

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN EL CARIBE. REFLEXIONES EN TORNO A LA REGULACIÓN ENTRE LOS CRIOLLOS INGLESES Y LAS LENGUAS EUROPEAS*

David Leonardo García León
Universidad Nacional de Colombia, Bogotá
dalgarciale@unal.edu.co

Recibido: 27/05/2013 - Aceptado: 30/06/2013

Resumen: En este artículo se realiza una descripción general de las políticas lingüísticas para el Caribe, con especial énfasis en las lenguas criollas de base léxica inglesa habladas en esta región. Para empezar, se presentan algunos elementos teóricos sobre las políticas lingüísticas; luego de esto, se caracterizan una propuesta de política lingüística para el Caribe en general y dos políticas lingüísticas para regular la situación de las lenguas en el sistema educativo jamaicano y trinibaguense. Posterior a la caracterización, se establece una serie de reflexiones sobre dichas políticas y se finaliza con una serie de conclusiones.

Palabras clave: criollos ingleses, Caribe, políticas lingüísticas, educación, derechos lingüísticos.

LINGUISTIC POLICIES IN THE CARIBBEAN. REFLECTIONS ON THE REGULATION BETWEEN ENGLISH CREOLES AND EUROPEAN LANGUAGES

Abstract: This article presents a general description of the Linguistic policies of the Caribbean, with special emphasis on the English Creoles of this region. It begins with a presentation of some of the theoretical elements of linguistic policies. Then, are defined a proposal on a linguistic policy for the Caribbean in general, and two specific policies to regulate the situation of languages in the Jamaican and Trinbagonian education systems. After that, a series of reflections on these policies is established and the article finishes with a few conclusions.

Key words: English Creoles, Caribbean, Linguistic Policies, Education, Linguistic Rights.

* Este artículo se deriva del trabajo de investigación *Lenguas criollas de base léxica inglesa del Caribe. Panorama general*, realizado para obtener el grado de Magister de la Maestría en Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, durante el periodo 2012-I a 2013-I. Dicho trabajo fue dirigido por la profesora Olga Ardila, a quien agradezco sus aportes.

1. Introducción

En muchas situaciones de contacto lingüístico, el Estado se ve en la necesidad de regular la situación de las lenguas en diferentes ámbitos como el educativo y el administrativo por medio de políticas lingüísticas y educativas. En Colombia, por ejemplo, se promulgó la Ley de Lenguas (Ley 1381 de 2010) con el fin de mejorar la situación de las diferentes lenguas indígenas y criollas del país, ya que muchas de ellas se encuentran amenazadas y en riesgo de perderse, entre otras razones, por la relación de subordinación con el español. De esta manera, uno de los aspectos más relevantes dentro de los estudios lingüísticos es el análisis y discusión de las normas que afectan el uso de los idiomas por parte de sus comunidades. En este artículo, por lo tanto, se realiza una descripción general de las políticas lingüísticas para el Caribe, específicamente en el caso de las lenguas criollas de base léxica inglesa habladas en esta región. Para empezar, se presentan algunos elementos teóricos sobre las políticas lingüísticas; luego de esto, se caracterizan una propuesta de política lingüística para el Caribe en general y dos políticas lingüísticas para regular la situación de las lenguas en el sistema educativo jamaicano y trinitagüense. Posterior a la caracterización, se establece una serie de reflexiones sobre dichas políticas y se finaliza con una serie de conclusiones.

2. Marco metodológico

La caracterización y las reflexiones que se presentan en este artículo surgen de un ejercicio investigativo con enfoque cualitativo y descriptivo. Dicho estudio tenía, como objetivo principal, presentar un panorama general de las lenguas criollas de base léxica inglesa en la región del Caribe y, como objetivos específicos, construir una caracterización de las lenguas criollas de base léxica inglesa, teniendo en cuenta los aspectos sociales del contacto lingüístico, y analizar las políticas lingüísticas y educativas en la región del Caribe. Por consiguiente, en este texto se presentan las reflexiones obtenidas luego de analizar las políticas lingüísticas de la región mencionada.

El estudio se fundamentó en la investigación documental que se caracteriza por considerar que «la ciencia es un cuerpo de conocimiento sistematizado y consolidado y que la investigación científica contribuye significativamente en la construcción acumulativa, conceptual y simbólica socialmente aceptada

para un área o disciplina específica» (Donolo, 2009: 4). Esto significa que la producción de conocimiento científico es acumulativa y que la forma como se accede a este es a través de los documentos producidos por cada disciplina. Dichos documentos se convierten, entonces, en los objetos de estudio desde el enfoque documental, pues se busca compararlos, contrastarlos y analizarlos para determinar los avances, convergencias y divergencias de un fenómeno específico, al igual que determinar los avances por los que ha pasado dicho fenómeno. De esta manera, la construcción de estados de arte o de panoramas sobre un fenómeno no se limita a un ejercicio de recopilación:

El Estado del Arte como investigación sobre lo «conocido» de la producción documental existente, trasciende la recopilación y el ordenamiento de los materiales, hacer un inventario de ellos es una primera acción pero el ejercicio no se agota en éste [...], pues se busca la producción de conocimiento a partir de lo investigado, mediante la generación de nuevas comprensiones y construcciones a cerca de la realidad (Pantoja, 2006: 5).

Metodológicamente, al momento de realizar una investigación documental es necesario llevar a cabo tres procedimientos según las propuestas de Calvo (2003: 30) y Jiménez (2006: 37). Para el estudio del que surgen las reflexiones de este artículo las etapas preparatoria, descriptiva y de construcción de sentido se llevaron a cabo de la siguiente manera: en la primera, se realizó una búsqueda sistemática del tema en diferentes bases de datos, entre las que se incluyen el catálogo de la Universidad Nacional de Colombia y el catálogo Rumbo que contiene más de 10 universidades colombianas. A la par, se llevó a cabo una búsqueda en más de 30 bases de datos internacionales. Para dichas búsquedas se utilizaron, entre otros, los siguientes delimitadores: «lenguas criollas», «dialectos criollos», «inglés caribeño», «criollos ingleses» y cada uno de los nombres que reciben los criollos aquí estudiados. Estos delimitadores se utilizaron en dos idiomas: español e inglés. A la par, solo se tuvo en cuenta la información publicada en los últimos doce años, es decir, del año 2000 al 2012, esto con el fin de que el panorama fuera lo más actual posible. De esta fase se obtuvo un total de 98 documentos discriminados de la siguiente manera: 3 textos que son políticas lingüísticas, 5 textos que tratan temas educativos para la región del Caribe en general y 90 que abordan temas educativos específicos de un criollo o que a la vez tratan los aspectos sociales del contacto.

En la segunda fase, se elaboraron Resúmenes Analíticos de Investigación (RAI) a cada uno de los textos, con el fin de seleccionar la información más relevante para los objetivos del estudio. Además, la elaboración de los RAI hizo que el tratamiento de la información fuera más sistemático y permitió encontrar los elementos convergentes y divergentes en cada uno de los textos que abordan temáticas similares, a fin de crear el panorama lo más adecuado y asertivo posible. Por último, en la fase de construcción de sentido, se realizó un ejercicio hermenéutico que permitió llegar a algunas conclusiones y reflexiones del fenómeno. Para esto, se contrastó la información obtenida en la fase anterior con los desarrollos teóricos relevantes al tema aquí estudiado. De esta manera, en total, se llevaron a cabo dos ejercicios de interpretación: en primer lugar, la puesta en diálogo entre los textos recopilados y, en segundo, la interpretación de los resultados a la luz de la teoría existente en torno al bilingüismo, las lenguas criollas, las políticas lingüísticas, la sociolingüística y todas aquellas disciplinas pertinentes para el estudio.

3. Aspectos teóricos sobre políticas lingüísticas

En las situaciones de contacto lingüístico, la coexistencia de lenguas en un mismo territorio es en ocasiones conflictiva. Muchas veces el Estado se ve obligado a regular dicha relación implantando políticas lingüísticas. Así, una política de carácter lingüístico tiene como objetivo influir en el comportamiento lingüístico de los hablantes a través de un conjunto de leyes o regulaciones y determinar cómo será la relación entre las lenguas en contacto (Siguan, 2001: 271). Es decir, la política lingüística busca determinar cuál alternativa es la más conveniente para la relación entre la sociedad y las lenguas que esta posee. Cabe anotar, sin embargo, que la existencia de una política de carácter lingüístico puede ser implícita o explícita (Wiley, 1996: 110), en la medida en que no es necesario la existencia de un documento oficial para que la relación entre las lenguas esté regulada. En muchos países multilingües, el Estado no ha regulado oficialmente sus lenguas, no obstante los campos de uso de dichas lenguas e incluso el hecho de que su utilización dentro de estamentos estatales está definido de antemano.

El hecho anterior, la existencia implícita o explícita de la política lingüística, nos conduce, a la par, a entender que esta tiene un carácter más político y

discursivo que lingüístico. Muchos autores (Ambadiang, 2004: 31) (Ricento, 2006: 4) han resaltado que los objetivos planteados por una política lingüística están determinados por unos intereses ideológicos particulares; ejemplo de esto es cuando un grupo lingüístico y políticamente dominante implanta una política de carácter lingüístico con el fin de mantener sus privilegios sociales y económicos, negando la situación sociolingüística e incluso violentando los derechos lingüísticos de las comunidades minoritarias. De esta manera: «decisions about which languages will be planned for what purposes ultimately reflect power relations among the different groups and sociopolitical and economic interests» (Ricento, 2006: 6). De esto se desprende que, aunque las políticas frecuentemente tienden a resolver conflictos lingüísticos, también pueden causarlos (Wiley, 1996: 125).

Un punto central dentro de las políticas lingüísticas es que estas se ponen en práctica por medio de la planificación. Esto significa que, mientras que las políticas están constituidas por el conjunto de objetivos que se desean alcanzar, la planificación es su puesta en marcha a través de diferentes mecanismos (Siguan, 2001: 272). Tradicionalmente, la literatura ha establecido dos grandes áreas en donde la planificación tiene efecto: en el estatus de las lenguas y en su corpus. No obstante, en la actualidad se ha incluido un tercer aspecto: la planificación de la adquisición (Hornberger, 2006: 28) (Wiley, 1996: 134). En cuanto al primero, la planificación del estatus, se hace referencia al gestionamiento o negación de la diversidad lingüística. Así, los mecanismos usados en esta área son la oficialización de una o varias lenguas en un territorio determinado, la designación, por ejemplo, de las lenguas minoritarias como lenguas de instrucción dentro de la escuela, entre otros. Como se evidencia, la planificación del estatus hace parte de una política interlingüística en donde se selecciona y favorece una o varias lenguas en determinado territorio con el fin de ser usada en diferentes ámbitos (Bergenholtz & Tarp, 2004: 4).

Por su parte, la planificación del corpus puede definirse como aquellos esfuerzos para adecuar la forma o estructura de una lengua (Hornberger, 2006: 29). Para ello, se llevan a cabo diferentes prácticas como la creación de la escritura para aquellas lenguas que no la poseen, el diseño de diccionarios, la normalización y modernización léxica y sintáctica de la misma, entre otras. De esta manera, para algunos autores (Bergenholtz & Tarp, 2004: 10), la planificación del corpus es entonces la puesta en marcha de una política

interlingüística, pues se regulan las relaciones dentro de una misma lengua. Por último, la planificación de la adquisición hace referencia, como su nombre lo indica, a promover la adquisición de una variedad lingüística particular, cambiando la distribución de usuarios. Este último tipo de planificación se ha hecho necesario en la medida en que técnicamente «status planning relates to increasing or restricting the *uses* of a language but not to increasing the number of its *separators*. Thus Cooper argues for the acquisition planning as a separate major category of language planning» (Wiley, 1996: 109). Por consiguiente, la planificación puede dividirse en tres grandes tipos con sus respectivos énfasis: la planificación de la adquisición se enfoca en los *usuarios* de la lengua; la del estatus, en los *usos* de la misma; y la del corpus, en la *lengua en sí*.

Por último es importante destacar dos aspectos centrales de las políticas lingüísticas: sus objetivos y los sujetos de intervención o planeación. Al responder a diversos intereses, las políticas lingüísticas se han clasificado en tres grupos dependiendo de la forma como estas regulan la relación entre las lenguas (Wiley, 1996: 105). El primero de ellos se ha denominado políticas de cambio lingüístico. En este grupo se reúnen aquellas políticas que conciben la diversidad lingüística como un problema y, por consiguiente, buscan que un grupo determinado de hablantes cambie su lengua a aquella de mayor prestigio. El segundo grupo, políticas de mantenimiento lingüístico, tiene como finalidad preservar el uso de una lengua que se encuentra en peligro, y se diferencia del tercer grupo, políticas de enriquecimiento lingüístico, en la medida en que estas últimas no se limitan a la revitalización de la lengua en peligro sino que además expanden los ámbitos de uso de las mismas con el fin de establecer una relación equitativa entre las lenguas en contacto. Esto significa que, mientras las políticas de mantenimiento intentan solamente recuperar la lengua en peligro, las de enriquecimiento conciben las lenguas como un derecho y como partícipes de un «ecosistema lingüístico» que debe ser regulado (Wiley, 1996: 109).

En cuanto a los actores o sujetos de intervención que promulgan y ponen en práctica las políticas lingüísticas, es posible afirmar que en la mayoría de los casos es el Estado el que asume este papel. Dado que este tiene la potestad para producir normas con valor jurídico, es el que usualmente establece la política en un determinado territorio (Siguan, 2001: 276). A la par, algunos organismos pertenecientes al Estado también pueden establecer las políticas

dependiendo de si han adquirido autonomía administrativa y política suficiente. Es de destacar en este punto que dichos entes no solo pueden apoyar la política estatal general sino que, en algunos casos, suplen su ausencia o se contraponen a los dictámenes del gobierno general (Siguan, 2001: 277). A la par, no solo organismos del Estado establecen políticas lingüísticas, también lo hacen entes privados o públicos de carácter nacional e internacional que buscan regular sus prácticas lingüísticas: ejemplo de esto son las ONG u organismos supranacionales como la ONU y la OTAN.

4. Caracterización de las políticas lingüísticas para los criollos (ingleses) del Caribe

En este apartado se describen tres documentos de políticas lingüísticas para la región del Caribe. Luego de esto, en el siguiente apartado se realiza una reflexión en torno a estas políticas. Las políticas caracterizadas son las siguientes:

4.1 *Charter on language policy and language rights in the creole-speaking Caribbean, 1-17 (2011).*

La carta de política lingüística y derechos lingüísticos en el Caribe criollo parlante se desarrolló basándose en la investigación que se ha venido realizando en las últimas décadas sobre las lenguas criollas del Caribe. Los lingüistas en la actualidad se encuentran trabajando para que se reconozca el derecho de los hablantes de lenguas criollas a lo largo del Caribe a través de aceptar esta legislación por parte de los diferentes gobiernos. Un grupo de investigadores del *International Centre for Caribbean Language Research* trabajó en un borrador de esta carta durante los últimos meses de 2010. Dicho documento luego fue debatido, modificado, adoptado y firmado por todos los miembros que participaron en la *Conferencia sobre derechos lingüísticos y política lingüística* llevada a cabo en Jamaica durante el 13 y 14 de enero de 2011. La carta propone el establecimiento de un consejo regional de lenguas que promueva la implementación del documento en cada territorio. Además, identifica los derechos lingüísticos que los ciudadanos caribeños tienen y pueden demandar en áreas como la administración pública, la esfera socioeconómica, la educación dentro y fuera de la escuela y la cultura. El documento está circulando en la actualidad

por los diferentes gobiernos y grupos civiles para que sea ratificado, apoyado e implementado.

En el preámbulo, la carta considera y retoma los elementos de la carta de las Naciones Unidas, de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, entre otros. En estos documentos se promueve el respeto a los derechos humanos sin distinción de raza, sexo, lengua o religión; además, se garantiza el derecho a cualquier persona acusada de ser asistida, sin ningún costo, por un intérprete si no entiende o habla la lengua de la corte («*Charter on language policy and language rights in the creole-speaking Caribbean*», 2011: 2). También dichos documentos ratifican que cualquier minoría lingüística puede usar su lengua libremente. La carta también reconoce que los estados de lengua criolla en el Caribe son bilingües o multilingües y que, en adición a la respectiva lengua criolla hablada, existe un lengua europea de amplia comunicación u otras lenguas no indígenas y, en algunos estados, lenguas indígenas y comunidades cimarronas. Adicionalmente, el documento reconoce que la mayoría de las personas de los estados caribeños criollo-parlantes hablan una lengua criolla como su primera lengua y sostiene que muchas lenguas criollas, aunque ampliamente usadas, no son ampliamente aceptadas como medios apropiados de comunicación en la administración pública ni en la educación («*Charter on language policy and language rights in the creole-speaking Caribbean*», 2011: 3).

En la primera parte, se establecen los conceptos y principios generales que abarcan del artículo primero al once. Se afirma que el término «lenguas territoriales» se refiere a las lenguas criollas, indígenas y europeas designadas en el territorio como lenguas oficiales o por consenso nacional. Adicionalmente, se considera el extensivo trabajo científico de las últimas 5 décadas sobre las lenguas criollas en donde se concluye que estas son lenguas separadas de las lenguas europeas de donde se deriva su vocabulario. De esta manera, una lengua criolla puede tener dialectos, sean estos regionales o sociales, pero no es un dialecto de una lengua europea. Otro principio de la carta es que considera que los derechos lingüísticos son tanto individuales como colectivos. La colectividad no se define por el territorio sino por el espacio social y funcional vital para el completo desarrollo de una lengua («*Charter on language policy and language rights in the creole-speaking Caribbean*», 2011: 5).

El documento también considera que son derechos personales inalienables los siguientes: el derecho a ser reconocido como miembro de una comunidad lingüística, el derecho a usar la lengua propia tanto en lo privado como en lo público, el derecho a mantener la cultura propia, entre otros. Otro principio relevante es que la asimilación cultural y lingüística debe ser producto de una decisión completamente libre y no debe ser forzada o inducida («Charter on language policy and language rights in the creole-speaking Caribbean», 2011: 5). En el artículo 5 se establece que los derechos de las comunidades bilingües son iguales e independientes del estatus legal o político de sus lenguas. Además, la discriminación en contra de las comunidades lingüísticas es inadmisibles y todos los pasos que sean necesarios deben ser dados para implementar la equidad («Charter on language policy and language rights in the creole-speaking Caribbean», 2011: 6). Otro principio relevante es que todas las personas tienen el derecho a llevar todo tipo de actividades en la esfera pública en su lengua, teniendo en cuenta que esta es una lengua territorial donde la persona reside («Charter on language policy and language rights in the creole-speaking Caribbean», 2011: 7).

En la segunda parte de la carta, que abarca los artículos 12 al 23, se desarrollan las consideraciones alrededor de la administración pública, los cuerpos oficiales y la esfera socioeconómica. El artículo 12 establece que todas las comunidades lingüísticas tienen el derecho al uso oficial de sus lenguas territoriales y a interactuar y ser atendidas por las autoridades públicas en cualquier lengua territorial. A la par, este mismo artículo establece que todas las comunidades tienen el derecho a que los documentos públicos estén en las lenguas territoriales («Charter on language policy and language rights in the creole-speaking Caribbean», 2011: 8). En el artículo 16, se asegura que toda persona tiene el derecho a usar las lenguas históricamente habladas en el territorio, tanto oral como de manera escrita, en el sistema legal y judicial («Charter on language policy and language rights in the creole-speaking Caribbean» 2011: 8). Por su parte, el artículo 18 establece que, dentro del territorio de una comunidad lingüística, todos tienen el derecho a usar cualquier lengua territorial con completa validez legal en las transacciones económicas de cualquier tipo. Adicionalmente, el artículo 23 considera que las comunidades tienen el derecho

a usar su lengua en los servicios de salud («Charter on language policy and language rights in the creole-speaking Caribbean», 2011: 10).

En la tercera parte, apartado A, artículos 24 al 29, se aborda el tema de la lengua en las escuelas. En el artículo 24 se afirma que la educación debe fomentar la capacidad para la autoexpresión lingüística y cultural de las comunidades. En este mismo artículo se afirma que la instrucción inicial en la primera lengua es crucial para el desarrollo conceptual, la adquisición y desarrollo lingüístico, el aprendizaje en general y la educación del niño. Adicionalmente, toda persona tiene derecho a instrucción inicial y alfabetización en su primera lengua, a aprender las lenguas territoriales del lugar donde reside y a aprender una tercera lengua («Charter on language policy and language rights in the creole-speaking Caribbean», 2011: 10). En la siguiente sección, parte tercera B, se determinan los derechos educativos fuera de la escuela. Esta sección abarca los artículos 30 al 37. En el artículo 30 se establece que todos los miembros de la comunidad lingüística tienen el derecho a educación de calidad y a alfabetización en su primera lengua fuera del sistema formal de educación («Charter on language policy and language rights in the creole-speaking Caribbean» 2011: 11). A la par, el artículo 34 establece que las lenguas y las culturas de todas las comunidades lingüísticas deberían recibir un trato no discriminatorio en los medios de comunicación («Charter on language policy and language rights in the creole-speaking Caribbean» 2011: 12).

En el penúltimo apartado, artículos 49 al 52, se establecen algunas disposiciones adicionales en torno a la implementación de la política. Se considera que, para dar cumplimiento a los artículos de la política, se deben realizar las siguientes acciones: conducir una encuesta sobre las variedades de lengua usadas en el territorio, determinar cuáles formas de habla constituyen una lengua separada, identificar las actitudes lingüísticas de toda la población dentro de un territorio y determinar qué se puede realizar para cambiar las actitudes negativas existentes y determinar los costos económicos que implica la actual política lingüística. En el artículo 50, se establece que es necesario desarrollar los sistemas lingüísticos a través de diferentes pasos como la creación de sistemas de escritura, de materia de instrucción, entre otros («Charter on language policy and language rights in the creole-speaking Caribbean», 2011: 15).

4.2 *Ministry of Education, Y. a. C. (2001). Language education policy. Jamaica.*

La política educativa lingüística propuesta para Jamaica por parte del Ministerio de Educación, Juventud y Cultura surge debido a los resultados insatisfactorios que tienen los estudiantes en lengua y alfabetización de todos los niveles del sistema educativo de ese país (Ministry of Education, 2001: 5). La meta de esta política es dar las direcciones necesarias para el tratamiento de los asuntos lingüísticos en el contexto educativo jamaicano y así mejorar las competencias lingüísticas y alfabéticas (Ministry of Education, 2001: 6). En cuanto a la situación lingüística, el documento parte de afirmar que la lengua oficial es el inglés estándar jamaicano. Este idioma, aunque altamente prestigioso, solo es hablado por una minoría. Además, en dicho país existe otra lengua, el criollo jamaicano, que es hablada por una mayoría y ha tenido tradicionalmente bajo estatus (Ministry of Education, 2001: 7).

A la par, se sostiene que pocos jamaicanos se mueven fácilmente entre el criollo y el estándar y que la mayoría no habla estas formas de manera pura, sino que utilizan formas con una mezcla de ambas, moviéndose más hacia el criollo o el estándar según lo demande la ocasión. Adicionalmente, han emergido nuevas formas de inglés estándar jamaicano dado que ha aparecido una nueva generación de jóvenes educados. También es importante resaltar la tendencia entre los hablantes educados a mezclar conscientemente el criollo con el estándar en contextos públicos y formales. A la par, la mayoría tiene una relación peculiar y compartida entre el estándar y el criollo, pues las similitudes entre estas lenguas enmascaran diferencias significativas para los hablantes del criollo, generándoles dificultades al momento de hablar y escribir el inglés estándar (Ministry of Education, 2001: 8).

Debido a la situación descrita anteriormente, se presentan algunas de las políticas lingüísticas que se podrían asumir basándose en la propuesta de Craig (1980), quien describe seis modelos de educación bilingüe. El primero es el monolingüismo escolar en lengua dominante; el segundo, el monoalfabetismo bilingüe; el tercero, el bilingüismo parcial; el cuarto, el bilingüismo total; y el quinto, el monolingüismo en la lengua del hogar (Ministry of Education, 2001: 22). El Ministerio de Educación decidió asumir como política la tercera opción, pues consideraba que no existía una ortografía para el criollo jamaicano para que las demás opciones fueran adecuadas. Además, las actitudes sociales

frente a esta lengua no permitían el uso del criollo como medio de instrucción (Ministry of Education, 2001: 24). Adicionalmente, el Ministerio aceptó que la situación lingüística de Jamaica es bilingüe: el inglés es la lengua oficial, el criollo jamaicano es la lengua más ampliamente usada por la población y el español es la lengua extranjera oficial debido a la posición geográfica del país (Ministry of Education, 2001: 23).

Las consideraciones descritas anteriormente llevaron a que el Ministerio realizara las siguientes indicaciones sobre cómo debería funcionar el sistema educativo. En primer lugar, los estudiantes jamaicanos necesitan desarrollar actitudes positivas hacia la lengua que hablen y deben ser capaces de distinguir entre el criollo y el inglés estándar. Adicionalmente deben adquirir competencia en esta última lengua. Para esto, deben tener una alta exposición al inglés, utilizar las variedades vernáculas, estar expuestos a material culturalmente relevante, entre otros factores (Ministry of Education, 2001: 24). El Ministerio también considera que, en los primeros cuatro años de educación, los docentes deberían operar dentro de los principios de un modelo de educación transicional bilingüe. Esto implica aceptar la lengua materna del niño, usarla para facilitar la comprensión, un uso extensivo de estrategias comunicativas para practicar el inglés, realizar análisis contrastivos de las dos lenguas, el criollo y el estándar, y emplear estrategias de inmersión en inglés (Ministry of Education, 2001: 25). Por último, se afirma que el gobierno proveerá los recursos materiales y humanos para facilitar los procesos escolares descritos anteriormente (Ministry of Education, 2001: 29).

4.3 Robertson, I. (2010). *Language and language education policy. Trinidad y Tobago: Ministry of Education.*

Este documento busca dar algunas consideraciones sobre la política lingüística que debería aplicarse para la educación primaria y secundaria de Trinidad y Tobago. Este aborda una serie de elementos entre los que se incluye la lengua y el uso de esta en la educación, los roles de las lenguas vernáculas y de otras lenguas, al igual que la lengua extranjera que debería ser enseñada. De esta manera, el objetivo es asistir al Ministerio de Educación en el desarrollo de la política educativa lingüística para que se alcancen las metas nacionales (Robertson, 2010: 11).

Luego de esta introducción, se afirma que, en una encuesta realizada en diferentes escuelas de Trinidad, se evidenció que los docentes usan la lengua materna de los estudiantes cuando comunicarse en inglés es poco efectivo. Esto indica que, a pesar de que no existe una política escrita en torno al uso del inglés en la educación, los docentes consideran el uso del criollo inglés trinitario y del criollo inglés de Tobago como un medio lingüístico más productivo para la instrucción y un medio más fácil para la transición del hogar a la escuela (Robertson, 2010: 20).

Adicionalmente, la política considera que el sistema educativo debe alcanzar algunas metas. La primera de ellas se enfoca en el marco global y considera que cada nación debe poseer el control de al menos una lengua que facilite la comunicación con el resto del mundo. En el caso de Trinidad, sería el inglés; sin embargo, este idioma no debería ser aceptado en la educación sin cuestionamientos, especialmente sin tener en cuenta la realidad sociolingüística nacional y regional (Robertson, 2010: 23). Adicionalmente, existen imperativos regionales que llevan a que la persona desarrolle una identidad caribeña, ya que Trinidad y Tobago comparte un relevante nexo histórico, cultural y lingüístico con el resto de países del Caribe (Robertson, 2010: 24). En términos lingüísticos y educativos, la región se caracteriza por que las lenguas vernáculas, las de más amplio uso social, no son las lenguas de la educación, ya que el inglés ocupa este lugar. Además, no existe un consenso sobre qué variedad del inglés, sea este británico, americano o regional, debería ser la lengua meta. Por último, las lenguas vernáculas sufren de considerables estereotipos negativos (Robertson, 2010: 25).

A nivel nacional, se deben tener en cuenta las diferencias lingüísticas y socioculturales que poseen las dos islas que constituyen el país (Robertson, 2010: 27). Una de estas diferencias es el hecho de que Trinidad posee mayor diversidad lingüística que Tobago: en la primera isla hay un número significativo de comunidad hindú, que habla el bhojpuri, el árabe y el hindi. Adicionalmente, hay una influencia significativa del criollo de base léxica francesa en la situación lingüística de Trinidad. Tobago, por su parte, tiene un criollo inglés más alejado del inglés estándar que el que se habla en Trinidad. Por lo tanto, el país posee un criollo inglés mesolectal o intermedio con rasgos cercanos al estándar y hablado en Trinidad, y un criollo inglés basilectal hablado en Tobago que se caracteriza por estar más alejado del estándar que la variedad

hablada en Trinidad (Robertson, 2010: 29). En cuanto a la política planteada, se afirma que, a pesar de la falta de un documento oficial que regule el uso de las lenguas en Trinidad y Tobago, hay claras indicaciones sobre cómo las lenguas deben usarse. Una de estas indicaciones es que el inglés es la lengua de la educación. Además, esta lengua es la única en la que se espera que los estudiantes desarrollen y demuestren su competencia lingüística (Robertson, 2010: 32). Este idioma es vital para el avance en el mundo laboral (Robertson, 2010: 33).

Sumado a lo anterior, se considera que, para que una lengua pueda ser considerada lengua de la educación, esta debe satisfacer algunos criterios. Debe estar disponible dentro de la sociedad, tener amplio uso, un alto grado de aceptabilidad, poseer la capacidad de abordar los objetivos del sistema educativo, tener el potencial de promover la alfabetización, reflejar los intereses de la nación y tener el potencial de conectividad global, regional y nacional (Robertson, 2010: 36). De las reflexiones realizadas, se sigue que tres lenguas califican para ser consideradas como lenguas primarias del sistema educativo. Estas son: la lengua de señas de Trinidad y Tobago, el inglés estándar de Trinidad y Tobago y el criollo inglés de Trinidad junto con el criollo inglés de Tobago (Robertson, 2010: 37). En cuanto a la lengua de señas, el autor resalta que un sistema educativo que tienda por la equidad debe dar un tratamiento apropiado a la lengua de señas. Para el inglés estándar, se afirma que esta lengua ha tenido una posición privilegiada en el sistema educativo debido a su significancia histórica y su alcance global; además, es una lengua mundial y del desarrollo tecnológico y académico. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes y un número significativo de docentes tienen un control limitado de esta lengua. A este respecto, también se sostiene que, de acuerdo con una encuesta realizada, hay un incremento en reconocer la existencia de dos lenguas en el sistema educativo y de los roles que estas cumple. Todos los docentes afirmaron que el inglés estándar debería ser visto como una segunda lengua (Robertson, 2010: 38).

Además, dado que los criollos son las primeras variedades de la mayoría de las personas que entran al sistema educativo, también deben considerarse (Robertson, 2010: 42). Asimismo, estas lenguas tienen el potencial de cubrir el más amplio rango de objetivos pedagógicos. También se destaca que los respectivos criollos son ampliamente usados en cada isla y sirven a cada propósito comunicativo. Por lo tanto, estos criollos son el centro de la educación formal y

contribuyen de manera importante a la cohesión social (Robertson, 2010: 44). Sin embargo, en las actuales condiciones, las lenguas criollas son presentadas como barreras para la educación. Un uso apropiado de estas lenguas conduciría a más altos niveles de inclusión y a un mejor manejo del inglés, la lengua que en realidad constituye una barrera para la mejora de las habilidades de una significativa parte de la población. Por lo tanto, la naturaleza de la relación entre estas dos lenguas necesita ser apropiadamente entendida (Robertson, 2010: 46).

Los objetivos de la política lingüística, y por consiguiente del sistema educativo, serían los siguientes, si se tienen en cuenta las reflexiones presentadas hasta el momento. En primer lugar, se debe poseer una competencia suficiente en la lengua oficial de la educación: el inglés, y en la lengua nacional, la lengua criolla. También, se debe adquirir conocimiento suficiente y conciencia sobre las lenguas de la sociedad. El sistema educativo, a su vez, debe crear autoconfianza en el individuo en torno a su herencia lingüística. También, se debe alcanzar competencia en la lengua de señas y en la lengua extranjera escogida para el sistema educativo: el español (Robertson, 2010: 49). Por último, se debe demostrar sensibilidad hacia las lenguas y roles en la sociedad, al igual que entender que la situación sociolingüística de Trinidad y Tobago es compleja (Robertson, 2010: 50).

Para alcanzar dichos propósitos se establecieron 15 propuestas de las cuales se resaltan las 11 primeras (Robertson, 2010: 53): 1) la lengua de señas debería convertirse en oficial en el sistema educativo; 2) el inglés debería ser declarado, de manera formal, lengua oficial, con el fin de hacer clara su relación con las otras lenguas; 3) el inglés debería ser visto como una de las lenguas de la educación; 4) el estudio de la literatura debería ser visto oficialmente como el área más sofisticada de uso del inglés; 5) los respectivos criollos deben ser declarados lenguas nacionales; 6) estas lenguas deberían ser preparadas para la educación para que sean declaradas lenguas del sistema educativo; 7) las lenguas vernáculas deben ser apropiadamente documentadas; 8) cuando exista un número significativo de personas hablantes de una lengua vernácula, el acceso a esta lengua debería ser dado en el sistema educativo; 9) un instituto de lenguas de la educación debería ser establecido; 10) es necesario dar entrenamiento a todos los docentes del sistema educativo; 11) todos los docentes deberían demostrar un nivel satisfactorio de conciencia lingüística (Robertson, 2010: 54).

De la política se concluye que estas reivindican el uso de la lengua materna desde el inicio del sistema educativo ya que conducen a un aprendizaje menos estresante y al desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje y la enseñanza. Por último, considera relevante una transición continua del aprendizaje temprano de una lengua a un aprendizaje tardío, pues esto genera un cambio en las actitudes hacia el aprendizaje y niveles lingüísticos más maduros (Robertson, 2010: 63).

5. Reflexiones sobre las políticas lingüísticas para los criollos ingleses del Caribe

Para comenzar es importante afirmar que, en general, la situación de lenguas del Caribe no se encuentra regulada. La mayoría de los criollos conviven con otras lenguas sin que existan políticas lingüísticas oficiales. Los casos en que hay una regulación oficial son pocos y se puede destacar la situación de las lenguas en la Costa Misquita, la ley de lenguas en Colombia y los dos países de donde se caracterizó la política lingüística, Jamaica y Trinidad y Tobago. Esto evidencia que los países del Caribe, en su mayoría, asumieron la lengua del colonizador luego de los procesos de independencia y mantienen una política lingüística colonial (Aonghas, 2009: 31), en donde el inglés es la lengua oficial de las distintas naciones, y las lenguas minoritarias, tanto criollas como indígenas, son excluidas del sistema gubernamental y de la educación.

El hecho de que se haya mantenido la lengua del colonizador responde a intereses ideológicos. Así, por ejemplo, el hecho de que las lenguas criollas no se hayan oficializado en los sistemas educativos, a excepción de aquellos casos mencionados, a pesar de que estas lenguas son en su mayoría las lenguas maternas de la población de cada nación (Youssef, 2002: 83), evidencia que un pequeño grupo se beneficia de una educación en su propia lengua mientras que la gran mayoría presenta graves dificultades adquiriendo la lengua oficial del país. A este respecto, Appel y Verhoeven (1995: 69) sostienen:

It should be mentioned that in a post-colonial society, the granting of a formal status to one or more indigenous languages besides the colonial language made result in a dual system of language use which is associated with economic power. The use of indigenous languages in education will result in a much higher level of school success for the mass population. However, at the same time, a privileged group will often safeguard their educational opportunities by providing special

forms of schooling. Their children will attain high proficiency in the colonial language, have better access to higher education and thus achieve better positions on the labor market.

Como se evidencia, mantener la lengua del colonizador dentro de los países caribeños beneficia a una minoría, pues al manejar la lengua del sistema educativo dicha élite adquiere niveles educativos más altos que luego le permiten posicionarse en los puestos más elevados del mercado laboral, manteniendo su relación de dominación. Esto no implica que dicha minoría no aprenda la lengua criolla o nacional *de facto*, pues en realidad, y dado que la mayoría maneja el criollo, es necesario aprenderlo para participar de las actividades del país. Por otra parte, el hecho de que la situación de las lenguas no se encuentre oficialmente regularizada y que se haya asumido la lengua del colonizador hace que la mayoría de los habitantes no puedan participar en las mejores condiciones de las prácticas políticas y de la toma de las decisiones de su país, pues no manejan adecuadamente, como sí lo hace la élite, la lengua en que se llevan a cabo estas prácticas sociales:

The policy or practice of state public communication in English and the retention of English as the sole medium of instruction in education create a disparate impact as between the bilingual/diglossic group and the monolingual/Creole-dominant majority in their interaction with state institutions. The practice places the Creole monolingual and Creole-dominant speaker at a disadvantage relative to the bilingual/diglossic speaker because it contributes to exclusion of the former from political, social and administrative activities and processes undertaken by the state. (Brown-Blake, 2008: 41)

Adicionalmente, la falta de regulación en dichos países conduce a que se violen derechos humanos adquiridos en otras convenciones que muchas de las naciones del Caribe han firmado, como la declaración de los Derechos Humanos y Lingüísticos. En estos se establece que no se puede ser objeto de discriminación por la lengua que se hable y que la educación en lengua materna es mucho más beneficiosa que aquella realizada en una segunda o tercera lengua (Hamel, 1995: 15). Así, algunas naciones del Caribe desconocen los compromisos adquiridos y permiten que, dentro de sus comunidades, los sujetos sean discriminados por hablar una lengua distinta a aquella que se utiliza, por ejemplo, en el sistema judicial. Pareciera que dentro de las naciones caribeñas hay una tendencia a asumir la diversidad lingüística como problema, pues no existe voluntad política por parte de los gobernantes por regularizar la situación

de las lenguas. Este sería el caso de Jamaica, en donde a pesar de que las actitudes frente a la lengua criolla son cada vez más positivas y donde la lengua ha pasado por un proceso de estandarización, aún no se reconoce esta lengua como medio de instrucción dentro de las escuelas (Devonish & Carpenter, 2006: 281). Es decir, a pesar de que se han llevado a cabo tareas de planificación del corpus y del estatus, la oficialización de esta lengua no ha sido posible en la medida en que cuestiona la ideología diglósica presente en la isla (Devonish & Carpenter, 2007: 27). Es decir, la implementación del vernáculo criollo cambiaría la situación de distribución de funciones en donde el inglés es considerado la variedad alta y se usa para los dominios públicos, mientras que el criollo se limita a los espacios privados como la familia. Esta distribución, como se mencionó, beneficia a unos pocos, a la élite dominante que maneja la variedad estandarizada.

Otro punto que podemos evidenciar sobre las políticas lingüísticas descritas es que la lengua del Estado, lengua oficial, no corresponde con la lengua de la identidad nacional. Esta situación puede conducir, según Devonish (2008: 618), a dos situaciones, dado que existe una tendencia dentro de los estados actuales a que haya una correspondencia entre la nación y el estado. En la primera tendencia, la lengua lexificadora puede ejercer la suficiente presión para empezar a ocupar los dominios de la lengua criolla y, de esta manera, hacer que haya correspondencia entre nación y estado. Esta parece ser la tendencia actual en algunas naciones como Barbados (Van Herk, 2003: 251) y las Islas Turcas y Caicos (Cutler, 2003: 59), pues la presión de la lengua social, de manera indirecta muchas veces, hace que las familias empiecen a abandonar el uso del criollo y a asumir la lengua del Estado, el inglés estándar. La segunda tendencia posible va en el sentido opuesto según Devonish (2008: 618); es decir, la lengua criolla o minoritaria expande sus funciones y hace que la lengua nacional *de facto* corresponda con la lengua del Estado. En esta última circunstancia es necesario realizar planeación lingüística, para que el criollo pueda responder a las nuevas necesidades comunicativas. Este sería el caso de los criollos franceses hablados en Dominica y Santa Lucía, en donde un proceso de reivindicación de estas lenguas ha hecho que empiecen a ser consideradas no solo como marcadores de la identidad nacional sino como posibles lenguas del Estado y de la educación (Aonghas, 2007: 527).

La situación de otros criollos ingleses del Caribe, como los hablados en Jamaica y Trinidad y Tobago, no parece corresponder exactamente a ninguna de las dos

tendencias descritas anteriormente. Los criollos, en estas y otras comunidades, son marcas relevantes de la identidad nacional y, desde el periodo poscolonial, especialmente el criollo jamaíquino, ha entrado en un proceso de planificación del corpus que ha hecho que aparezca en situaciones usualmente consideradas reservadas para el inglés estándar como la educación; sin embargo, esto no ha significado que estos y otros criollos sean considerados como oficiales y, por consiguiente, no generan una correspondencia entre el estado y la nación. Las dos tendencias que se plantearon parecen no ser tan obligatorias como se cree, pues las variedades del inglés que emergen en cada una de las naciones pueden hacer que la correspondencia Estado-Nación se produzca. Esto sucede en la medida en que los ingleses caribeños, al tener elementos del criollo, pueden ser considerados por sus hablantes, hasta cierto punto, como marcas de la identidad, haciendo que la identidad nacional en alguna medida corresponda con la lengua del Estado y sin que esto signifique que el criollo va a ser desplazado.

Por otra parte, y entrando a analizar más específicamente las políticas aquí descritas, es posible afirmar que existe un avance en cuanto a aceptar que las lenguas criollas son sistemas independientes de la lengua lexificadora y que, por lo tanto, muchos países presentan situaciones de bilingüismo y no de variación dialectal. Es evidente de la política jamaíquina que el discurso público ha reconocido que la lengua criolla es la lengua nacional *de facto* y que en Jamaica se presenta una situación de bilingüismo. Esto, y el hecho de que haya problemas educativos al negar una de las lenguas de Jamaica en la educación, han conducido a que el Estado empiece a reconocer la necesidad de regular la situación de las lenguas. Como se mostró en la caracterización, la lengua criolla es permitida de forma transicional en los primeros años del sistema educativo y ya no es tan estigmatizada desde el discurso estatal, pues se reconoce su importancia para la adquisición de la lengua con mayor prestigio, el inglés estándar. La tendencia anterior también se presenta en la propuesta de Roberston (2010) para Trinidad. En esta, se evidencia la necesidad de designar al criollo mesolectal¹ y al criollo

1 Para Pratt-Johnson (2006: 121), la teoría del continuo criollo desarrollada por DeCamp (1971) es útil para describir la situación lingüística de algunos países en donde existen lenguas criollas que conviven con su lengua lexificadora, especialmente en el Caribe: «At one end of the continuum is the standard English variety, the acrolect, the most prestigious variety spoken. At the other end of the continuum is the basilect, the language variety furthest away from the acrolect. Between the acrolect and the basilect is the mesolect. Many people in the English speaking Caribbean function at the mesolectal level or freely go back and forth along the continuum».

basilectal como las lenguas nacionales de Trinidad y Tobago, con el fin de aumentar su estatus y de reconocer que son sistemas independientes del inglés estándar. Esta propuesta, además, ve la importancia de estas lenguas en el sistema educativo y reconoce la necesidad de regular dicha relación con el fin de que los hablantes empiecen a reconsiderar sus actitudes sobre su lengua materna, pues esta es considerada como un obstáculo para la adquisición del inglés estándar.

Otro punto a destacar de las políticas lingüísticas es el hecho de que el Estado, como agente de las mismas, ha empezado a reconocer que tiene un rol activo en la regulación de la situación lingüística de cada uno de los países. De esta manera, los problemas educativos que generan la convivencia de las lenguas en Jamaica y Trinidad y Tobago hacen que el Estado, a través de los Ministerios de Educación, comience a asumir el rol de regulador que le corresponde. No obstante, esta no parece ser la tendencia en el Caribe en general y ha sido necesario que otros actores se involucren en la construcción de políticas lingüísticas y, por consiguiente, en la regulación de las lenguas. Ejemplo de esto es el hecho de que un grupo de investigadores del *International Centre for Caribbean Language Research* se pusieron en la tarea de construir políticas lingüísticas acordes con la situación de las lenguas del Caribe. Dicha organización no cuenta con el apoyo económico directo de los gobiernos de las diferentes islas en donde se realiza investigación lingüística; sin embargo, su tarea es la de garantizar los derechos lingüísticos de las comunidades que componen el Caribe. Así, el rol del Estado en la regulación de la situación conflictiva de lenguas en el Caribe no es tan activo como se esperaría.

Sumado a lo anterior, es posible afirmar que existe dentro de las comunidades de lengua criolla un sistema de regulación de las lenguas de manera no oficial. Esto implica que, a pesar de que se carecen de políticas claras y oficiales, hay un sistema que condiciona la relación entre los diversos vernáculos y la lengua estándar. Así, se asume que, en la educación, la lengua a usarse debe ser el inglés estándar y que los criollos deben quedar excluidos. Esta política indirecta usualmente se basa en la tradición colonial, como se mencionó anteriormente, y perpetúa la idea de que los criollos no son aptos para los contextos formales y académicos. No obstante, es relevante aclarar que, dentro de esta regulación no oficial, se presentan situaciones de uso del criollo en donde no se esperaría. Según Craig (2006: 111), dado que los docentes evidencian

dificultades en la adquisición del estándar por parte de los niños, el criollo es usado en las escuelas: esto a pesar de que el inglés sea considerada como la lengua de instrucción de manera oficial o no.

Adicionalmente, las políticas lingüísticas tienen enfoques distintos. Esto en la medida en que unas tienden al mantenimiento y enriquecimiento de las lenguas vernáculos mientras que otras utilizan dichas lenguas para mantener el dominio de la lengua europea incluso si esto conduce a la desaparición del vernáculo. De esta forma, mientras que la propuesta del *International Centre for Caribbean Language Research* busca mantener y, hasta cierto punto, enriquecer las lenguas vernáculos, la política lingüística de Jamaica, aunque reconoce la existencia de dos sistemas lingüísticos en la isla, asume que el rol del criollo debe servir para adquirir de mejor manera el estándar: esto es, considera que es necesario implementar educación transicional que muchas veces lleva, dependiendo de la situación sociolingüística, a la desaparición del vernáculo. Además, la carta de política lingüística y derechos lingüísticos asume una perspectiva de derechos humanos que no es tan clara en los otros dos documentos: estos parten de los problemas educativos que se generan al contar con dos lenguas en la comunidad o fundamentan su discurso desde la necesidad de mejorar el sistema educativo para alcanzar las metas nacionales.

Un punto en que coinciden los tres documentos y que indicaría un cambio de perspectiva en torno al papel de la lengua materna en la educación es que se parte de que educarse en la L1 trae mayores beneficios que si se realiza en un segundo idioma. Este elemento va de la mano con la necesidad de estandarizar los vernáculos criollos y de implementar cursos de capacitación con los docentes. Cabe recordar que, cuando convive el criollo con la lengua lexificadora, como en Jamaica, Trinidad, Barbados, las Bahamas, las Islas Vírgenes, Antigua y Barbuda, entre otros, los docentes consideran que están utilizando la variedad estándar dentro del aula cuando en realidad no lo hacen, pues están constantemente mezclando rasgos del criollo y del estándar, en la medida en que las distinciones entre estas dos lenguas no son completamente claras (Dennis. Craig, 1980). La importancia dada a la lengua materna y, por ende, en muchas situaciones, al criollo no significa que el papel del inglés se encuentre amenazado o que las políticas lingüísticas tienden a hacer del criollo la única lengua de las diferentes naciones. El inglés es considerado en las diferentes políticas como esencial dentro de estas comunidades a pesar del

marcado énfasis nacionalista que se le da a las lenguas criollas. Esto porque es una lengua de comunicación global y porque no se ha hecho la suficiente planificación lingüística necesaria para que los criollos asuman totalmente el rol de la lengua europea.

Un último aspecto a resaltar sobre las políticas es que en ciertas situaciones de multilingüismo, como en el caso de Surinam, Belice y la Guyana, la lengua criolla funciona como lengua nacional *de facto*. Esto significa que hay un sentimiento nacionalista que puede llevarla a ser declarada oficialmente, junto con la lengua europea, lengua oficial o nacional. Sin embargo, según Devonish (2008: 633), en muchos casos el conflicto de identidades que esta lengua vehicula no permite su oficialización. En Belice, por ejemplo, para ser considerado como auténtico beliceño se debe hablar la lengua criolla: es decir, los otros grupos étnicos aprenden esta lengua y la reconocen como marca de la identidad nacional (Bonner, 2001: 92). No obstante, como esta lengua está asociada a un grupo étnico particular, los afrodescendientes, el reconocimiento de esta lengua de manera oficial implicaría dar un estatus privilegiado al grupo étnico con quien más se asocia la lengua. Esto hace que los demás grupos se opongan y se generen apegos étnicos identitarios que no posibilitan reconocer el criollo (Aonghas, 2001: 1001). De esta forma, las políticas lingüísticas tienen que determinar hasta qué punto el establecimiento del idioma criollo como nacional puede generar conflictos entre los diferentes grupos que componen la nación, pues, como se mencionó en el apartado teórico, las políticas no solo tienen la posibilidad de solucionar conflictos sino también de generarlos. En situaciones como la de Belice es necesario establecer si es más conveniente mantener la lengua europea como lengua oficial y no declarar solo un idioma vernáculo como nacional dada la gran diversidad lingüística y cultural que se presenta.

En resumen, las políticas lingüísticas del Caribe que intentan regular la relación entre los criollos ingleses, algunos idiomas vernáculos y las lenguas europeas se caracterizan, en general, por mantener una perspectiva colonial de las lenguas. Dicha perspectiva da carácter de oficialidad a la lengua europea y desconoce la existencia de los vernáculos. Adicionalmente, se puede afirmar que la lengua oficial o del Estado no corresponde con la lengua nacional; esto hace que se presenten fenómenos de discriminación lingüística que deberían ser intervenidos por el Estado; sin embargo, hasta cierto punto, la tarea de

creación de políticas lingüísticas ha sido asumida por entes externos. En los documentos de políticas reseñados, se evidencia una tendencia a reconocer las lenguas criollas como sistemas independientes de la lengua lexificadora; además, se reconoce el importante papel que juega la lengua materna en la educación. Sin embargo, la tendencia no necesariamente es hacia el mantenimiento y enriquecimiento de dichos vernáculos, pues se proponen sistemas de educación transicional que pueden terminar en la desaparición de estas lenguas.

6. Conclusión

De la caracterización realizada a las tres políticas lingüísticas y de las reflexiones surgidas del análisis de dichas políticas, se puede concluir que ha habido un avance en torno a los vernáculos criollos hablados en el Caribe. Dicho avance se evidencia en que se está reconociendo que estas lenguas son los idiomas maternos de la mayoría de la población y que, por consiguiente, juegan un rol importante en los sistemas educativos, de salud, judiciales y políticos de cada una de las naciones que componen el Caribe. Sin embargo, los avances que se reflejan en las políticas mencionadas no han permitido que la política lingüística colonial haya desaparecido del todo, pues en la mayoría de los casos el inglés sigue siendo la lengua oficial y no se reconocen a los vernáculos criollos como cooficiales. Adicionalmente, el papel del Estado para mejorar dicha situación no es tan activo como se esperaría y son organismos no gubernamentales los que lideran reformas lingüísticas más ambiciosas y enmarcadas en el respeto de los derechos lingüísticos y humanos. Se espera que este artículo no solo ayude a entender mejor la situación de las lenguas criollas habladas en el Caribe, sino que contribuya a entender la relación entre las políticas lingüísticas y las lenguas minoritarias.

Referencias bibliográficas

1. Ambadiang, T. (2004). Derechos lingüísticos y política lingüística. En Lluís, A. & Palacios, A. (Eds.). *Lenguas vivas en América Latina*. (29-55). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
2. Aonghas, St. H. (2001). Ethnicity, assimilation and nation in plural Suriname. *Ethnic and Racial Studies*, 24 (6), 998-1019.

3. Aonghas, St. H. (2007). National Development and the Language Planning Challenge in St Lucia, West Indies. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28 (6), 519-536.
4. Aonghas, St. H. (2009). Postcolonial identity politics, language and the schools in St. Lucia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12 (1), 31-46.
5. Appel, R., & Verhoeven, L. (1995). Decolonization. Language planning and education. En Arends, J. (Ed.), *Pidgins and Creoles*. (65-74). USA: John Benjamins.
6. Bergenholtz, H., & Tarp, S. (2004). Política lingüística: conceptos y definiciones. Recuperado de : http://cttic.org/ACTI/2004/papers/Henning_Bergenholtz_y_Sven_Tarp_Politicalinguistica.pdf (05-2012).
7. Bonner, D. (2001). Garifuna Children's Language Shame: Ethnic Stereotypes, National Affiliation, and Transnational Immigration as Factors in Language Choice in Southern Belize. *Language in Society*, 30 (1), 81-96.
8. Brown-Blake, C. (2008). The right to linguistic non-discrimination and Creole language situations: The case of Jamaica. *Journal of Pidgin & Creole Languages*, 23 (1), 32-73.
9. Calvo, G. (2003). *La investigación documental: estado del arte y del conocimiento*. Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional.
10. *Charter on language policy and language rights in the creole-speaking Caribbean*. (2011). Kingston.
11. Craig, D. (1980). Models for Educational Policy in Creole speaking communities. En Valdman, A. & Highfield, A. (Eds.), *Theoretical Orientation in Creole Studies*. (245-265). New York: Academic Press.
12. Craig, D. (2006). The use of the vernacular in West Indian Education. En Simmons-McDonald, H. & Robertson, I. (Eds.), *Exploring the boundaries of Caribbean Creole languages*. (99-117). USA: University of the West Indies Press.
13. Cutler, C. (2003). English in the Turks and Caicos Islands A look at Grand Turk. En Aceto, M. & Williams, J. (Eds.), *Contact Englishes of the Eastern Caribbean* (51-80). USA: John Benjamins.

14. DeCamp, D. (1971). Introduction: The study of pidgin and creole languages. En Hymes, D. (Ed.), *Pidginization and creolization of languages. Proceedings of a conference held at The University of the West Indies Mona, Jamiaca, April 1968.* (13-39). London: Cambridge University Press,.
15. Devonish, H. (2008). Language planning in Pidgins and Creoles. En Kouwenber, S. & Singler, J. (Eds.). *The Handbook of pidgin and creoles studies.* (615-636). Singapore: Wiley-Blackwell,.
16. Devonish, H. & Carpenter, K. (2006). Towards Full Bilingualism in Education: The Jamaican Bilingual Primary Education Project. *Social and Economic Studies*, 56 (2), 277-303.
17. Devonish, H. & Carpenter, K. (2007). Full bilingual education in a creole language situation: The Jamaican Bilingual Primary Education Project. *Society for Caribbean Linguistics. Occasional papers*, 35, 3-48.
18. Donolo, D. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10 (8).
19. Hamel, E. (1995). Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. *Alteridades*, 5 (10), 11-23.
20. Hornberger, N. (2006). Frameworks and Models in Language Policy and Planning. En Ricento, T. (Ed.), *Language policy.* (24-41). India: Blackwell publishing Ltd.
21. Jiménez, A. (2006). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En Jiménez, A. & Torres, A. (Eds.), *La práctica investigativa en ciencias sociales.* (29-44). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
22. Ministry of Education, Y. a. C. (2001). *Language education policy.* Jamaica.
23. Pantoja, M. (2006). Construyendo el objeto de estudio e investigando lo investigado: aplicaciones de un estado del arte. *Memorias. Revista Nacional de Investigaciones*, 8, 1-5.
24. Pratt-Johnson, Y. (2006). Teaching Jamaican Creole-Speaking Students. En Nero, S. (Ed.), *Dialects, Englishes, Creoles, and Education.* (119-136). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
25. Ricento, T. (2006). Theoretical perspectives in language policy: an overview. En Ricento, T. (Ed.), *Language policy.* (3-9). India: Blackwell publishing Ltd.
26. Robertson, I. (2010). *Language and language education policy.* Trinidad and Tobago: Ministry of Education.

27. Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
28. Van Herk, G. (2003). Barbadian lects: Beyond meso. En Aceto, M. & Williams, J. (Eds.), *Contact Englishes of the Eastern Caribbean*. (241-264). USA: John Benjamins.
29. Wiley, T. (1996). Language planning and policy. En Mackey, S. & Hornberger, N. (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching*. (103-147). USA: Cambridge University Press.
30. Youssef, V. (2002). Case Study Issues of Bilingual Education in the Caribbean: The Cases of Haiti, and Trinidad and Tobago. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (3), 82-193.