia. Una geografía histórica de las islas colombianas del Caribe*. Bogotá, Colombia: El Áncora.

- Petersen, Walwin 1989. "Cultura y tradición de los habitantes de San Andrés y Providencia. in *San Andrés y Providencia: tradiciones culturales y coyuntura política*. Bogotá, Colombia: Uniandes.
- Petersen, Walwin. 2001. *The Province of Providence*. San Andrés Isla, Colombia: Christian University of San Andrés, Providence and Kathleen Islands.
- Pike, Kenneth. 1967. *Language in Relation to a Unified Theory of Human Behaviour*. Den Haag: Mouton.
- Price Jr., Thomas J. 1954. Algunos aspectos de estabilidad y desorganización cultural en una comunidad isleña del Caribe Colombiano. *Revista Colombiana de Antropología* III:11-54.
- Quijano, Anibal. 2000. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Perspectivas Latinoamericanas, editado por Edgardo Lander, pp 201-245. Clacso, Buenos Aires.
- Ramírez Torres, Lorna C. 2005. De Raizales, Pañas y Turcos a Champes, Gomelos y Normales: Identidades Juveniles en la Isla de San Andrés. Dep.to de Antropología, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. (Informe interno).
- Ramírez, S. y L. Restrepo, eds. 2002. *Cuadernos del caribe 4: Textos y testimonios del Archipiélago. Crisis y convivencia en un territorio insular*. San Andrés Isla, Colombia: Universidad Nacional de Colombia Sede Caribe.
- Ranger, Terence. 1994. *The invention of tradition revisited: the case of colonial Africa*.
- Ranocchiarri, Dario. 2013. *Música y etnicidad en las islas de San Andrés y Providencia*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Ratter, Beate M. W. 2001. *Redes Caribes. San Andrés y Providencia y las Islas Caymán: entre la integración económica mundial y la autonomía cultural regional*. San Andrés Isla, Colombia: Universidad Nacional de Colombia Sede San Andrés. (Ed. or. 1992).
- Restrepo, Eduardo. 2004. *Teorías contemporáneas de la etnicidad: Stuart Hall y Michel Foucault*. Popayán: Universidad del Cauca.

- Restrepo, Eduardo. 2008. *Cuestiones de método: eventualización y problematización en Foucault. Tabula Rasa* (8): 111-132.
- Richardson, Bonham. 1991. *Caribbean Migrants. Environment and Human Survival on St. Kitts and Nevis*. The University of Tennessee Press
- Rivera González, Camila. 2002. Old Providence: minoría no armonía. De la exclusión a la etnicidad. Departamento de Antropología, Universidad de los Andes, Bogotá. (Tesis de maestría).
- Robinson, Dilia. 1974. La otra cara del paraíso turístico. Condiciones socio-económicas del Nativo en el puerto libre de San Andrés y Providencia. Departamento de Sociología, Universidad Católica de La Salle, Bogotá. (Tesis de grado).
- Robinson, Dilia. 2002. *Monografía Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina*. Informe, Programa de Etnoeducación, Ministerio de Educación, Bogotá.
- Said, Edward. 1978. *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- Sandner, Gerhard. 2003. *Centroamérica y el Caribe Occidental. Coyunturas, crisis y conflictos 1503-1984*. San Andrés Isla, Colombia: Universidad Nacional de Colombia Sede Caribe. (Ed. or. 1985).
- Sheller, Mimi. 2003. *Consuming the Caribbean. From Arawaks to Zombies*. New York: Routledge.
- Solano Suárez, Yusmidia. 2010. *Mujeres y relaciones de género en Las travesuras del cangrejo de Peter Wilson (Providencia y Santa Catalina, Caribe Colombiano)*. Tesis de DEA. Granada: Universidad de Granada.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 1988. *In Other Words: Essays in Cultural Politics*. Routledge, Londres.
- Stolcke, Verena. 1992 *Racismo y sexualidad en la Cuba colonial*. Madrid : Alianza
- Tompson, Richard. 1989. *Theories of Ethnicity. A Critical Appraisal*. Greenwood Press, Nueva York.

- Torres, Silvia. 2010. ¿Raizales, pañas, fifty, turcos o isleños?: Contrucción de identidades en un contexto multiétnico. *Revista Palabra* (11):122-143.
- Torres Villarreal, María Lucía. 2012. La comunidad raizal: elementos para una reflexión jurídica a partir de un discurso étnico. *Civilizar* (12):35-56.
- Trujillo Irurita, Orlando J. 2005. Integración nacional y pluralismo cultural en la radio y la televisión se San Andrés Isla: la configuración histórica del campo periodístico. *Historia Crítica* (28):153-176.
- Turnage, Loren G. 1975. *Island Heritage*. Cali, Colombia: Colombian Baptist Mission.
- Vail, Levoy. 1997. *Ethnicity in southern African history*. En *Perspectives on Africa. A Reader in Culture, History and Representation*, editado por Richard Grinker y Christopher Steiner, pp 52-68. Blackwell, Oxford.
- Valencia Peña, Inge. 2002. El movimiento raizal: una aproximación a la identidad raizal a través de sus expresiones político-organizativas. Departamento de Antropología, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. (Tesis de licenciatura).
- Van Der Berghe, Pierre. 1981. *The Ethnic Phenomenon*. New York: Elsevier Press.
- Velasco Maíllo, Honorio. 2003. *Hablar y pensar. Tareas culturales*. Madrid: UNED.
- Vermeulen, Hans y Cora Govers. 1997. *From political mobilization to the politics of consciousness*. En *The Politics of Ethnic Consciousness*, editado por Cora Govers y Hans Vermeulen, pp 1-30. St. Martins Press,
- Vollmer, Loraine. 1997. *La historia del poblamiento del Archipiélago de San Andrés, Vieja Providencia y Santa Catalina*. San Andrés Isla, Colombia: Ed. Archipiélago. (Ed. bilingüe: español e inglés).
- Yeros, Paris. 1999. *Ethnicity and Nationalism in Africa. Constructivist reflections and contemporary politics*. New York: Saint Martins Press
- Wade, Peter. 1997. *Race and Ethnicity in Latin America*. Pluto Press, Londres.

Wallerstein, Immanuel. 1991. *The construction of peoplehood: racism, nationalism, ethnicity*. En *Race, Nation, Class. Ambiguous Identities*, editado por Etienne Balibar e Immanuel Wallerstein, pp 71-85. Verso, Londres.

Weber, Max. 1946. *Essays in Sociology*. Oxford University Press, Oxford.

Williams, R. M. 1994. *The Sociology of Ethnic Conflicts. Comparative Perspectives*. Annual Review of Sociology, n.o 20, pp. 49-79.

Wilson, Peter. 1992. *Oscar. An inquiry into the nature of sanity?* Prospect Heights, EEUU: Waveland Press. (Ed. or. 1974).

Wilson, Peter 2004. *Las travesuras del cangrejo. Un estudio de caso Caribe del conflicto entre reputación y respetabilidad*. San Andrés Isla, Colombia: Universidad Nacional de Colombia Sede Caribe. (Ed. or. *Crab Antics*. 1973).