


Spring 4-2014

El pasado lingüístico colonial y las lenguas de instrucción en la educación filipina

David Sánchez-Jiménez
CUNY New York City College of Technology

[How does access to this work benefit you? Let us know!](#)

Follow this and additional works at: https://academicworks.cuny.edu/ny_pubs

 Part of the [Anthropological Linguistics and Sociolinguistics Commons](#), [Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons](#), [Comparative and Historical Linguistics Commons](#), [European Languages and Societies Commons](#), [Language and Literacy Education Commons](#), [Latin American Languages and Societies Commons](#), [Latina/o Studies Commons](#), [Pacific Islands Languages and Societies Commons](#), and the [Spanish Linguistics Commons](#)

Recommended Citation

Sánchez-Jiménez, David, "El pasado lingüístico colonial y las lenguas de instrucción en la educación filipina" (2014). *CUNY Academic Works*.
https://academicworks.cuny.edu/ny_pubs/223

This Article is brought to you for free and open access by the New York City College of Technology at CUNY Academic Works. It has been accepted for inclusion in Publications and Research by an authorized administrator of CUNY Academic Works. For more information, please contact AcademicWorks@cuny.edu.

El pasado lingüístico colonial y las lenguas de instrucción en la educación filipina

David Sánchez-Jiménez
Universidad de Washington
USA

1. Breve recorrido histórico de la lengua española en Filipinas

Para conocer los rasgos culturales y las costumbres que definen al habitante de las islas Filipinas es necesario remontarse sucintamente a la historia colonial del archipiélago. Muchas de estas peculiaridades propias de la identidad del filipino han quedado fijadas en sus lenguas autóctonas, fecundadas de préstamos y referencias a la lengua española (Quilis, 1992; Lipski). No obstante, la instrucción en las escuelas comenzó siendo en español en esta antigua colonia española bajo el mandado de Carlos V en el siglo XVI. Sin embargo, tanto por cuestiones de infraestructuras como por la falta de recursos humanos¹, el dominio del español nunca llegó a extenderse a toda la población² (cf. Sánchez-Jiménez, 2010, 2011). La enseñanza en esta lengua, en manos de las órdenes religiosas que llegaron a las islas, nunca se llevó a cabo de forma generalizada a toda la población, a pesar de la insistencia en este deber desde la Corona en Madrid durante diferentes reinados (Molina Memije, 1984, 1990; García Louapre; Rodao, 1996, 1998, 2003; Colomé; Rodríguez-Ponga, 2003, 2009; Sánchez-Jiménez, 2008; 2010). Desde la llegada de los españoles en 1521, se desoyeron las instrucciones que indicaban expandir la hispanización a lo largo y ancho de los nuevos territorios conquistados con el fin de privilegiar la evangelización instruida en las lenguas nativas (Colomé; Sánchez-Jimenez, 2010). A pesar de esta resistencia, el uso de la lengua española se llegó a extender razonablemente en las zonas urbanas³.

Solo en la segunda mitad del siglo XIX se dio un mayor impulso a la educación pública impartida en español en el archipiélago, alcanzando la construcción de escuelas la cifra de 2.114 en 1891 (García Louapre). Esto sucedió a partir del Real Decreto del 20 de diciembre de 1863 durante el reinado de Isabel II, por el cual se imponía que la enseñanza fuera dirigida y controlada por el gobierno, para lo que se emplearía un mayor número de maestros laicos formados específicamente para esta labor, aunque la Compañía de Jesús seguía ocupando un papel prioritario en la formación de maestros, así como en la ejecución de este decreto (García Louapre, 1990; Colomé). Además de esto, se ordenaba la creación de escuelas primarias públicas en todos los pueblos y ciudades de Filipinas para niños de entre 6 y 14 años y la construcción de Escuelas Normales para la formación de maestros y ayudantes con el fin de facilitar el acceso de la educación en español a la gran mayoría de la población de forma gratuita (García Louapre). Sin embargo, y a pesar de estos esfuerzos, el censo de 1870, anterior a estos hechos, estimaba que solo entre un 2% y 3% de la población hablaba español como lengua materna. Es por ello que Rodríguez-Ponga (2003) aumenta este porcentaje al 15% o 20% al término del gobierno español de las islas en 1898.

Lo cierto es que el español fue la primera lengua que permitió unificar los territorios –con más de 300 lenguas y dialectos repartidos en 7.109 islas (Quilis, 1992)– mediante una administración instrumentada desde esta lengua. El español se estableció entonces como lengua franca en todo el territorio y fue el medio más útil para unificar y organizar el gobierno de las islas. La fórmula integradora que habían llevado a cabo los Austrias en las islas se truncó con la llegada al poder de la dinastía de los Borbones⁴ en el siglo XVIII, quienes impusieron el cambio de estatus de Filipinas de provincia a colonia (Colomé). Este hecho, junto a otros abusos –impuestos por la nueva política neoliberal de los borbones–, produjo un fuerte desencanto entre la población, especialmente entre las capas intelectuales, de modo que esta nueva legislación provocó una escisión irreparable con la población nativa que cristalizó en la lucha armada de la Revolución Filipina por la Independencia política de España (Colomé; Molina Memije, 2003).

La Independencia política no implicaba una independencia lingüística ni cultural, pues estas ya se habían amalgamado con la identidad del habitante filipino. Así que el gobierno, las leyes y la educación se apoyaban en la lengua española como medio de comunicación. Asimismo, la formación del imaginario colectivo, la retórica filipina y de la propia identidad nacional filipina —el himno de Palma y la Constitución de Malolos de la Primera República Filipina tras la independencia española— fueron acuñados en esta lengua. Incluso el grupo intelectual revolucionario de los Ilustrados y la asociación de la Solidaridad, que habían luchado con sus obras periodísticas y literarias por la Independencia de Filipinas, escribían en español en esta época (Molina Memije, 2003). No obstante, con posterioridad a la Independencia, durante el periodo de ocupación norteamericana de las islas, se desarrolló la Edad de Oro de la historia de la literatura filipina —en paralelo a nuestra Edad de Plata— escrita en español.

El español siguió siendo la lengua de cultura en Manila hasta la Segunda Guerra Mundial. Tanto el sistema judicial como la Iglesia Católica conservaban la lengua peninsular, así como las élites de las pequeñas capitales, éstas últimas con el fin de asimilarse a Manila y para diferenciarse del resto de filipinos. La vitalidad con que contaban las publicaciones periódicas escritas en español aporta otro dato reseñable. Señala Mariñas que normalmente los escritores filhispanos realizaban la publicación de sus obras en los periódicos, por lo que la prensa fue piedra angular del pensamiento, la política, la propaganda y el nacionalismo. Alrededor de 1898 convivían más de 60 publicaciones en Filipinas, todas ellas en español (Mariñas), y hasta antes de la Segunda Guerra Mundial su tirada llegaba a los 80.000 periódicos (Rodao, 1996). En relación a esta producción de documentos en lengua española, declara Martínez Expósito que existen unas 3.000 obras de literatura filipina escritas en español y más de 13 millones de manuscritos de la historia de Filipinas en esta lengua —documentos del gobierno, economía, legales, religiosos, registros, cartas, etc.— en los archivos filipinos. Este dato es esencial para la consideración del nacimiento de una retórica filipina en lengua

española en los diversos aspectos de la cultura, la política, el derecho, la religión o la literatura.

Es por ello que el legado hispánico en Filipinas pone en relación a este país asiático con el pasado común de las naciones hispanoamericanas (Church). Así, los diversos rasgos distintivos que han configurado la personalidad del pueblo filipino han calado en la sociedad a lo largo de los siglos por medio de la lengua, las costumbres, las festividades, la arquitectura o la gastronomía (Molina Memije, 1984, 1990, 1998; Colomé). Estos rasgos de los que hablamos son todavía observables en la actualidad en la religión, la música, la comida, los bailes, etc. (Molina Memije, 1990; 1998). Aunque muchas de estas tradiciones vinculan el archipiélago con Hispanoamérica, sin embargo, la convivencia durante este periodo con otras culturas orientales próximas, especialmente la china, dejaron una impronta cultural bien marcada en la sociedad, pero no tan acusada como en el caso de Japón, Malasia, Tailandia, Vietnam o Singapur, territorios con los que España también estableció tímidos contactos desde la antigüedad (Otero; Sánchez-Jiménez, 2009). Por otra parte, la posterior colonización de los Estados Unidos desde finales del siglo XIX, promueve la introducción de fuerzas disgregadoras que distancian el archipiélago de los países de habla hispana hasta la realidad presente. A pesar de ello, la convivencia y el mestizaje que habían mantenido los pueblos español y filipino por más de tres siglos había producido ya una mutación en el carácter del filipino, surgiendo de ella una identidad mixta que conserva a día de hoy en su idiosincrasia rasgos reconociblemente hispanos. No obstante, el hispanismo se mantuvo vivo en las islas hasta los años cuarenta (Rodao, 1996). Asimismo, la herencia lingüística es todavía evidente en la toponimia, la antroponimia y en los préstamos lingüísticos del español alojados en las principales lenguas y dialectos del archipiélago, pues tuvo una gran repercusión en la formación de éstas, tanto en el plano léxico como en el morfosintáctico y en el fonológico (cf. Quilis, 1992). Sin embargo, con la ocupación norteamericana de las islas se produjo una intensiva campaña de deshispanización por medio de la cual el nuevo gobierno trató de borrar toda huella del pasado hispano, estigmatizando el uso de la lengua e iniciando una

persecución cultural de lo hispano sin precedentes en esta zona geopolítica (Molina Mijune, 1984, 2003; Rodao, 1996, 1998, 2002; Colomé; Gómez Rivera, 2000a, 2000b, 2008; Yarza Rovira; Ortiz Armengol; Montoya; Rodríguez-Ponga, 2003, 2009; Molina Martos; Ruescas, 2006; Brichs Papiol; Sánchez-Jiménez, 2010, 2011).

2. El inglés de Estados Unidos en la educación filipina

Con la Independencia de Filipinas de España en 1898 y la llegada simultánea de un nuevo colonizador, los Estados Unidos de América, la función de las escuelas públicas que se habían ido construyendo a finales del siglo XIX –como respuesta a un nuevo plan educativo– se transformó para dar respuesta a una política lingüística expansiva de la enseñanza del inglés. El 7 de abril de 1900 el Presidente de los Estados Unidos de América William McKinley emitió un documento oficial (*Letter of Instruction*) declarando que el inglés debía ser el medio de instrucción en todos los niveles en el sistema de la educación pública (Bernardo: 29). Para ello se aprovecharon las infraestructuras escolares y universitarias extendidas por todo el país. Como se carecía en las islas de personal cualificado y de material didáctico en inglés para realizar este propósito (Bernardo: 29), se hizo llegar desde los Estados Unidos un enérgico grupo de unos 3.000 profesores destinados a esta labor entre los años 1901 a 1921 (Gonzalez, 2008: 14). Se conocen con el nombre de Tomasinos por el tipo de transporte en el que llegaron los primeros 523 profesores en agosto de 1901 (*US Transport Thomas*) y lo hicieron para tomar el relevo de los soldados, que ya habían iniciado la enseñanza de la lengua atendiendo a las instrucciones del presidente McKinley (Martin, 2008: 246). De este modo, se puede afirmar que desde el inicio de la ocupación los términos de educación y lengua inglesa quedaron indisolublemente unidos. Los tomasinos regresaron a los Estados Unidos al inicio de la década de los veinte, excepto aquellos que decidieron quedarse en Filipinas viviendo como empleados locales, contrayendo matrimonio en muchos casos con mujeres

filipinas. Gonzalez (2008) establece en este momento la segunda generación en la formación del inglés, que es desarrollada por los habitantes nativos que la habían adquirido durante la primera etapa, llegando a ser filipinos el 91% de los profesores de inglés en el país:

Only the superintendens of English in the Department of Public Instruction continued to be Americans, the rest were Filipinos [...] The people who spread the Philippine variety of English among Filipinos were Filipino teachers under the tutelage of their American mentors (Gonzalez, 2008: 15).

Algunos de ellos habían sido enviados a Estados Unidos como *pensionados* con el fin de que realizaran allí sus estudios y tuvieran la formación adecuada para hacerse cargo en el futuro del gobierno del país. Gonzalez (2008: 16) sostiene que la formación *negligente* impartida durante esta segunda etapa es el motivo por el cual el inglés de los filipinos comenzó a ser diferente del original enseñado por los nativos americanos.

In fact, because the initial teachers of English were Filipinos themselves under the tutelage of the Thomasites Americans, replication of all features of the source language was never completely achieved at any time [...] The substratal vernaculars of the Philippines, with their own Austronesian sound systems heavily influenced the imperfect imitation of the sound system of the new code [...] From the beginning then, there were many local varieties of Philippine English based on the first language of the learners (Gonzalez, 2008: 18)

Este autor postula que además de las interferencias propias con la L1 que caracteriza el inglés de estos instructores nativos, la metodología de instrucción también influyó en los resultados obtenidos. La enseñanza analítica de la gramática había sido realizada hasta entonces por el método directo por parte de los tomasinos, con una atención específica puesta en la forma. Sin embargo, en opinión de Gonzalez (2008: 16), los educadores filipinos de la segunda etapa utilizaban un método de enseñanza menos efectivo, mediante el cual no se conseguían producciones tan correctas como con el anterior.

Como comentamos, con la llegada de este profesorado especializado se amplía la capacidad de escolarizar a la población, por lo que se crean nuevas escuelas y universidades a lo largo del archipiélago, que se añaden a las que ya existían previamente. En todas ellas la enseñanza se regía por el currículo norteamericano y se utilizaba el inglés como medio de instrucción. No obstante, las dificultades reales de realizar la enseñanza en esta lengua provocaban que en la práctica la educación total en inglés no fuera posible en las dos primeras décadas de la colonización. Dos evaluadores americanos constataron que de 1904 a 1913 el nivel de inglés de la población estudiantil en las escuelas del país era aún bajo. Por todo ello, al observar los mismos problemas, Saleeby (cit. en Bernardo: 2008: 29) recomendó en 1924 que se usaran tres lenguas regionales además del inglés como herramientas en la educación (Bernardo, 2008: 29). A pesar de estas carencias, el saldo fue muy positivo ya desde estos primeros años, pues en 1918 había un 8.7% de la población que hablaba inglés en una población total de 10.300.000 habitantes (Gonzalez, 2008: 14). En 1924 había matriculados en la escuela pública 889.759 alumnos en la primaria, 118.420 en intermedia, 51.210 en la secundaria y 3.535 en la universidad, a los que hay que sumar los 73.246 de la escuela privada (Monroe, 1925 cit. en Thompson, 2003: 24-25). A finales de la ocupación norteamericana, tras 48 años de gobierno norteamericano en las islas, casi la mitad de la población podía entender y hablar inglés, a diferencia del estimado 10% que aprendió español durante el periodo de colonización española por más de tres siglos (Gonzalez, 2003: 91). Como comenta Gonzalez (1997: 28), la expansión del inglés entre los filipinos no había tenido precedentes en el mundo conocido. Para alcanzar estos asombrosos resultados, primero la enseñanza del inglés se extendió a unas 1.000 escuelas con más de 100.000 escolares entre niños y adultos, donde la lengua de instrucción era únicamente el inglés, en sustitución del español, que sería definitivamente prohibido en la enseñanza reglada durante los años veinte. Como consecuencia de esta política, en 1903, con una población superior a 7.500.000 personas, había menos de 800.000 hispanohablantes que tuvieran más de 10 años. En 1918 el número de filipinos que hablaba inglés era de

896.258, y el de español de 757.463. En 1939 esta cantidad había descendido a la mitad, casi 417.375, lo que suponía que solo un 2.6% de la población era hispanohablante. Así, Rodríguez-Ponga (2003) advierte a la luz de estos datos que no solo hubo un sistema educativo que imponía la enseñanza intensiva de la lengua inglesa, sino que la política lingüística de los Estados Unidos iba aún más lejos con sus métodos de control. En concreto, este autor se refiere a que ocurrió en las islas una auténtica limitación del uso del español en todos los ámbitos relevantes de la sociedad, político, económico, administrativo y judicial.

Por otro lado, este rápido desarrollo entre la población de la lengua traída por los nuevos colonizadores vino avalado por la promesa de progreso y civilización al que permitía acceder esta lengua (Gonzalez, 1997; Bolton y Bautista, 2004; Bautista y Gonzalez, 2006; Bernardo, 2008; Martin, 2008; Thompson, 2003; Valdez, 2011). Así, el inglés se fue abriendo camino (Rodao, 1996) paulatinamente debido a su gran proyección a la hora de ascender socialmente y por las oportunidades que ofrecía el sistema de pensionado antes mencionado, mediante el cual se ofrecía la mejor formación a las élites filipinas en tierras estadounidenses y una educación generalizada en inglés en las islas (Gonzalez, 2008: 15). Como consecuencia de esta aceptación, pronto sustituyó al español como instrumento armonizador de las diferentes regiones filipinas. Este hecho estuvo avalado por el cambio de imagen que se produjo tras la Batalla de Manila de 1945, pues en ella los EEUU liberaron al país del temido invasor japonés. Debido a este hecho, el final de la Guerra del Pacífico supuso el declive definitivo de lo hispano-filipino en las islas. Desde entonces, se empezó a mirar a los Estados Unidos de América con otros ojos, como los héroes libertadores que habían mediado en la desocupación nipona de las islas. Estados Unidos pasó a representar en estos años la defensa de las libertades y de los derechos universales a través de su lucha contra el ejército nazi y el japonés, al mismo tiempo que la prensa norteamericana publicitaba la intención del gobierno español, aliado con el eje del mal durante la Segunda Guerra Mundial, de reiniciar su sueño imperialista con la reconquista de Filipinas (Rodao, 2006). Es en esta época cuando se inicia el tercer periodo del

inglés en el país, según la clasificación de Gonzalez (2008) que venimos siguiendo. En este tiempo, la enseñanza de la lengua sigue las líneas metodológicas marcadas por la lingüística estructuralista norteamericana. Dicha metodología cambia la forma de enseñar la lengua en las islas, al ser dirigida ahora por especialistas de UCLA (Gonzalez, 2008: 17). Además, se incorporan los contenidos basados en la Enseñanza de Propósitos Específicos para las clases especiales, que hasta entonces no habían tenido cabida en la educación de Filipinas.

Es necesario destacar también a lo largo de estos años la creación de una nueva retórica escrita y una reelaboración del imaginario colectivo a través de la didáctica de la literatura británica y norteamericana.

Writing was learned in school from original American model, and hence the rhetorical was based on American models which were taught in writing courses but these structures tended to be imitative and to leave little room for creativity except in mature writers, with the tone quite formal even when the context called for informality and what Joos (1967) calls a 'consultative' or informal style (see Gonzalez, 1991). The ability to sustain prose of narrative nature is relatively new and now appears in novels, but until the late 1940s, Philippine novels in English were rare (Gonzalez, 2008: 19).

La consecuencia de esta aproximación docente en el aula supone el nacimiento de una literatura filipina en inglés y una conciencia retórico-cultural de la lengua apegada a la estadounidense. Sin embargo, otros autores han tachado la enseñanza única en inglés de autoritaria imposición por parte de los colonizadores (Rose; Martin, 2008). Martin (2004, 2007, 2008) explica cómo las lecturas seleccionadas en las clases de literatura estaban todas ellas escritas por autores extranjeros en lengua inglesa. La literatura filipina que se escribía en español o en otras lenguas nativas durante este periodo recibía un tratamiento residual y estuvo marginada en las clases hasta la segunda mitad de la colonización norteamericana, cuando la literatura filipina escrita en inglés entra en las aulas. Según esta autora, la selección pragmática de los textos perseguía una doble finalidad (Martin, 2008: 247): por una parte, se trataba de evitar la adhesión de los aprendientes a la cultura filipina y el reconocimiento

de su identidad durante sus años de formación educativa. Como afirmaba Constantino (1982, cit. Perifanco, 2008: 247), la lengua inglesa fue en esta época el principal y más eficaz instrumento utilizado para separar a los filipinos de su pasado; por otra, se trataban de inculcar mediante estas lecturas los valores estadounidenses que, en ocasiones, llegaban hasta a justificar la colonización, pregonando los beneficios que esta nueva situación traía a los habitantes de las islas. Martin (2008) resume estas ideas en la siguiente cita:

It is easy to understand why Philippine literature was not recognized in the colonial classroom. First of all, the Philippine literature that flourished at the beginning of the American colonial period was not in English but in native languages such Tagalog, Cebuano, Ilongo, and Ilocano (Lumbera and Lumbera, 1997: 8). As if had been the policy from the start that native languages were not to be used in schools, Philippine literature had not place in school. In 1925, a comprehensive study of the educational system of the Philippines (also known as the 1925 Monroe Report) reported that Filipino students had no opportunity to study in their native language, and recommended that the native language be used as an auxiliary medium of instruction in courses such as character education, and good manners and right conduct [...] A detailed analysis of those texts [English literature], as well as the way they were taught to Filipino children reveals the combined power of curriculum, canon, and pedagogy in promoting myths about colonial realities. Those texts made natural and legitimate the illusion that colonialism existed for the sake of the colonized and not the colonizers (Martin, 2008: 247-248)

Estos hechos propiciaron que, poco a poco, se fuera creando una conciencia americana en las islas, a medida que, por otra parte, se venía redefiniendo la identidad del filipino que la buscaba en su pasado. El nacimiento de un fuerte sentimiento nacionalista en las islas tras la independencia norteamericana, junto con la creación de una lengua filipina, provocó un nuevo giro en la instrucción académica desde los años sesenta, que viraba hacia las raíces originarias de la cultura.

3. La creación de la lengua nacional filipina

Es a partir de los años treinta cuando se crea una conciencia identitaria de las lenguas filipinas y, como resultado de esta preocupación, se comienza a reivindicar el reconocimiento de las lenguas nativas mediante la creación de una lengua filipina nacional. En 1935 la constitución filipina instituye la lengua española y la inglesa como oficiales en el país, al mismo tiempo que, con el fin de unificar a los filipinos, alienta la creación de una lengua nacional basada en una de las lenguas nativas existentes (Constitución de 1935, Artículo XIV, Sección 3). Bajo el mandato del presidente Quezon, en 1937, se escoge el tagalo⁵ como base para esta *wikang pambasa* (lengua nacional) y se impulsa la preparación de un diccionario y de una gramática con el fin de aportar el rango de norma a esta nueva lengua. Asimismo, se crea una Comisión de la Lengua Filipina (*Komisyon sa Wikang Filipino*) en 1936 y, años más tarde, el Centro de Estudios de Lenguas (*Language Study Center*) en la Universidad Normal de Filipinas (PNU). Esta última institución había estado anteriormente dedicada a la formación de profesores de inglés, por lo que cambia de función en estos años para aleccionar a los futuros docentes de la lengua nacional y preparar materiales destinados a esta tarea. Como consecuencia de estos procesos, como comenta Manarpaac (88), tras la independencia del pueblo filipino en 1946, se declara la obligatoriedad de enseñar en la primaria y la secundaria la lengua nacional bajo el mandato de Manuel Roxas, aun cuando ésta todavía carecía de nombre y de forma⁶. Por lo tanto, ante la falta de preparación para su enseñanza, el inglés seguirá siendo el principal medio de instrucción en la escuela pública. La única diferencia residía en que el *wikang pambasa*, más tarde bautizado como *filipino*, sería enseñado desde el grado 1 hasta el cuarto año de la escuela secundaria cuando en los centros se cumplieran los requisitos necesarios (Gonzalez, 2008: 16). Por su parte, el español había cedido en los años veinte su posición privilegiada como medio de instrucción en las escuelas privadas y en las principales universidades del

país, que comenzaron a utilizar el inglés desde esta década (la Universidad de Ateneo de Manila, en 1921; la Universidad de Santo Tomás, en 1923). En 1935 claudicaría también este idioma en el gobierno y en el sistema judicial.

Tras la retirada norteamericana de las islas, en los años cuarenta y cincuenta, se sucedieron los experimentos que trataban de probar que los filipinos aprendían mejor los contenidos utilizando una lengua nativa en la instrucción que usando el inglés. Los resultados positivos sobre esta hipótesis beneficiaron el posterior uso de las lenguas locales en la educación (Bernardo: 30). En torno al año cincuenta, la preminencia del inglés decayó en la educación debido a tres factores principales, según la opinión de Bernardo (31):

- Los estudios que mostraban cómo los estudiantes adquirirían mejor los conocimientos en las lenguas nativas.
- La declaración de la UNESCO proclamando la necesidad de escolarizar a los niños en su lengua materna con el fin de: a. facilitar el aprendizaje de las materias escolares; b. reforzar la unidad entre casa y escuela.
- La Administración de las Escuelas Públicas (*Bureau of Public Schools*) revisó la enseñanza del inglés y éste pasó a tener el rango de segunda lengua. Mediante esta decisión el inglés dejaba de ser el medio de instrucción de la educación pública para considerarse solo una asignatura más dentro del currículo educativo.

El uso del inglés recibe de nuevo duras críticas en los sesenta como resultado de un aumento del nacionalismo filipino y de las fuerzas antiimperialistas, ya que el inglés todavía recordaba el reciente pasado colonial. Este ferviente nacionalismo comenzado en los sesenta se prolonga hasta los setenta, cuando alcanza sus cotas más altas de la mano del dictador Ferdinand Marcos. Con él se impone la enseñanza bilingüe⁷ del filipino y del inglés en 1974 –primeramente en inglés y en las lenguas vernáculas de cada región debido a una cuestión de infraestructuras y formación del profesorado–

y en la constitución de 1987 la enseñanza del filipino se establece finalmente dentro del sistema educativo con el nuevo gobierno de Corazón Aquino. En este documento se proclama además la oficialidad de las lenguas inglesa y filipina, en el mismo año en el que el español deja de ser lengua oficial en las islas. Por lo tanto, entre 1974 y 1987 se daría el más fuerte impulso a la instrucción en filipino en todos los niveles y en cada escuela (Bautista y Gonzalez, 2006: 132), aunque el gobierno de Marcos no obvió la necesidad de contar con una lengua de comunicación internacional. Como observa Tupas (2004: 51), el dictador Marcos fue gradualmente reestructurando el sistema educativo filipino para transformarlo en una factoría de recursos humanos cualificados que servían a las corporaciones transnacionales con el fin de acumular capital para las economías desarrolladas.

Con la educación bilingüe funcionando en la primaria y en la secundaria, se dividieron las áreas del currículo en inglés para las ciencias naturales (inglés, matemáticas, ciencias naturales y educación técnica) y filipino para las ciencias sociales (filipino, música, educación física, salud, valores de la educación, civismo y ciencias sociales)⁸. La razón que subyace a esta decisión es la necesidad de acudir en las asignaturas más técnicas a una lengua que tenía un vocabulario más desarrollado en este terreno (Thompson: 38). Este modelo se mantiene hasta la actualidad:

The BEP [Bilingual Education Policy] is still the policy in force at present with slight revisions [...] However, the new department order recast the role of the two languages of instruction. Filipino was to maintained as the international language and the non-exclusive language of science and technology. But even with this recasting of roles, there has been no real change in the implementation of the BEP at most levels of education (Bernardo: 32).

La viabilidad de esta medida en el presente está siendo cuestionada y algunos educadores apuestan por la vuelta a la enseñanza en las lenguas maternas (cf. Martin, 2012), marginadas en beneficio del uso del inglés y el filipino en la educación primaria y secundaria. Esta reivindicación se basa en la falta de cientificidad de falsos mitos como el de que el conocimiento

especializado y técnico –científico y matemático– solo se pueda adquirir por medio de la lengua inglesa (Martin, 2012: 199-200).

El resultado de todos estos procesos sociohistóricos es que la población filipina del siglo XXI, en una situación de diglosia, se comunica en filipino –convertida en la lengua franca del país en el momento actual– mientras que conserva el inglés en determinados ámbitos de prestigio, como el gobierno, la educación superior, la economía y los medios de comunicación escritos.

4. La posición del inglés filipino en la sociedad actual

Kachru (1985) enunció en los 80 la teoría de los círculos concéntricos, en la que se establecía una clasificación de la expansión del inglés, representada en una doble diáspora. En ellos se distinguía el *círculo interno*, en correspondencia con el lenguaje primario, el cual se refiere a la base tradicional del inglés, con 320-380 millones de hablantes (Crystal). Esta lengua es transportada por los hablantes nativos (Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda) en la primera diáspora a los países colonizados y es generalmente introducida como lengua oficial junto a otras lenguas nacionales (Sureste asiático, África, Sudamérica). El contacto con otras lenguas –como en el caso del filipino– propicia otras nuevas variedades del inglés (inglés filipino) –al incorporarse a la lengua rasgos particulares tomados de la lengua materna de los hablantes (Sibayan y Gonzalez; Gonzalez, 1997, 2006, 2008; Bautista, 2000, 2001, 2011; Bolton y Bautista, 2004)–, al mismo tiempo que produce una nueva ecología de la enseñanza del inglés (metodología, identidad, etc.). En la segunda dimensión del esquema propuesto por Kachru (1985), el *círculo externo* representa el inglés en contextos no nativos, donde la lengua anglosajona se ha institucionalizado como lenguaje adicional. La segunda diáspora guarda relación con la globalización, tras la Segunda Guerra Mundial, al convertirse el inglés en la lengua internacional del gobierno y de las organizaciones creadas para mantener el orden mundial (ONU, OTAN, etc.). Esta tercera dimensión del esquema de Kachru (1985) se denominó *círculo*

creciente y representa a los países en los que el inglés se aprende como una lengua extranjera. Sobre la actualización de este tercer círculo en la presente sociedad de la información, Bolton (337) evidencia la posición del inglés globalizado a partir de un nuevo impulso en el contacto comercial a finales de los años cuarenta dentro del modelo capitalista. También ha advertido este autor que el alcance de esta lengua se ha disparado con el imperialismo electrónico (*electronic imperialism*) fomentado por los Estados Unidos de América en la última década, que ha puesto al inglés en una posición única como lengua global en el mundo.

En nuestro artículo hemos optado por ilustrar estos conceptos con una adaptación del conocido esquema de los círculos concéntricos a la zona geográfica que estamos estudiando y que Kachru (2005) diseñó específicamente para el libro *Asian Englishes*:

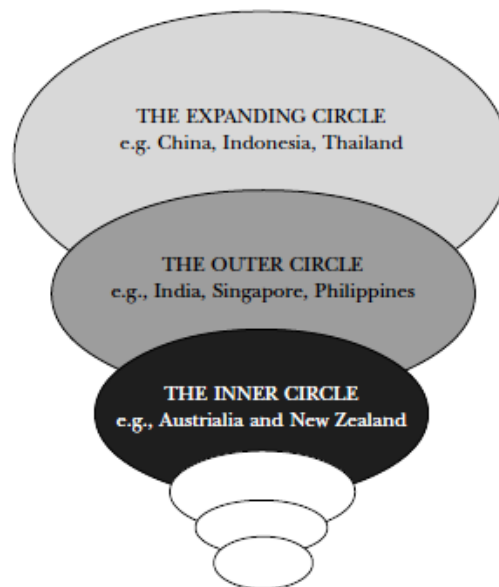


Fig. 1. Los tres círculos concéntricos del inglés en Asia (Kachru, 2005:

Kachru (2005) ha identificado cuatro funciones del inglés en el sudeste asiático, que se encuentran vigentes también en la sociedad filipina:

1. Instrumental (en el sistema educativo);
2. Regulatorio (en la administración y el sistema legal);
3. Interpersonal (como enlace entre hablantes de diferentes regiones);
4. Imaginativo (inglés en los géneros literarios)

En relación a la teoría de Kachru (1985) sobre la expansión del inglés en el mundo, Halliday afirma que esta lengua es necesaria para la comunicación internacional y que, por lo tanto, si un individuo la desconoce, verá limitadas sus potencialidades de realización en un mundo globalizado. Este autor distingue entre un inglés *global* y otro *internacional*, conceptos que vienen a coincidir con el de los círculos concéntricos antes mencionados. El inglés *global* es aquel que se habla en países monolingües como LE y se extiende a todo el mundo, mientras que la variedad *internacional* es aquella que ha traspasado las fronteras y ha sido tomada como segunda lengua por otro país. Es éste el inglés que se habla en países bilingües como Filipinas, donde se considera una variedad del inglés que ha adquirido los rasgos específicos de sus formas nacionales de expresión.

Claramente, como denotan las clasificaciones anteriormente mencionadas, las ventajas de adoptar esta lengua extranjera no solo facilitarían la comunicación nacional entre las 7.107 islas filipinas, sino también el intercambio internacional local (ASEAN) e internacional intercontinental. En este sentido, Ho y Wong (2006: 385) llaman la atención sobre la diversidad de la etnicidad en las culturas asiáticas –frente a las monolingües occidentales– y la conveniencia de contar con una lengua de comunicación que unifique cada nación en este entorno geográfico. En el sureste asiático se creó en 1967 la ASEAN (*Association of Southeast Asian Nations*), una asociación creada por el

conjunto de diez países con la finalidad de estrechar sus relaciones estratégicas comerciales, políticas y humanas en la zona: Brunei, Camboya, Indonesia, Laos, Malaysia, Myanmar, The Philippines, Singapore, Thailand, y Vietnam. De los diez países que conforman ASEAN, nueve de ellos han experimentado alguna forma de colonización occidental, a excepción de Tailandia. Según Ho y Wong y Kirkpatrick (2012) la diversidad étnica, lingüística y cultural de estos países justifica el arraigo de una lengua extranjera que aporte homogeneidad y carácter a la multiplicidad nacional. La lengua de comunicación elegida por esta organización fue el inglés, que es la lengua franca en la que se comunica el mundo en el que no es lengua materna y una necesidad real para entenderse en una zona geográfica con tal diversidad de lenguas (Chittravelu: 225):

Países	Número total de lenguas	Número de lenguas vivas	Número de lenguas extintas
Brunei	17	17	0
Camboya	21	21	0
Indonesia	742	739	3
Laos	82	82	0
Malasia	275	274	1
Birmania	109	108	1
Filipinas	175	171	4
Singapur	21	21	0
Tailandia	74	74	0
Vietnam	103	102	1

Tabla 1. Número de lenguas habladas en los países miembros de ASEAN (Chittravelu: 225)

En muchos de estos países, antiguas colonias anglosajonas, el inglés todavía mantiene una firme posición institucional y el estatus oficial, como ocurre en Filipinas (Kirkpatrick, 2007: 118-119). Teniendo en cuenta estos datos sobre la diversidad de lenguas en ASEAN, es comprensible que el inglés haya ocupado esa posición de lengua franca durante tanto tiempo, como en Filipinas.

El estándar del inglés filipino, heredero de aquellos primeros profesores filipinos que tomaron el relevo de los tomasinos en la enseñanza, tiene su propio sistema de gramática, pronunciación y léxico, generado por la interferencia ejercida en su producción por las lenguas vernáculas de Filipinas (cf. Llanzon; Gonzalez, 1997, 2006, 2008; Bautista, 2000, 2001, 2011; Bautista y Gonzalez, 2006). Esta forma del inglés filipino fue estudiada por primera vez por Llanzon en 1969 en el libro *Standard Filipino English*. En esta obra reconocía la legitimidad de esta variedad del inglés y analizaba las diferencias o particularidades fonológicas y gramaticales de la variedad filipina con respecto a otras variedades del inglés. Posteriormente, durante los años setenta y ochenta son destacables los estudios de Gonzalez (cf. Gonzalez, 1997) sobre la variedad del inglés filipino, así como los de Bautista (2000; 2011) a partir de los noventa. El inglés filipino, por lo tanto, surge de un proceso de contacto con las lenguas nativas, en el que la experimentación de la alternancia bilingüe y la manipulación de las estructuras y las funciones del inglés deriva en un estado de *nativización* de la lengua. Es por ello que diversos autores (Llanzon; Abad; Gonzalez, 1997, 2006, 2008; Bautista, 2000, 2001, 2011; Tupas, 2004, 2008) han reivindicado la autonomía del inglés postcolonial, que camina por su propio pie en Filipinas debido a la idiosincrasia aportada por el pueblo filipino al usarlo. Tupas (2004: 70) sostiene que el inglés filipino es distinto del que utiliza el colonizador y que en relación al término *nativo*, no se puede considerar a los filipinos como hablantes no nativos de inglés porque la variedad filipina es propia de las islas. De la misma manera, Bautista y Gonzalez (130) señalan que las nuevas variedades del inglés emergen de sus respectivas historias coloniales, por lo que han de considerarse tipos distintos de inglés postimperial._

Dentro del inglés filipino se distinguen diferentes variedades, privilegiándose un *estándar de estándares* basado en el inglés americano predominante en la educación superior, que es muy codiciado en el ámbito académico y en el socioeconómico del archipiélago (Bautista, 2000). Estas variedades de los hablantes se ordenan diastráticamente, en correspondencia con el nivel educativo de cada colectivo social (Sibayan y Gonzalez, 1996: 163;

Tupas, 2004: 49). Así, Sibayan y Gonzalez (1996: 163) señalan cinco tipos diferentes de estándares del inglés, subdivididos en dos grupos. Los tres primeros tipos representan el habla de la vasta mayoría de la población, mientras que los dos últimos lo que se reconoce como *inglés filipino*:

1. Literacidad funcional mínima
2. Trabajadores en el exterior
3. Trabajadores de cuello blanco (*White collar workers*)
4. Clase media y clase media alta
5. Intelectuales

El *estándar de estándares* (Bautista, 2000) del que hablamos es aquel que proviene o se acerca a la variedad americana del *círculo interno*. Por eso, los hablantes *educados* de inglés (filipinos) del *círculo externo* comparten con los hablantes *educados* de inglés (estadounidenses) del *círculo interno* la mayoría de las características lingüísticas y copan el nivel político-económico del poder en el país. Esto sucede también en otros países como India o Sri Lanka (Bhatt), donde los materiales de enseñanza se encargan de perpetuar las normas y las reglas impuestas por los países BANA (British, Australasian and North American countries). Es por este motivo que desde algunos sectores se ha considerado la permanencia del inglés en las antiguas colonias como un caso de imperialismo lingüístico, en el que las metrópolis en el pasado mantienen a través del control que impone una lengua hegemónica el poder en contacto con la élite educada (Bhatt; Bamgbose; Lockwood, Forey y Price; Martin, 2004, 2007, 2008; Tupas, 2008; Valdez, 2011). Al mismo tiempo, como sostiene Bhatt (532), el inglés se mantiene también por pragmatismo lingüístico, ya que es la lengua internacional de comercio y la lengua global de comunicación en la era digital.

En su trabajo, Tupas (2004: 55) señala que la condición del inglés filipino como lengua neocolonial lo posiciona dentro de una agenda política que fortalece el uso privilegiado del inglés en la sociedad ex-colonial para continuar su dominio sobre las estructuras de poder del nuevo orden. Como comentaba

este autor (Tupas, 2008: 74) en un artículo posterior, el inglés es el lenguaje utilizado en los negocios dentro de una economía caracterizada por la dependencia al capital extranjero, mientras que la lengua filipina, por otro lado, se emparenta con la identidad de los hablantes. En este sentido, el inglés ha llegado a convertirse en una lengua de segregación educativa, ya que estratifica a la población en el nivel educativo y en el laboral. Por ejemplo, el *National College Entrance Examination* (NCEE), con estándares decididos por el gobierno, determina en la escuela secundaria qué cantidad de estudiantes graduados podrán acceder a la universidad. Así, los alumnos que aprueben este examen conseguirán su titulación universitaria y pasarán a formar parte del mercado de trabajo de los llamados trabajadores de cuello blanco, con buenas posiciones laborales bien remuneradas. Además, los puestos más altos en estas empresas están reservados a aquellos individuos que dominan la variedad estándar del inglés americano, la cual se adquiere solo en unas pocas universidades elitistas del país. Por ejemplo, solo un bajo número de trabajadores que accede a las mejores posiciones en las empresas de centros de llamadas extranjeras establecidas en Filipinas se comunica en esta variedad americana exigida en este tipo de puestos de trabajo⁹ (Thompson; Tupas, 2008: 77; Lockwood, Forey y Price: 221; Martin, 2012: 193-194). Los que no logren superar el examen formarán parte de la legión de mano de obra barata u ocuparán trabajos mal pagados en la sociedad si pueden conseguir un certificado de educación técnica (Tupas, 2008: 75).

En conclusión, el control sobre el inglés desde las primeras etapas educativas decide el éxito que se consigue en la carrera universitaria y, como consecuencia, el tipo de trabajo al que se accederá en el futuro. Así, se reproduce la misma división establecida durante el periodo colonial, en la que una élite minoritaria controlaba el país y la masa de filipinos que no sabía hablar inglés con corrección se ocupaba de los trabajos menos especializados. Desde la llegada de los primeros soldados norteamericanos a las islas y más tarde con la toma de poder, el sistema educativo en la colonia se convirtió en el más importante instrumento para la reproducción del inglés, como ocurrió en otros casos similares durante el siglo XX (Bolton y Bautista, 2004; Bamgbose).

Sin embargo, el inglés ni era una lengua para todos ni lo era de la misma manera para todos. Aquellos que tenían acceso a una educación mejor conseguían dominar la variedad más prestigiada del inglés filipino, que como llave maestra le abriría las puertas del mercado laboral y de los puestos institucionales y administrativos del gobierno. Esta realidad se mantiene en la época postcolonial, reconstituida en el discurso y en la práctica de la globalización capitalista.

5. Debate social sobre la lengua de instrucción en la educación filipina

Tanto la lengua de instrucción en la educación de las Filipinas como el estatus de la lengua franca que sirve de comunicación al país ha variado sustancialmente desde la llegada de los primeros exploradores españoles en 1521 a las islas. La política lingüística de los colonizadores norteamericanos sustituyó al español en el gobierno y en la educación por el inglés, y desde los años treinta se promovió el uso de la lengua filipina para ocupar su lugar. Ante la situación de diglosia producida a partir de la independencia de Filipinas el 4 de julio de 1946, el inglés ha venido perdiendo su posición predominante en la sociedad, aunque continúa siendo en las islas la lengua del poder, de los negocios y de la movilidad social, que mantiene una gran influencia en los sectores más destacados de la política y de la economía (Tupas, 2008: 74). Sin embargo, el idioma filipino se ha erigido en los últimos años como la principal lengua de comunicación y de educación en el país, ya que desde la década de los sesenta el pueblo filipino ha surcado el camino de retorno hacia su identidad. Por esta razón, desde la administración se favorece una política lingüística que prima el uso del filipino con respecto del inglés, incluso en los materiales educativos (Valdez: 74). Como defensora de esta postura, la psicóloga Young justifica la necesidad de priorizar el filipino desde el reclamo de la identidad del individuo, ya que el uso en el aula de la lengua materna resulta fundamental para incentivar un dominio cognitivo y afectivo de la

realidad social en la que se desenvuelve en su vida cotidiana. Estos factores han dado como resultado que en el censo del año 2000 se cifrara en un 85% el número de la población que hablaba filipino al menos en su variedad más coloquial o *taglish*. Esto supone que 65 de los 76 millones de habitantes en el país utilizaban el filipino como primera o segunda lengua. (Gonzalez, 2008: 21). Por otra parte, el inglés ha pasado a ser una segunda lengua en el país, aprendida en la escuela, e incluso se está imponiendo paso a paso una forma de *tagalo intelectualizado* (Sibayan, 1991) en la educación, en el gobierno y en los medios de comunicación que está desplazando progresivamente al inglés. Esta situación genera una gran tensión entre los defensores de una y otra lengua, enfrentados en un grupo pro-inglés y en otro pro-filipino. Por otro lado, es un grupo mayoritario el que argumenta en favor de las oportunidades laborales que procura el inglés como lengua de comunicación internacional en un mundo globalizado. Bernardo (32-33) aporta cinco argumentos que conviene considerar y que refuerzan el papel del inglés como lengua de comunicación en el archipiélago:

1. El uso del inglés como herramienta para lograr la integración social
2. La dificultad pragmática de cambiar el inglés por el tagalo
3. La utilidad del inglés en el terreno económico e intelectual (y en la educación)
4. El poder colonizador y opresor del inglés
5. Los efectos perjudiciales del uso del inglés en el aprendizaje del estudiante típico filipino

Por estos motivos, Gonzalez (2008: 23) apuesta por la instrucción en la enseñanza en Filipinas en esta lengua. Según este autor, la misma que ha dado acceso a los filipinos al mundo de la ciencia, la tecnología y la cultura mundial, a pesar de la pérdida de identidad que supone su utilización en el

aula con respecto al uso de la lengua nacional filipina. Esta razón de peso ha sido consensuada por gran parte de la sociedad educada y defendida por medio de tres propuestas en el congreso filipino en 2005 con las cuales se pretendía reintroducir el inglés como medio de instrucción único en todos los niveles del sistema educativo (Bernardo). Se cree que esta medida, además de mejorar el nivel de vida de una parte de la población, también lograría rebajar sustancialmente la “segregación” (Bautista, 2000; Martin, 2006, 2012; Tupas, 2008; González, 2008; Dayag, 2008) que existe en la actualidad en la sociedad como consecuencia de las subvariedades sociales identificadas en el inglés filipino, aunque este mal será difícil de erradicar, pues diferentes instituciones proveerán –como sucede en la actualidad– distintas calidades de formación para las distintas clases sociales:

As Gonzalez y Bautista (1985) argue, the best way to describe the subvarieties of Philippine English is to refer to them as “edulects” more than “acrolects”, ‘mesolects’, and ‘basilects’, since the levels are a function of the education of the speaker and the kind of English language tuition he/she received in school. English is learned for the most part in schools and the type of school one attends, pretty much determines the level and quality (approximation to the American model) that one learns from the school. Ultimately, of course, since the quality of school is a function of tuition fees, the school is reflective of the socio-economic background of students’ families (Gonzalez, 2008: 20).

Otras voces (cf. Manarpaac) sobrepasan las fronteras de la educación para reclamar el establecimiento del inglés como una sola lengua oficial en el país, dejando en un segundo plano la consideración de la lengua materna de los hablantes con la finalidad de lograr la unidad de los territorios etnográfica y lingüísticamente diversos del país (cf. McFarland). Para ello, afirma Manarpaac que es necesario que el pueblo filipino se deshaga antes de la fobia al colonialismo para así poder considerar la lengua inglesa como una herramienta que aporte el acceso al progreso, a la educación de calidad y como una puerta abierta al comercio internacional.

A pesar de la contundencia de estos argumentos, parece que cada vez más la balanza se inclina de parte de la lengua nacional en detrimento de la lengua extranjera. Mientras continúa esta discusión, el nivel académico del inglés en la escuela se va deteriorando progresivamente (Thompson; Gonzalez, 2008; Manarpaac; Martin, 2012) e incluso en la educación bilingüe el cambio de código que representa el *taglish* va sustituyendo al inglés por las convicciones personales de los propios docentes (Martin, 2006). Por otra parte, el *taglish* predomina en la sociedad como lengua franca. Los estudiantes que terminan la secundaria, según Bautista (1989, 2004), alcanzan –en distintos grados– la condición de hablantes bilingües. Por lo tanto, en el habla cotidiana, lo esperable es que se produzca un cambio de código de forma generalizada, especialmente en las zonas más urbanas del archipiélago. Ante esta compleja situación se ha llegado a calificar la normativa de la formación bilingüe –iniciada en 1974– como una práctica obsoleta que contribuye al empeoramiento de la educación filipina (Bernardo; Martin, 2012). Sin embargo, otros autores (Gonzalez y Sibayan; Thompson; Bernardo) identifican causas distintas y culpan de las lacras del sistema educativo a la inadecuación de la formación de los profesores y a la falta de medios (carencia de libros de texto, de materiales escolares y uso de tecnología, clases masificadas, etc.) para ofrecer una educación de calidad.

Pero lo cierto es que el *taglish* ha ido ganando terreno en la sociedad urbana educada para imponerse de forma tácita como norma en la comunicación cotidiana (Bautista, 1989, 2004; Thompson; Dayag, 2004, 2008; Martin, 2006, 2008; Gonzalez, 2008; Rafael; Bautista y Gonzalez, 2006; Valdez). Bautista (2004: 226) señala que la alternancia de código en tagalo e inglés es un rasgo del discurso informal desarrollado entre los hablantes educados de clase media y alta filipina. Esta variedad se viene estudiando desde finales de los años sesenta, iniciándose con un trabajo de Azores que se centraba en la descripción de la estructura lingüística de este fenómeno. Su análisis se extiende hasta la actualidad con los nuevos teóricos del análisis crítico del discurso, quienes lo estudian desde un punto de vista sociolingüístico. Según Bautista (2004: 231), las conclusiones a las que han

llegado estas investigaciones indican que el uso del *taglish* representa una reacción social a la hegemonía del inglés y a la defensa del monolingüismo en esta lengua extranjera.

En su artículo, Bautista (2004) describe la estructura lingüística y las funciones sociolingüísticas de este cambio de código, distinguiendo dos contextos de uso del *taglish*. El arquetipo de hablante que utiliza la primera variedad es la persona que no ha alcanzado la competencia suficiente en el uso de una de las lenguas implicadas en el cambio de código. El segundo tipo es competente en ambas lenguas, pero las usa para ser más eficiente en la comunicación o causar algún efecto con el fin de resultar más enfático (Bautista, 2004: 227). En palabras de Bautista (2004), el hablante filipino llega a ser bilingüe en inglés y filipino cuando ha finalizado los estudios de secundaria. Por lo tanto, como ocurre con el inglés, este cambio de código producirá distintas variedades en función del dominio de la lengua que posea el hablante. Del mismo modo, el predominio de una lengua sobre la otra en la alternancia puede deberse también a la función desempeñada por cada lengua en una determinada situación.

Por otro lado, el uso del lenguaje en los medios de comunicación es un fiel reflejo de la estratificación social del país. Al contrario de lo que pretendían los americanos con la implantación de la educación en inglés, esta lengua no se ha mantenido como lengua vehicular en Filipinas. Si bien es cierto que sin el inglés un filipino no puede participar en la vida económica, cultural y política del país (Thompson: 75), su lugar como lengua franca lo ha ocupado en la actualidad el filipino, y más comúnmente el *taglish* (Rafael). Es por ello que los medios de comunicación más populares, como la radio y la televisión, se han rendido con los años a estas lenguas, como afirma Dayag (2004): “Almost all shows on local TV are in Filipino or in *Taglish*, the code-switching variety of Philippine English. Presumably, TV networks have resorted to this format to gain mass appeal” (Dayag, 2004: 40). Sin embargo, el inglés está presente en los programas especializados que se emiten en televisión por cable, dirigidos a una clase media y una élite intelectualizada: “almost all programs on cable TV are in English or in foreign languages” (Dayag, 2008: 51). Lo mismo ocurre con

la radio. Desde los noventa se comenzó a emitir principalmente en filipino o taglish, con la finalidad de captar a grandes colectivos sociales que incrementaban las audiencias. Por el contrario, los programas de música clásica o jazz se hacen en inglés, reservados nuevamente a una minoría con un más amplio bagaje cultural (Dayag, 2008: 52).

Algo similar sucede en la prensa escrita. Las tres publicaciones periódicas más importantes se escriben íntegramente en inglés. Las otras publicaciones diarias –tabloides de calidad inferior– se publican en filipino, por la necesidad de acercarse a la audiencia que no posee una competencia adecuada en inglés: “That tabloids are predominantly in Filipino may be explained by the need to have mass appeal since they cater to the lower socioeconomic classes, in contrast to the broad sheets, which target the upper, middle and lower-middle class” (Dayag, 2008: 53). También se publican principalmente en inglés las revistas de lifestyle, moda, negocios, deportes, etc.

Dayag (2008: 54) llega a la conclusión de que la prensa y las revistas están escritas mayormente en inglés, mientras que los medios orales están dirigidos a un público más general, y por ello han tenido que adaptarse a esta circunstancia y realizar sus emisiones en filipino o en taglish. Los consumidores de TV y radio pueden acceder con facilidad a estos medios, mientras que las publicaciones escritas exigen un nivel cultural y formativo mayor, cuya preparación incluye un conocimiento alto de la lengua inglesa.

6. Conclusión

Como se observa a raíz de los datos recogidos en este artículo, la habilidad comunicativa del filipino parte de una realidad social plurilingüe, a la que contribuye la necesidad de conocer la lengua local hablada en la región autóctona del individuo y las lenguas de instrucción educativa, inglés y filipino, que actúan como eje vertebrador de la comunicación en todo el país. El español, lengua que contribuyó a conformar administrativamente el país como un Estado durante más de tres siglos de ocupación, ha desaparecido



prácticamente del sistema educativo, donde se conserva como materia optativa en la educación secundaria y en la universidad.

En el presente, la legislación filipina mantiene en la educación un impreciso equilibrio entre la función del idioma filipino y del inglés que crea cierta confusión y malestar entre la población estudiantil y los mismos docentes. En el futuro, se deben tomar decisiones valientes desde el gobierno que sopesen la conveniencia de mantener este tipo de sistema bilingüe u optar por la instrucción en una sola lengua, que contribuiría a erradicar el uso de formas híbridas como el *taglish*, que predomina en la sociedad urbana actual de las grandes ciudades del país. El reto de afrontar este dilema hunde sus raíces en la propia identidad y en el sentir de la sociedad filipina como pueblo, así como en la proyección futura de desarrollo dentro de un mundo globalizado en el que el inglés es lengua de comunicación universal. Por este motivo, es necesario que el filipino revise su pasado, cure sus heridas y esquive la dolorosa visión de la colonización con el fin de construir una sociedad sin prejuicios, más equitativa y más justa, valiéndose para ello de las herramientas que brinda el sistema educativo filipino.

© **David Sánchez-Jiménez**

Notas

1 En muchos lugares, como testimonia Colomé, existía una mínima representación española formada por dos hombres, el alcalde o el sacerdote, al contrario de lo que sucedía en las ciudades más pobladas, donde podían encontrarse hasta unos 200 españoles y donde el castellano era la lengua en la que se comunicaban hasta un 50% de sus habitantes. Si tenemos en cuenta que a principios del siglo XIX sólo 6 de cada 10.000 habitantes eran españoles (Colomé), resulta llamativo que esta insignificante cifra de contingente humano pudiera mantener la presencia hispana en las islas. Esto ocurrió, en parte, a causa de que la colonización española en Filipinas fue relativamente pacífica y a que primó un espíritu de convivencia desde los primeros años de la ocupación (Bourne; Molina Memije, 1984; 1998; Rodao, 1998; Colomé; Ruescas 2009).

2 Quilis (1992), Gonzalez (1997) y Colomé (2000) sostienen que el español nunca superó la cifra del 3% en las islas durante la ocupación española. Los estudios de Rodríguez-Ponga (2003) estiman que cuando España dejó Filipinas era un idioma hablado como lengua materna por el 15 o 20% de la población, sobre un total de 9 millones de habitantes. Estas cantidades se equiparan a las actuales, que Quilis (1996) sitúa en un 3% a finales de los 90 (1.816.773 habitantes), coincidiendo con los datos aportados por Moreno y Otero. El número de hablantes nativos de español es todavía superior al de hablantes nativos de inglés en las islas en estas fechas. Casi una década después, en 2007, el grupo de dominio nativo desciende a 439.000 personas según estos mismos autores, lo que equivale sólo al 0,5% del total de la población filipina. La gran mayoría de estos pobladores son residentes peninsulares que se han establecido en las Islas Filipinas por motivos personales. Sin embargo, todavía queda un grupo menudo de supervivientes en el archipiélago que conserva ciertas características particulares en el habla del español en Filipinas, descritas por Lipski (307).

3 García Louapre (285) señala que antes de la ocupación norteamericana se hablaba el castellano en una buena proporción en las capitales importantes o de actividad comercial, en Manila hasta un 50%, 76,25% en la Isla del Corregidor, 36,16% en Zamboanga y 25% en Basilán. Según Rodríguez-Ponga (2003: 45), el idioma español se había extendido al 15 ó 20% de la población filipina antes de 1898 y en el entorno de Manila el 50% de la población sabía hablar español, gracias al fuerte impulso dado a la escolarización pública durante el reinado de Isabel II.

4 El gobierno de los Borbones, más proteccionista con lo español, supuso un nuevo rumbo para los territorios anexados, y abrió una fisura en el clima de conciliación provocada por medidas tan radicales como el cambio de consideración de los nuevos territorios conquistados de provincia a colonia, acompañada de medidas punitivas y subidas de impuestos que modificaban la relación con los habitantes nativos de estas tierras, a quienes se privaba de muchos de los derechos que les habían sido concedidos siglos atrás. Incluso se retiró la institución que regulaba y velaba por los derechos de los habitantes de las colonias españolas, el Consejo de Indias (cf. Sánchez-Jiménez, 2012).

5 Hasta este momento, los estudios del tagalo se reducían a los vocabularios y las gramáticas que los frailes habían compilado para el aprendizaje de sus coterráneos de esta y otras lenguas indígenas (Quilis, 1992; Suerio Justel). Ya en el siglo XX Ringgold Blake (Universidad Johns Hopkins) y Leonard Bloomfield (Universidad de Illinois) realizaron una serie de estudios sincrónicos sobre la estructura de la lengua que permitieron conocerla desde una perspectiva más analítica (Gonzalez, 2004). Con posterioridad, otros estudios diacrónicos han coincidido en señalar cómo el tagalo evolucionó en contacto con el español con respecto a los testimonios que se han

conservado de esta lengua en el siglo XVI, pues los distintos niveles lingüísticos sufrieron modificaciones en la interacción diaria con el español (Wolff, 2006).

6 En un primer momento la lengua se denominó *wikang pambasa* (la lengua nacional), y se concibió como un producto elaborado a partir de las ocho lenguas principales del país, con un mayor predominio del tagalo como base. El secretario Jose Romero, del Ministerio de Educación, se tomó la libertad de renombrarlo como *pilipino* en 1959 con una doble finalidad: para crear una seña diferenciada con la lengua tagala y reflejar el contexto multicultural y multilingual de Filipinas (Sibayan, 1986, cit. Manarpaac: 88; Martin, 2012: 191). Durante el gobierno del dictador Ferdinand Marcos pasó a llamarse *filipino*, tal y como hoy la conocemos.

7 Debido a la escasez de materiales, profesores y recursos para la enseñanza académica de los cursos en filipino, el programa bilingüe tuvo que ser introducido en un grado por cada año desde 1974, completándose en 1982. Con esta finalidad se crearon programas de formación para instruir a los profesores en todo el país. A causa de esta escasez de medios, una encuesta realizada en 1985 mostraba cómo en muchas escuelas aún no se había comenzado con el programa bilingüe, por lo que tuvieron que continuar enseñando en inglés. Un caso aparte fue el que ocurrió con la educación universitaria, que quedó un tanto al margen de esta regulación y se permitió que las distintas universidades desarrollaran su propio programa bilingüe (Thompson: 39).

8 Reproducimos este listado a partir de la enumeración que aporta Thompson (39) en su libro *Filipino English and Taglish*, por ser el más detallado de cuantos hemos encontrado.

9 Según los datos que aporta Robert Keitel, el Consejero Regional de Empleo de la Embajada de los Estados Unidos en Manila, solo el 4% de los solicitantes de empleo en centros de llamadas norteamericanos son aceptados porque cumplen los requisitos de lengua que existen estas empresas, una mínima parte de los 400.000 estudiantes universitarios que se gradúan cada año (Martin, 2012: 193-194).

Referencias bibliográficas:

- Abad, G. "Standards in Philippine English: The writers' forum". En M.L.S. Bautista (ed). *English Is an Asian Language*. Sydney: The Macquarie Library Pty. Ltd., 1997. 163–76.
- Azores, F. M. *A preliminary investigation of the phenomenon of language change in the Philippines*. Unpublished master's thesis. Manila: Ateneo de Manila University, 1967.
- Bamgbose, A. "A Recurring Decimal: English in Language Policy and Planning". En Kachru, B, Kachru, Y. y C. Nelson (eds.). *The Handbook of World Englishes*. Oxford: Blackwell, 2006. 645-660.
- Bautista, M.L.S. "Code-switching studies in the Philippines". En Sibayan, B. P. y A. Gonzalez (eds.). *Special Issue on Sociolinguistic Studies in the Philippines. International Journal of the Sociology of*

- Language*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1989. 19-32.
- . *Defining Standard Philippine English: Its status and grammatical features*. Manila: De La Salle University Press, 2000.
- . "Studies of Philippine English: Implications for English Language Teaching in the Philippines". *Journal of Southeast Asian Education*, 2, (2) (2001): 271-295
- . "Tagalog-english Code Switching as a Mode of Discourse". *Asia Pacific Education Review*, 5 (2) (2004): 226-233.
- . *Studies of Philippine English: exploring the Philippine component of the international corpus of English*. Manila: Anvil, 2011.
- Bautista, M.L.S. y K. Bolton, K. "Special Issue on Philippine English: Tensions and Transitions". *World Englishes*, 23 (1) (2004): 1-5.
- Bautista, M.L.S. y A. Gonzalez. "English in Southeast Asia". En B. Kachru, Kachru, Y. y C. Nelson (eds.). *The Handbook of World Englishes*. Oxford: Blackwell, 2006. 130-144.
- Bernardo, A.B.I. "English in Philippine education: Solution or problem?". En Bautista, M. L. S. y K. Bolton (eds). *Philippine English: Linguistic and literary perspectives*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2008. 29-48.
- Bhatt, R.M. "World Englishes". *Annual Review of Anthropology*, 30 (1) (2001): 527-550.
- Bolton, K. "Global English and the Global Village in Asia's English-Language Newspapers". En Prescott, D. (ed.). *English in Southeast Asia: Varieties, Literacies and Literatures*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishers, 2007. 336-352.
- Bourne, E. G. "Historical Introduction". En Blair, E. H. y A. Robertson (eds.). *The Philippine Islands 1493-1898. Vol.1*. Cleveland: Bibliobazaar, 1902. 20-87.
- Brichs Papiol, A. "¿Desengaño o reconciliación?". *Revista Filipina*, XIII, 2 (2009).
- Chittravelu, N. "Multilingualism in Southeast Asia: a tentative research

- agenda". En Prescott, D. (ed.). *English in Southeast Asia: Varieties, Literacies and Literatures*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishers, 2007. 224-245.
- Church, A. T. *Filipino personality: A review of research and writings*. Manila: De La Salle University Press, 1986.
- Colomé, D. *La caución más fuerte*. Manila: Instituto Cervantes, 2000.
- Crystal, D. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Dayag, D. T. "Evidentiality in Philippine English and Filipino newspaper editorials". *Philippine Journal of Linguistics*, 35(2) (2004): 1-18.
- ."English-language media in the Philippines: Description and research". En Bautista, M. L. S. y K. Bolton (eds). *Philippine English: Linguistic and literary perspectives*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2008. 49-66.
- García Louapre, P. "El idioma español en las filipinas en el pasado y en el presente". En *1989 Actas del segundo congreso de hispanistas de Asia*. Manila: Asociación Asiática de Hispanistas en Manila, 1990. 279-291.
- Gómez Rivera, G. "La destrucción del cosmos filipino (1ª parte)". *Revista Filipina*, III, 4 (2000a).
- . "The truth about the Spanish Language in the Philippines", (2000b).
Obtenido el 10 de junio de 2006 desde
<http://filipinokastila.tripod.com/truth.html>
- . "El idioma español en Filipinas". *Revista Abril*, 74 (2008).
- Gonzalez, A. "The history of english in the philippines". En M.L.S. Bautista (ed). *English is an Asian Language*. Australia: Macquarie Library, 1997. 25-40.
- . "A favorable climate and soil: a transplanted language and literature".
En Bautista, M. L. S. y K. Bolton (eds). *Philippine English: Linguistic and literary perspectives*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2008. 13-28.
- Gonzalez, A., y B. P. Sibayan. *Bilingual education in the Philippines*.

- Manila: Linguistic Society of the Philippines, 1998.
- Halliday, M. A. K. "Written Language, Standard Language, Global Language", En Kachru, B., Kachru, Y. y C. Nelson (eds.). *The Handbook of World Englishes*. Oxford: Blackwell, 2006. 349-365.
- Ho, W.K y R.Y.L. Wong. "Applied Linguistics in Southeast Asia". En Brown, K. (ed.). *Encyclopedia of Language & Linguistics (Second Edition)*. Oxford: Elsevier, 2006. 385-393.
- Kachru, B.B. "Standards, Codification and Sociolinguistic Realism". En Quirk, R. (ed.). *English in the World*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. 11-34.
- . *Asian Englishes: Beyond the Canon*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2005.
- Kirkpatrick, A. "The Communicative Strategies of ASEAN Speakers of English as a Lingua Franca". En Prescott, D. (ed.). *English in Southeast Asia: Varieties, Literacies and Literatures*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishers, 2007. 118-139.
- . "English as an Asian lingua franca: a lingua franca approach and implications for language education policy". *Journal of English as a Lingua Franca* 1(1) (2012): 121-140.
- Lipski, J. "Características lingüísticas del español Filipino y el chabacano". En Donoso, Isaac (ed.). *Historia cultural de la lengua española en Filipinas: ayer y hoy*. Madrid: Verbum, 2013. 307-324.
- Llamzon, T. S. *Standard Filipino English. Language Research Series*. Manila: Ateneo University Press, 1969.
- Lockwood, J.G.F. y H. Price. "English in Philippine call centers and BPO operations: Issues, opportunities, and research". En Bautista, M. L. S. y K. Bolton (eds.). *Philippine English: Linguistic and literary perspectives*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2008. 219-242.
- Manarapaac, D. V. S. "'When I was a child I spake as a child': Reflecting

- on the limits of a nationalist language policy". En Bautista, M. L. S. y K. Bolton (eds). *Philippine English: Linguistic and literary perspectives*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2008. 87-100.
- Mariñas, L. *La literatura Filipina en castellano*. Madrid: Editora Nacional, 1974.
- Martin, I. P. "Longfellow's legacy: education and the shaping of Philippine writing". *World Englishes*, 23 (1) (2004): 129-139.
- . "Language in Philippine Classrooms: Enabling or Enfeebling?". *Journal of Asian Englishes*, 9 (2) (2006): 48-67.
- . "The Literature Filipino Students Do Not Read". En Prescott, D. (ed). *English in Southeast Asia: literacies, literatures and varieties*. Cambridge: Cambridge Scholars Press, 2007. 290-318.
- . "Colonial education and the shaping of Philippine literature in English". En Bautista, M. L. S. y K. Bolton (eds). *Philippine English: Linguistic and literary perspectives*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2008. 245-260.
- . "Diffusion and directions, English language policy in the Philippines Ateneo de Manila University". En Low, L. y A. Hashim (eds.). *English in Southeast Asia: Features, policy and language in use*, 2012. 189-206.
- Martínez Expósito, A. (2007). *Ten Reasons to Learn and Teach Spanish: Facts and Figures to Promote a Better Understanding of the Spanish Language in Australian Schools*. Canberra: Education Office of the Embassy of Spain in Canberra, 2007.
- McFarland, C. D. "Linguistic diversity and English in the Philippines". En Bautista, M. L. S. y K. Bolton (eds). *Philippine English: Linguistic and literary perspectives*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2008. 131-156.
- Molina Martos, I. *Aspectos sociológicos del español en el Pacífico: Las islas filipinas y las islas marianas*. Madrid: Liceus, 2006.

- Molina Memije, A. *Historia de Filipinas*. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica del Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1984.
- . "Presencia Española en Filipinas". En *1989 Actas del Segundo Congreso de Hispanistas de Asia*. Manila: Asociación Asiática de Hispanistas en Manila, 1990. 75-81.
- . "¿Qué queda de España en Filipinas?". *SEECI 2000*, 2 (1998): 1-6.
- Molina Memije, A. "Provincia sí; colonia, no". *Revista Filipina*, VII, 2 (2003).
- Montoya, M. "Permanencia y perspectivas de la hispanidad en Filipinas". *Revista Filipina*, VII, 2 (2003).
- Moreno Fernández, F. y J. Otero. "Demografía de la lengua española". En *Anuario del Instituto Cervantes. El español en el mundo*. Madrid: Arco/ Libros, 1998. 69-86.
- Ortiz Armengol, P. "Las Constituciones Filipinas y las Lenguas en que fueron Escritas". En *1989 Actas del Segundo Congreso de Hispanistas de Asia*. Manila: Asociación Asiática de Hispanistas en Manila, 1990. 27-33.
- Otero, J. "La lengua española y el sistema lingüístico de Asia-Pacífico". En *Análisis del Real Instituto Elcano*, 2/ 2005. Obtenido el 15 de diciembre de 2007 desde <http://www.realinstitutoelcano.org/documentos/166/JaimeOtero%20pdf2.pdf>
- Quilis, A. *La lengua española en cuatro mundos*. Madrid: Mafre, 1992.
- . "La lengua española en Filipinas". En Alvar, M. (ed.). *Manual de dialectología hispánica: el español de América*. Barcelona: Ariel, 1996. 233-234.
- Rafael, C. L. "Taglish, or the phantom power of the lingua franca". En Bautista, M. L. S. y K. Bolton (eds). *Philippine English: Linguistic and literary perspectives*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2008. 101-128.
- . "La Lengua Española en Filipinas durante la primera mitad del siglo XX". *Estudios de Asia y África*. XXXI (1) (1996): 157-175.

- . "España en el Pacífico". En Galván, J. (ed.). *Islas del Pacífico: El Legado Español*. Madrid: Lumweg, 1998. 27-35.
- . "Lo que perdió también España en la Batalla de Manila". *Revista Filipina*, V, 3,(2002).
- . "La colonización filipina y las relaciones con Asia". En Pereira Castañares, J.C. (ed.). *La Política Exterior de España (1800-2003)*. Barcelona: Ariel, 2003. 341-356.
- . "La reinterpretación global de una disputa local Españoles y norteamericanos ante Filipinas en el verano de 1940". *Del aislamiento a la apertura: La política exterior de España durante el franquismo*. Madrid: Comisión Española de Historia de las Relaciones Internacionales, 2006. 277-279.
- Rodríguez-Ponga, R. "Pero, ¿cuántos hablan en español en Filipinas?". *Cuadernos hispanoamericanos*, 631, (2003): 45-58.
- . "Nuevas perspectivas para la lengua española en Filipinas". En *Análisis del Real Instituto Elcano (ARI)*, Nº. 27, 2009.
- Rose, L. "Negotiating language: Postcolonialism and nationalism in Philippine literature in English". En Bautista, M. L. S. y K. Bolton (eds). *Philippine English: Linguistic and literary perspectives*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2008. 261-278.
- Ruescas, J. "Una asociación Hispano-Filipina". *Revista Filipina*, X, 1 (2006).
- . "Los Revolucionarios Filipinos y el español". *Revista Filipina*, XIII, 1 (2009).
- Sánchez-Jiménez, D. "El español en Filipinas". *Hispanorama*, 119 (2008): 81-90.
- . "Los orígenes del español en Asia-Pacífico". *Tinta China*, 4 (2009): 15-18.
- . "La hispanización y la identidad hispana en Filipinas (1ª parte)". *Revista Filipina*, XIV, 3 (2010)
- . "La hispanización y la identidad hispana en Filipinas (2ª parte)".

- Revista Filipina*, XIV, 4 (2011).
- . "Permanencia y proyección del español en Filipinas en el siglo XXI".
Revista Cronopio, 34 (2012).
- Sibayan, B. P. "Some Philippine sociolinguistic concerns: 1967-1992".
International Journal of the Sociology of Language, Vol 1984 (45)
(1991): 127-138.
- Sibayan, B. P. y A. B. Gonzalez. "Post-imperial English in the
Philippines". En Fishman, J. A., Conrad, A.W. y A. Rubad Lopez
(eds). *Post-Imperial English: Status Change in Former British and
American Colonies 1940–1990*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1996.
139–72.
- Sueiro Justel, J. "Historia de las gramáticas y diccionarios para la
enseñanza del español como segunda lengua: el caso de
Filipinas". En Castillo Carballo, M.A., Cruz Moya, O. García
Platero, J.M. y J.P. Mora Gutiérrez (eds.). *Actas del XV Congreso
Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2005.
855-862.
- Thompson, R. M. *Filipino English and Taglish: Language Switching from
Multiple Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Pub, 2003.
- Tupas, T. R. F. "The politics of Philippine English: Neocolonialism, global
politics, and the problem of postcolonialism". *World Englishes*,
23(1) (2004): 47–58.
- . "World Englishes or worlds of English? Pitfalls of a postcolonial
discourse in Philippine English". En Bautista, M. L. S. y K. Bolton
(eds). *Philippine English: Linguistic and literary perspectives*.
Hong Kong: Hong Kong University Press, 2008. 67-86.
- Valdez, P.N. "English for Colonization, Neo-Colonization, and
Globalization in the Philippines: Challenging Marginalization in the
Profession". *TESOL Journal*, 4 (1), (2011): 72-80.
- Wolff, J.U. "Tagalog". En Brown, K. (ed). *Encyclopedia of Language &
Linguistics (Second Edition)*. Oxford: Elsevier, 2006. 472-475



Yarza Rovira, E. J. (2001). Las Filipinas en busca de su identidad hispana. Obtenido el 16 de noviembre de 2004, desde <http://filipinokastila.tripod.com/busca.html>

Young, C. "First Language First: Literacy Education for the Future in a Multilingual Philippine Society. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5:4, (2010): 221-232.

Argus-a
Artes & Humanidades

