



**THE RECENT DISCOURSE OF TEACHER EDUCATION  
AT THE UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA: A  
DECONSTRUCTIVE DISCOURSE ANALYSIS (DDA)\***

ALBERTO ABOUCHAAR\*\*

**DOMINIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA ENTRE  
ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO EN  
LA ISLA DE PROVIDENCIA**

ALBERTO ABOUCHAAR & SINDY MOYA

**CUADERNO No. 9**

\*Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Exeter, 12 – 14 September, 2002.

\*\*Profesor asociado del Departamento de Lingüística.

**CUADERNOS DEL CES No. 9**

**THE RECENT DISCOURSE OF TEACHER EDUCATION AT THE UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA: A DECONSTRUCTIVE DISCOURSE ANALYSIS (DDA)**

ALBERTO ABOUCHAAR

**DOMINIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA ENTRE ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO EN LA ISLA DE PROVIDENCIA.**

ALBERTO ABOUCHAAR & SINDY MOYA

**Facultad de Ciencias Humanas  
Centro de Estudios Sociales CES**

Germán Meléndez Acuña

**Decano**

**Facultad de ciencias Humanas**

Olga Restrepo Forero

**Vicedecana Académica**

Zulma Cristina Santos

**Vicedecana de Bienestar**

Myriam Jimeno Santoyo

**Directora**

**Centro de Estudios Sociales CES**

Maria Elena Perdomo

**Coordinadora de Investigación CES**

Senayda Roa Perilla

**Diseño y Diagramación**

**Contáctenos**

**Conmutador:** 316 5000 Ext. 18 602 – 18603- 18620 – 18621 **Telefax:** 3165335

**Correo Electrónico:** ces\_bog@unal.edu.co

**<http://www.humanas.unal.edu.co/ces/>**

**ISSN: 1794-1229**

Impreso en Colombia. CES.

The recent discourse of teacher education at the Universidad Nacional de Colombia:  
A Deconstructive Discourse Analysis (DDA)

Alberto Abouchaar  
aabouchaarv@unal.edu.co

**Abstract**

This paper arises out of work in progress for a doctoral degree at Exeter University, particularly the deconstructive discourse analysis of policy documents in education. Deconstructive discourse analysis (DDA hereafter) requires the view that discourses not only communicate and inform but also produce their own realities. The paper will be guided by the following questions: What is the discourse of teacher education *formación docente* as expressed in policy documents produced by the Universidad Nacional? What are its main premises and assumptions? How have the identities of both academics and schoolteachers been constructed? In answering these questions, I will look for absences and gaps both in terms of the documents themselves and in terms of voices that may have been marginalised from teacher education. I will also look at how certain voices are promoted at the expense of other voices or how one notion dominates another because it is considered more correct while the other is considered derivative (for example disciplinary knowledge of academia may be considered paradigmatic when compared to the practical knowledge of the schools). It is finally suggested that DDA may be seen as a discursive strategy to facilitate the conditions of plurality that are needed to maintain education in specific university as an open project.

**Background**

Until 1966 National University offered, through the Faculty of Education, different initial teacher education programmes, mainly licenciaturas. In 1966, this Faculty was converted into the Department of Education, a smaller unit with less scope and responsibility. In 1977 most licenciaturas that were attached to this Department were closed and faculty members were transferred to other Departments. An argument for the closure was that graduate teachers from these programmes (for example, licenciados in mathematics, literary studies, and modern languages) were ill prepared when

compared to their professional counterparts. Finally, in 1988, the Department of Education (At the time known as 'Department of Pedagogy') was closed mainly because the research produced there did not meet the standards set by the University (Rodríguez et al, 2002). It was explained that, after the closure of the Department, new research in the area of Education would be conducted by the CES (Centro de Estudios Sociales); an expectation that was soon proved unlikely as the research agenda of CES was linked primarily to the social sciences (mainly anthropology, sociology, and history) and not to education. The only programmes to remain as Licenciaturas are those of *Philology and Foreign Languages*, and *Philology and Classical languages*.

Over the last ten years, however, the Universidad Nacional has produced a number of proposals in teacher education, particularly in-service teacher education programmes. RED (Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media) for example, is a University based programme that works with public schools in the search for practices that improve the teaching of the school subjects in the secondary school classroom. This interest in teacher education on the part of the University should be understood in the context of recent government initiated reforms, in particular The General Education Law (1994) and the General Education Ten Year Plan (1996). In this context, government-funded universities like the Universidad Nacional have come up with proposals to prepare teachers, set up INSET courses and qualify the teaching profession. To fully comply with the demands of the General Education Law, the University has considered the creation of Education research units (August 2000), and a doctoral programme in Education (March 2000), which would be attached to the Faculty of Humanities. In different official forums authoritative voices from the University are now calling for a disciplinary research base to re-organise teacher education programmes in the country.

## The documents under study

Most documents (books, reports, proposals, policy documents, declarations of intent, drafts, and proceedings of conferences) examined here have been produced by a group of academics, who have also been very influential in defining the University's approach to teacher education. These documents are usually presented to the public as authoritative expressions of policy, statements of will outlining the roles and responsibilities of those in teacher education. They are couched in a language that is powerful at signalling what is relevant to the profession of teaching and what is not, positioning individuals in different relations of knowledge / power. Because these documents are also construed as truthfully and objectively representing the reality of teacher education, they are read by many in the teaching profession as a vehicle for communicating received information or transmitting the 'right' plan of action. Attempts to read these documents in terms of essentials and foundations presuppose the existence of a transcendental knowledge about education.

## Deconstructive Discourse Analysis (DDA)

The methodology used in the analysis draws on both poststructuralist theory – mainly the works of Foucault, Derrida – and some strategies associated with discourse analysis. It places special attention to the way language is mobilised to privilege some meanings / notions over or at the expense of others. DDA challenges the assumption that meaning can be precisely determined or fixed because it represents or identifies a particular external reality or factual evidence. Therefore, the aim of DDA is not to identify misrepresentations of reality but to show that the text reality depends on a series of rhetorical moves, inclusions and exclusions. The deconstructive move is used to show that the marginal undermines but also makes possible the explicit. However, this move does not pretend to invert the dualities or bring the denied over the dominant – since this would be simply to substitute one power by another. Rather it works within discourse looking for covert oppositions that disrupt it. A process that is not intended to dismiss but "...to call into question and, perhaps most importantly, to open up a term...to a reusage or redeployment that previously has not been authorized. (Butler, 1992, p.5).

The application of DDA as a method of practical enquiry involves the use of a range of different strategies to show how language is mobilised to privilege some major meanings that dominate various other meanings. Particular attention is given to aspects of the language such as: agency and action (e.g. transitivity, mode, and modality); the use of an active or passive to foreground or background responsibility of agency; the use of collocation and collegiability to set groups of good words and bad words, the use of universalisms – a grand principle designed to gloss over difference in other accounts.

The ethical purpose of DDA is to find a new perspective, one that goes beyond the text oppositions and current assumptions and exclusions present in the text. A new perspective that retells the story in new terms beyond the system of oppositions that makes the text possible.

## DDA in teacher education

In the analysis of the documents under study, education is usually depicted in a state of crisis:

[1] The secondary school classroom is characterised by mechanistic memorisation of data, the use of pseudoscientific forms of inquiry, the absence of criticality, and the adoption of autocratic forms of control. In view of this situation, the University needs to take position. (Jurado, 1997, p.61, my translation)

This vision of crisis resonates in the media. One of the most widely read newspapers in the country reports on the problems of education:

[2] The low quality of education can be described as follows: Students are passive consumers of information, teachers are providers of recycled information, evaluations are repressive, and technology does not go beyond the use of chalk and board (El Tiempo, 1998, p.24, my translation).

The use of qualifiers with negative connotations in [1] obviously helps to configure the undesirability of the current situation (after all, who wants a classroom which is mechanistic, and repressive?).

In [2], communication in the classroom is depicted as a mechanistic one-way process. Teachers and students depicted in fixed positions either as transmitters or receivers of information. This is the antithesis of what many people in the country would like to think of as good education. Both texts [1] and [2] are here appealing to the common sense of public opinion.

In this general scenario of crisis, teacher education is also in crisis. Faculties of Education have failed; teachers are not well prepared to perform their jobs.

[3] It is now clear that the different Schools of Education in the country have failed to provide the type of training that develops and investigative mind and the type of education that contributes to the formation of authentic professionals. (Proyecto de Instituto de Investigación y Estudios en Educación, 2000, p.3, my translation)

[4] The need to update teachers' knowledge of the disciplines is urgent. Teachers have a very poor knowledge of the theoretical, practical, and epistemological implications of their teaching. Teachers themselves have indicated that they have a very poor knowledge of their disciplines. (PUI en Educación. Conclusiones de Encuentro de Maestros 1993, quoted in Jurado, 1999, p.62, my translation)

The state of teacher preparation in [3] and [4] is described mainly in terms of lack of disciplinary knowledge. This description contrasts with the image of the University as the house of disciplinary knowledge and rational thought.

[5] The reputation of the University is based on 'its academic culture'. This is the type of culture that allows the University to provide excellence in disciplinary research. Our research output has international recognition and meets the highest standard of quality. (Rodríguez, 1996, p.34, my translation)

[6] Our academic culture is based on our tradition – fundamentally written tradition, our rational debates, and the production of disciplinary knowledge. (Rodríguez, 1996, p.34, my translation)

A contrasting situation has now emerged clear from the analysis. Teacher education is in crisis – mainly because it lacks disciplinary knowledge. The University on its part embodies disciplinary knowledge and rational thought. It is therefore "authorised" to intervene teacher education and help schoolteachers:

[7] Our proposal for teacher education: The different research projects proposed by the academics. These projects would involve the schoolteachers in the quest for alternatives that bring improvements to their practice. (Rodríguez, 1996, p.34, my translation).

However, to what extent, is the opposition between the disciplinary knowledge of academics and schoolteachers' knowledge fixed and stable? Two what extents are the boundaries between these two forms of knowledge sufficient enough to discriminate between two types of knowledge as present / absent? Some may question this distinction in the context of developing nation, where the resources for the production of disciplinary knowledge are so scarce. Latin American societies typically import or transfer technology and knowledge from the developed world, in exchange for raw materials, and agricultural products. In this context, it may be just possible to say that the main role of the University still is the formation of professionals. In this sense, some would also argue that this role corresponds to the Napoleonic tradition, which is still prevalent in the Colombian model of the University. Ortiz (1997) explains:

The model of the Colombian University since the XIX century has been called 'Napoleonic'. This means that the main role of the Colombian University has been the preparation of professionals for the exercise of their professions – not so much the satisfaction of the need to know or the need to produce

scientific knowledge (p. 1, my translation)

So if **both** the schools and the University were depicted as teaching institutions – and there are good reasons to do so - the criticism that schools are in crisis for their lack of disciplinary knowledge would also apply to the University. Both the University and the schools would lack ‘enough’ disciplinary knowledge and consequently both would be in crisis.

At the heart of these problems of representation, there is the need on the part of the University to give emphasis to ‘the discipline’. The University attempts to present the discipline as a relatively fixed form of knowledge that resides in a special kind of institution. But disciplinary knowledge can also be represented as dispersed across different types of organisations and institutions. Primary, Secondary and Higher Education institutions may recycle it, transmit it, produce it and reproduce it in different forms and with different purposes. It could also be said that disciplinary knowledge is always “contaminated” by other forms of knowledge (Political, pedagogic, ideological), its precise boundaries always difficult set. The problem with representing disciplinary knowledge as present/absent is that it casts the mind in a form of thinking that can only allow an either/or kind of relationship.

### Contrasting identities for the academic and the schoolteacher

The contrast University / school also assumes contrasting identities for academics and schoolteachers.

The academic	The schoolteacher
- is a rationalist and a researcher:	- lacks rationality and an investigative mind
- produces knowledge	- reproduces knowledge (outmoded) produced by others
- deals with the ‘discipline’	- deals with ‘school knowledge’ ( <i>saberes escolares</i> ) and didacticism
- has a scientific and rational preparation through disciplinary research	- is inadequately prepared by Faculties of Education which pretend that there is educational knowledge outside the disciplines.

The idea of partnership between the University and the schools is therefore based on the assumption that schoolteachers need to transform themselves to the image of the University academic. They should be prepared to:

- Step outside the school to improve their practice.
- Acquire more disciplinary knowledge.
- Work harder to receive social recognition and status.
- Certify their improvement through INSET courses run by Universities.
- Engage in research (mainly action research) leading towards their improvement.

While the schoolteacher is subjected to these processes of change and improvement, the identity of the academic remains relatively fixed. Schoolteachers look on the way to become. Academics, on the contrary, are relatively fixed as subjects of rationality and disciplinary research. But to what extent is it possible to represent the academic exclusively in terms of rationality and disciplinary knowledge? In my view, this representation is based on the idea that the academic knows only through a disciplinary type of relationship. Mockus et al (1995) consider that personal histories, the arts, the non-scientific traditions of academia should be relegated to the private domain, because they could hamper the progress of science. However, if these are features could not be simple excluded, relegated to the black box of the private domain; if they are inherent to both academics and schoolteachers – then it would not be possible to distinguish so clearly between academics and schoolteachers as rational / disciplinary and disciplinary deficient. Perhaps the accusation of “lack of scientific rationality” that has been raised against the schoolteacher could also be waved against the academic. Both would suffer from the same “deficit” and the logic underpinning this binary could not be sustained.

### Concluding comment

This paper is underpinned by the following purposes. One general purpose is to facilitate the

In [2], communication in the classroom is depicted as a mechanistic one-way process. Teachers and students depicted in fixed positions either as transmitters or receivers of information. This is the antithesis of what many people in the country would like to think of as good education. Both texts [1] and [2] are here appealing to the common sense of public opinion.

In this general scenario of crisis, teacher education is also in crisis. Faculties of Education have failed; teachers are not well prepared to perform their jobs.

[3] It is now clear that the different Schools of Education in the country have failed to provide the type of training that develops and investigative mind and the type of education that contributes to the formation of authentic professionals. (Proyecto de Instituto de Investigación y Estudios en Educación, 2000, p.3, my translation)

[4] The need to update teachers' knowledge of the disciplines is urgent. Teachers have a very poor knowledge of the theoretical, practical, and epistemological implications of their teaching. Teachers themselves have indicated that they have a very poor knowledge of their disciplines. (PUI en Educación. Conclusiones de Encuentro de Maestros 1993, quoted in Jurado, 1999, p.62, my translation)

The state of teacher preparation in [3] and [4] is described mainly in terms of lack of disciplinary knowledge. This description contrasts with the image of the University as the house of disciplinary knowledge and rational thought.

[5] The reputation of the University is based on 'its academic culture'. This is the type of culture that allows the University to provide excellence in disciplinary research. Our research output has international recognition and meets the highest standard of quality. (Rodríguez, 1996, p.34, my translation)

[6] Our academic culture is based on our tradition – fundamentally written tradition, our rational debates, and the production of disciplinary knowledge. (Rodríguez, 1996, p.34, my translation)

A contrasting situation has now emerged clear from the analysis. Teacher education is in crisis – mainly because it lacks disciplinary knowledge. The University on its part embodies disciplinary knowledge and rational thought. It is therefore "authorised" to intervene teacher education and help schoolteachers:

[7] Our proposal for teacher education: The different research projects proposed by the academics. These projects would involve the schoolteachers in the quest for alternatives that bring improvements to their practice. (Rodríguez, 1996, p.34, my translation).

However, to what extent, is the opposition between the disciplinary knowledge of academics and schoolteachers' knowledge fixed and stable? Two what extents are the boundaries between these two forms of knowledge sufficient enough to discriminate between two types of knowledge as present / absent? Some may question this distinction in the context of developing nation, where the resources for the production of disciplinary knowledge are so scarce. Latin American societies typically import or transfer technology and knowledge from the developed world, in exchange for raw materials, and agricultural products. In this context, it may be just possible to say that the main role of the University still is the formation of professionals. In this sense, some would also argue that this role corresponds to the Napoleonic tradition, which is still prevalent in the Colombian model of the University. Ortiz (1997) explains:

The model of the Colombian University since the XIX century has been called 'Napoleonic'. This means that the main role of the Colombian University has been the preparation of professionals for the exercise of their professions – not so much the satisfaction of the need to know or the need to produce

scientific knowledge (p. 1, my translation)

So if **both** the schools and the University were depicted as teaching institutions – and there are good reasons to do so - the criticism that schools are in crisis for their lack of disciplinary knowledge would also apply to the University. Both the University and the schools would lack ‘enough’ disciplinary knowledge and consequently both would be in crisis.

At the heart of these problems of representation, there is the need on the part of the University to give emphasis to ‘the discipline’. The University attempts to present the discipline as a relatively fixed form of knowledge that resides in a special kind of institution. But disciplinary knowledge can also be represented as dispersed across different types of organisations and institutions. Primary, Secondary and Higher Education institutions may recycle it, transmit it, produce it and reproduce it in different forms and with different purposes. It could also be said that disciplinary knowledge is always “contaminated” by other forms of knowledge (Political, pedagogic, ideological), its precise boundaries always difficult set. The problem with representing disciplinary knowledge as present/absent is that it casts the mind in a form of thinking that can only allow an either/or kind of relationship.

### Contrasting identities for the academic and the schoolteacher

The contrast University / school also assumes contrasting identities for academics and schoolteachers.

The academic	The schoolteacher
- is a rationalist and a researcher:	- lacks rationality and an investigative mind
- produces knowledge	- reproduces knowledge (outmoded) produced by others
- deals with the ‘discipline’	- deals with ‘school knowledge’ ( <i>saberes escolares</i> ) and didacticism
- has a scientific and rational preparation through disciplinary research	- is inadequately prepared by Faculties of Education which pretend that there is educational knowledge outside the disciplines.

The idea of partnership between the University and the schools is therefore based on the assumption that schoolteachers need to transform themselves to the image of the University academic. They should be prepared to:

- Step outside the school to improve their practice.
- Acquire more disciplinary knowledge.
- Work harder to receive social recognition and status.
- Certify their improvement through INSET courses run by Universities.
- Engage in research (mainly action research) leading towards their improvement.

While the schoolteacher is subjected to these processes of change and improvement, the identity of the academic remains relatively fixed. Schoolteachers look on the way to become. Academics, on the contrary, are relatively fixed as subjects of rationality and disciplinary research. But to what extent is it possible to represent the academic exclusively in terms of rationality and disciplinary knowledge? In my view, this representation is based on the idea that the academic knows only through a disciplinary type of relationship. Mockus et al (1995) consider that personal histories, the arts, the non-scientific traditions of academia should be relegated to the private domain, because they could hamper the progress of science. However, if these are features could not be simple excluded, relegated to the black box of the private domain; if they are inherent to both academics and schoolteachers – then it would not be possible to distinguish so clearly between academics and schoolteachers as rational / disciplinary and disciplinary deficient. Perhaps the accusation of “lack of scientific rationality” that has been raised against the schoolteacher could also be waved against the academic. Both would suffer from the same “deficit” and the logic underpinning this binary could not be sustained.

### Concluding comment

This paper is underpinned by the following purposes. One general purpose is to facilitate the



conditions of plurality that are needed to maintain education as an open project, *to enrich the project of education*. This is a purpose supported by the idea of Deconstruction as affirmation – an event which “as event exceeds calculation, rules, programmes, anticipations and so forth” (Derrida 1992a, p.27 in Biesta, 2001, p.33). The second purpose may be considered emancipatory insofar as it puts into questions the oppositional thinking that characterises dominant forms of representation in teacher education (For example, the opposition between the practical oriented knowledge of the schools or *didacticism* and the disciplinary culture of academia). The deconstruction of this type of representation is intended to show that the attempt to keep the two terms separated cannot be solved by appeals to logic.

### References

- BIESTA, G. J. J. “Preparing for the incalculable”: Deconstruction, justice, and the question of education. In: Biesta, G. & Egéa-Kuehne, D. (Eds) *Derrida & Education*. London, New York: Routledge Falmer, 2001.
- BUTLER, J. Contingent foundations: Feminism and the question of “postmodernism.” In: J. Butler & J. W. Scott (Eds.), *Feminists theorize the political* (pp. 3-21). New York: Routledge, 1992.
- DERRIDA, J. Force of Law: “The Mystical Foundation of Authority”. In: Cornell, D., Rosenfeld, M. & Carlson, D. (Eds) *Deconstruction and the Possibility of justice*. New York and London: Routledge, 1992.
- EL TIEMPO Deficiente calidad y baja cobertura. Noviembre 14, p.24, 1998.
- JURADO, F. *Investigación, Escritura y Educación*. Primera edición. Bogotá: Programa RED, 1997.
- JURADO, F. *Investigación, Escritura y Educación*. Primera edición. Bogotá: Plaza y Janes, 1999.
- MOCKUS, A., HERNANDEZ, C. A., GRANES, J., CHARUM, J. & CASTRO, M. C. *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Editorial Magisterio, 1995.
- ORTIZ, C. M. Anteproyecto Escuela de Postgrado. [Mimeo]. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, 1997.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA Proyecto del Instituto de Investigación y Estudios en Educación. [Mimeo], 2000.
- RODRIGUEZ, J. G. El programa RED de la Universidad Nacional: Una manera diferente de pensar la formación. *Educación y Cultura*, 42, pp. 32-37, 1996.

\* \* \*

## *Dominio de la lengua española entre estudiantes de grado quinto en la Isla de Providencia.*

Alberto Abouchaar & Sindy Moya<sup>1</sup>

### Introducción

El presente artículo revisa algunos de los resultados de la aplicación de una prueba de dominio de lengua española (WLBP-R<sup>2</sup>) entre estudiantes de quinto grado en dos escuelas de la Isla de Providencia durante los años 1999 y 2000. Algunas muestras de esta aplicación sugieren que los estudiantes hijos de padres criollos o combinados (criollo-a / continental) tienen un dominio del español propio de segunda lengua – de acuerdo con las condiciones sociolingüísticas de la isla. Este reconocimiento conlleva una reflexión crítica sobre las pruebas ICFES para evaluación del área de lenguaje pues éstas asumen en su diseño un estudiante ideal hispanohablante que vive en una realidad sociolingüística monolingüe. De aquí que los estudiantes de la Isla de Providencia – hablantes de la lengua criolla de base lexical inglesa – puedan quedar invariablemente ubicados en el rango de bajo desempeño cada vez que se les administra las pruebas ICFES / SABER para el área de lenguaje. Estas pruebas asumen lenguaje por español, lo cual resulta siempre en desventaja comparativa para aquellos estudiantes pertenecientes a comunidades bilingües minoritarias.

### Panorama sociolingüístico de Providencia

El fenómeno sociolingüístico de Providencia se caracteriza por ser una situación de diglosia donde además de la lengua criolla de base lexical inglesa hay presencia de una segunda lengua – el español – totalmente divergente con respecto a la primera, altamente codificada, vehículo de una considerable parte de la escritura, la cual se adquiere a través de algunas situaciones de uso pero principalmente a través de la escuela. La lengua criolla es la lengua materna factor de identidad cultural y social – utilizada por al menos el 80% de la población en situaciones de comunicación oral a nivel de la vida familiar y social. La lengua inglesa subsiste pero su uso se restringe cada vez más al contexto de las ceremonias religiosas en las iglesias bautista y adventista, como medio de comunicación entre algunas personas de mayor edad y para la comunica-

ción con turistas extranjeros (Ver reportes de Decker, & Keener, 2001; Morren, 2001).

La lengua criolla se encuentra separada de su lengua lexificadora (inglés) en razón a la presencia dominante del español y la cultura hispanohablante. Por esta razón es posible señalar a manera de hipótesis que el denominado *post creole continuum* (DeCamp, 1971), concepto que identifica variantes que van desde una forma criolla basilecto hasta una forma criolla acrolecto – cercana ésta segunda a las forma estándar de la lengua inglesa – no tiene hoy suficiente pertinencia en el contexto de Providencia, por cuanto el lugar del acrolecto ha sido progresivamente ocupado por el español, lengua dominante en el gobierno, los negocios y la educación. Esta apreciación tiene resonancia en el planteamiento de Holm (1988) según el cual el “continuo criollo puede evolucionar en situaciones donde el criollo coexiste con su lengua lexificadora y hay interés por parte de la sociedad criolla por adquirir el estándar – de tal manera que los individuos toman rasgos del estándar y evitan rasgos del criollo”. (p. 52). Esta condición de contacto estrecho entre el criollo y su lengua lexificadora no es hoy posible en San Andrés y Providencia por razones de geografía política y la presencia allí de una cultura dominante hispanohablante. Existen pues en el contexto de Providencia dos lenguas bien diferenciadas – lengua criolla y español – las cuales se usan en diferentes situaciones aunque con alternancia de las dos en diferentes contextos (Urquijo, 2004).

### Modelo educativo

El modelo educativo vigente en Providencia – más allá de la Ley General de Educación que obliga la educación bilingüe entre los grupos étnicos con tradición lingüística propia, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo – sigue determinado casi enteramente por los valores y la visión de mundo que transmite la cultura colombiana hispanohablante. La visión del sistema escolar ha sido desde principios del siglo XX diseñada desde el continente – sin mayor consideración por las particularidades sociales y lingüísticas de este territorio insular. El proceso

de colombianización desde 1914 presentó una línea de acción política que respondía en palabras del Inspector General del Censo Nacional, Santiago Guerrero al concepto de «Identidad nacional. Patria, colombianidad» (Eastman, 1992). Este concepto contemplaba el envío de una guarnición militar, el establecimiento de una misión católica y la fundación de escuelas con maestros bilingües que pudieran enseñar el castellano. Estas estrategias y otras en el terreno fiscal y de comunicaciones conducirían a la creación de la intendencia de San Andrés y Providencia y así según Guerrero, «nuestra religión, nuestro idioma, nuestras costumbres serán las de ellos» (Eastman, 1992). El proyecto oficial en 1923 era lograr la integración total de la comunidad a la nacionalidad, sobre la base de los principios de unidad de lengua y religión. A partir de 1927 la Misión Capuchina compuesta por hermanos y terciarias capuchinas promovió esta política en San Andrés, la cual se mantuvo por varias décadas y logró perdurar hasta después de promulgada la Constitución Política en 1991. El proceso de aculturación de la población nativa se acentuó en San Andrés con la migración masiva de colombianos continentales y la implantación del Puerto Libre en 1953.

### **Evaluación de dominio de español entre estudiantes del grado 5 de educación básica**


Durante el año 1999 y principios de 2000, como parte de las actividades del proyecto *Estudio Lingüístico para la implementación de un programa de educación bilingüe en Providencia* (Abouchaar, A., Hooker, Y., Robinson, B., Dittman M), se adelantó una evaluación en las Escuelas María Inmaculada y Simón Bolívar de la isla de Providencia para establecer el dominio de español entre estudiantes de 5° grado (once y nueve niños de cada colegio respectivamente). El rango de edad se encontraba entre diez y trece años, con una edad promedio de once años. Catorce de los estudiantes pertenecían al género femenino y seis al masculino. Ocho de ellos eran hijos de padres raizales, otros ocho eran hijos de padres combinados (criollo-a / continental), y los cuatro restantes eran hijos de padres continentales. La evaluación se realizó de manera individual con una duración de noventa minutos por estudiante aproximadamente. Se utilizó una batería de pruebas Woodcock Language Proficiency Battery / Español (WLPB-R), la cual proporciona una evalua-

ción de dominio lingüístico para diferentes rangos de edad en función de requerimientos de tipo cognitivo – académico, además de medidas particulares para las 3 habilidades lingüísticas: oralidad, lectura y escritura. Los resultados de la prueba muestran que ninguno de los estudiantes en los tres grupos mencionados, de acuerdo con su edad y nivel de escolaridad, tenía un dominio avanzado (4 - 5) de la lengua española.


Las pruebas de escritura, demostraron que los estudiantes de grado quinto reconocían el sentido de las diferentes oraciones asociadas con los ejercicios propuestos, sin embargo tenían dificultades de tipo morfosintáctico al momento de estructurar sus respuestas. Las dificultades observadas entre estudiantes hijos de padres criollos o combinados, sugieren sin embargo, que tales dificultades tienen rasgos particulares que se pueden asociar con usuarios de español como segunda lengua. Los siguientes ejemplos se tomaron específicamente de los componentes 11 y 13 de la prueba mencionada; éstos consideraban la habilidad del estudiante para responder por escrito a estímulos visuales y su habilidad para construir oraciones en forma coherente.

Así, se encontraron oraciones como las siguientes:


1.

sopa  
parece  
caliente  el SoPa Parece caliente


2.

cuchillo  
muy  
es  este Cuchillo es muy Afilada

3.

la  
mano  
grande  el mune está muy Grande

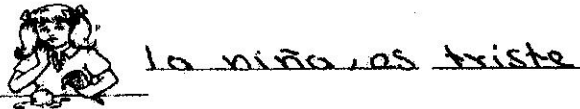
4

 dos niños están caminando en la lluvia con una paraguas.

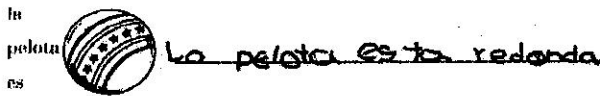
Los ejemplos anteriores evidencian falta de concordancia de género entre el artículo seleccionado y el correspondiente sustantivo o entre el adjetivo y el correspondiente sustantivo, rasgos relativamente comunes entre usuarios de español como segunda lengua que no incorporan en su lengua materna la categoría género en el artículo o el adjetivo – como es el caso de los hablantes de lenguas criolla de base lexical inglesa.

Los ejemplos 5 y 6 evidencian dificultades con los verbos ser y estar para distinguir entre estados temporales y permanentes, otro rasgo que podría resultar común entre hablantes nativos de lenguas criollas, tal vez por efecto de la lengua lexificadora.

5.

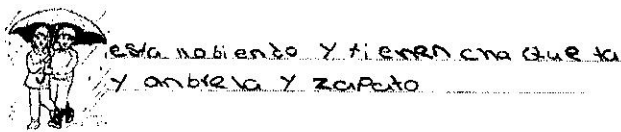


6.



La transferencia lexical desde el criollo hacia el español se evidencia en la siguiente oración [*esta lloviendo y tienen cha-que-ta y anbre-la y zapato*] donde hay presencia de la palabra *umbrella* (anbre-la) en una oración de base española:

7.



El siguiente ejemplo denota posible interpretación del verbo retirarse como “dejar de” en el sentido del verbo del inglés “give up” que implica suspender, abandonar una actividad o tarea.

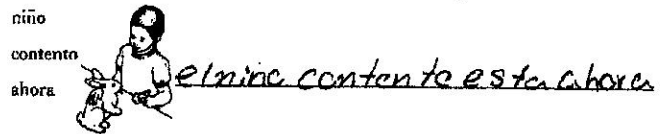
8.

(1) Cuando la dueña de la pensión no logró sacar más palabras del taciturno huésped, decidió que lo mejor era retirarse. (2) de buscurmas pua bras en el diccionario

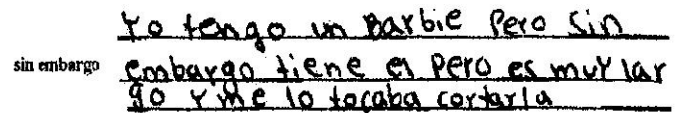
Las siguientes oraciones lucen aceptables comunicativamente pero contienen un orden

sintáctico que fácilmente se podría asimilar al español hablado por un “extranjero”. Es muy improbable que las dificultades encontradas en estas oraciones se presenten entre hablantes monolingües de lengua española en Colombia.

9.



10.



### Discusión

El examen de las muestras escritas de la prueba WBPR<sup>3</sup> sugiere que los estudiantes del grado quinto hijos de padres criollos o combinados (criollo-a / continental) tienen un dominio del español propio de segunda lengua y que hay un nivel de “transferencia” natural desde la lengua criolla hacia el uso y escritura del español. Esto se debería en primer lugar al hecho que el bilingüismo en la isla es de tipo secuencial, es decir la mayoría de los niños adquieren el español después de haber adquirido la lengua criolla – eventualmente cuando ingresan al colegio a la edad de cuatro o cinco años. En segundo lugar, al hecho que la lengua dominante en el contexto de la vida familiar (con padres y adultos mayores) y en situaciones informales como deportes, fiestas, playas, es todavía el criollo (Dittmann, 2002). Los casos presentados aquí parecen sugerir que las dificultades que se evidencian en el uso del español entre estudiantes hijos de padres criollos o combinados no son únicamente errores de producción y comprensión de textos, sino más bien dificultades que se presentan naturalmente en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Dificultades, que en el caso particular de los estudiantes de Providencia, se pueden relacionar con su condición de bilingües y la influencia de la lengua criolla o su lengua lexificadora, el inglés.

Los resultados en esa prueba conllevan además una reflexión crítica sobre el valor de los estándares en lenguaje para la educación básica y media en Colombia propuestos por el Ministerio de Educa-

ción Nacional. Estos estándares se han concebido como guías para el diseño del Proyecto Educativo Institucional PEI, y como referentes para las evaluaciones que realice la propia institución educativa y las que lleve a cabo el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, entidad que efectúa las evaluaciones de Educación Básica y Media de todo el país. Las estadísticas del ICFES para el año 2003 reportan que el Departamento de San Andrés y Providencia tiene un desempeño en el 83% por debajo del promedio nacional en las pruebas de logro de lenguaje y matemáticas (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Las diferentes aplicaciones de las pruebas SABER para lenguaje ubican también al Departamento de San Andrés y Providencia en un nivel también por debajo del promedio nacional al lado de Departamentos como Guaviare y Vaupés. Estos resultados no deben sorprender pues estas pruebas asimilan lenguaje a lengua española, lo cual pone en desventaja a las comunidades hablantes de lenguas minoritarias para quienes el español es segunda lengua.

La legislación vigente en Colombia sobre educación entre comunidades étnicas conlleva la idea implícita de un bilingüismo idealizado, donde estas comunidades acceden a los mismos niveles de competencia lingüística que tienen los estudiantes monolingües exitosos que presumen las pruebas. Se trata en últimas del reflejo de un modelo educativo que todavía refleja la idea de “colombianizar” a las comunidades étnicas a través de la noción de “una nación una lengua”, reminiscencia además de una ideología colonizadora.

## Notas

<sup>1</sup> Estudiante pasante del Departamento de Lenguas Extranjeras. Su tesis sobre educación trilingüe se realizó durante el año 2004 en el Colegio Flowers Hill de San Andrés con los auspicios de la Universidad Nacional, Sede San Andrés.

<sup>2</sup> La batería *Woodcock Language Proficiency Battery – Revised* está compuesta por una serie de pruebas individuales para evaluar logros en oralidad, lectura y escritura. La batería también proporciona una medida de competencia en lengua española y otras medidas por habilidad para evaluar desempeños individuales. La calibración de esta prueba se realizó con 2000 hablantes nativos de lengua española en los siguientes países: Costa Rica (116), México (1512), Perú (196), Puerto Rico (634), España (128), Estados Unidos (1325). La población en Estados Unidos era monolingüe – 796 de ellos nacidos en 21 países hispanos. La población que participó en la calibración estaba conformada por personas entre los dos años de edad hasta estudiantes universitarios de postgrado de diferentes edades. La normalización de esta prueba se realizó con 2000 hablantes nativos de lengua española en los siguientes países: Costa Rica (116), México (1512), Perú (196), Puerto Rico (634), España (128), Estados Unidos (1325). La población en Estados Unidos era monolingüe – 796 de ellos nacidos en 21 países hispanos.

<sup>3</sup> Se tomaron para este artículo específicamente los componentes 11 y 13 de esta prueba cuyo objetivo es medir: 1) la habilidad del estudiante para responder por escrito a una variedad de tareas (que obedecen básicamente a estímulos visuales), y 2) la habilidad del estudiante para formular y escribir oraciones sencillas rápidamente. En este último componente, cada oración debía relacionarse con un estímulo visual y con 3 palabras que lo acompañaban.

\* \* \*

## BIBLIOGRAFÍA

- ABOUCHAAR, A., Hooker, Y. y Robinson, B. *Estudio lingüístico para la implementación del programa de educación bilingüe en el municipio de Providencia y Santa Catalina*, Cuadernos del Caribe, 3, pp. 66 – 101, 2002.
- DECAMP, D. "Toward a generative analysis of a post-creole speech continuum". En: Hymes, D. (ed). 1971b, *Pidginization and creolization of languages*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 349-370, 1971.
- DECKER, K. & Keener, A. *A Report on the English-Based Creole of San Andres and Providence Islands, Colombia*. SIL International [Mimeo], 2001.
- DITTMAN, M. L. *Informe encuesta sociolingüística sobre usos, actitudes y opiniones lingüísticas de la comunidad en Providencia y Santa Catalina Islas en lo referente al Creole Inglés, el Inglés formal y el Español*, Cuadernos del Caribe, 3, pp. 102 – 112, 2002.
- EASTMAN, J. C. *Creación de la intendencia de San Andrés y Providencia*, Revista Credencial Historia, 36, 1992.
- HOLM, J. *Pidgins and creoles. Volume I Theory and Structure*. Cambridge University Press, 1988.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL *Lineamientos Curriculares Lenguaje y pruebas Saber – quinto grado*, 2004. Ver [www.mineducación.gov.co](http://www.mineducación.gov.co)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Perfil del Sector Educativo, Departamento Archipiélago de San Andrés y Providencia*, 2004.
- MORREN, C. M. *Creole-based trilingual education in the Caribbean archipelago of San Andrés, Providence and Santa Catalina*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22, 3, pp. 227 – 241, 2001.
- URQUIJO, Y. A. *Alternancia de códigos y préstamos en el criollo sanandresano* (Trabajo monográfico), Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, 2004.
- WOODCOCK, R.W & Muñoz-Sandoval, A. F. *Woodcock-Language Proficiency Battery – Revised, Spanish Form*. Chicago: Riverside Publishing, 1995.

## CUADERNOS DEL CES

### Títulos publicados

- No. 1. JIMENO, Myriam. *Elementos para un debate sobre la Compresión de la Violencia*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. Mayo de 2003.
- No. 2. FALS B, Orlando. *Posibilidad y necesidad de un Socialismo Autóctono en Colombia*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. Septiembre de 2003.
- No. 3. NEIRA F, Carmen. *La Ciudad en la Poesía Colombiana Actual*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. Noviembre de 2003.
- No. 4. PATIÑO Rosselli, Carlos. *Aspectos del Lenguaje en Colombia*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. Febrero de 2004.
- No. 5. ARANGO, Luz Gabriela. *Mujeres, Trabajo y Tecnología en Tiempos Globalizados*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. Junio de 2004.
- No. 6. JARAMILLO Uribe, Jaime. *El Problema de la Causalidad en las Ciencias Sociales*.  
ECHEVERRI Ángel, Ligia. *La Familia en Colombia. Transformaciones y Prospectiva*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. Agosto de 2004.
- No. 7. THOMAS, Florence. *Seis Propuestas para una Cultura de Paz desde una Nueva Ética del Amor*.  
DOMÍNGUEZ Blanco, Maria Elvia. *Mujeres en el desarrollo: Políticas de presentación en La gestión local*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. Octubre de 2004.
- No. 8. JIMENO, Myriam *Los límites de la libertad. Ideología política y violencia en los radicales colombianos*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. Febrero de 2005.
- No. 9. ABOUCHAAR, Alberto. *The Recent Discourse of Teacher Education at the Universidad Nacional de Colombia: A Deconstructive Discourse Analysis (DDA)*.  
ABOUCHAAR, Alberto. & MOYA, Sindy. *Dominio de la Lengua Española entre estudiantes de grado quinto en la Isla de Providencia*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. Abril de 2005.

## LIBROS COLECCIÓN CES

- AGUIRRE, Eduardo y DURÁN, Ernesto. *Socialización: Prácticas de crianza y cuidado de la salud*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2000.
- AMAYA, José A. y RESTREPO, Olga. (eds.). *Ciencia y representación*. Santafé de Bogotá: Programa Universitario de Investigación en Ciencia, Tecnología y Cultura, Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 1997.
- ARANGO, Luz G. y LÓPEZ, Carmen. (comp.). *Globalización, apertura económica y relaciones industriales en América Latina*. Santafé de Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 1999.
- ARANGO, Luz G. et al. *Mujeres, hombres y cambio social*. Santafé de Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 1998.
- ARANGO, Luz G. (comp.). *La crisis socio-política colombiana: Un análisis no coyuntural de la coyuntura*. Santafé de Bogotá: Observatorio Socio-Político y Cultural, Fundación Social, Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 1997.
- ARCHILA, Mauricio y PARDO, Mauricio. (eds.). *Movimientos sociales, Estado y democracia en Colombia*. Bogotá: ICANH, Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2001.
- AROCHA, Jaime. (Comp.). *Utopía para los excluidos. El multiculturalismo en África y en América Latina*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Obligados de Ananse*. Santafé de Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 1999.
- AROCHA, Jaime, CUBIDES, Fernando y JIMENO, Myriam. (comp.). *Las violencias: Inclusión creciente*. Santafé de Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 1998.
- CUBIDES, Fernando, DOMÍNGUEZ, Camilo. (eds.). *Desplazados, migraciones internas y reestructuraciones territoriales*. Bogotá: Observatorio Socio-Político y Cultural, Centro de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Ministerio del Interior, 1999.
- CUBIDES, Fernando, OLAYA, Ana C. y ORTIZ, Carlos M. *La violencia y el municipio colombiano 1980-1997*. Santafé de Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 1998.
- FIGUEROA, Mario y SANMIGUEL, Pío E. *¿Mestizo yo?* Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2000.
- GROS, Christian. *Políticas de la Etnicidad: Identidad, estado y modernidad*. Bogotá: ICANH, Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2000.
- LAGUADO, Arturo. (ed.). *La política social desde la constitución de 1991. ¿Una década perdida?* Observatorio de Política Social y Calidad de Vida de la División de Extensión, Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Facultad de Ciencias Económicas. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2004.
- MARTÍN, Jesús, LÓPEZ de la Roche, Fabio y ROBLEDO, Ángela. (eds.). *Cultura y región*. Bogotá: Ministerio de Cultura, Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2000.



- MARTÍN, Jesús y LÓPEZ de la Roche, Fabio. (eds.). *Cultura, medios y sociedad*. Santafé de Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 1998.
- MARTÍN, Jesús, LÓPEZ de la Roche, Fabio y JARAMILLO, Jaime Eduardo. (eds.). *Cultura y globalización*. Santafé de Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 1999.
- MEERTENS, Donny. *Ensayos sobre tierra, violencia y género*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2000.
- MOSQUERA, Claudia, PARDO, Mauricio y HOFFMANN, Odile. *Afrodescendientes en las Américas. Trayectorias sociales e identitarias. 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativo, Instituto de Investigación para el Desarrollo, 2001
- OBREGÓN, Diana. (ed.). *Culturas científicas y saberes locales*. Bogotá: Programa Universitario de Investigación en Ciencia y Tecnología, Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2000.
- RESTREPO, Estela. (comp.). *La Universidad Nacional en el Siglo XIX*. Documentos para su Historia. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2004.
- RESTREPO, Gabriel, JARAMILLO, Jaime Eduardo y ARANGO, Luz Gabriela. (eds.). *Cultura, Política y Modernidad*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 1998.
- ROBLEDO, Ángela I. y PUYANA, Yolanda. (comp.). *Ética: Masculinidades y feminidades*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2000.
- SÁENZ, Eduardo. *La Conexión Cubana. Narcotráfico, contrabando y juego en Cuba entre los años 20 y comienzos de la Revolución*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2005.
- SANABRIA, Fabián. *La Virgen se sigue apareciendo. Un estudio antropológico*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2004.
- VIVEROS, Mara. *De quebradores y cumplidores*. Bogotá: Fundación Ford; Profamilia Colombia; Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2002.
- VIVEROS, Mara, OLAVARIA, José y FULLER, Norma. *Hombres e identidades de género*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2001.
- VIVEROS, Mara y GARAY, Gloria. (comp.). *Cuerpos, diferencias y desigualdades*. Santafé de Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 1999.

### ¿Dónde obtener las publicaciones del CES?

Las publicaciones del CES se pueden conseguir en **LIBRERÍA UNIBIBLOS**, [dirunibiblo\\_bog@unal.edu.co](mailto:dirunibiblo_bog@unal.edu.co), teléfonos 3161297 / 3165000 Ext. 19649, Torre de Enfermería, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá o en Siglo del Hombre Editores, Carrera 32 No. 25-46 teléfonos: 3377700 Fax: 3377665.