

Español para tigres sudasiáticos

Lengua y cultura en español en Filipinas y el sudeste asiático

Ángel Badillo Matos – Real Instituto Elcano – Diciembre 2023



Real Instituto Elcano - Madrid - España
www.realinstitutoelcano.org



Instituto Cervantes
www.cervantes.es

© de la presente edición:
Instituto Cervantes y Fundación
Real Instituto Elcano de Estudios
Internacionales y Estratégicos

Coeditan: Instituto Cervantes y Fundación
Real Instituto Elcano de Estudios
Internacionales y Estratégicos

NIPO: 110240051
ISBN: 978-84-92983-42-1
Depósito Legal: M-8461-2024

Español para tigres sudasiáticos

Lengua y cultura en español en Filipinas y el sudeste asiático

Índice

Resumen ejecutivo

1. Introducción

- 1.1. Una babel de lenguas y culturas: el sudeste asiático a un siglo de las descolonizaciones

2. El sudeste asiático continental: Camboya, Laos, Myanmar, Tailandia y Vietnam

- 2.1. Una mirada a la región continental
- 2.2. La educación en el sudeste asiático continental
- 2.3. Las lenguas en la educación

3. El sudeste asiático insular: Brunéi, Indonesia, Malasia, Singapur y Timor Oriental

- 3.1. Una mirada a la región insular
- 3.2. La educación en el sudeste asiático insular
- 3.3. Las lenguas en la educación

4. Filipinas

- 4.1. La política educativa
 - 4.2. El sistema educativo filipino hoy
 - 4.3. El español en la sociedad filipina hoy
-

5. Conclusiones y anexos

6. Anexos y datos complementarios

- 6.1. Memorando de Entendimiento entre el Ministerio de Educación, el Instituto Cervantes y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo del Reino de España y el Departamento de Educación de la República de Filipinas para la mejora y la promoción de la enseñanza de la lengua y cultura españolas (2010)
- 6.2. Memorando de entendimiento para el desarrollo y promoción de la enseñanza de la lengua y cultura españolas entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Reino de España, el Instituto Cervantes, la Agencia Española De Cooperación Internacional para el Desarrollo y el Departamento de Educación de la República de Filipinas (2012)

Referencias

Siglas

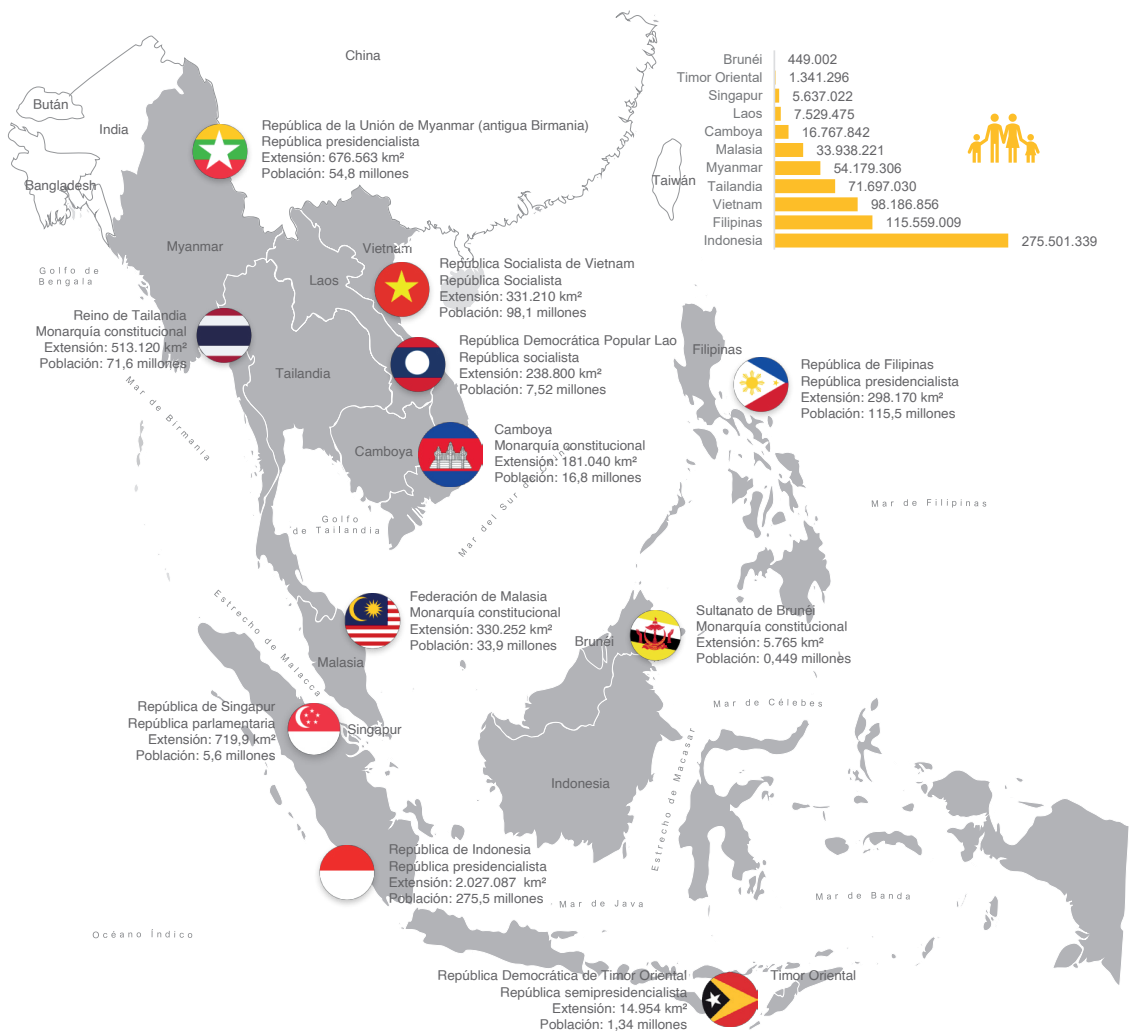
Resumen ejecutivo

Este trabajo es un nuevo resultado de la colaboración del Real Instituto Elcano y el Instituto Cervantes en la revisión de la presencia de la cultura española, y particularmente del español, en varias zonas del continente asiático, en este caso la región sudeste. El primer capítulo aborda la compleja historia y proceso de descolonización del sudeste asiático, resaltando la rica diversidad lingüística y cultural de la región. Se enfoca en las profundas transformaciones políticas y sociales que se desencadenaron a raíz del fin del colonialismo, delineando cómo estas influencias han moldeado las configuraciones políticas y sociales actuales de los países involucrados. Además, se analizan las intrincadas dinámicas geopolíticas y culturales, destacando su papel crucial en el desarrollo y la identidad contemporánea de estas naciones. Este análisis contextual establece una base para comprender la presencia y el impacto del español en esta región diversa y dinámica.

La región se subdivide para su estudio en tres partes: la continental, la insular y, por último, Filipinas como caso especial. El capítulo segundo de este informe examina detalladamente la situación del español y la influencia cultural de España en los países del sudeste asiático continental, específicamente en Camboya, Laos, Myanmar, Tailandia y Vietnam. Se enfoca en aspectos educativos y lingüísticos, analizando el rol y la presencia del español en los sistemas educativos de estos países, así como su impacto cultural y político en la región. El tercer capítulo explora la influencia del español y la cultura española en el sudeste asiático insular, específicamente en Brunéi, Indonesia, Malasia, Singapur y Timor Oriental. Se centra en el sistema educativo, la enseñanza de idiomas y la presencia del español en estos países, analizando cómo el legado cultural y lingüístico español se ha mantenido y evolucionado en la región. Este capítulo proporciona una perspectiva integral sobre la situación actual del español y su relevancia en el contexto educativo y cultural del sudeste asiático insular.

Finalmente, este estudio se concentra en la República de Filipinas enfocándose en la historia, la política educativa y la presencia del idioma español en Filipinas. El informe examina detalladamente la evolución del sistema educativo filipino, desde su origen hasta su estado actual. También aborda la influencia de la colonización española y estadounidense en la cultura y el idioma del país, así como los desafíos y oportunidades actuales para la enseñanza del español en Filipinas, que a pesar de no ser el idioma principal, sigue siendo un componente significativo de la identidad cultural y educativa filipina. Esta parte del estudio ofrece una perspectiva completa sobre la relación entre Filipinas y el idioma español, incluyendo aspectos históricos, educativos y culturales, ofreciendo una visión integral de su relevancia cultural y educativa en la actualidad.

Ilustración 1. Geografía básica del sudeste asiático



Fuente: elaboración propia.

1. Introducción

Según el Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF), quedan menos de cinco mil tigres en libertad en las selvas tropicales de Asia, repartidos entre el este de India y China y la península indochina, tan al sur como en Malasia o Sumatra. Su figura majestuosa ha representado durante siglos la identidad de los pueblos del sur del continente asiático, la bravura de los piratas isleños o la valentía de los pueblos que lucharon décadas por liberarse de la esclavitud colonial. En el mundo de la globalización acelerada, los “tigres” son también muchos de los países de la encrucijada sudeste que “*gained reputations as “tigers” in the 1980s because of their economic dynamism*” (Lockard, 2009), especialmente los que se enfrentaron antes a la transformación de sus sociedades, sus economías y sus sistemas políticos, como Hong Kong, Taiwán, Singapur o incluso Corea del Sur. Hoy hay más “tigres” en Asia, cada uno explorando y explotando sus fortalezas en la globalización que los ha transformado de periferia en centro, de productores de materias primas en focos industriales, de puertos de intercambio en nodos esenciales de la circulación global del comercio marítimo.

El sudeste asiático ha vivido sometido a distintas formas de colonización desde hace siglos y, en la era moderna, desde los días en que los barcos portugueses llegaron por primera vez a sus puertos en busca de las especias de las Molucas, los tesoros vegetales que enseguida buscarían también los barcos españoles, holandeses, británicos o franceses. El reparto hemisférico de las rutas marítimas del siglo XVI forzó a España a llegar a ese rincón del mundo abriendo el camino del Pacífico y completando, gracias a Magallanes, Elcano o Urdaneta, la circunnavegación bidireccional del planeta. Durante tres siglos, el español hablado en la vieja y en la Nueva España estuvo presente en Asia con Manila y las Filipinas como el principal punto de atraque, pero llegando a las Marianas, Palaos o las Carolinas.

No será hasta el último siglo cuando los nuevos imperios, el nipón y el estadounidense, se extiendan por el océano Pacífico y encuentren en sus aguas el terreno para la disputa de la hegemonía geopolítica y geoeconómica que dio paso no solo a la más atroz de las guerras en la historia de la humanidad sino, con su fin, al cierre del ciclo de las colonizaciones occidentales en Asia: “El proceso de liberación es irresistible e irreversible y [...], a fin de evitar crisis graves, es preciso poner fin al colonialismo y a todas las prácticas de segregación y discriminación que lo acompañan”, concluirá la Asamblea de Naciones Unidas (Naciones Unidas, 1960). El proceso de descolonización estuvo acompañado por las tensiones inherentes a las disputas políticas internas, a la apabullante diversidad étnica y cultural, a las enormes desigualdades sociales, a los conflictos territoriales derivados de las fronteras coloniales heredadas por los nuevos estados o al control de los recursos, las materias primas y las rutas comerciales, y todo con la guerra fría soviético-estadounidense como un paisaje de fondo que convertía cada disputa en otro nuevo terreno, en otra *proxy war*, de su conflicto planetario. Solo a partir de la estabilización del *statu quo* regional, consecuencia de la desaparición de la Unión Soviética, la región adquirió una relativa estabilidad justo a tiempo de integrarse

en la globalización económica acelerada por los acuerdos aduaneros y la creación de la *Organización Mundial del Comercio* en 1990, en los mismos años en los que China tomaba el relevo como superpotencia mundial para devolver la tensión al escenario asiático mientras este se convertía en la encrucijada de la economía global.

Para entonces, España llevaba ya un siglo alejada de Asia. De hecho, el ingreso de España en el siglo XX se produjo con una guerra breve –tan solo 3 meses y medio– que enfrentó al país a la toma de conciencia de su peso real en el mundo y con la que Estados Unidos declaró, años antes de la Primera Guerra Mundial y poco después de su cruenta guerra civil, su llegada al escenario global con la toma de control de Puerto Rico, Cuba, Guam y Filipinas gracias al *Tratado de París* de 1898 (Reino de España y Estados Unidos de América, 1898) y a cambio de veinte millones de dólares. España liquidó el resto de sus territorios en el Pacífico, las Carolinas, Marianas y Palaos –donde apenas había ejercido la soberanía–, vendiéndolos a la pujante Alemania por veinticinco millones de pesetas el 30 de junio de 1899 (Gaceta de Madrid, 1899). La bofetada de realidad fue tan brutal que la sociedad española quedó durante décadas conmocionada por “la tristeza que emanaba de los sepulcros”, en palabras de Azorín (Azorín, 1943) o, como minuciosamente detalla Laín Entralgo:

La ‘abulia’ que Ganivet diagnostica, el ‘marasmo’ que angustia a Unamuno, la ‘depresión enorme de la vida’ que Azorín advierte, la visión de una España ‘vieja y tahúr, zaragatera y triste’ que asquea a Machado, el inconsciente y alegre ‘suicidio lento’ que con tan enorme tristeza–una tristeza de gigante vencido– delata Menéndez Pelayo. (Lain Entralgo, 1948)

Es la “generación de 1898”, como la bautizó Ortega y Gasset y popularizó Azorín (Azorín, 1913). En palabras del primero en el diario ABC en 1913:

La generación de 1898 se encontró sin una nación en que realizarse ni individualidades a quien seguir. Se encontró sin casa y sin padres en el orden espiritual. Es una generación históricamente espuria. No se le puede pedir mucho. Es una generación fantasma. No ha hecho nada, se dice, y con razón; pero ¿qué iba a hacer? ¿Crear el mundo de la nada? No es culpa suya si no ha vivido con plenitud. Sin vida nacional no hay vida individual. Sobre el mar sin viento no se hinchan las velas. (Ortega y Gasset, 1913)

No se puede volver la mirada desde España hacia el sudeste asiático sin recordar el impacto de 1898 en la sociedad española –incluso el papel que tendrá en la idea de la “leyenda negra” antiespañola que describe Juderías en 1914 (Juderías, 1914). Pero tampoco se debe seguir pensando en Filipinas y en el resto de Asia sin complementar esa óptica con más de un siglo de transformaciones que han hecho de Asia el epicentro de la economía, del comercio, de la demografía e incluso de buena parte de la geopolítica mundial que tiene ahora al Pacífico como centro del escenario. El español no se habla ya en Asia y tampoco en el sudeste asiático, como no se hablan muchas otras lenguas coloniales que han sido abandonadas a favor de otros vehículos más eficientes como *linguas* francas por su carácter global –el inglés– o por su vínculo más

estrecho con las lenguas locales –como el filipino o el bahasa indonesio– en un proceso de décadas de construcción de identidades nacionales comprensiblemente elaboradas desde la oposición a siglos de colonización. Decía hace casi veinte años Jaime Otero que –exceptuando a Filipinas– en Asia “el español es un idioma extranjero más que da sus primeros pasos como lengua de interés para la cultura, el turismo y los negocios internacionales” (Otero Roth, 2005, 2004). A pesar de los intentos por recuperar el español, la situación en Filipinas no difiere hoy demasiado de la que encontramos en el resto de los países de esta encrucijada de pueblos y culturas, como mostraremos en este documento. El último paso de distanciamiento puede producirse, simbólicamente, si el país llegase en el futuro a cambiar su nombre por alguno de los que han sido propuestos desde las presidencias de Ferdinand Marcos o de Rodrigo Duterte: Maharlika o Luzviminda.

Este trabajo trata de comprender cuál es la situación actual del español y la cultura en español en el sudeste asiático, poniendo especial atención a Filipinas, pero contextualizando la enseñanza de la lengua española en las particulares condiciones de los once países que revisaremos, su historia reciente, sus transformaciones sociales y económicas y, sobre todo y de cara a la planificación de acciones en materia de cooperación cultural y educativa, la situación de sus sistemas educativos. El objetivo de estas páginas es contribuir a la reflexión sobre la presencia de España en Asia pero, sobre todo, aportar material empírico que pueda servir en el futuro para el diseño de políticas públicas de proyección cultural exterior. No es este, por tanto, un trabajo académico, ni un estudio sociolingüístico, sino una contribución a un campo –el de la cultura y las relaciones internacionales– en el que son escasas y por ello necesarias las miradas hacia ciertas áreas geográficas.

1.1. Una babel de lenguas y culturas: el sudeste asiático a un siglo de las descolonizaciones

No detallaremos aquí la historia del sudeste asiático previa a la llegada de los imperios europeos porque desborda los objetivos de este informe y por la dificultad que añade la falta de registros escritos que den cuenta de muchas de las complejas y avanzadas civilizaciones que se desarrollaron en la región, como los *funan* (s. I-VI), *chenla* (s. VI-VIII), *srivijaya* (s. VII-XIII), *jemerres* (siglos IX-XIII), *champa* (s. VIII-XIII), *pagan* (s. XI-XIII) o *majapahit* (s. XIV). Con el comienzo de la era moderna, los portugueses fueron los primeros europeos en llegar al sudeste asiático a comienzos del siglo XVI, principalmente para establecer rutas comerciales que permitieran acceder a las especias de las islas Molucas (en la actual Indonesia). Establecieron puestos comerciales en Malacca, Indonesia y el golfo de Siam y a sus campañas comerciales los acompañaron misioneros católicos jesuitas buscando expandir el catolicismo.

Sin embargo, la influencia portuguesa permaneció limitada geográfica y económicamente; en puertos como Malacca (1511) Ternate (Molucas, 1511) y Macao. Los portugueses llegaron a dominar el comercio regional, pero en general, se mantuvieron como minoría extranjera entre los mercados costeros. Obligada por las condiciones de los tratados

de Tordesillas (1494) y Zaragoza (1529, tras el matrimonio de Carlos I con Isabel de Portugal), España también alcanzó las antípodas navegando hacia el oeste gracias a la circunnavegación de Magallanes-Elcano (1521), al viaje de Legazpi que estableció los primeros asentamientos en Filipinas (entre 1565 y 1571) y al viaje de regreso con el que Urdaneta (1565) consiguió encontrar la ruta que serviría al galeón comercial de Manila-Acapulco durante los siguientes tres siglos, el primer sistema económico verdaderamente global basado en el comercio marítimo a través del inmenso océano Pacífico convertido en el “lago español” (Spate, 2006).

Otras potencias europeas, especialmente holandeses e ingleses, comenzaron a llegar en el siglo xvii impulsados por una tecnología naval cada vez más moderna, desafiando el dominio portugués —que pierde frente a Holanda la mayor parte de sus puertos entre 1602-1663— y desatando una competencia feroz por controlar las rutas comerciales y los recursos naturales, con las compañías holandesa o inglesa de las indias orientales dominando los principales nodos. Entretanto, el islam se había difundido gradualmente a través del comercio y las campañas militares y había llegado a tener una influencia predominante en partes de Indonesia y Malasia durante los siglos XVI-XVII. La presencia europea también desplazó coyunturalmente la influencia durante siglos de China en la región —que había tenido su culmen en la fallida invasión de Kublai Khan a final del siglo xiii— que pese a todo es apreciable hoy tanto étnica como culturalmente en todo el sudeste asiático, desde la arquitectura a las artes visuales o la gastronomía.

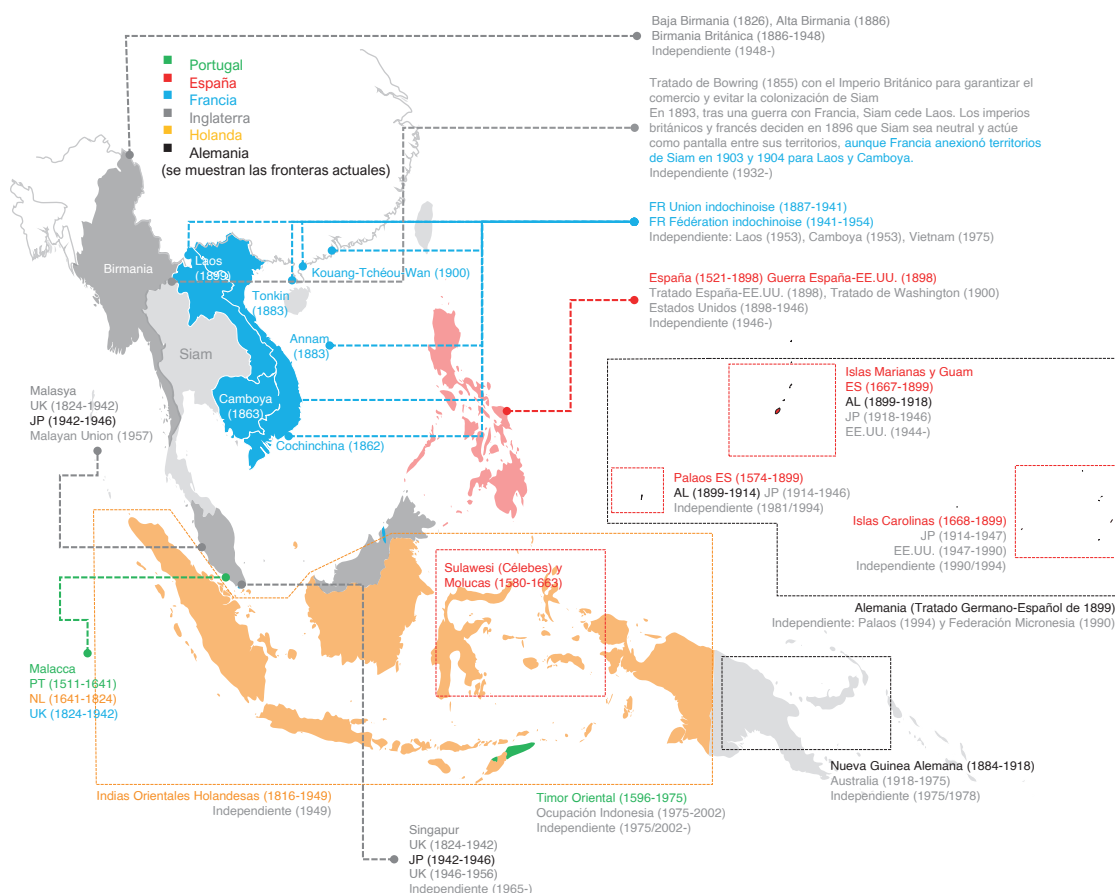
Solo a finales del siglo xviii, cuando holandeses, franceses e ingleses establecieron colonias e intervinieron directamente en los asuntos políticos de los reinos del sudeste asiático, la dominación colonial europea se convirtió en una realidad que reconfiguró la geopolítica y las sociedades de la región. De esa primera fase de colonización portuguesa, española y holandesa se pasó a una presencia creciente de Inglaterra y Francia, e incluso de Alemania al final del siglo XIX. Esta rivalidad entre potencias europeas a su vez condujo de manera inevitable a su expansión territorial formal y a la dominación política mediante la fuerza militar y tratados desiguales impuestos a las monarquías locales.

En la segunda mitad del siglo XIX, mientras la región vivía el auge de la economía del opio y sus desastrosas consecuencias, la transformación urbana y protoindustrial producía los primeros movimientos anticoloniales, que desembocaron en guerras como la de Cochinchina (1858-1862). Las tensiones entre los gobiernos locales —como el imperio Annam y su líder Tu-Duc— y los evangelizadores católicos de la *Société des Missions Etrangères* de París dieron a Napoleón III la excusa para iniciar una guerra en la que contó con el apoyo de las tropas españolas asentadas en Filipinas y que, empezando con la toma de Saigón (1859), terminó con el control francés de la mayor parte del territorio de la península organizado en torno a la reunión de sus colonias en la Union Indochinoise (1887), que pervivirá hasta los años cincuenta del siglo XX.

La expansión francesa hacia Siam en el oeste para alcanzar el río Mekong y controlar el comercio con China por esa vía producirá “uno de los más graves conflictos coloniales a escala mundial entre las dos potencias después de 1875” que “tensó las relaciones

franco-británicas en el último cuarto del siglo XIX e hizo muy difícil cuando no a veces imposible, la cooperación diplomática en los asuntos europeos” (Goldman, 1972). Si bien los tratados de Bowring (1855) y Burney (1865) ya limitaban la soberanía siamesa (Jeshurun, 1970), la Convención Anglo-francesa de enero de 1896 convirtió a Siam en un estado pantalla (*buffer state*) entre Indochina y Birmania para evitar una guerra entre las dos potencias europeas, especialmente tras el incidente de Paknam de 1893 entre las marinas francesa y siamesa. Siam tuvo que esperar a 1932 para vivir su propia revolución –consecuencia de la consolidación de élites urbanas e intelectuales y de la gran depresión de 1929– y acabar con el despotismo monárquico de Rama VII (Lockard, 2009). La llegada de Estados Unidos expulsando a España de la región en 1898 y la expansión imperial japonesa desde 1895 dan continuidad a un largo periodo de subordinación de los países del sudeste asiático a la hegemonía de sucesivos imperios.

Ilustración 2. La presencia colonial europea en las “indias orientales” (simplificada)



Mapa simplificado y orientativo, los procesos que representa son más complejos.
Fuente: elaboración propia.

Guerra fría y descolonización

El concepto de “sudeste asiático”¹ emerge con el orden mundial salido de 1945 (Hobsbawm, 2011). Es con la derrota japonesa cuando empieza a hablarse de “sudeste asiático” como región y a reconocer la importancia de esa extensa área entre India y China ocupada por el imperio japonés; los británicos crean en 1944 el *South East Asia Command* (SEAC) primero para coordinar las operaciones en los países continentales que habían sido colonias británicas y después extendido a la región insular meridional. Antes se había hablado de “Südostasien”, de “greater India”, “l’Inde extérieure”, “Hinterindien” o, por supuesto, de Indochina (aunque en este caso se refiera generalmente a la región continental) (Ooi, 2004).

En 1955, y ya en un contexto de guerra fría, los aliados estadounidenses en la zona crearán una primera estructura de colaboración en seguridad frente a China y la URSS, la Organización del Tratado del Sudeste Asiático (SEATO en el acrónimo inglés), que subsistió hasta 1977 y de la que quedaron fuera tanto los países socialistas como los no alineados, en ocasiones percibida como un modo de mantener la influencia occidental sobre la región en el periodo postcolonial. La creación en 1967 de la *Association of Southeast Asian Nations* (ASEAN) por parte de Filipinas, Indonesia, Malasia, Singapur y Tailandia, y especialmente su consolidación institucional tras el Tratado de Singapur (1992) y la incorporación de varios países, estabiliza el concepto y lo enmarca a la región continental e insular que estudiamos en este informe. Como volveremos a explicar después, el área geopolítica del sudeste asiático incluye (de este a oeste y norte a sur) a Myanmar, Tailandia, Laos, Camboya, Vietnam, Malasia, Singapur, Indonesia, Brunéi, Filipinas, Timor Oriental y, al menos geográficamente, Papúa Nueva Guinea –aunque esta última, colonia británica y australiana independizada en 1973, no será objeto específico de este estudio por razones históricas y culturales.

“No puede sorprender que fuera en Asia donde primero se quebró el viejo sistema colonial” (Hobsbawm, 2011), afirma Hobsbawm, si combinamos siglos de dominación exterior, crecimiento de la población, debilitamiento de la colonización europea por las potencias del eje en la región y el papel de las superpotencias de la guerra fría. La reordenación geopolítica posterior a 1945 da paso a un proceso complejo de descolonización, marcado por conflictos que involucrarán a varios países de la región y, por supuesto, a las dos superpotencias y al gigante chino convertido en República Popular tras el final de su guerra civil en 1949 y la expulsión del *Kuomintang* a Taiwán y a esa zona montañosa que separa Birmania, Tailandia y Laos, el famoso “triángulo de oro” del opio convertido durante décadas en un foco de inestabilidad.

Tras el compromiso de Estados Unidos de retirarse del país una década antes, Filipinas (1946) es quien primero consigue su independencia, pero Indonesia y Vietnam ilustran bien las dinámicas subyacentes: en Indonesia, el deseo de independencia articulado

¹ Puede comprobarse, por ejemplo, usando el Ngram Viewer de Google Books. La expresión “southeast Asia” aparece en el corpus bibliográfico en inglés a partir de los años cuarenta y más intensamente en la década de los sesenta; la expresión en español, “sudeste asiático” aparece un poco más tarde y tiene su máxima frecuencia en los años noventa. Cfr: https://books.google.com/ngrams/graph?content=sudeste+asi%C3%A1tico&year_start=1800&year_end=2019&corpus=es-2019&smoothing=0&case_insensitive=true

en los *Cinco Principios* (*pancasila*, es decir, monoteísmo, humanismo, nacionalismo, democracia y justicia social) de Sukarno desataron la brutal represión holandesa hasta el fin de la guerra en 1949; en Vietnam, el enfrentamiento entre las resistencias locales antijaponesas de la región (*Viet Mihn*, *Pathet Lao* y *Khmer Issarak*) y el retorno de Francia desembocó en las tres guerras de Indochina: 1946-1956 (que culmina con las independencias de Laos y Camboya y la división en dos de Vietnam), 1956-1975 (la guerra civil en Vietnam a la que se incorpora Estados Unidos con su operación “*Rolling Thunder*” de 1965 tras el incidente del golfo de Tonkin) y 1978-1991 (entre el ya unificado Vietnam apoyado por la URSS y el régimen de los jemeres rojos de Camboya apoyados por China, que acabará con la derrota y ocupación del país por los vietnamitas).

Otros países vivieron procesos complejos y menos violentos. Tras la “emergencia malaya” (1948), once colonias británicas se mantendrán federadas en la Unión Malaya y vinculadas al Reino Unido hasta la independencia de la Federación Malaya en 1957, de la que después se desgajará Singapur (1965). En Birmania el proceso se extiende hasta la creación en 1948 de la Unión Birmana inspirada en la federación yugoslava y liderada por U Nu. La creación de estos estados independientes tras siglos de presencia colonial es, en cualquier caso, un proceso complejo y diverso, “*shaped by a complex interplay of factors, including geography, colonialism, religion, and culture*” (Young, 1997) que refuerza la complejidad de “*a terrain whose richness and variety stems from its role as a crossroads where political, economic, social, religious, and cultural forces emanating from both within and without intersected*” (Lockard, 2009).

Las tensiones de la guerra fría promoverán un alineamiento de los países del sudeste asiático hacia una u otra superpotencia y giros autoritarios como el golpe militar del *Tatmadaw* en Birmania en 1962 con el que Ne Win convierte al socialismo en partido único, los cíclicos golpes y dictaduras militares de Tailandia (agudizada entre 1971 y 1973), el golpe contra el rey Sihanouk de Camboya que terminará llevando a los jemeres rojos y Pol Pot al frente del país, el *new order* de Suharto en Indonesia y sus escuadrones de la muerte, responsables de 1 a 2 millones de muertos entre 1965-1966 o la no menos mortífera *martial law* de Ferdinand Marcos en Filipinas entre 1972 y 1986.

Un cinturón de fuego social y político

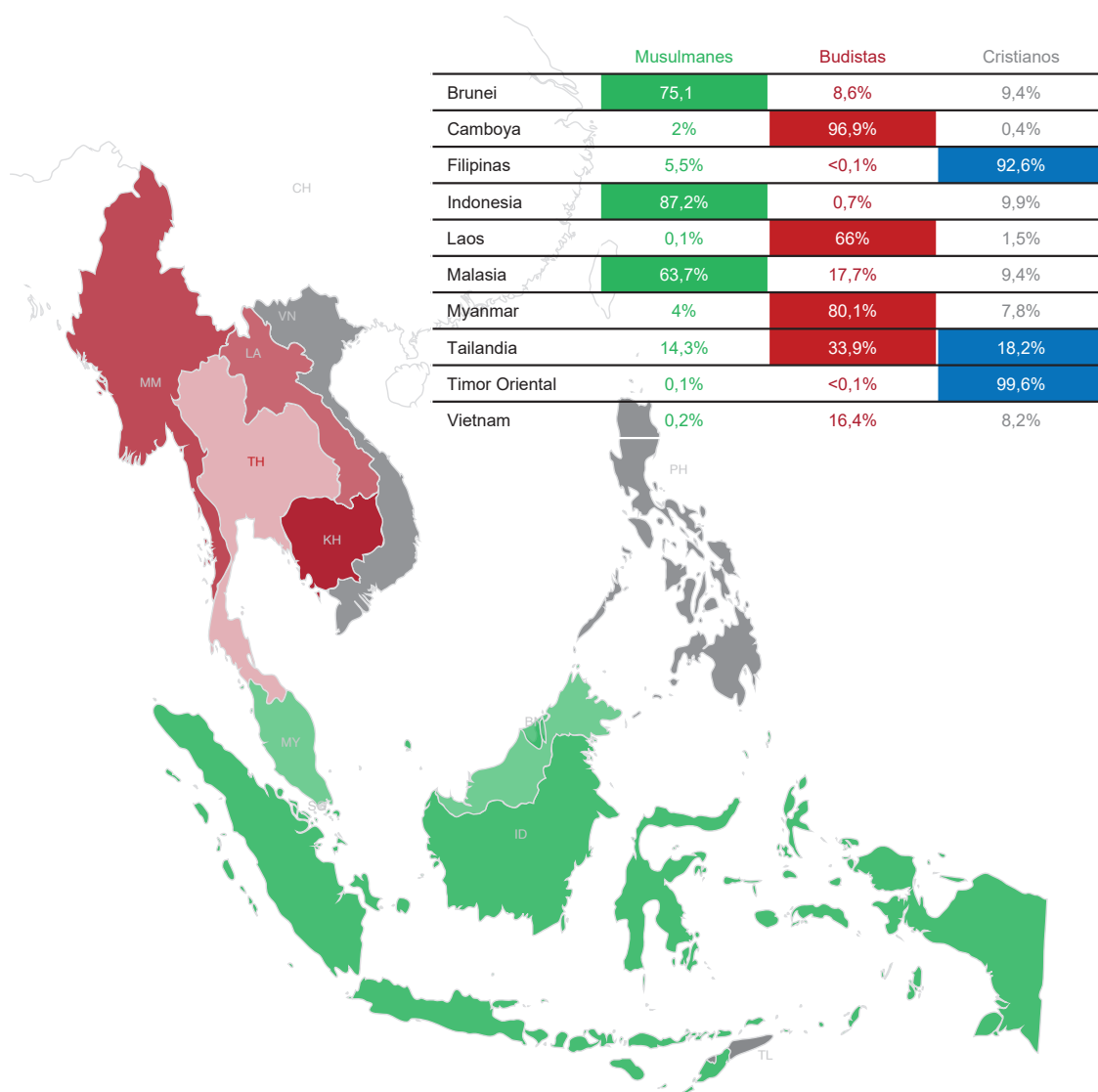
El aparente fin de este ciclo autoritario proporcionará a la región cierta estabilidad política que promoverá, finalmente, el crecimiento económico y –tras la caída de la URSS– una progresiva integración regional en torno a la *Association of Southeast Asian Nations* (ASEAN), la organización inicialmente creada por Filipinas, Indonesia, Malasia, Singapur y Tailandia en 1967 a la que se unirán después Brunéi (1984), Vietnam (1995), Laos y Myanmar (1997) y Camboya (1999). Si bien la ASEAN había nacido en la guerra fría alrededor de los intereses geoestratégicos de Estados Unidos en la región, el modelo europeo de integración para la paz se impondrá al final del siglo para promover la estructura actual, especialmente tras la creación del área de libre comercio de la ASEAN con el Tratado de Singapur en 1992. Contemporánea en el tiempo es la creación en 1965 de otra red regional multilateral, la *Southeast Asian Ministers of Education Organization* (SEAMEO), sobre cuyos análisis volveremos en este estudio, y que está compuesta por los mismos países que ASEAN más Timor Oriental.

La revolución política de Malasia (1969), las masacres de estudiantes como la de Thammasat University en Bangkok (1976), la revolución popular filipina de la EDSA (1986) o el levantamiento popular contra Ne Win y los militares del *Tatmadaw* en Birmania (1988) van reconfigurando el paisaje político y transitando hacia formas menos cruentas de gobierno y una revisión de los modelos económicos siguiendo la apertura al mercado y las “cuatro modernizaciones” (1970) de Deng Xiaoping en China y la desaparición de la URSS, en los mismos años en que Timor Oriental (1975/2002) y Brunéi (1984) acceden a la independencia.

El nuevo contexto de globalización comercial y de integración regional favorece un nuevo clima regional desde el final del siglo XX. Tras décadas de aislamiento, Laos abre en 1994 un puente —el primero en décadas— sobre el río Mekong con Tailandia, donde se aprueba la “constitución del pueblo” (1997) en un fin de siglo marcado por la crisis económica asiática de 1998 que produce fuertes tensiones sociales y que en Indonesia acaba con el régimen de Suharto. El contexto de la globalización comercial y el auge de China redibuja la geopolítica regional pero no evita la inestabilidad y el autoritarismo en muchos de los países. En 1997, Hun Sen lidera el golpe de estado que termina con las elecciones que lo sitúan en el poder en Camboya hasta los comicios de 2023 en los que su hijo Hun Manet le ha sucedido como primer ministro. En 2003 los militares birmanos del *Tatmadaw* comprometen una transición a la democracia que llega, con mucha vigilancia en 2010, mientras Tailandia vive una fortísima inestabilidad que conduce al golpe militar de 2014 y el gobierno del comandante Prayut Chan-o-cha hasta las elecciones de 2023.

Muchas de las tensiones políticas proceden en distintas partes del sudeste asiático de la integración de dos minorías, una étnica y otra religiosa: los ciudadanos de origen chino y los musulmanes en países de mayorías distintas. Más de 25 millones de personas de origen chino viven en el sudeste asiático, y su presencia —frecuentemente dominante en la economía— ha producido conflictos internos en muchos países y en distintos momentos de las últimas décadas: “*many Southeast Asians have also resented the Chinese for their economic power, their pride in their ancestral culture, and their continuing ties to China. Anti-Chinese violence has erupted occasionally, and some governments have tried to restrict Chinese business activities by favoring indigenous entrepreneurs*” (Lockard, 2009). Así ocurrió con las revueltas de Malasia en 1969, pero también en Laos o en Indonesia. La propia existencia de Singapur y su separación de la Federación Malaya es consecuencia de la doctrina de discriminación positiva institucionalizada en 1971 a favor de los malayos (los *bumiputra*) como parte de la *New Economic Policy* para compensar la discriminación de la era colonial británica, pero que no incluía a minorías como chinos o indios.

Ilustración 3. Mayorías religiosas en la región de sudeste asiático (2010)



En verde los países de mayoría islámica, en azul los de mayoría católica, en rojo los de mayoría budista.
Fuente: elaboración propia sobre datos de Pew Research Center (Pew Research Center, 2015).

Otra fuente de frecuente tensión social es la integración de la comunidad islámica en los países en los que es minoritaria: los musulmanes constituyen el 86,7% de la población indonesia, el 75,1% de Brunéi o el 63,7% de Malasia, pero en esa misma región insular son el 14,3% de los habitantes de Singapur y alrededor del 5,5% de los de Filipinas. La mayoría de los musulmanes sudasiáticos son suníes, salvo pequeñas comunidades chiíes en Sumatra (Indonesia) y el sur de Vietnam. Las tensiones entre las regiones filipinas del norte católico y el sur islámico han ido disminuyendo tras la creación de una

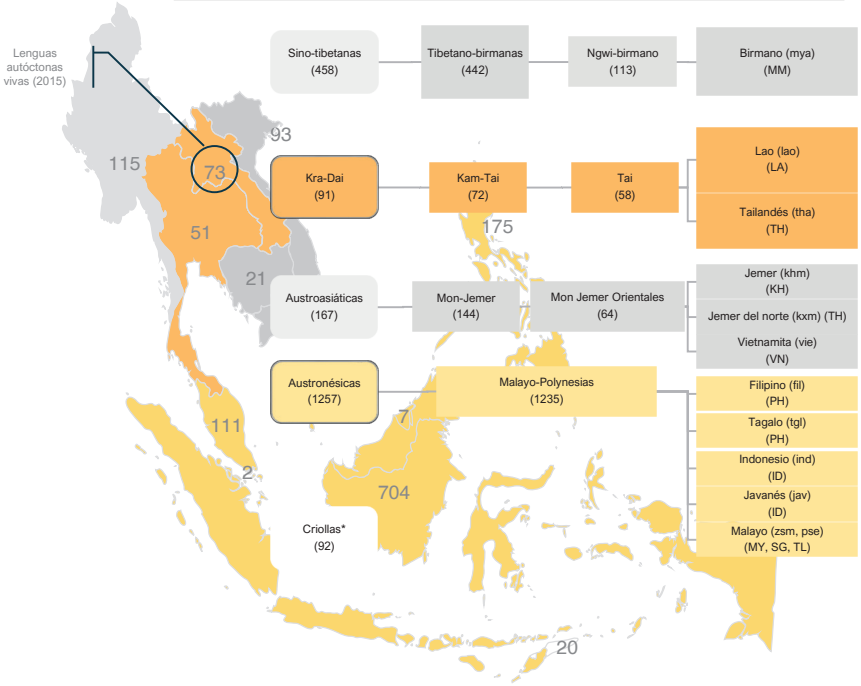
región autónoma musulmana en Mindanao (la *Autonomous Region in Muslim Mindanao* entre 1989-2019 convertida en la región de *Bangsamoro* tras el plebiscito de 2019), pero en toda la zona la aparición del islamismo radical trajo como consecuencia, en las últimas dos décadas, una creciente actividad terrorista que saltó a la agenda mundial en 2002 tras el atentado de Kuta Beach en Bali (Indonesia) que acabó con 202 vidas, pero que continuó con más acciones terroristas de Yemá Islamiya (una red vinculada a Al Qaeda) en Yakarta, Cirebon o Surabaya. Otro de los casos más conocidos y preocupantes es el de la comunidad *rohingya*, en Myanmar, que ha sufrido tanto violencia como la dificultad de integración en la sociedad birmana; algo similar a lo que le ocurre a los musulmanes de origen malayo que viven en la región tailandesa de Patani (anexionado por Tailandia a inicios del siglo XX), llamados *phak thai*.

Esta diversidad étnica e identitaria se manifiesta, por supuesto, en el plano de las lenguas haciendo del sudeste asiático uno de los puntos de mayor diversidad idiomática del planeta, con 1.546 lenguas vivas de las que 1.491 son autóctonas de la región –para hacernos una idea, 446 idiomas más que en toda Latinoamérica y Caribe (Ethnologue, 2015). Las lenguas mayoritarias en los países de la región provienen de 4 troncos diferentes: el sino-tibetano (al que pertenece el birmano), el *kra-dai* (de donde provienen el lao y el tailandés), las lenguas austroasiáticas *mon-jemer* orientales (con las que entroncan el jemer, el jemer del norte y el vietnamita) y, finalmente, las lenguas austronésicas malayo-polinésicas (a las que pertenecen el tagalo, el indonesio, el javanés o el malayo). A ellas hay que sumarles las lenguas criollas de la región, como el javindo o el petio (derivadas del holandés), el unserdeutsch o bajo alemán (del alemán), el *tok pisin* (del inglés), los portugueses de Malacca, Timor o Ternate, 14 variantes criollas del malayo, el tetún dili (del tetún) y, por supuesto, el chabacano derivado del español, del que hablaremos más adelante.

Esta babel lingüística se manifiesta también en los diferentes alfabetos utilizados. En Brunéi, el malayo jawi se escribe con caracteres árabes, pero las lenguas malayas como el malayo, el indonesio o el filipino² usan el alfabeto occidental; por último, las lenguas laosiana, camboyana, tailandesa y birmana usan alfabetos derivados del bráhmico.

² El tagalo tenía su propia escritura, denominada Baybayin (o en ocasiones Alibata), que cayó en desuso tras la llegada de los españoles. Entre 2016 y 2019, el Congreso y el Senado filipinos llegaron a discutir la posibilidad de recuperación de este alfabeto como sistema nacional de escritura.

Familia lingüística	Subfamilia	Lenguas principales
Austroasiáticas (167)	Mon-Jemer (144) + Aslian (18) + Eastern Mon-Khmer (64) + Monic (1) + Nicobar (6) + Northern Mon-Khmer (40) + Palyu (2) + Southern Monic (1) + Unclassified (2) + Viet-Muong (10) Munda (23) + North Munda (15) + South Munda (8)	+ Eastern Mon-Khmer: Jemer (khm) (KH) Jemer del norte (kxm) (TH) Bahránico (38) (KH, LA, VN) Katuic (18) (LA, TH, VN) Pearic (6) (KH, TH) Vietnamita (vie) (VN) + Northern Mon-Khmer Khmuic (9) (LA, TH, VN) Mang (1) (VN) Palaungic (26) (LA, MM, TH, VN) Palaungic occidental (6) (MM)
Austronésicas (1257)	+ Atayalic (2) + Bunun (1) + East Formosan (6) + Malayo-Polynesian (1235) + Northwest Formosan (3) + Paiwan (1) + Puyuma (1) + Rukai (1) + Tsouic (3) + Unclassified (1) + Western Plains (3)	+ Malayo-Polynesian Barito (35) (ID) Filipino (fil) (PH) Filipino central (100) (PH) Indonesio (ind) (ID) Javanés (jav) (ID) Luzón central (10) (PH) Luzón norte (54) (PH) Malayo (zsm, pse) (MY, SG, TL) Sulawesi sur (30) (ID) Tagalo (tgl) (PH) Nuclear Timor (24) (TL), Tetun (tet)
Kra-Dai (91)	+ Hlai (2) + Kam-Tai (72) + Kra (16)	+ Kam-Tai Laosiano (lao) (LA) Tailandés (TH)
Sino-tibetano (458)	+ Chino (16) + Tibetano-birmano (442)	+ Tibetano-birmano Birmano (mya, MM) Chin, Kachin, Karen, Kayah (MM) + Chino Mandarin (SG)
Drávidas o dravidicas	+ Southern (47)	Tamíl (tam) (SG)
Papuaño occidental (23)	+ North Halmahera (16) + West Bird's Head (5) + Yapen (2)	+ West Bird's Head Kalabra (kzz), Koi (mxn), Moraid (msg), Seget (sgb), Tehit (kps) (ID)
Criollos		Chabacano (cbk) (PH) Portugués criollo de Malacca (mcm) (MY), Ternateño (tmg) (ID) Javindo, Petjo (ID) Userdeutsch (uln), Tok Pisin (tpi) (NG) Pidgin de Timor (tyv), Tetun Dili (tdt) (TL) 14 variantes criollas del malayo (ID, SG, MY)



Fuente: elaboración propia sobre datos de Ethnologue, 2022.

Ilustración 5. Lenguas en el sudeste asiático (alfabeto escrito)



En cada país se muestra el número de lenguas autóctonas vivas.
Fuente: elaboración propia sobre datos de Ethnologue, 2022.

Tabla 1. Diversidad lingüística en el sudeste asiático

País	Diversidad			Lenguas vivas			Número de hablantes			
	Índice	Cobertura	Total	%	Propios	Foráneos	Número	Media	Mediana	
Brunéi	0,59	0,82	17	0,24	15	2	345.195	24.657	10.000	
Camboya	0,116	0,86	28	0,39	23	5	13.728.360	572.015	6.540	
Filipinas	0,843	0,95	193	2,72	182	11	72.208.122	392.435	21.300	
Indonesia	0,816	0,99	707	9,95	706	1	221.398.286	315.382	3.500	
Laos	0,691	0,93	91	1,28	85	6	5.690.594	66.948	5.280	
Malaysia	0,761	0,64	146	2,06	138	8	24.355.505	261.887	3.500	
Myanmar	0,519	0,98	117	1,65	117	0	46.528.905	404.599	15.000	
Singapur	0,756	0,87	31	0,44	24	7	3.502.170	129.710	10.000	
Tailandia	0,74	0,81	86	1,21	74	12	51.695.583	738.508	12.600	
Timor Oriental	0,817	1	19	0,27	19	0	1.033.506	54.395	18.400	
Vietnam	0,267	0,9	111	1,56	108	3	76.935.370	769.354	13.800	

Fuente: Ethnologue (2015).

Desde el punto de vista político, el panorama regional muestra un paisaje aún marcado por los gobiernos autoritarios y las democracias débiles. Para *Freedom House*, la mayor parte de los países del sudeste asiático están en la categoría de “no libres”, y solo uno cumple las condiciones para ser considerado “libre”, Timor Oriental. Si tomamos como base los indicadores de *V-Dem* (V-Dem, 2023b) o *The Economist Intelligence Unit* (Economist Intelligence Unit, 2020), la mayor parte de los países de la región son democracias imperfectas, y ninguno cumple los criterios para ser considerado democracia plena. La ausencia de elecciones libres en Brunéi, Laos, Camboya y Vietnam, los golpes militares en Myanmar y Tailandia –con una monarquía de carácter autoritario–, la hegemonía de décadas de partidos como el *Barisan Nasional* en Malasia (en el poder entre 1957 y 2018) o el *People’s Action Party* de Singapur (en el poder desde 1959 hasta hoy), unido a la ideología nacionalista o *pancasila* de Indonesia que ha marcado la dureza de los sucesivos gobiernos, como lo ha hecho el nacionalismo filipino de Marcos o –en menor medida– Duterte, ha dejado profundas cicatrices en las sociedades del sudeste asiático.

En 2023, la situación más delicada se vive en Myanmar, que sigue en un virtual estado de guerra civil desde el golpe de estado que en 2021 llevó al poder a la junta militar que dirige Min Aung Hlaing, que encarceló desde entonces a varios líderes políticos –entre ellos a la Nobel de la Paz Aung San Suu Kyi– y decretó el toque de queda. El líder militar ha sido excluido de las reuniones de la ASEAN por los miembros de la organización, en una decisión inédita (Reuters, 2021). Como resume el último informe del Relator Especial sobre la Situación de los Derechos Humanos en Myanmar de Naciones Unidas:

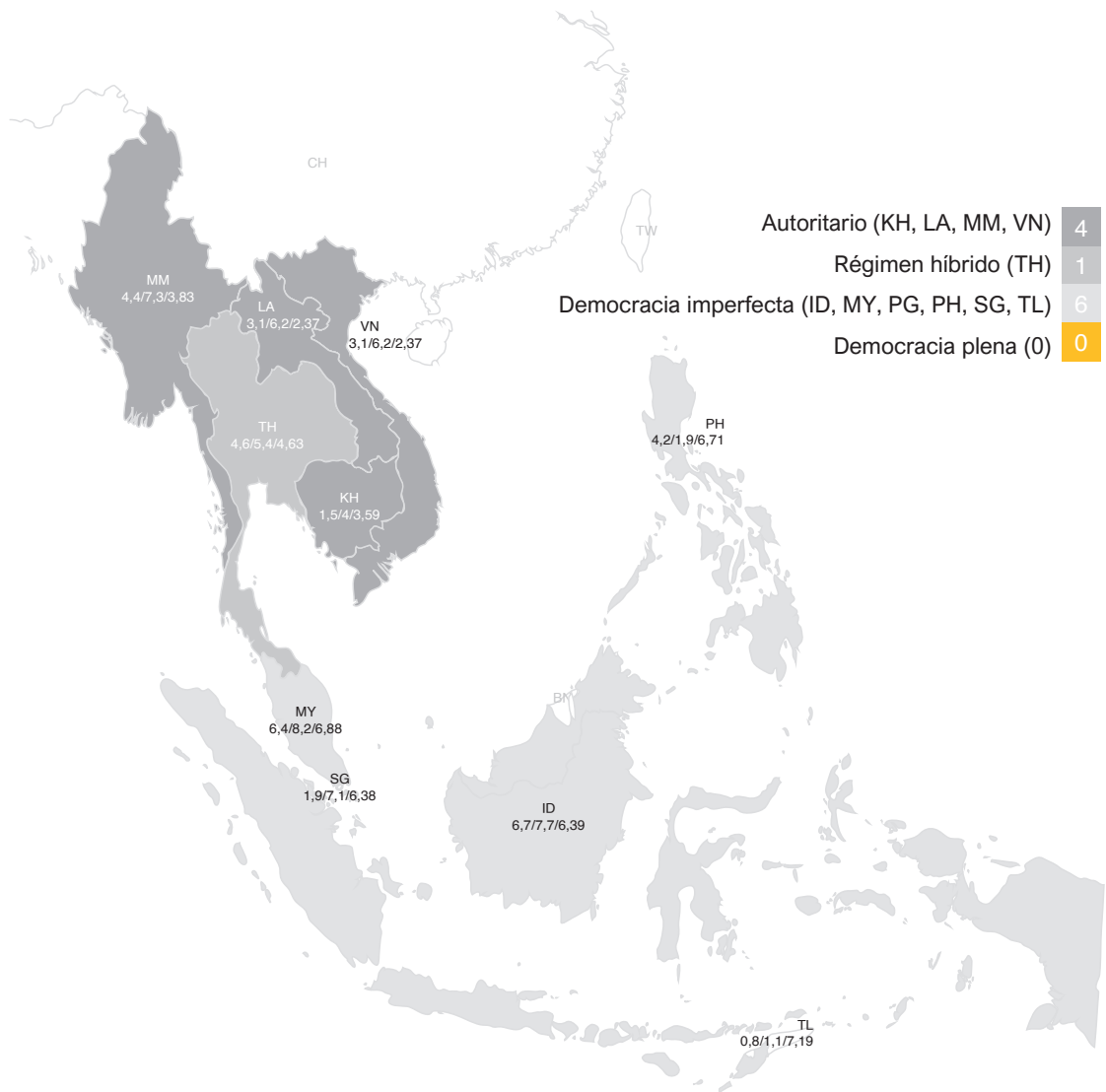
Los militares han redoblado sus tácticas brutales, sembrando la violencia y el caos en una esfera de conflicto cada vez más amplia. En los últimos meses, el ejército ha intensificado los ataques aéreos, bombardeando aldeas, escuelas, instalaciones médicas y campamentos de desplazados internos. Continúa la campaña de incendios provocados masivos del SAC [State Administration Council], con unas 58.000 viviendas y estructuras civiles quemadas desde el golpe. Más de 1,3 millones de personas han sido desplazadas en los últimos dos años, y más de 3.000 civiles han muerto. (Naciones Unidas, 2023a)

Ilustración 6. Global Freedom Scores (2022)



Fuente: elaboración propia sobre datos de Freedom House (Freedom House, 2022).

Ilustración 7. Situación política de los países de la región (2018)



Fuente: elaboración propia con datos del Social Hostility Index (SHI) (Pew Research Center, 2009), Government Restrictions Index (GRI) (Pew Research Center, 2023) y Democracy Index (Economist Intelligence Unit, 2020) que se muestran para cada país en ese orden.

La transformación demográfica y económica de los “tigres”

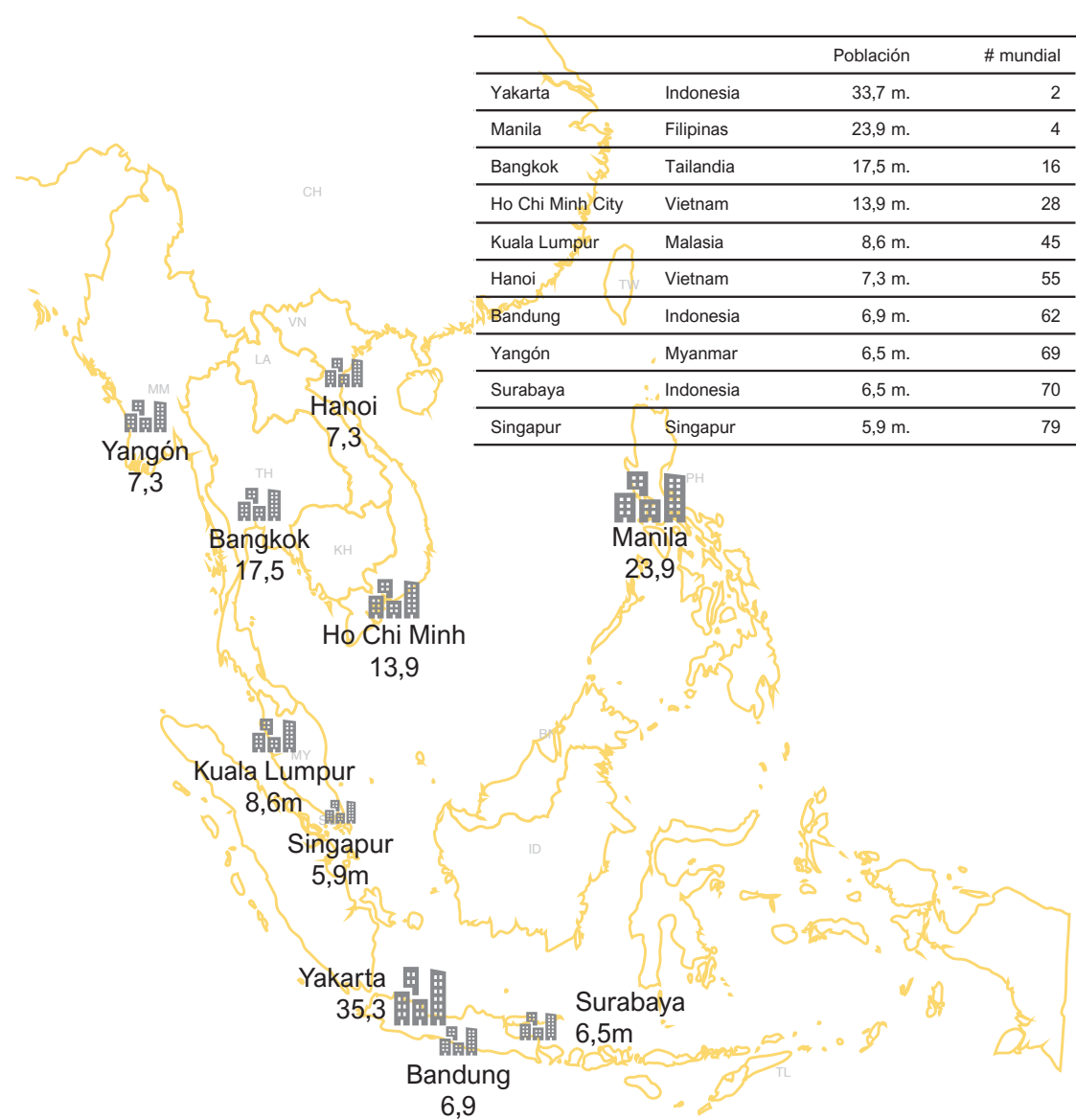
En medio de esta fuerte inestabilidad política estructural y de las violaciones de los derechos humanos, la región crece, sin embargo, a un ritmo imparable como consecuencia de la globalización del comercio y la deslocalización de la producción industrial:

These “tigers,” with their distinctive mix of free-market and state-stimulated economies with semiauthoritarian politics, may offer the best available model for development in the global south. Several countries in Asia, Africa, and Latin America have borrowed ideas from the Southeast Asian “tigers” in their own attempts to spur development. (Lockard, 2009)

La primera gran transformación es la demográfica: la región tiene 632,5 millones de habitantes en 2020 en una superficie que es la mitad de la de China, pero mayor que la India. De esa población, más de la mitad se encuentra en Indonesia (38%) y Filipinas (17%). Algunos datos demográficos sobresalen en la región. Singapur tiene la tercera densidad de población más alta del mundo, con 7.919 habitantes por km² en 2020, pero los altos niveles de densidad de Filipinas (376) o Vietnam (308) los sitúan también en la parte más alta de este indicador a nivel mundial (Banco Mundial, 2023a) (pensemos que el dato de España es 95 habitantes por km²). Otra característica de la región es la concentración urbana: con 35,3 millones de habitantes Yakarta es la segunda área urbana más grande del mundo –detrás de Tokio– y Manila, con 24,9 millones es la sexta –detrás de Delhi, Guangzhou-Fosha y Mumbai, y por delante de Shanghai, Saõ Paulo o Seúl (Demographia, 2023). En el caso de Indonesia, tanto el crecimiento de Yakarta como los problemas de sostenibilidad de las zonas costeras de la ciudad han forzado al país a trasladar la capital a Nusantara, una ciudad de nueva creación en Borneo, en una decisión aprobada por el Parlamento en 2022.

El otro aspecto significativo en el plano demográfico es el hecho de que 171 millones de sus habitantes tengan menos de 14 años; salvo Tailandia y Singapur, todos los países tienen una población menor de 14 años que oscila entre el 23% y el 37% del total. Como resultado, 1 de cada 3 habitantes de la región estaba en 2018 en algún ciclo del sistema educativo, 228 millones de estudiantes en total en ese año, de los que casi la mitad corresponden a Indonesia (101 millones), seguida de Filipinas, Vietnam, Tailandia y Myanmar.

Ilustración 8. Las mayores áreas metropolitanas del sudeste asiático (2021)



Fuente: elaboración propia sobre datos de Demographia World Urban Areas (Demographia, 2023).

Ilustración 9. Pirámides de población de los países de sudeste asiático (2020)

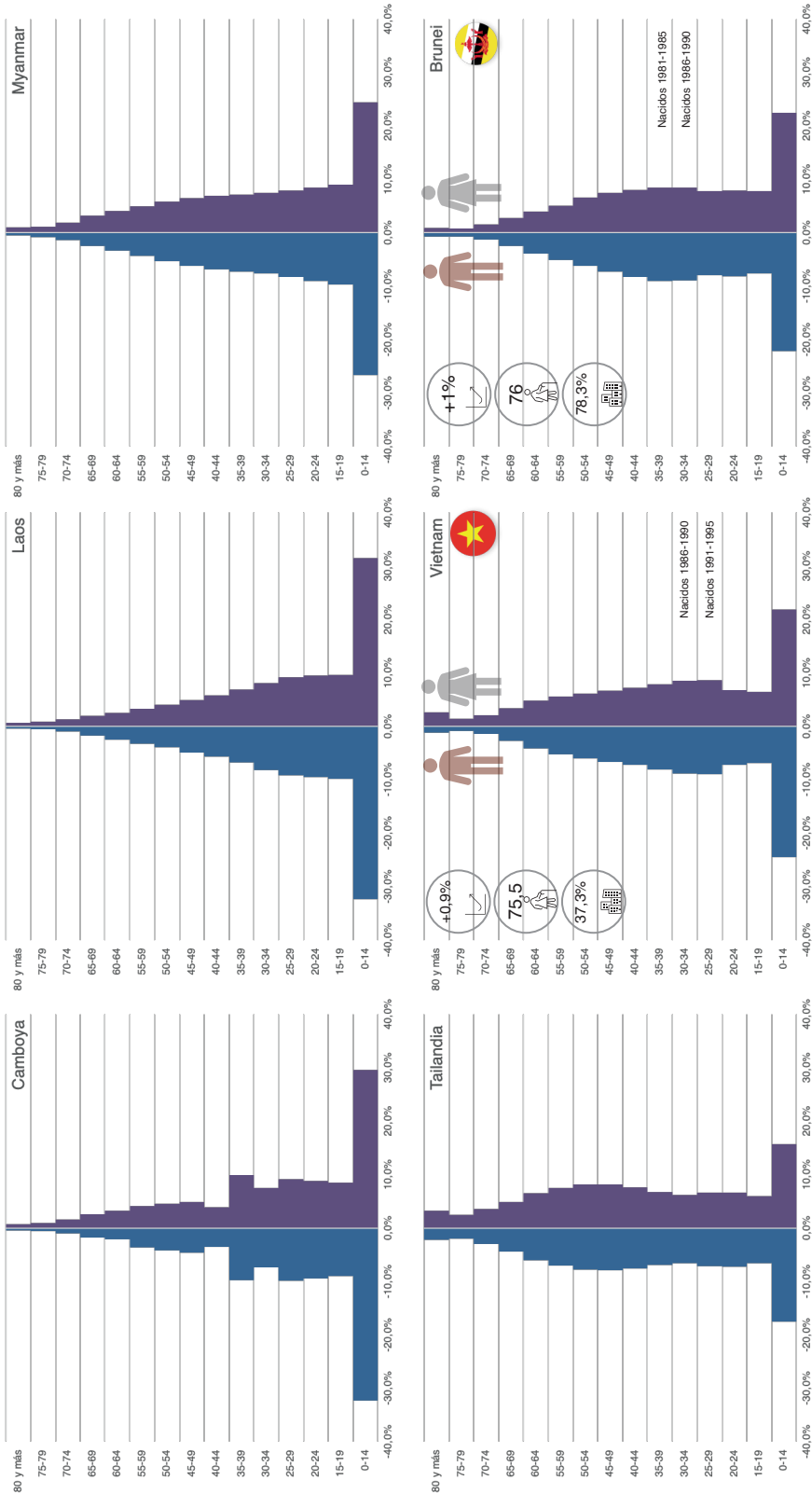
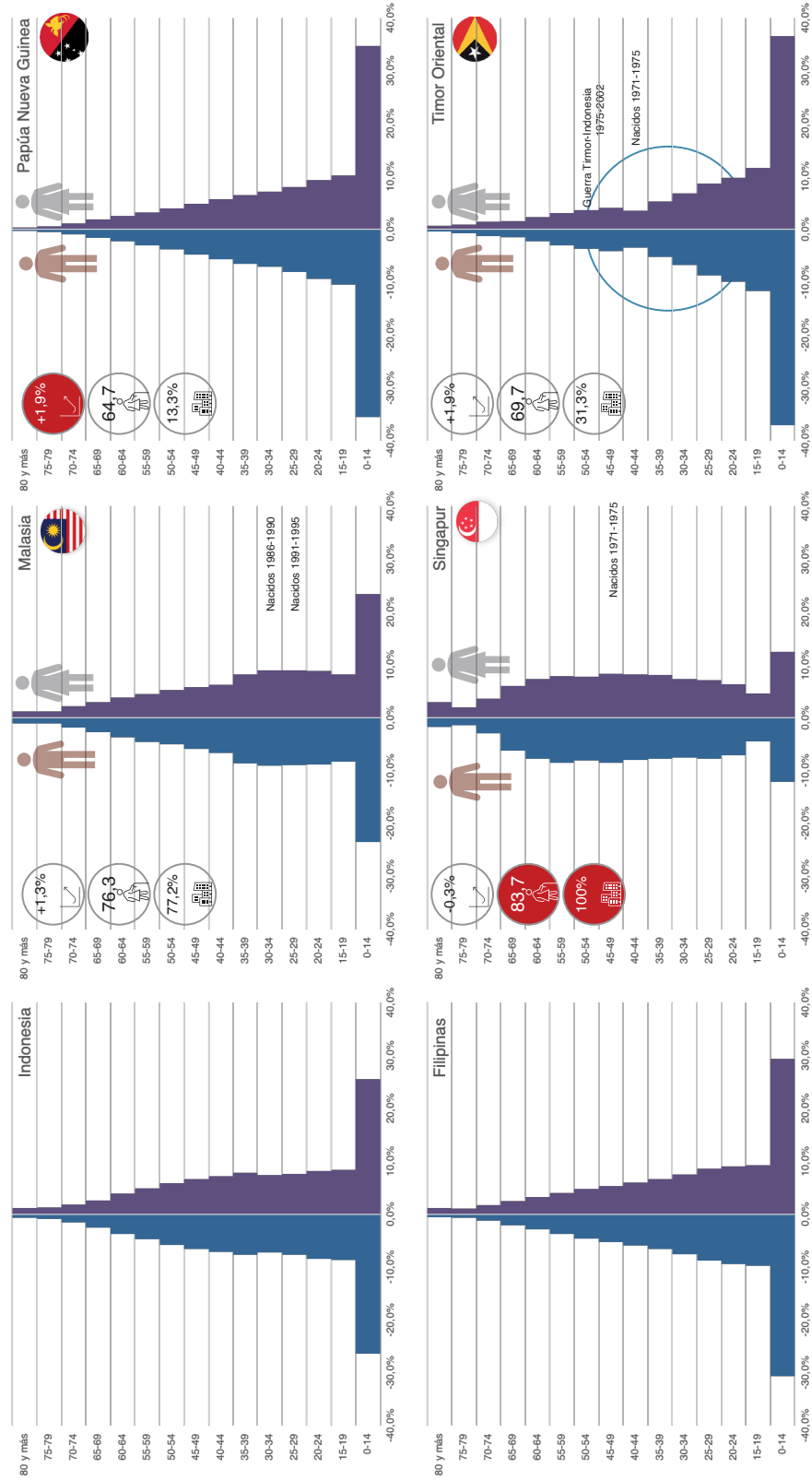
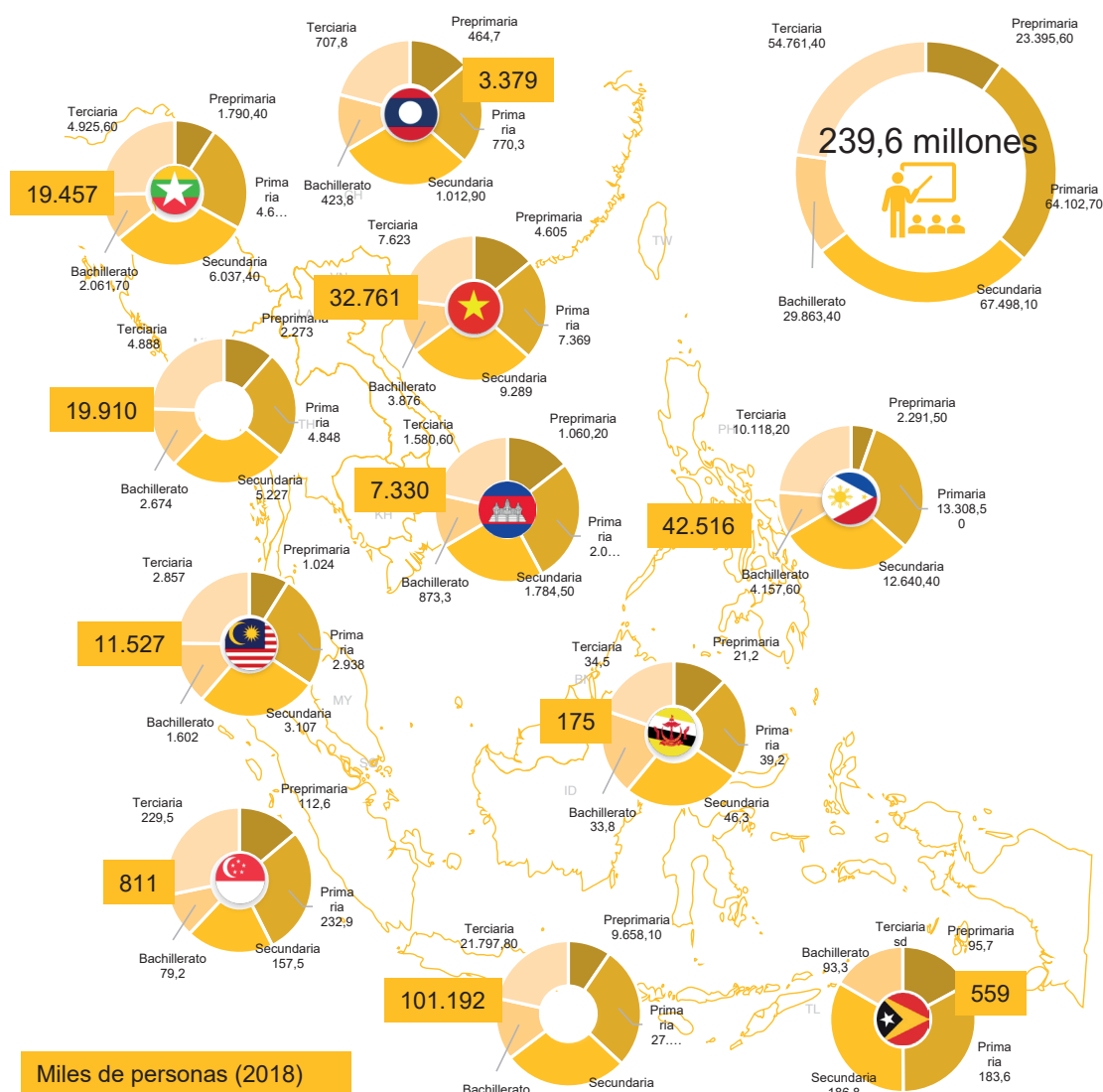


Ilustración 9. Pirámides de población de los países de sudeste asiático (2020)



En este cálculo se ha incluido a Papúa Nueva Guinea.
Fuente: elaboración propia sobre datos del Banco Mundial.

Ilustración 10. Estudiantes inscritos en alguno de los ciclos del sistema educativo (2018/2020)

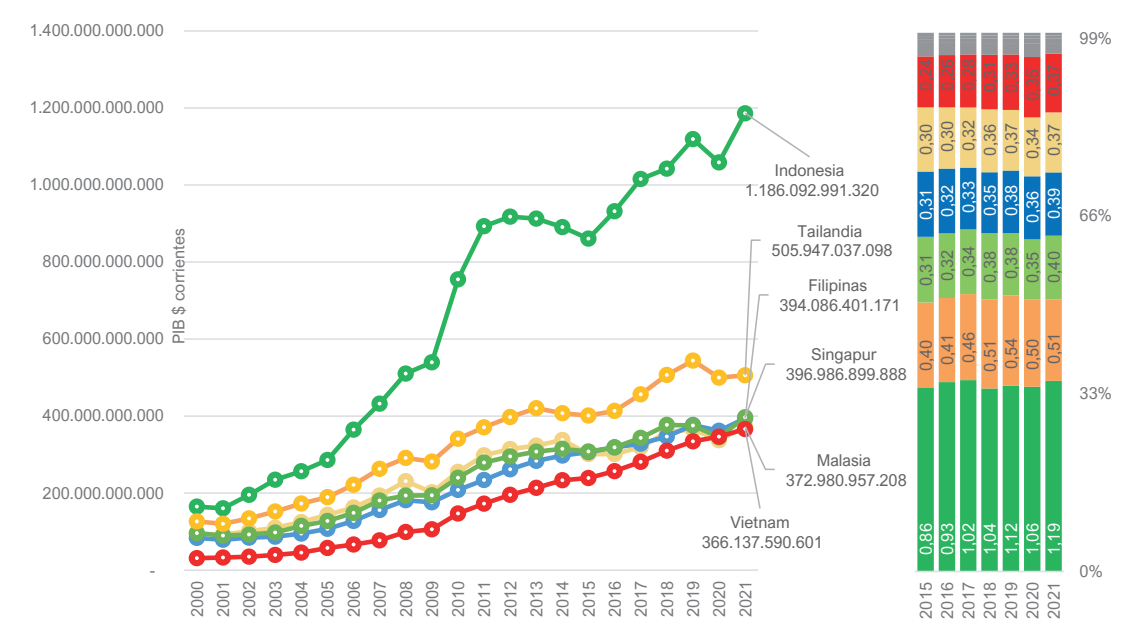


Fuente: elaboración propia sobre datos del Banco Mundial.
Los valores corresponden al último año con datos entre 2018 y 2020.

El gran salto que se produce en las últimas décadas en la región es el económico, conforme el auge del comercio global junto a la deslocalización industrial y de servicios convierten a toda Asia, también al sudeste, en un punto de efervescencia económica. En 2021, Indonesia era la 16ª economía del mundo, pero mucho más importante: los países de la ASEAN constituían como grupo la 5ª economía global, por encima de la India. La inversión extranjera directa es otro signo del impresionante cambio: entre 2010

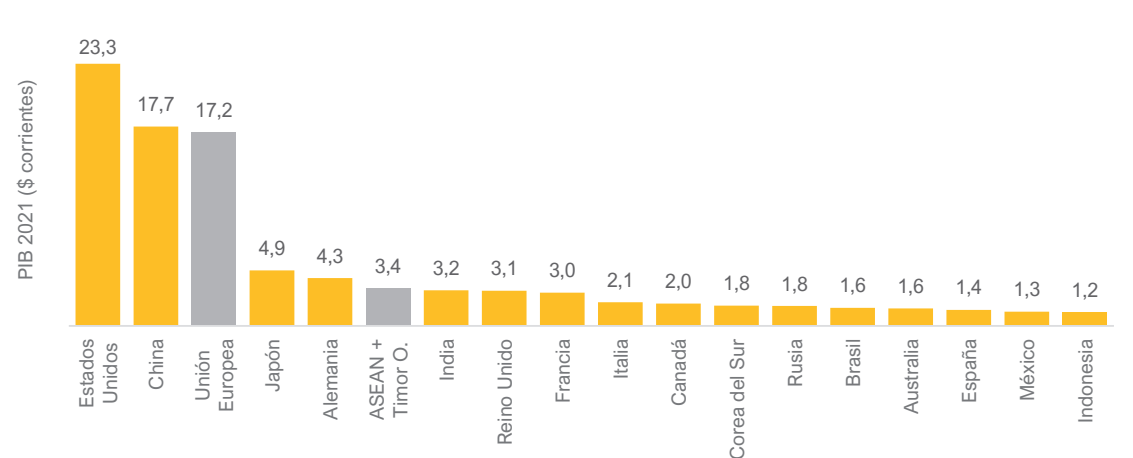
y 2021 se multiplicó por 10 en Filipinas, por 3,8 en Laos o por 2,5 en Camboya, según los datos de UNCTAD (UNCTAD, 2023c). El 95% del PIB regional está concentrado en seis países, e Indonesia constituye por sí sola $\frac{1}{3}$ de toda la riqueza de la región.

Ilustración 11. Evolución del PIB de las mayores economías del sudeste asiático (2000-2021)



Fuente: elaboración propia sobre datos del Banco Mundial.

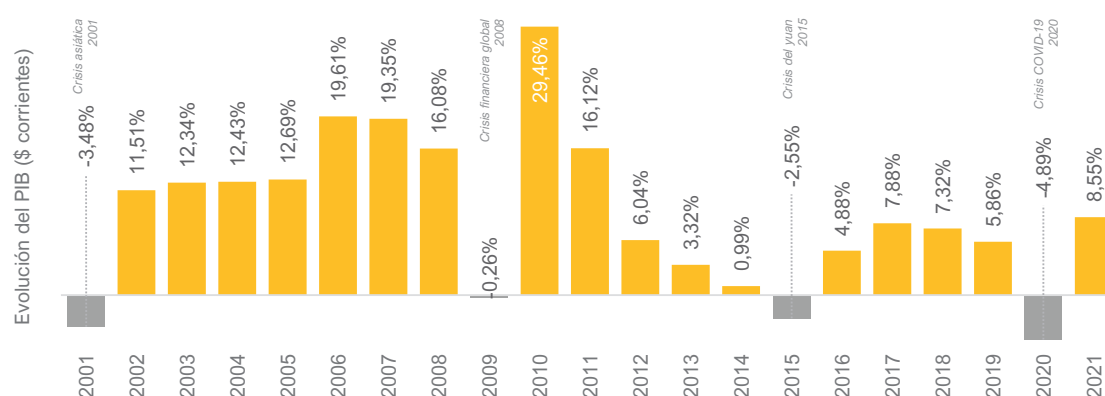
Ilustración 12. Las mayores economías del mundo en 2021 (PIB en dólares corrientes)



Fuente: elaboración propia sobre datos del Banco Mundial.

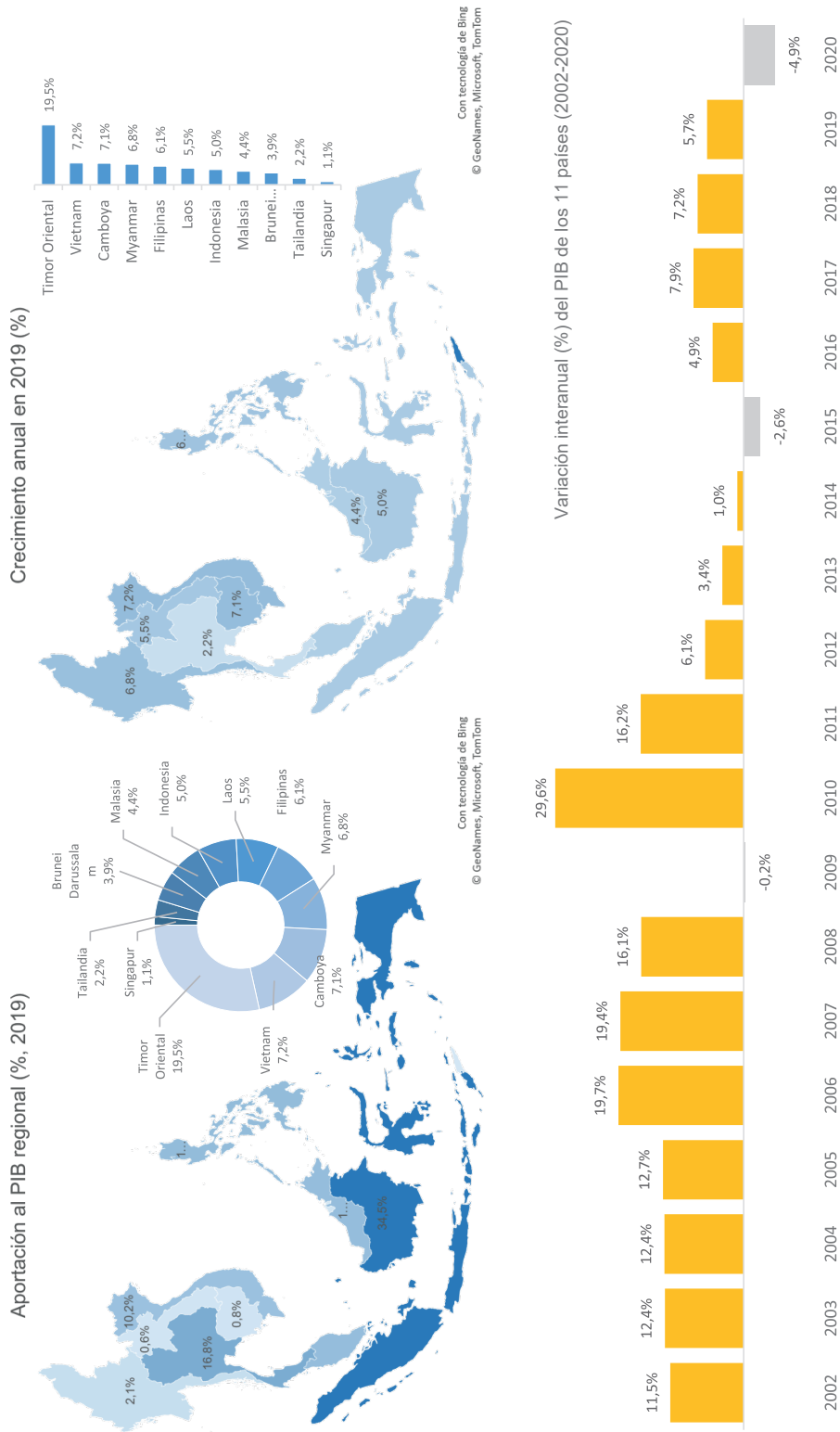
Siguiendo los datos del Banco Mundial y exceptuando 2020 –por las especiales condiciones que impuso la pandemia de COVID-19 a las economías de todo el mundo– el promedio de crecimiento del PIB 2010-2019 fue el 7,3% en Laos o Myanmar, el 7% en Camboya, el 6,4% en Filipinas o el 6,3% en Vietnam, con casos tan llamativos como Myanmar, que creció por encima del 10% durante toda la primera década del siglo, Timor Oriental que lo hizo a un 19,5% en 2019 o los elevados datos de grandes economías como Indonesia, Vietnam, Tailandia o Filipinas. En el año de la pandemia, la región generó un PIB de más de 3 billones de dólares corrientes (3,2 en 2019).

Ilustración 13. Evolución del PIB de las mayores economías del sudeste asiático (2000-2021), en porcentaje interanual promedio



Fuente: elaboración propia sobre datos del Banco Mundial.

Ilustración 14. PIB en el sudeste asiático (2000-2020)



Fuente: elaboración propia sobre datos del Banco Mundial.

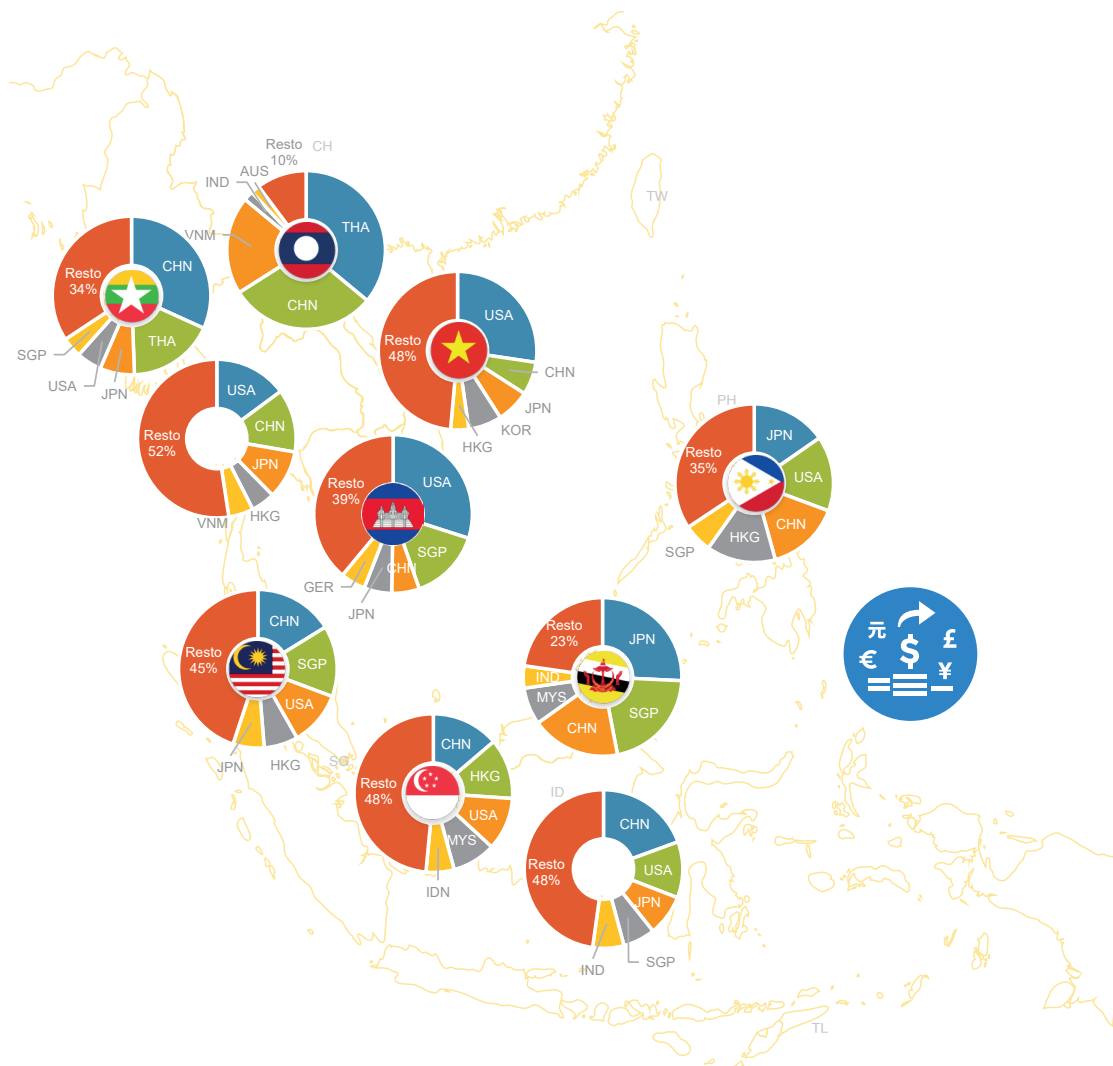
Tanto la integración en las cadenas de valor globales como la sofisticación de sus exportaciones –pensemos en industrias como la electrónica y el automotor– han sido claves para el crecimiento económico en el sudeste asiático durante las últimas dos décadas atrayendo inversión externa y, sobre todo, como centro de producción a costes más bajos que en otras regiones para bienes como la electrónica, los textiles u otros productos que requieren un uso intensivo de mano de obra. Dos ejemplos rápidos en el comercio bilateral: España vende a Vietnam o Tailandia sobre todo productos químicos y farmacéuticos, pero compra a Filipinas maquinaria, electrodomésticos o barcos y vende carne de cerdo o bebidas alcohólicas (OEC, 2023b). Y, sin embargo, esta deslocalización no impide la enorme potencia de la región en la producción agraria de arroz, azúcar, café o aceite de palma. El más reciente y minucioso análisis del Real Instituto Elcano sobre la presencia empresarial española en el sudeste asiático recalcaba que “las empresas españolas son cada vez más conscientes de que existen interesantes nichos de oportunidad para ellas en esta parte del mundo” aunque “en los últimos años se ha profundizado la brecha con las principales economías europeas, que han aprovechado mejor las posibilidades de negocio en la zona” (Esteban, 2015, Navarro, 2015). Como resultado, el comercio bilateral es muy dispar. Las balanzas comerciales son claramente negativas para España con Indonesia o Vietnam, y claramente positivas con Filipinas o Singapur.

Tabla 2. Comercio bilateral entre España y el sudeste asiático (2021)

	Camboya	Filipinas	Indonesia	Laos	Malasia	Myanmar	Singapur	Tailandia	Vietnam
Imp.	• Trajes de mujer • Suéteres de punto • Trajes de mujer tejidos	• Barcos • Aceite de coco • Pescado procesado	• Aceite de palma • Cobre • Ácido esteárico	• Calzado	• Ropa de goma • Ácidos grasos • Juegos de vídeo y cartas	• Comestibles • Transformadores • Telas de algodón	• Sulfonamidas • Turbinas • Medicamentos	• Aire acond. • Caucho • Piezas vehículos	• Equipos radiotelefonía • Hierro • Café
Exp.	• Preparaciones comestibles • Extracto de malta • Medicamentos	• Licor fuerte • Carne de cerdo • Despojos comestibles	• Vacunas • Papel • Pigmentos	• Telas de algodón • Turbinas • Motores	• Acero • Medicamentos • Chatarra de cobre	• Abrigos de mujer • Trajes de mujer • Suéteres de punto	• Locomotoras • Turbinas • Petróleo refinado	• Medicamentos • Piezas vehículos • Válvulas	• Hierro • Medicamentos • Pigmentos

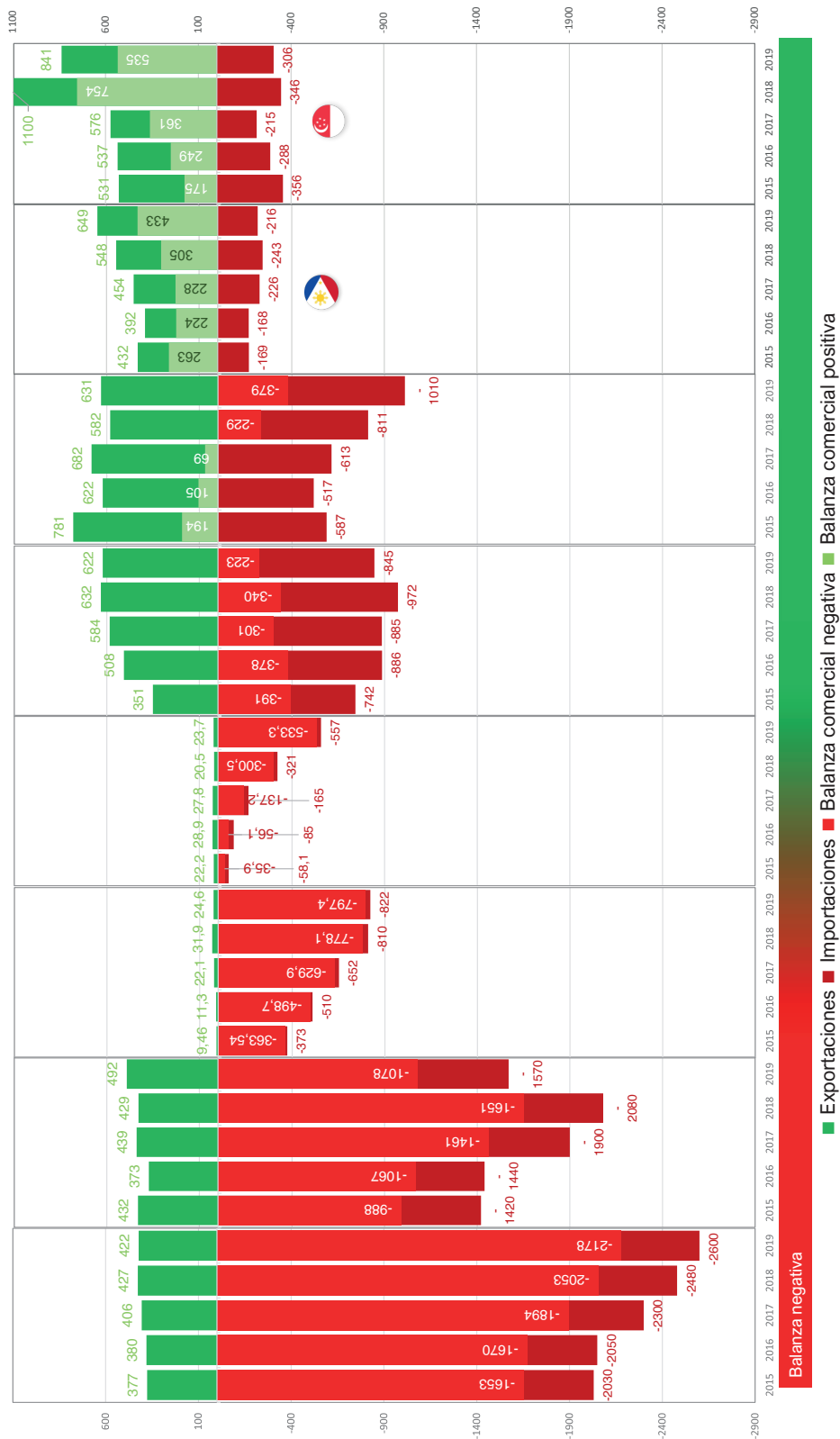
Se han eliminado Brunéi y Timor para simplificar la tabla. Fuente: elaboración propia sobre datos del Observatorio de Complejidad Económica.

Ilustración 15. Cinco mayores destinos de exportación de los países del sudeste asiático (2020)



Fuente: elaboración propia sobre datos de 2020 de WITS Banco Mundial (WITS, 2023).

Ilustración 16. Balanza comercial bilateral entre España y el sudeste asiático (2015-2019)

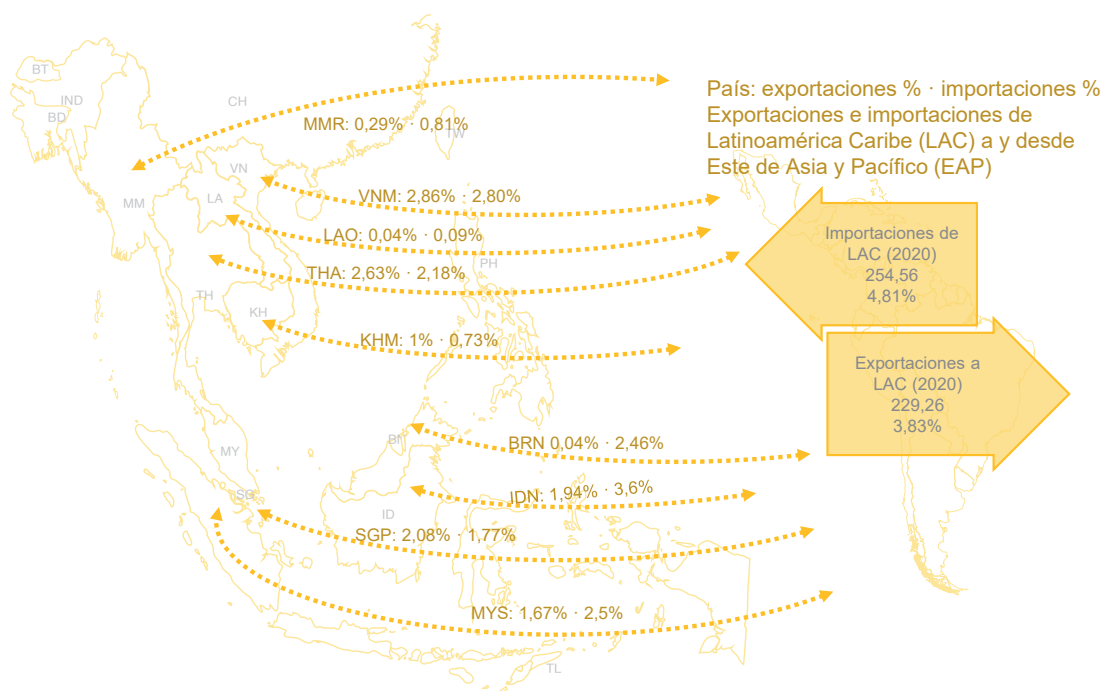


Fuente: elaboración propia sobre datos del Observatorio de Complejidad Económica.

Esta nueva fotografía refleja hasta qué punto se ha transformado el comercio global, las cadenas de suministro y los centros de producción en ciertas industrias (Myanmar, Laos o Camboya, por ejemplo, son grandes exportadores de textil a nuestro país). Otra consecuencia inmediata es la pujanza de los puertos de contenedores, recordando a los nodos de las redes portuarias de los últimos siglos como claves en la globalización comercial. Según los datos de UNCTAD, el 65% del comercio mundial de contenedores se gestionaba en 2021 en puertos asiáticos, la mayor parte en la región este, pero el sudeste supone el 14% del tráfico mundial de contenedores, es decir, aproximadamente la misma cifra que todos los puertos del continente europeo o que todos los del continente americano, esencialmente en los de Singapur, Malasia e Indonesia (UNCTAD, 2023b), atravesando el estrecho de Malacca que conecta los océanos Índico y Pacífico y los puertos de Malasia y Singapur con, especialmente, Hong Kong y Corea del Sur (UNCTAD, 2023a).

¿Y qué ocurre con América latina? ¿Hasta qué punto el comercio transpacífico está abriendo nuevas conexiones entre el sudeste asiático y el continente americano, especialmente hacia los países hispanohablantes? Los datos del Banco Mundial son muy claros y muestran la escasa importancia que tienen los países América latinos para la región del sudeste asiático. Solo las mayores economías muestran algún dato reseñable, aunque muy pequeño. Las exportaciones de Vietnam a toda la región Latinoamérica y Caribe suponen un 2,86% de su comercio exterior, un 2,63% para Tailandia o un 2,08% para Singapur, y en todos los demás países están por debajo del 2%, incluso para Indonesia. Señalamos esta débil relación económica para comprender que –como volveremos a señalar más adelante– con flujos económicos tan poco relevantes no parece que el español pueda tener un sentido específico como lengua de negocios. Todas las importaciones de Latinoamérica y Caribe al este asiático (una región mucho mayor agrupada por el Banco Mundial) suponen apenas un 4,8%, y un 3,8% las exportaciones.

Ilustración 17. Comercio entre los países del sudeste asiático y Latinoamérica-Caribe (2020)

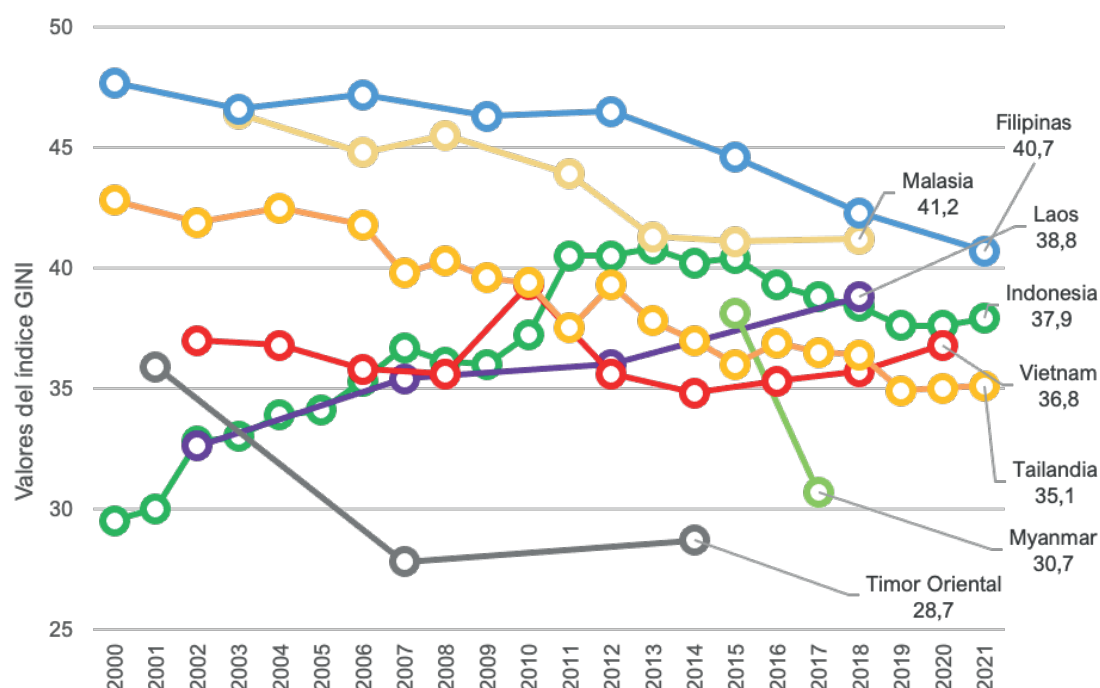


Datos en miles de millones de dólares.

Fuente: elaboración propia sobre datos de WITS Banco Mundial (WITS, 2023).

Este periodo de intenso crecimiento económico ha puesto de manifiesto, al tiempo, las contradicciones de sociedades con fuertes desigualdades. Por un lado, desde el punto de vista económico la desigualdad en la región se mantiene alta y, si bien la tendencia en todos los países ha sido hacia una progresiva reducción de las diferencias, los datos del Banco Mundial acerca del índice GINI muestran oscilaciones, especialmente en torno a la crisis financiera mundial de 2008 –y previsiblemente lo harán de nuevo cuando podamos ver series completas que incorporen la crisis de COVID-19. La rápida urbanización y migración rural-urbana –que han rodeado de cinturones de pobreza las grandes metrópolis– han generado desigualdades en el acceso a servicios básicos y a oportunidades económicas, mientras las políticas gubernamentales y las medidas de bienestar social han tenido un impacto variable en la reducción de la desigualdad en diferentes países. En la evaluación realizada acerca de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) por la Comisión Económica y Social para Asia y Pacífico (ESCAP) de Naciones Unidas, esta insiste en que “la región [...] ha avanzado muy poco o nada en la reducción de las diferencias de ingresos, la promoción de la migración segura y la movilidad de la población, la oferta de oportunidades de subsistencia a los desplazados forzados, la reducción de los costes de transacción de las remesas y el cumplimiento de los compromisos de ayuda al desarrollo a los PMA por parte de los países donantes” y que, por tanto, “es probable que la región no alcance todos los objetivos mensurables para 2030” (ESCAP, 2023).

Ilustración 18. Evolución del índice GINI en el sudeste asiático (2000-2021)

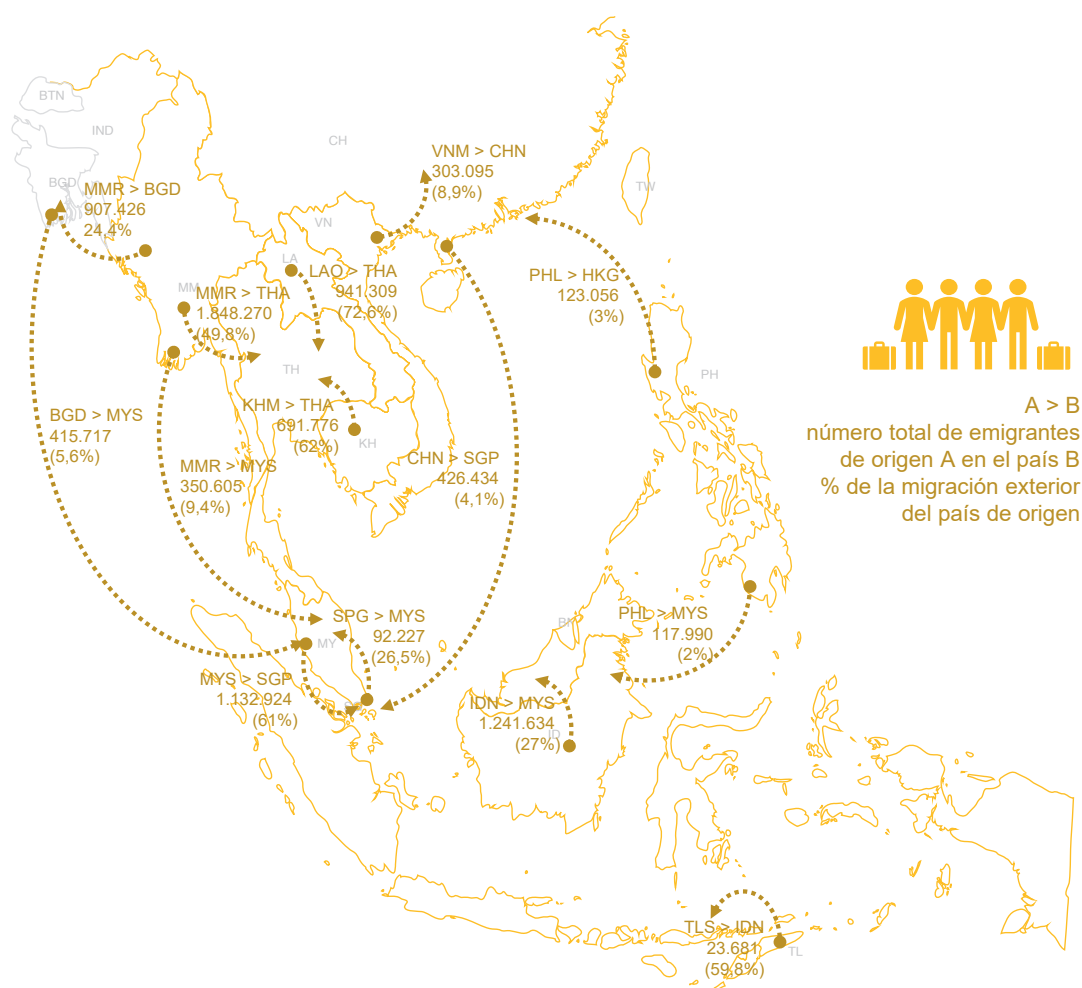


Solo países con datos.

Fuente: elaboración propia sobre datos del Banco Mundial.

Y, en segundo lugar, estas últimas décadas han supuesto también un periodo de reivindicación de derechos por parte de minorías étnicas en varias zonas del sudeste asiático, no solo las ya mencionadas china y musulmana, sino otras como los *lahu*, *hmong* o *akha* en el norte de la región continental –en las zonas montañosas limítrofes con China–, los *orang asli* que constituyen parte de los pueblos originarios de Malasia o los *dayak* que habitan la isla de Borneo, en Indonesia. Muchos son desplazados, otros han optado por la migración como forma de evadir las desigualdades de la región. En 20 años se ha duplicado el número de emigrantes sudestasiáticos en el mundo, que hoy son 23,6 millones según la ONU (Naciones Unidas, 2021), la mayoría desplazados dentro del propio continente asiático.

Ilustración 19. Principales grupos migratorios regionales (2020)



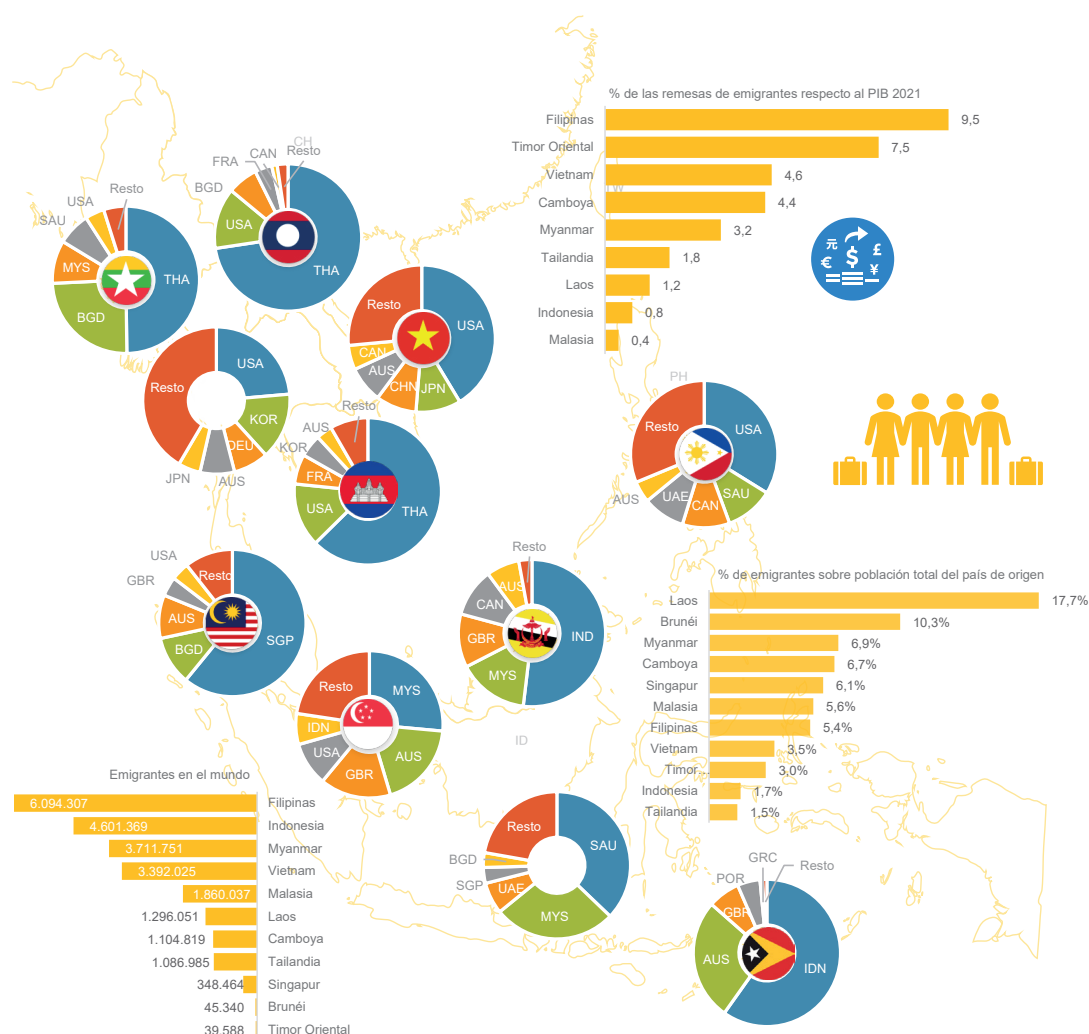
Población de origen de un país en otro y peso sobre los migrantes de ese país en el mundo en 2020.
Fuente: Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2021).

La excepción son los filipinos: solo un 40% emigra a otros países asiáticos, y un 44,2% lo hace a Norteamérica (lo que según los datos oficiales de ONU (Naciones Unidas, 2021) supone más de 2 millones de filipinos en Estados Unidos y seiscientos mil en Canadá). Hacia Europa, los países que muestran cifras más altas son Tailandia (28,7% de sus emigrantes están en países europeos) y Singapur (21%). Si bien en términos brutos los países con más población desplazada son Filipinas (6 millones), Indonesia (4,6) y Myanmar (3,7), en términos porcentuales los emigrantes laosianos equivalen al 17% de su población total, en Brunéi son el 10,3% y en Myanmar y Camboya casi el 7% (Naciones Unidas, 2021). Por supuesto, el volumen de población emigrante también tiene importantes repercusiones económicas, y Filipinas es el 4º país del mundo (tras

India, México y China) receptor de remesas procedentes de la migración, lo que supone en 2021 nada menos que un 9,5% de su PIB (KNOMAD, 2022).

Por supuesto, las migraciones de la región están marcadas no solo por la distancia, sino también por la proximidad cultural, religiosa o lingüística. Por ejemplo, el principal destino de migración de los indonesios es Arabia Saudí, y el tercero Emiratos Árabes; Bangladesh es destino de numerosos migrantes de la región continental, sobre todo Myanmar o Laos; y si bien Estados Unidos es un destino relevante de casi todos los países, lo es especialmente para Filipinas, que es –insistimos– el país con mayor número de emigrados en el exterior (Naciones Unidas, 2021).

Ilustración 20. Migración del sudeste asiático al mundo, 5 principales destinos por país (2020)



Fuente: elaboración propia sobre datos de Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2021). Datos de remesas de Knomad (KNOMAD, 2022).

¿Qué ocurre con la migración de o hacia países hispanohablantes? Los datos de Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2021) muestran que el flujo migratorio del sudeste asiático hacia Latinoamérica es poco significativa: apenas quince mil personas en todos los países de América latina y el Caribe, y cuatro veces más en España, que alcanza los 60.820 emigrantes procedentes del sudeste asiático, de los que 51.181 proceden de Filipinas (lo que porcentualmente es poco significativo para la migración filipina en el mundo, que recordemos que supera los seis millones de personas). El sentido inverso, las cifras son igual de insignificantes: la comunidad América latinana en sudeste asiático apenas alcanza las 1.761 personas. El país con mayor número de América latinanos es Filipinas, que acoge a la mitad de los hispanohablantes lationamericanos desplazados a esa región del mundo (Naciones Unidas, 2021). En resumen, la comunidad hispanohablante en el sudeste asiático es minúscula, y los América latinanos hispanohablantes son poco más que los españoles que viven en la región.

Nuevas crisis: seguridad, calentamiento global y la presencia creciente de China

En este contexto de crecimiento económico y desigualdad, el sudeste asiático enfrenta hoy desafíos trascendentales. El primero es, indudablemente, el relacionado con los efectos de la crisis climática global en la que la región, pese a ser una de las que más riesgos corre por sus efectos, está retrocediendo en el cumplimiento de los SDG (ESCAP, 2023). Este mismo año, varios países de la región han batido sus temperaturas máximas históricas (como los 44,1° c registrados en Vietnam en mayo) (*The Economist*, 2023a), en un año en el que podría producirse el fenómeno de El Niño en el Pacífico.

El segundo desafío tiene que ver con las serias amenazas a la seguridad en la región. Superados los conflictos de soberanía postcolonial —el último con la ocupación indonesia de Timor Oriental que desembocó en una guerra entre 1975 y 2002—, los principales focos de inestabilidad provienen hoy del terrorismo islamista, el narcotráfico y más recientemente de las reivindicaciones territoriales en el Mar de China. Al-Qaeda o su filial *Yemá Islamiya* han sido los causantes de centenares de muertos en atentados como los de Bali (2002) o Marawi (2017), y el sur de Filipinas sigue viviendo un lento proceso de pacificación que parece consolidarse con la creación de la *Bangsamoro Autonomous Region in Muslim Mindanao* (en un largo proceso entre 2012-2019). Las redes del crimen organizado vinculadas al narcotráfico son otro gravísimo problema para la seguridad en la región, en particular en varios países pobres continentales como las mafias birmana (metanfetaminas) y laosiana (heroína en toda la región del río Mekong y el “triángulo de oro”), y los mercados de consumo que se han consolidado en Tailandia, Indonesia, Malasia o Filipinas (UNODC, 2020, 2019).

Pero la mayor amenaza a la seguridad proviene de la tensión derivada por las reivindicaciones territoriales en torno a los archipiélagos Spratly y Paracelso en el Mar del Sur de China. Aunque varias partes de las *Spratly* son reclamadas por Brunéi, China, Filipinas, Malasia, Taiwán o Vietnam, China comenzó a finales de la década pasada a “ejercer un control operativo sin precedentes en el mar del Sur de China” (Esteban, 2022) mediante la instalación de búnkeres en islotes de ese archipiélago (sobre todo en Woody Island de las Spratly), equipándolos con armamento antibuques y antiaéreo, y desplegando instalaciones similares en las Paracelso (sobre todo el arrecife Subi) o

aumentando la superficie de los islotes y los arrecifes para permitir la instalación de zonas militares (The Economist, 2018, CSIS, 2022, 2023, Associated Press, 2022), todo ello pese al fallo contra China de la Corte Permanente de Arbitraje en La Haya en 2016 (PCA-CPA, 2016). La inestabilidad en el mar del sur de China expone la tensión geopolítica determinante para la región: el equilibrio entre las dos superpotencias contemporáneas, máxime teniendo en cuenta que China mantiene una base militar propia en Ream, en la costa de Camboya, mientras Estados Unidos dispone de instalaciones militares en Singapur y Filipinas (en este último caso aumentadas con cuatro nuevas bases desde febrero de 2023).

Ilustración 21. Bases militares y áreas territoriales en disputa en el Mar del Sur de China (2023)



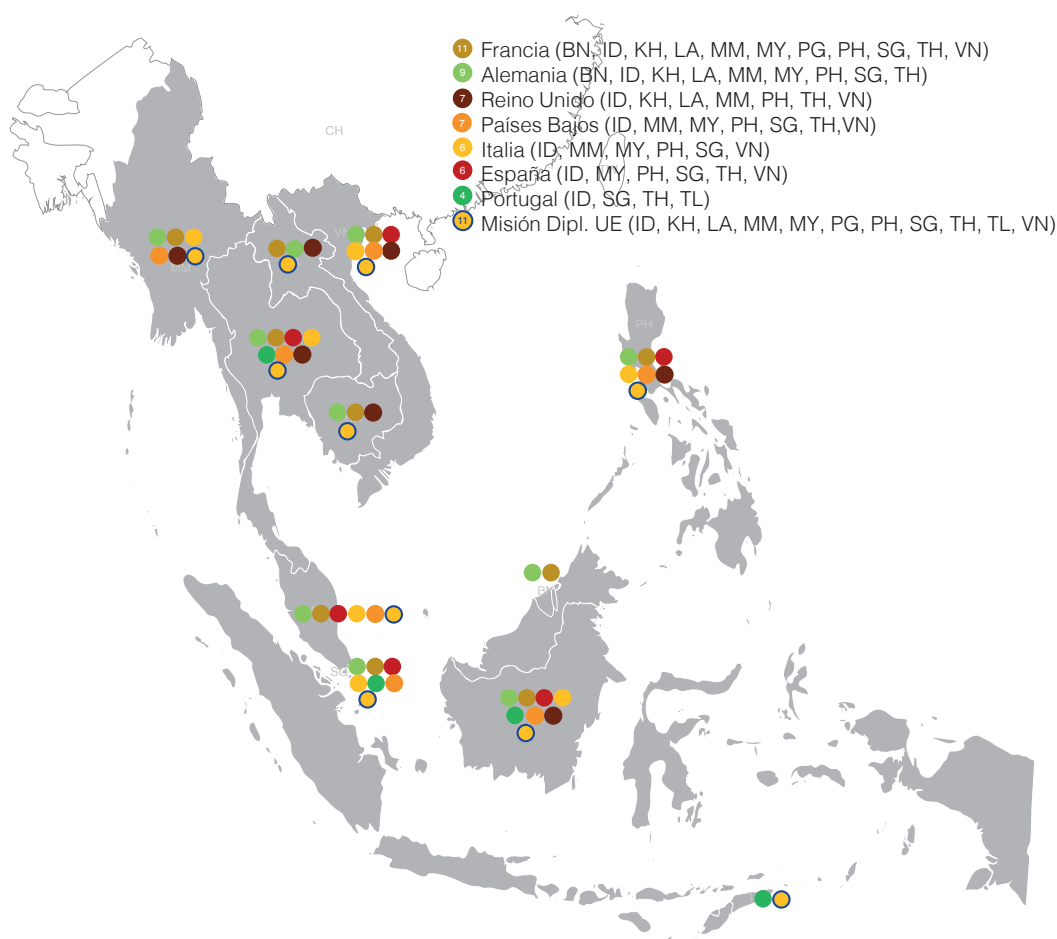
Fuente: elaboración propia sobre diversas fuentes.

La relación con España y la UE

Vamos a concluir esta contextualización revisando los vínculos entre el sudeste asiático y España en el marco de la Unión Europea. Como podemos suponer, buena parte de los vínculos actuales entre la región y la UE están marcados por el pasado colonial, más reciente para unos países que para otros. La UE tiene misiones diplomáticas en todos los países de la región, incluida Papúa Nueva Guinea, salvo Brunéi. Adicionalmente, la UE mantiene un foro de diálogo con los países del sudeste asiático, el Asia-Europa Meeting (ASEM) desde 1996 (EEAS, 2023), ha firmado acuerdos de Asociación Estratégica con Camboya (2020) y con ASEAN (2020), acuerdos de libre comercio (EVFTA) y protección de inversiones (EVIPA) con Vietnam (2020) y aprobó en 2021 una Estrategia de Cooperación con el Indo-Pacífico (Consejo de la Unión Europea, 2021, EEAS, 2021).

Si tomamos en cuenta el número de delegaciones diplomáticas de los mayores países europeos, Francia es quien tiene una mayor red desplegada, seguida de Alemania, Reino Unido y Países Bajos.

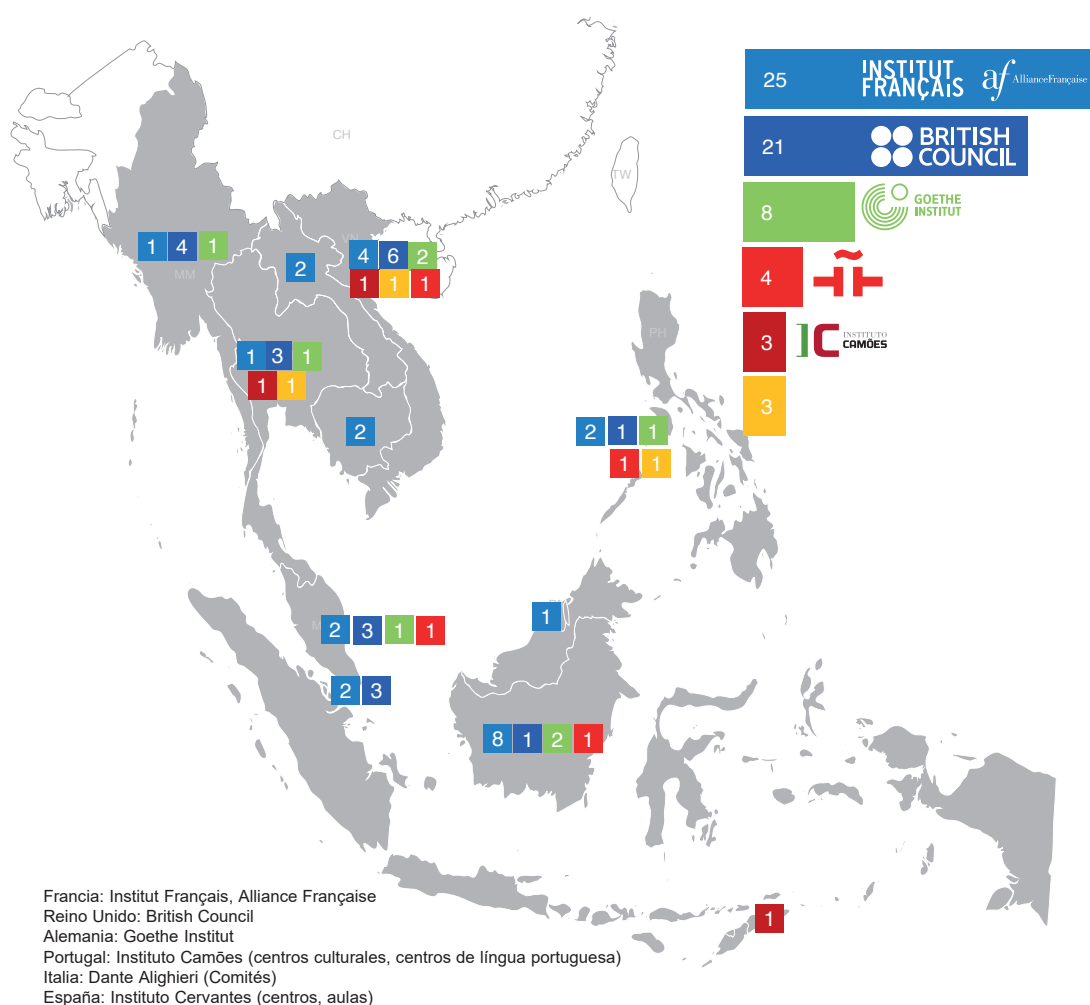
Ilustración 22. Presencia diplomática europea en el sudeste asiático



Fuente: elaboración propia sobre datos de Lowy Institute, 2019 y Comisión Europea 2022.

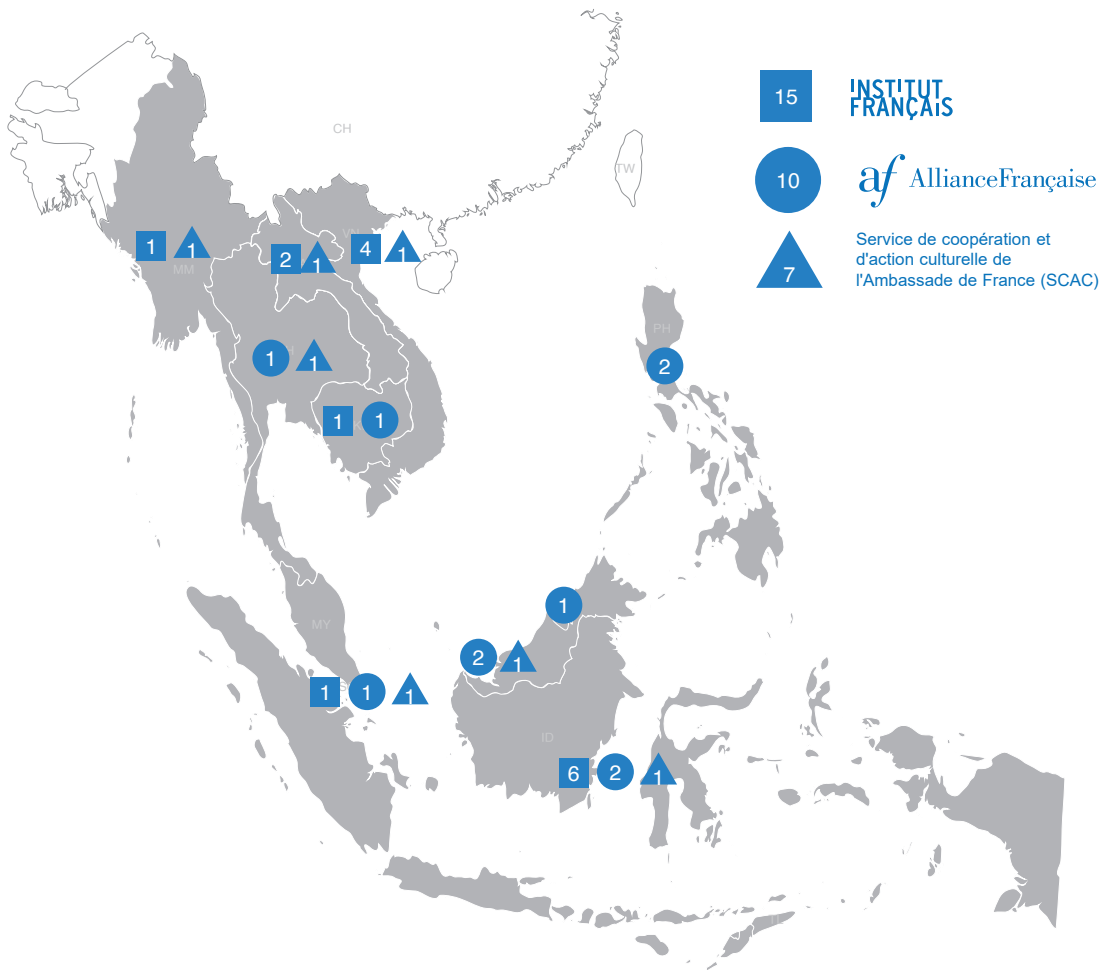
Del mismo modo podemos apreciar la integración de los países en redes internacionales que las vinculan a países europeos; aquí también son mayoría las excolonias francesas que pertenecen a la Organización Internacional de la Francofonía (OIF) –Camboya, Laos y Vietnam, con Tailandia como observador– seguidos por los integrados en la *Commonwealth* –Malasia y Brunéi– y la excolonia portuguesa de Timor vinculada a la *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa* (CPLP). Esta preeminencia francesa puede apreciarse también en los centros culturales internacionales instalados en la región, mayoritariamente franceses (25) –seguidos de cerca por los británicos (21)–, muy por encima del resto de países europeos. Dentro de la red gala, la mayor parte de centros son los dedicados a la diplomacia cultural, los *Instituts Français* (15 sedes) por encima de los centros de enseñanza de idiomas de la *Alliance Française* (10). La cooperación cultural europea a través de las agrupaciones o *clústeres* de EUNIC muestra cinco nodos, en Vietnam, Tailandia, Malasia, Singapur y Filipinas, que también hemos cartografiado dentro de las ilustraciones que se muestran a continuación.

Ilustración 23. Centros culturales de varios países europeos en el sudeste asiático (2023)



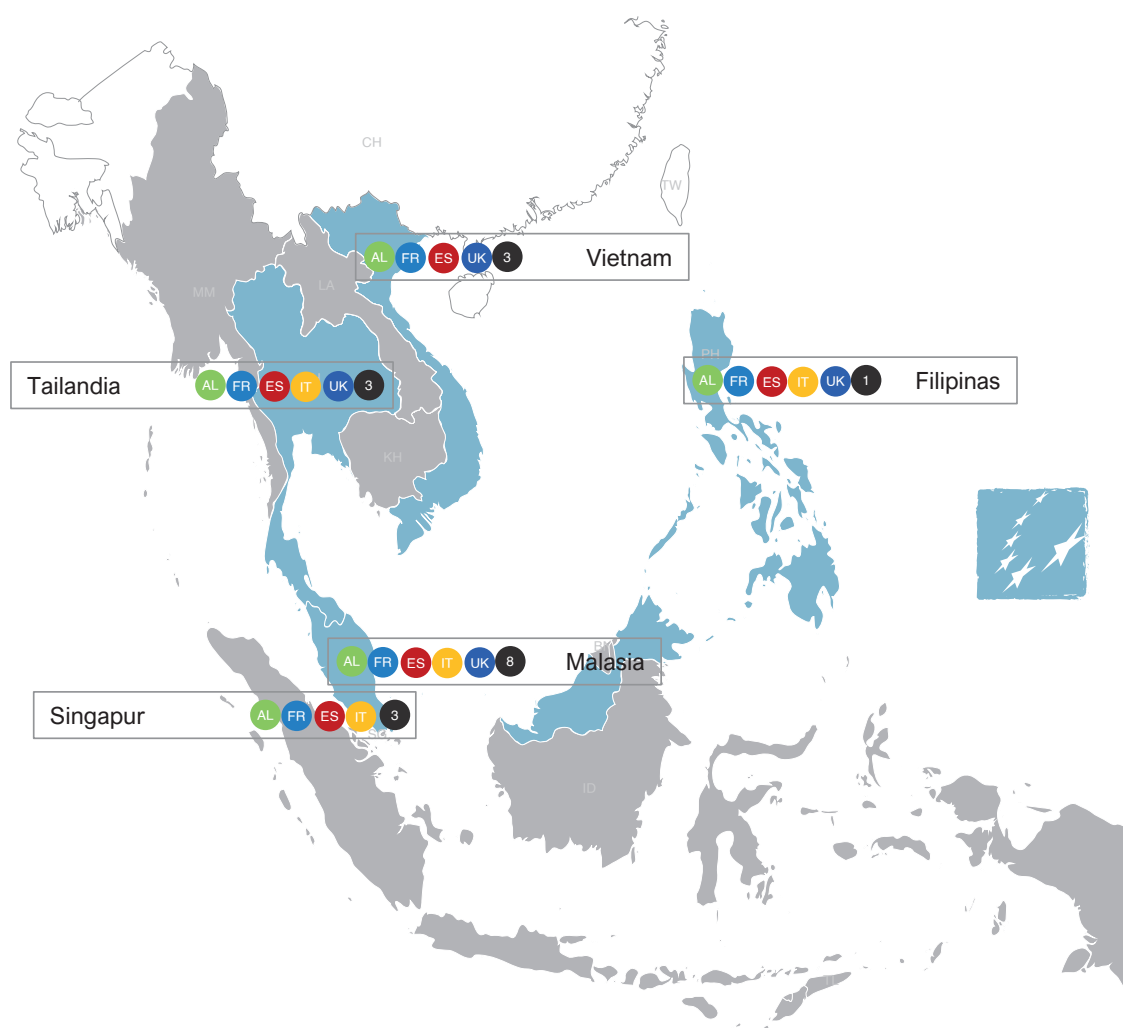
Fuente: elaboración propia sobre datos de los distintos centros.

Ilustración 24. Centros culturales franceses en el sudeste asiático (2023)



Fuente: elaboración propia sobre datos de los distintos centros.

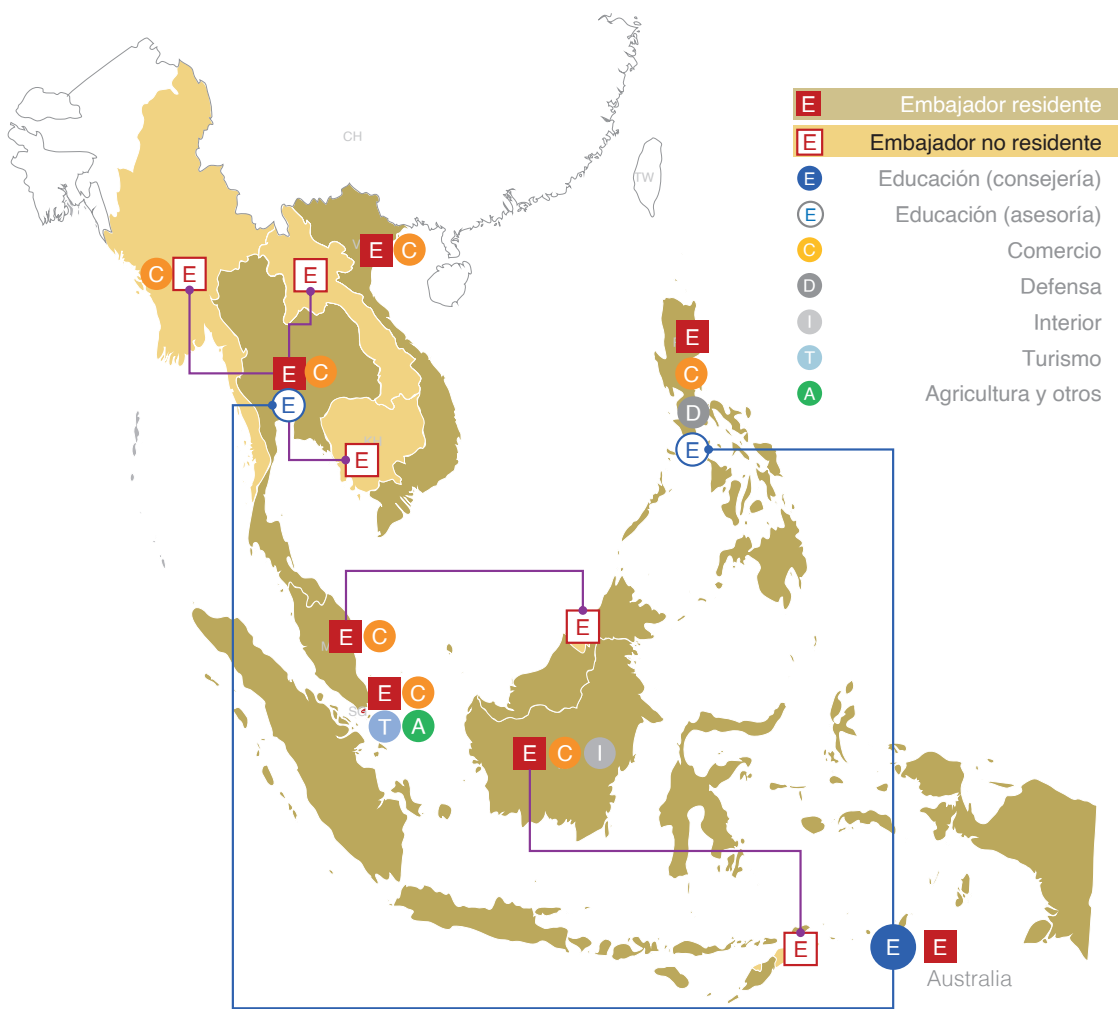
Ilustración 25. Clústeres de EUNIC en el sudeste asiático (2023)



Fuente: elaboración propia sobre datos de EUNIC.

En cuanto a España, la presencia ha ido en aumento en los últimos años. Hoy, el sistema diplomático español cuenta con 6 embajadas en Filipinas, Indonesia, Malasia, Singapur, Tailandia y Vietnam. Desde ellas y la de Australia se coordinan todas las actividades de España en el sudeste asiático, a través de consejerías o asesorías dedicadas a los distintos campos de actuación internacional. En lo que importa al contenido de este estudio, España tiene dos Asesorías de Educación, en Manila (Filipinas) y Bangkok (Tailandia), dependientes ambas de la Consejería de Educación con sede en la Embajada española en Australia.

Ilustración 26. Presencia diplomática española en el sudeste asiático (por países)



Fuentes: elaboración propia.

Tabla 3. Presencia diplomática española en el sudeste asiático (por áreas)

	Embajada	Cultura	Educación	Cervantes	Comercio	Turismo	Defensa	Agricultura	Consulados	Otros
Brunéi	(MY)									
Camboya	(TH)								1	
Filipinas	Sí		Ases.	Centro	Sí		Sí		Varios	Interior
Indonesia	Sí			Aula	Sí				1	
Laos	(TH)									
Malasia	Sí			Aula	Sí					
Myanmar	(TH)				Sí					
Singapur	Sí				Sí	Sí		Sí		
Tailandia	Sí		Ases.		Sí					Interior
Timor O.	(ID)									
Vietnam	Sí			Aula	Sí				1	
	6	0	2	4	7	1	1	1		2

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Resumen de las relaciones diplomáticas de España con el sudeste asiático

	Inicio de relaciones	Embajada residente	Visitas de estado reales	Tratados	Foros	Otros
Brunéi	1984	-	-	-	-	-
Camboya	1977	-	-	-	-	-
Filipinas	sd	Sí	1995, 1998	Tratado General de Amistad y Cooperación	Tribuna Hispano-Filipina	Objetivo prioritario
Indonesia	1958	Sí				
Laos	sd	-	-	-	-	-
Malasia	1967	Sí	1995			
Myanmar	2014	-	-	-	-	-
Singapur	1968	Sí	-	Acuerdo de Cooperación Cultural, Educativa y Científica (2011)	-	-
Tailandia	1870	Sí	-	Acuerdo Cultural entre el Reino de España y el Reino de Tailandia (1987)	-	-
Timor Oriental	2002	-	-	-	-	-
Vietnam	1977	Sí	-	Convenio de Cooperación Cultural, Educativa y Científica (2005)	-	-

Fuente: elaboración propia sobre datos públicos del MAEC y Casa Real.

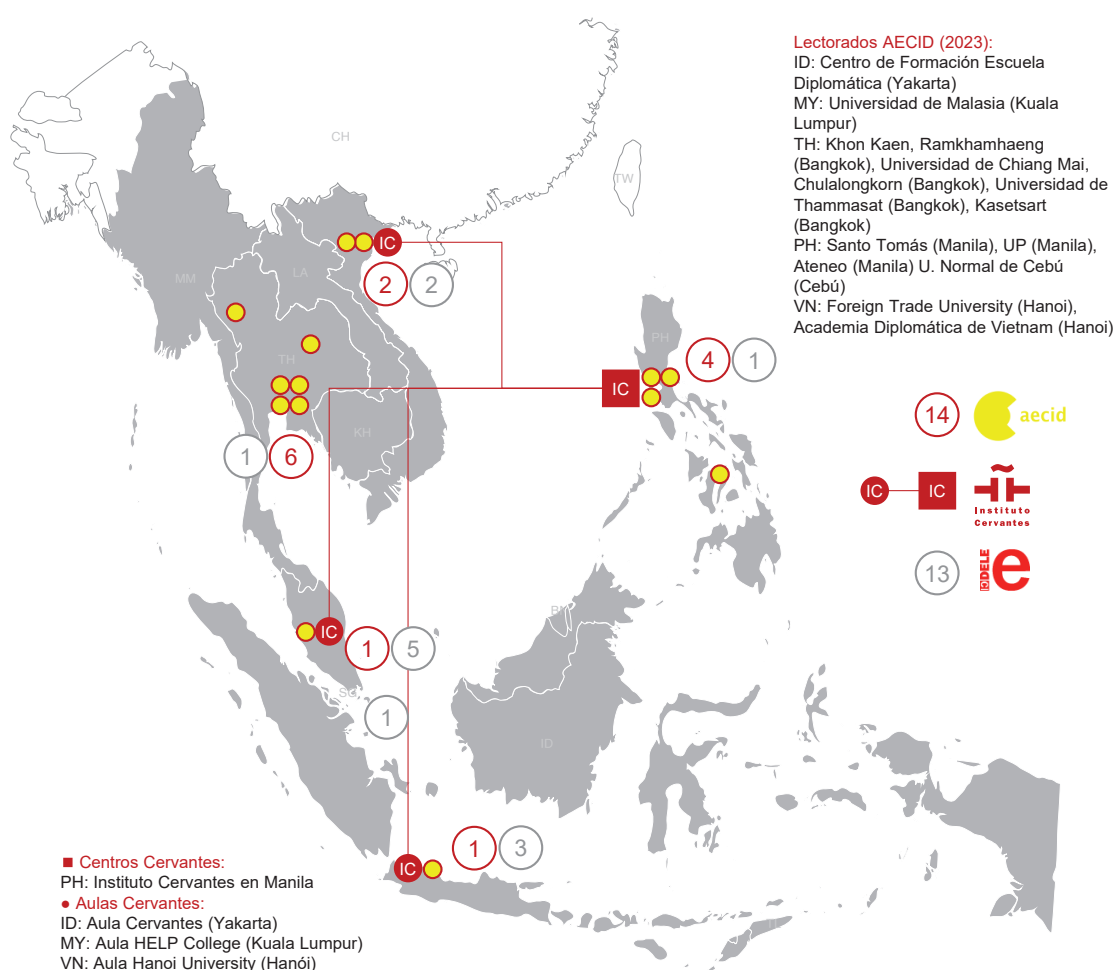
Tabla 5. Embajadores españoles en el sudeste asiático (2010-2022)

	Brunéi	Camboya	Filipinas	Indonesia	Laos	Malasia	Myanmar	Singapur	Tailandia	Timor Oriental	Vietnam
2023	José Luis Pardo Cuervo	Felipe de la Morena Casado	Miguel Ultray Delgado	Francisco A. Aguilera Aranda	Felipe de la Morena Casado	José Luis Pardo Cuervo	Felipe de la Morena Casado	Mercedes Alonso Fraile	Felipe de la Morena Casado	Francisco A. Aguilera Aranda	2023
2022											M. Pilar Méndez
2021	José Miguel Corvinos Lafuente		Jorge Moragas Sánchez								Jiménez
2020								Santiago Miralles Huelte		José María Matres Manso	2020
2019		Emilio de Miguel Calabia		José María Matres Manso	Emilio de Miguel Calabia	José Miguel Corvinos	Emilio de Miguel Calabia		Emilio de Miguel Calabia		María Jesús Figa
2018											2018
2017			Luis Antonio Calvo Castaño								2017
2016	Carlos Domínguez Díaz			Francisco José Viqueira	Carmen Moreno Raymundo	Carlos Domínguez Díaz		Miguel Ángel Navarro Portera		Francisco José Viqueira	2016
2015		Carmen Moreno Raymundo					Carmen Moreno Raymundo		Carmen Moreno Raymundo		Alfonso Tena García
2014											2014
2013			Jorge Manuel Domecq								2013
2012	María Bassols Delgado		Fernández de Bobadilla								2012
2011		Carlos Blasco Villa (EME)		Rafael Conde de Saro	Ignacio Sagaz Temprano	José Ramón Barañano	Ignacio Sagaz Temprano	Federico Palomera Güez	Ignacio Sagaz Temprano	Rafael Conde de Saro	2011
2010	José R. Barañano	Mariano Alonso-Burón (EME)	Luis Arias Romero								Ruigómez
2010											2010
Residencia	Malasia	Tailandia	Filipinas	Indonesia	Tailandia	Malasia	Tailandia	Singapur	Tailandia	Indonesia	Vietnam
Inicio relaciones	1984	1977	sd	1958	sd	1967	2014	1963	1870	2002	1977
	Brunéi	Camboya	Filipinas	Indonesia	Laos	Malasia	Myanmar	Singapur	Tailandia	Timor Oriental	Vietnam

Fuente: elaboración propia sobre datos del Boletín Oficial del Estado.

Aunque volveremos sobre ello más adelante y con detalle, en la promoción de la lengua y cultura en español en la región, España cuenta con dos instrumentos esenciales en la red exterior: los centros y aulas del Instituto Cervantes y los lectorados de AECID. En el primer caso, el único centro del Cervantes en el sudeste asiático está localizado en Manila (Filipinas), y de él dependen varias aulas con cierta inestabilidad en el tiempo en distintos países de la región; de los 13 lectorados que AECID tiene en universidades del sudeste asiático, el mayor número está en Tailandia y Filipinas.

Ilustración 27. Centros del Instituto Cervantes, centros de examen DELE y lectorados de AECID en sudeste asiático (2023)



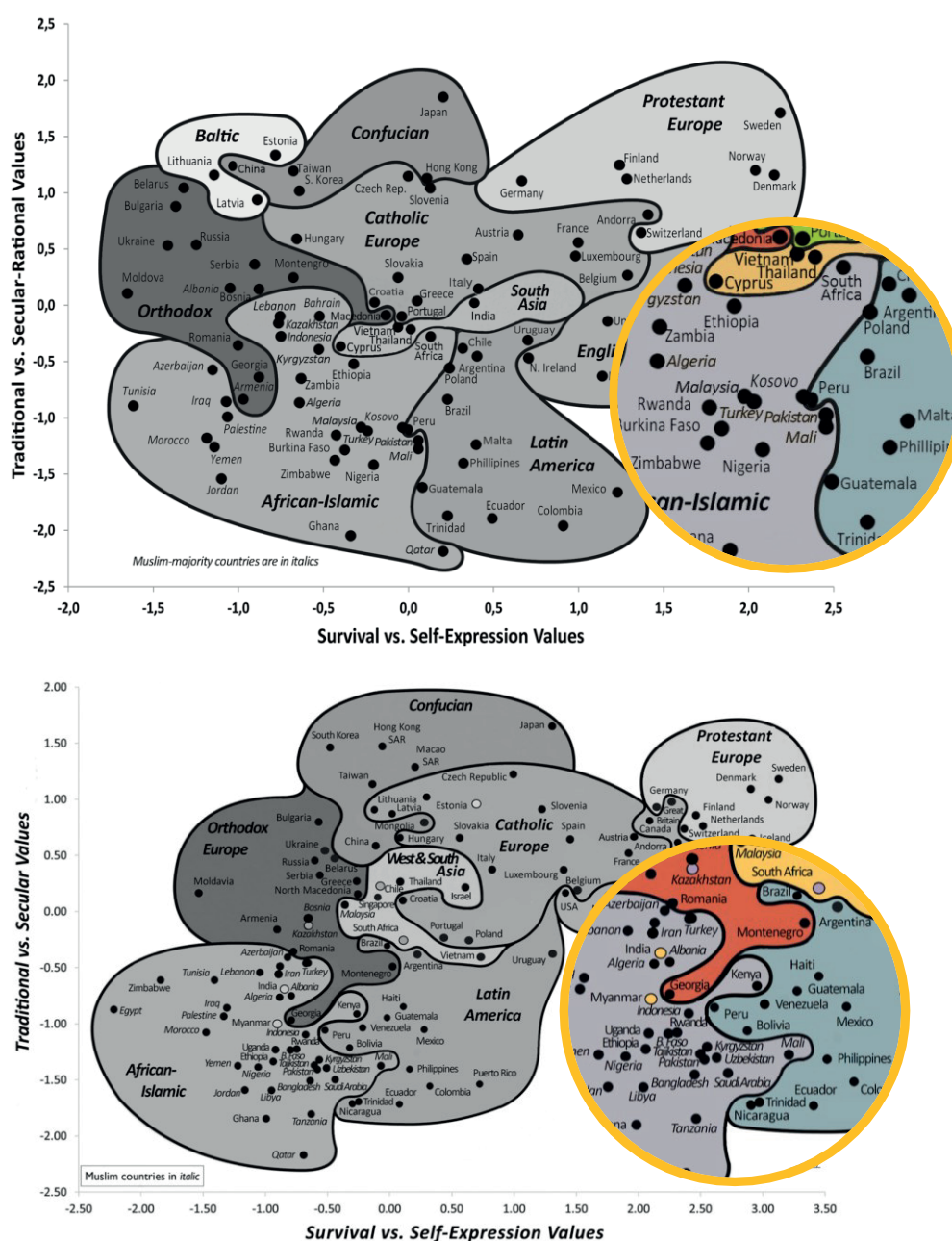
Fuente: elaboración propia.

El sudeste asiático continental y el insular

Esta abreviada historia da cuenta de una región muy compleja y diversa, geográficamente marcada por un territorio punteado de volcanes del “anillo de fuego” en el límite entre las placas tectónicas pacífica y australiana, fragmentado en miles de islas, sometido a los vaivenes climáticos de los monzones y los frecuentes tifones, punto de encuentro durante siglos de las culturas norasiáticas, centro-asiáticas y occidentales y hoy enclavada en un corredor estratégico del comercio mundial que conecta los grandes mercados occidentales y orientales. Desde el punto de vista de las identidades culturales y los valores, los países que forman el sudeste asiático se agrupan en torno al conjunto que los analistas del proyecto *World Values Survey* denominan afro-islámico y sur-asiático, basculando entre las culturas budistas, hindúes, islámicas y católicas.

Comprendiéndolas a partir de su posición en dos ejes que miden valores tradicionales o seculares y valores de supervivencia o autoexpresión —dos dimensiones creadas a partir de diez indicadores recogidos durante décadas en encuestas mundiales— la posición de los países ha ido variando levemente en el tiempo, y la distancia entre unos y otros puede ser interpretada en forma de agrupaciones. Al observar los mapas de la última década, podemos apreciar cómo los países del sudeste asiático están en un lugar más bien central en el clivaje tradicional-secular y supervivencia-autoexpresión, con países más tendentes a la tradición (los islámicos como Malasia o Indonesia) y otros más secularizados (como Tailandia, Singapur o Vietnam); entre todos ellos llama la atención que para los autores de los estudios mundiales de valores Filipinas esté inserta en el “conjunto” latinoamericano, con valores más tradicionales pero, a la vez, también más orientados a la autoexpresión que algunos de sus vecinos, en un movimiento que ha ido desplazando al país sobre el eje horizontal en las últimas décadas (WVS, 2023).

Ilustración 28. Mapas de valores 2010-2014 y 2017-2022 (general y detalle)



Reproducido de World Values Survey (WVS, 2023).

De cara a la organización de este estudio, vamos a dividir el sudeste asiático en dos subregiones, tomando como base las mayorías religiosas, las diferencias étnicas y lingüísticas o el peso y duración de las colonizaciones occidentales:

- El primer grupo, al que llamaremos “continental” o peninsular estaría constituido por los países que forman el núcleo territorial norte de la península de Indochina: Myanmar, Tailandia, Laos, Camboya y Vietnam.
- El segundo grupo, al que llamaremos “insular” está constituido por los países que tienen parte o la totalidad de su territorio en el área insular del sudeste asiático, es decir, Brunéi Darussalam, Malasia, Singapur, Indonesia, Timor Oriental y Filipinas. A este último país le dedicaremos una revisión específica en este informe, dadas las evidentes diferencias culturales con el resto de sus vecinos de la región insular y sus conexiones históricas con España y las culturas hispánicas.

2. El sudeste asiático continental: Camboya, Laos, Myanmar, Tailandia y Vietnam

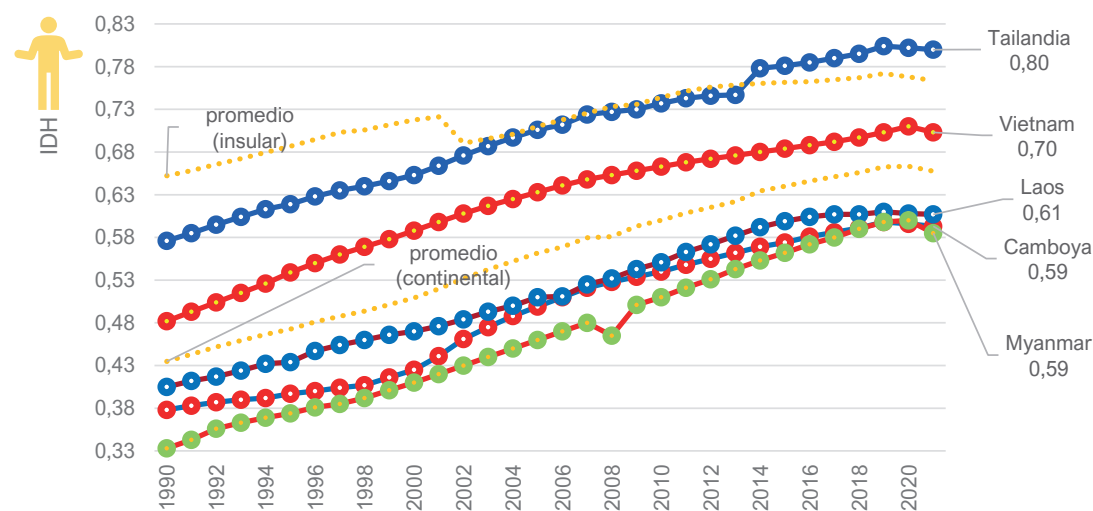
2.1. Una mirada a la región continental

Una revisión de los grandes indicadores sociales, económicos o políticos permite entender rápidamente las diferencias que existen entre las regiones continental e insular del sudeste asiático. Conforme nos adentramos más en la península indochina, las poblaciones son algo más reducidas, las economías más pequeñas y con mayor peso del sector primario (especialmente el cultivo del arroz), los sistemas políticos presentan más restricciones de derechos y libertades.

Un sencillo resumen de esta doble fotografía es apreciable a partir de un indicador compuesto: el índice de desarrollo humano (IDH) del PNUD, que muestra cómo los países que hemos englobado en este estudio en el conjunto continental están considerablemente por debajo de sus vecinos insulares. El promedio de toda la región insular es parejo al desarrollo humano del país con mejores números de esta subregión, Tailandia. Los países de la región continental tienen una cultura mayoritariamente budista y una diversidad étnica e idiomática algo menor que los países insulares.

Mientras las lenguas insulares son mayoritariamente austronésicas, las continentales tienen una influencia mayor tanto sinotibetana como india, y en varios casos se usan escrituras brahmánicas. La esperanza de vida es ligeramente menor en los países continentales que en los insulares, las libertades y derechos están en una situación más débil y las economías, aunque en crecimiento, son menos potentes que las de sus vecinos insulares. Además, la población es mayoritariamente rural en el sudeste asiático continental, mientras que en los países insulares la mayor parte de la población vive en áreas urbanas. Por último, la colonización occidental impactó durante más tiempo en los países insulares, mientras que los continentales fueron colonizados esencialmente por británicos y franceses y apenas en los últimos dos siglos.

Ilustración 29. Índice de Desarrollo Humano (IDH) del sudeste asiático continental



Fuente: elaboración propia sobre datos del PNUD.

Ilustración 30. Indicadores socioeconómicos del sudeste asiático

	Camboya	Laos	Myanmar	Tailandia	Vietnam	Brunéi	Filipinas	Indonesia	Malasia	Singapur	Timor Oriental
PIB per capita (\$ constantes 2017)	\$ 4.355	\$ 7.847	\$ 4.033	\$ 17.077	\$ 10.628	\$ 60.127	\$ 8.095	\$ 11.858	\$ 26.333	\$ 106.032	\$ 5.032
PIB per capita (\$ corrientes 2021)	\$ 66.055	\$ 4.784	\$ 13.027	\$ 8.621	\$ 28.930	\$ 4.430	\$ 8.893	\$ 116.487	\$ 18.761	\$ 5.529	\$ 11.676
PIB evol último año (2021)	3,0%	2,5%	-17,9%	1,5%	2,6%	-1,6%	5,7%	3,7%	3,1%	7,6%	5,3%
PIB 5 años promedio (2015-20)	5,4%	5,6%	6,0%	1,8%	6,3%	0,6%	3,9%	3,9%	3,2%	2,0%	5,4%
PIB 5 acumulado (2015-20)	32,3%	33,4%	35,9%	10,9%	37,9%	3,5%	23,4%	23,1%	19,0%	11,8%	32,3%
IDH	0,593	0,607	0,585	0,800	0,703	0,829	0,699	0,705	0,803	0,939	0,607
Población (2021)	16.767.842	7.529.475	54.179.306	71.697.030	98.186.856	449.002	115.559.009	275.501.339	33.938.221	5.637.022	1.341.296
Población menor de 14 años (%)	29,0%	31,0%	25,0%	16,0%	23,0%	22,0%	31,0%	25,0%	23,0%	12,0%	35,0%
Esperanza de vida (años)	70	68	66	79	74	75	69	68	75	83	68
% crecimiento población	1,4%	1,5%	0,7%	0,3%	0,9%	1,0%	1,3%	1,1%	1,3%	0,3%	1,9%
% población urbana	24,2%	36,3%	31,1%	51,4%	37,3%	78,3%	47,4%	56,6%	77,2%	100,0%	31,3%

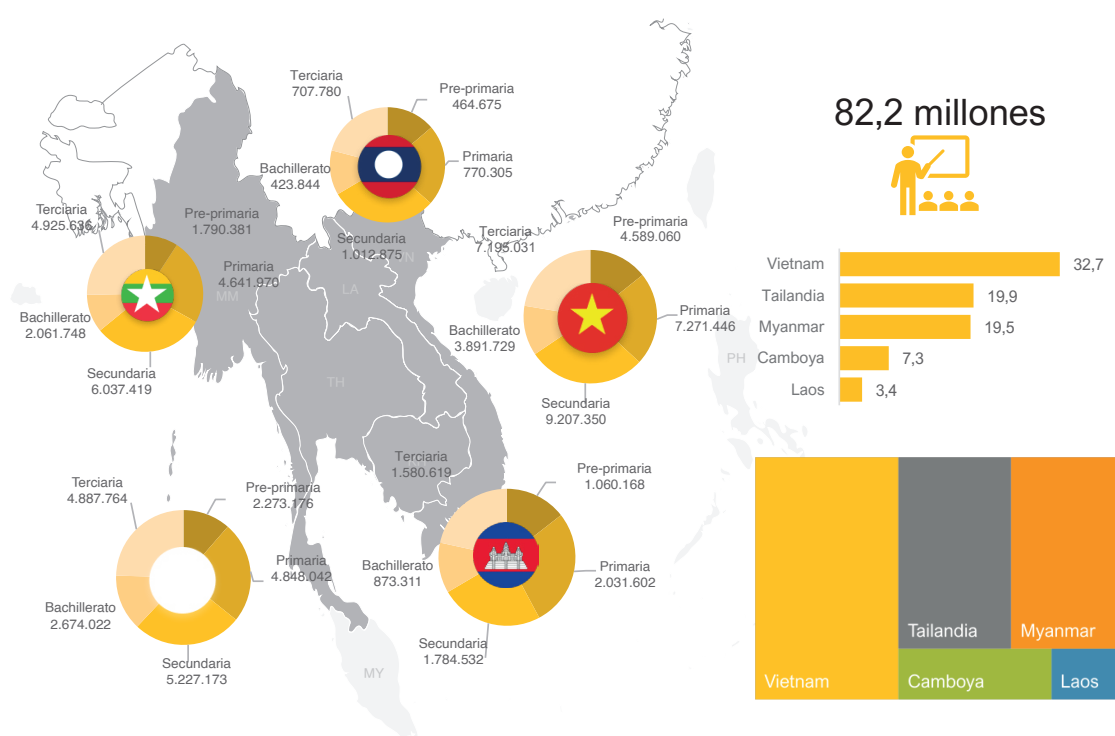
Fuente: elaboración propia sobre datos del Banco Mundial.

2.2.La educación en el sudeste asiático continental

Los sistemas educativos de los países de la región continental presentan importantes diferencias relacionadas tanto con el contexto nacional como con los objetivos específicos de desarrollo en materia educativa priorizados por cada país. Sin embargo, gracias a los datos recogidos por la división estadística de ASEAN, los indicadores comunes

desarrollados con base en el programa de medición regional SEA-PLM (*South East Asia Primary Learning Metrics*, impulsado por la SEAMEO) y los informes elaborados por UNICEF, UNESCO y el Banco Mundial, es posible dibujar un esquema general del sistema educativo en la región.

Ilustración 31. Población en algún ciclo del sistema educativo, región continental (2022)



Fuente: elaboración propia sobre datos del Banco Mundial.

Tabla 6. Población y tasa neta de escolarización en la región continental del Sudeste Asiático (2021)

	Población	Tasa neta de escolarización (%)	
	Total	Escuela primaria	Escuela secundaria
Camboya	16.589.023	103	57,59
Laos	7.425.057	98	59,8
Myanmar	53.789.084	112	54
Tailandia	71.601.103	102	83,4
Vietnam	97.468.029	118	83,4

* Niveles educativos: primaria, secundaria básica y secundaria superior. Los últimos datos disponibles de Myanmar, Tailandia y Vietnam son de 2017. Elaboración propia.

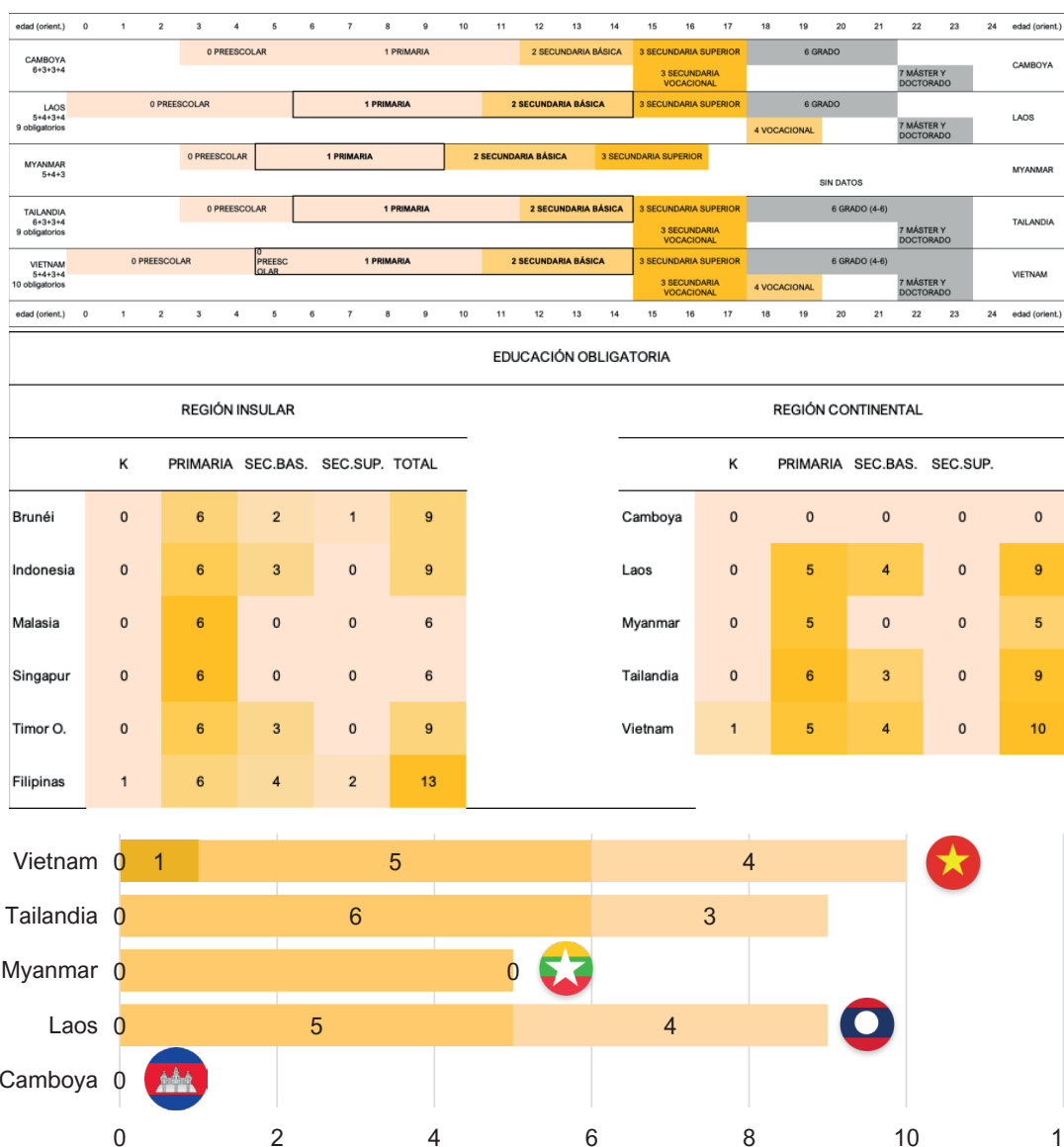
Fuente: Banco Mundial, UNESCO-UIS y ASEAN (ASEAN, 2020, Banco Mundial, 2023b, UNESCO, 2023a)

En los últimos veinte años, todos los países del área continental del sudeste asiático han progresado significativamente en la ampliación de la cobertura escolar. La enseñanza universal en la escuela primaria se alcanza en cuatro de los cinco países de la región: Tailandia, Vietnam, Camboya y Myanmar, con un porcentaje bruto de escolarización en 2021 entre el 102% (Tailandia) y el 118% (Vietnam) (Banco Mundial, 2023b). En el caso de la formación secundaria, los datos de escolarización no son tan alentadores y se quedan muy por detrás de los niveles conseguidos en la escuela primaria. Aún con una evolución significativa a lo largo de la última década, Myanmar o Camboya no alcanzan el 60% de escolarización en secundaria (ASEAN, 2020, UNESCO, 2023a), donde el ciclo ni siquiera es obligatorio, pero tampoco lo hace Laos, donde sí lo es.

En la mayoría de los países de la región continental la educación formal comienza oficialmente a la edad de 6 años. Vietnam y Myanmar son las únicas excepciones ya que inician sus periodos de escolaridad obligatoria a los 5 años, bien como curso de educación pre-primaria en el caso de Vietnam, bien como primer curso de primaria en el caso de Myanmar (UNICEF, 2019). La enseñanza formal, dividida en primaria y secundaria, cuenta con 12 años de duración y se estructura en torno a dos modelos: 6+3+3 (Camboya y Tailandia) o 5+4+3 (Myanmar, Vietnam y Laos) (UNESCO, 2014).

En cuanto a la obligatoriedad del periodo educativo, las diferencias entre los países también son significativas. Mientras que Vietnam cuenta con 10 años de enseñanza obligatoria (desde los 5 hasta los 14 años) y Laos y Tailandia con 9 (6-14 años), en Myanmar solamente los 5 primeros años de primaria son obligatorios. Es especialmente preocupante el caso del sistema educativo camboyano, donde la educación continúa sin ser obligatoria en ningún ciclo (UNESCO, 2014). A este respecto, el Comité de Derechos del Niño de la ONU ha expresado su profunda preocupación y presentó, en junio de 2022, una serie de recomendaciones para que en el país comience a proporcionar una educación primaria y secundaria baja gratuita y obligatoria durante al menos nueve años (Naciones Unidas, 2023c), y se ha referido en repetidas ocasiones a los niños con dificultades específicas de aprendizaje.

Ilustración 32. Estructura de los sistemas educativos y enseñanza obligatoria en los países de la región continental



Fuente: elaboración propia, con datos de ASEAN y UNESCO (UNESCO, 2014, ASEAN, 2020)

Los últimos pasos de las propuestas multilaterales para conseguir una educación que contribuya a reducir las desigualdades se han conseguido mediante los compromisos adquiridos por la mayor parte de los países del mundo en Jomtien (1990) o Dakar (2000) poniendo la educación en el centro de la acción de las políticas públicas. En 2014, el acuerdo de Mascate fijó las bases para el cuarto objetivo de desarrollo sostenible dedicado a la educación cuyo Marco de Acción, conocido como *Declaración de Incheon*,

fue aprobado en el Foro Mundial sobre la Educación de 2015. En consonancia con la Agenda 2030 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, todos los países que suscriben el acuerdo se comprometen a cumplir los objetivos detallados en la *Declaración de Incheon* y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (UNESCO, 2016). El ODS4 se fija como objetivos para 2030 en todo el mundo:

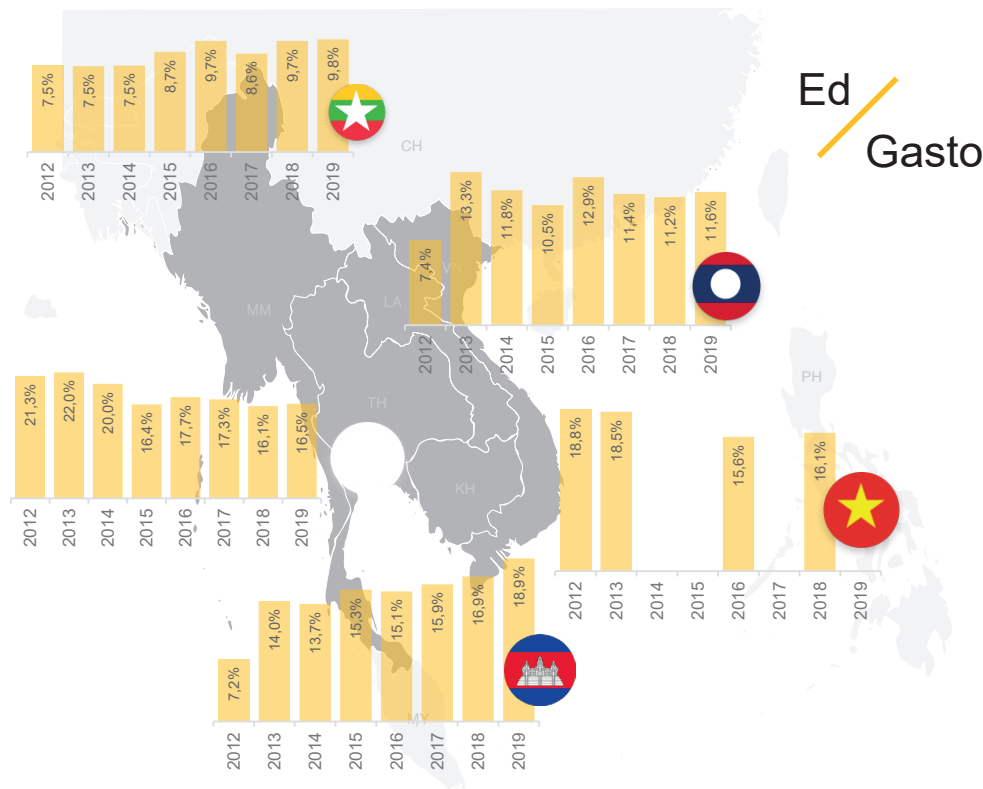
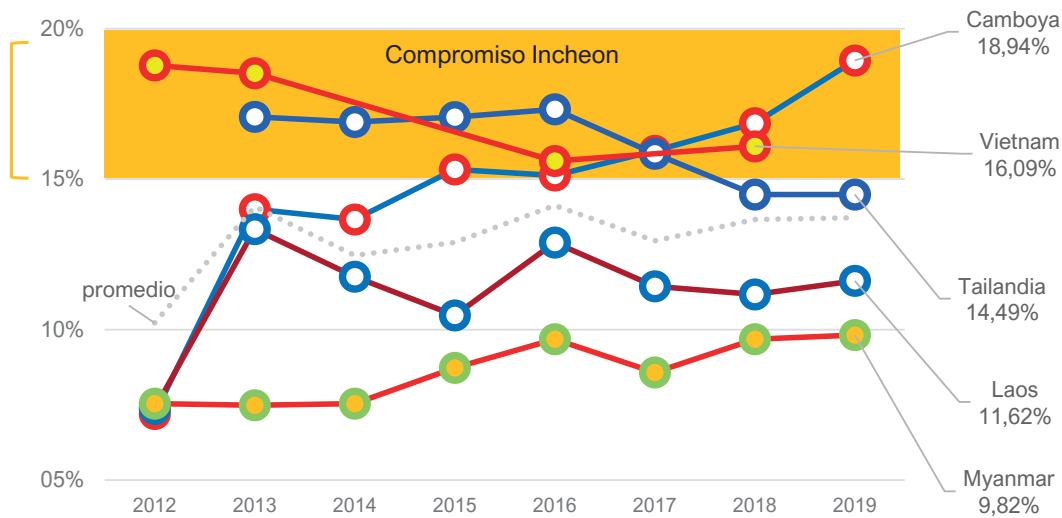
1. Educación primaria y secundaria universal: para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen una enseñanza primaria y secundaria gratuita, equitativa y de calidad que dé resultados de aprendizaje pertinentes y eficaces.
2. Desarrollo de la primera infancia y educación preescolar universal: de aquí a 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de desarrollo y atención de la primera infancia y a una educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
3. Igualdad de acceso a la enseñanza técnica y profesional y a la enseñanza superior: de aquí a 2030, garantizar la igualdad de acceso de todas las mujeres y todos los hombres a una enseñanza técnica, profesional y superior asequible y de calidad, incluida la universidad
4. Cualificaciones pertinentes para un trabajo digno: de aquí a 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que poseen competencias pertinentes, incluidas competencias técnicas y profesionales, para el empleo, el trabajo decente y el espíritu empresarial.
5. Igualdad de género e inclusión: para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar la igualdad de acceso a todos los niveles de la educación y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones vulnerables.
6. Alfabetización universal de los jóvenes: de aquí a 2030, velar por que todos los jóvenes y una proporción sustancial de adultos, tanto hombres como mujeres, sepan leer, escribir y contar.
7. Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial: de aquí a 2030, velar por que todos los educandos adquieran los conocimientos y competencias necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y modos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los sexos, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la apreciación de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.
8. Entornos de aprendizaje eficaces: construir y modernizar instalaciones educativas que tengan en cuenta a los niños, las personas con discapacidad y las cuestiones de género, y que proporcionen entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

9. Becas: para 2020, aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, para la matrícula en la educación superior, incluida la formación profesional y la tecnología de la información y las comunicaciones, y los programas técnicos, de ingeniería y científicos, en los países desarrollados y otros países en desarrollo.
10. Profesores y educadores: para 2030, aumentar sustancialmente la oferta de profesores cualificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de profesores en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

Para medir el progreso hacia estos objetivos se diseñó un conjunto de indicadores que dan cuenta permanente del estado de los sistemas educativos en todo el mundo. Entre los indicadores destacamos dos fijados por la *Declaración de Incheon* (punto 105) que nos permiten una sencilla comparación del estado de los sistemas educativos del sudeste asiático continental: el de la asignación presupuestaria, por el que cada gobierno se compromete a asignar de forma progresiva entre el 4% y el 6% del producto interior bruto nacional “y/o” (así figura en la Declaración) entre el 15% y 20% del gasto público total a la educación, con especial atención a la educación básica.

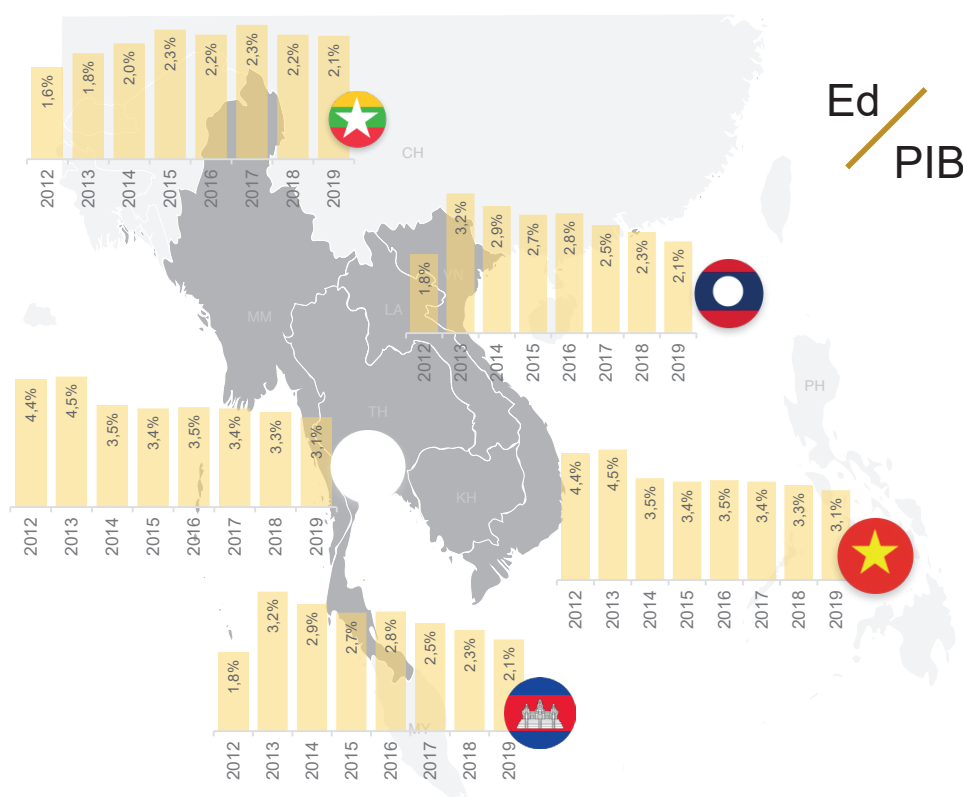
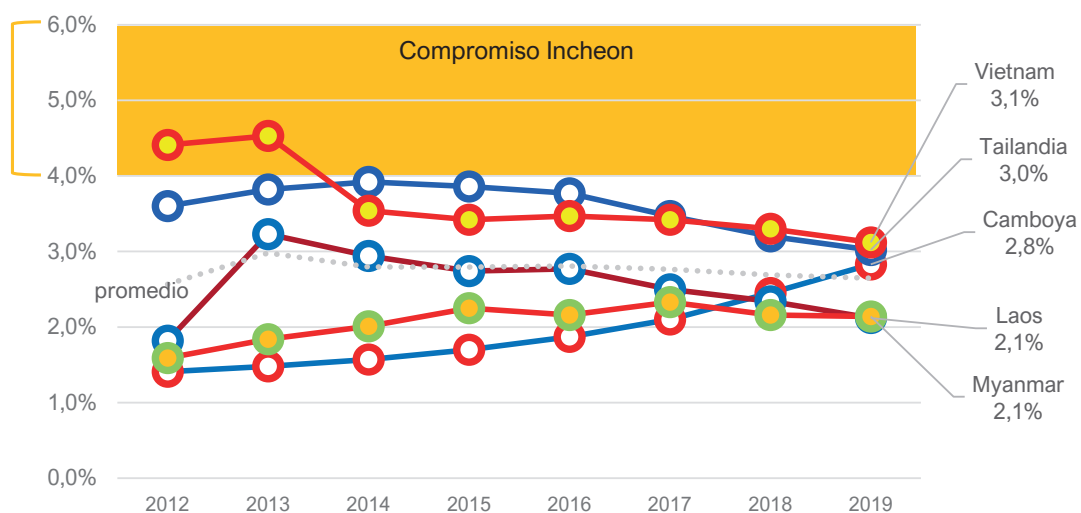
Como se puede observar en los gráficos, está siendo más sencillo para los países alcanzar o acercarse al porcentaje del gasto público comprometido en educación, que gastar lo comprometido con respecto al PIB. Es más, con relación al gasto público, los últimos datos recogidos muestran que Camboya y Vietnam están cumpliendo con el compromiso y Tailandia está muy cerca de alcanzarlo. Y con relación al PIB, el gasto de Vietnam y Tailandia son los más cercanos al objetivo. Por otro lado, son significativos los casos de Laos y Myanmar como países que continúan no priorizando la educación en sus políticas, destinando al sector un gasto muy bajo y fluctuante, alejado notablemente del mínimo comprometido.

Ilustración 33. Gasto público en educación en relación con el gasto público en la región continental



Fuente: elaboración propia, con datos del Banco Mundial.

Ilustración 34. Gasto público con respecto al PIB en la región continental



Fuente: elaboración propia, con datos del Banco Mundial.

El estallido de la pandemia COVID-19 ha afectado profundamente a todos los países de la región en todos los planos, también en la enseñanza. La suspensión de la educación presencial durante periodos muy prolongados (en casos como Vietnam, de hasta 12 meses), las profundas inequidades entre las áreas rurales y urbanas y el difícil acceso a internet y a medios de enseñanza telemática para un número importante de niños ha agudizado la crisis educativa en la región. Es lo que ha pasado a denominarse “pobreza educativa”, un indicador que “combina la proporción de niños en edad de asistir a la escuela primaria que están privados de escolarización (SD), y la proporción de alumnos por debajo de una competencia mínima en lectura, que están privados de aprendizaje (LD). Al combinar escolarización y aprendizaje, el indicador se centra tanto en ‘más escolarización’, que por sí misma cumple una serie de funciones críticas, como en ‘mejor aprendizaje’, que es importante para garantizar que el tiempo pasado en la escuela se traduce en la adquisición de habilidades y capacidades” (Banco Mundial, 2023d). Detallamos el indicador porque lo usaremos en otras partes de este estudio.

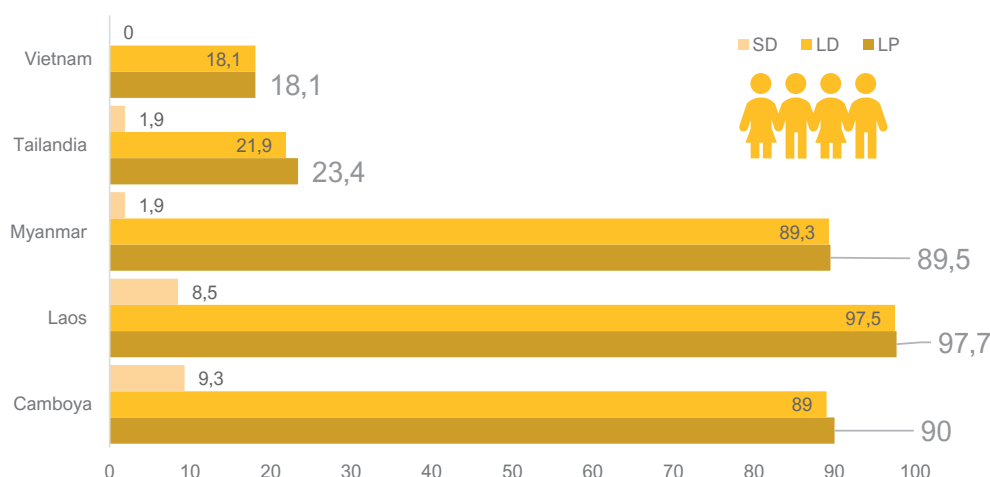
Ilustración 35. Cálculo del indicador de pobreza educativa

$$LP = [LD * (1 - SD)] + [1 * SD]$$

Fuente: Banco Mundial (Banco Mundial, 2023d).

Tomando como base el indicador de pobreza educativa desarrollado por el Banco Mundial y el Instituto de Estadística de la UNESCO en 2019, por el que se establece que existe pobreza educativa cuando un niño de diez años es incapaz de leer y comprender un texto breve adecuado a su edad, la realidad de la educación en Camboya, Laos y Myanmar es alarmante. Los niveles de pobreza educativa giran en torno a los 90 puntos porcentuales; es decir, en torno al 90% de los estudiantes en Camboya, Laos y Myanmar no alcanzan el nivel mínimo de competencia en ninguna de las unidades básicas de aprendizaje: lectura, escritura y matemáticas (Banco Mundial, 2022).

Ilustración 36. Pobreza educativa en el sudeste asiático continental



Fuente: elaboración propia, con datos del Banco Mundial.

2.3. Las lenguas en la educación

Tradicionalmente, las políticas lingüísticas de los países del sudeste asiático se han centrado en el impulso de las respectivas lenguas oficiales y nacionales. Sin embargo, en las últimas décadas la Declaración de Incheon (UNESCO, 2016) o SEAMEO han reforzado esta tendencia recomendando “promover la educación plurilingüe basada en la lengua materna en los primeros cursos de preescolar” (UNICEF and SEAMEO, 2019). La utilización de las lenguas maternas en la educación supone, en la mayor parte de los casos, el uso de 2 ó 3 lenguas como vehiculares en el sistema educativo, lo que introduce una dificultad adicional a la llegada de otras lenguas extranjeras al currículum, que se convierten en la 4 ó 5 lengua de aprendizaje. Desafortunadamente, los datos de este indicador de UNESCO no son demasiado exhaustivos.

Tabla 7. Porcentaje de alumnos en a) preescolar, b) al final de la primaria, y c) al final del primer ciclo de secundaria que tienen su primera lengua o su lengua materna como lengua de enseñanza

País	2018-2019		
	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA
Camboya	-	94,02	-
Laos	-	59,54	-
Myanmar	-	76,19	-
Tailandia	-	96,00	97,28
Vietnam	-	89,95	94,31

Fuente: UNESCO.

Países como Vietnam o Camboya han impulsado la enseñanza en lenguas no dominantes, mientras que la educación en Laos, regida por la Ley de Educación de 2007, mantiene el lao como única lengua de instrucción en el país, incluso si se estima que aproximadamente el 50% de la población laosiana no habla lao como primera lengua (Kosonen, 2017a). Según los datos de UNESCO, Camboya, Vietnam y Tailandia son los tres países de la región con políticas lingüísticas en materia educativa más plurales (Kosonen, 2017a).

Tabla 8. Lenguas en la educación en el sudeste asiático continental

País	Lengua Oficial	Constitución	Lenguas no dominantes en Constitución	Lengua educación Constitución	Lengua educación leyes	Lengua educación otros documentos	Uso de lenguas no dominantes en educación legal
Camboya	Jemer	1993	No	-	Jemer y otras	-	Sí
Laos	Lao	1991	No	No	Lao	-	Sí
Myanmar	Birmano	1974, 2008	Sí	Si	-	-	Sí
Tailandia	Tailandés	No	No	No	No	Sí	Sí
Vietnam	Vietnamita	1992	Sí	Sí	Vietnamita y otras	Sí	Si

Resumen simplificado a partir de SEAMEO (SEAMEO, 2009).

Tabla 9. Política lingüística en el sudeste asiático continental

País	N.º de lenguas habladas (estimación)	Lengua oficial/nacional Constitución	Lenguas no dominantes en el sistema educativo básico/Ley educativa	Estudiantes con acceso a educación básica en primera lengua (estimación)
Camboya	27	Jemer – Constitución de 1993	Sí/Ley de Educación 2007	90%
Laos	84	Lao – Constitución de 1991	No/Ley de Educación 2007	50%
Myanmar	117	Birmano – Constitución de 2008	Sí/Ley Nacional de Educación 2014	70%
Tailandia	72	Tailandés estándar – No	Sí/otros documentos importantes	50%
Vietnam	108	Vietnamita – Constitución de 1992	Sí/otros documentos importantes	90%

Fuente: elaboración propia, con datos de la UNESCO (2017).

Como lengua franca de ASEAN, el inglés juega un papel protagonista dentro de los sistemas educativos en la región. En los cinco países continentales, la enseñanza del inglés como segunda lengua se ha convertido en una prioridad de las políticas lingüísticas, introduciéndose como materia obligatoria en algún momento de la escuela primaria, y en algunos casos como lengua de instrucción (Kosonen, 2017a). En el caso específico de Myanmar, el legado colonial resultante de más de un siglo de ocupación británica ha privilegiado el inglés como segunda lengua –con un respaldo oficial cambiante según la situación política–, como se refleja en el currículum escolar de la escuela pública o en la extensa red de escuelas privadas, que en su mayoría optan por usar el inglés como lengua vehicular (Descals García and Lamuela Orta, 2022). De igual forma, cabe destacar la importancia de otras lenguas asiáticas como el chino o el japonés como lenguas de enseñanza en los sistemas de instrucción básica. Esto responde a las importantes comunidades de hablantes que viven en la región, así como a las relaciones comerciales, políticas y económicas existentes entre estos países y el sudeste asiático (Kosonen, 2017a). En la región continental del sudeste asiático, se observa una escasa difusión del español, especialmente en los currículos escolares. En Camboya y Myanmar, países que no cuentan siquiera con embajada española que puedan impulsar la difusión y enseñanza de la lengua, el español se enseña como tercera e incluso como cuarta lengua en escuelas internacionales bilingües donde el alumnado proviene mayoritariamente de países occidentales (Descals García and Lamuela Orta, 2022, Ruiz Martín, 2022), como veremos a continuación.

Tabla 10. Lectorados AECID en universidades de la región continental (2022-2023)

Centros		Número
Myanmar	-	0
	Chulalongkorn University	
Tailandia	Khon Kaen University	5
	Ramkamhaeng University	
	Thammasat University	
	Chiang Mai University	
Laos	-	0
Camboya	-	0
Vietnam	Hanoi University	1
		6

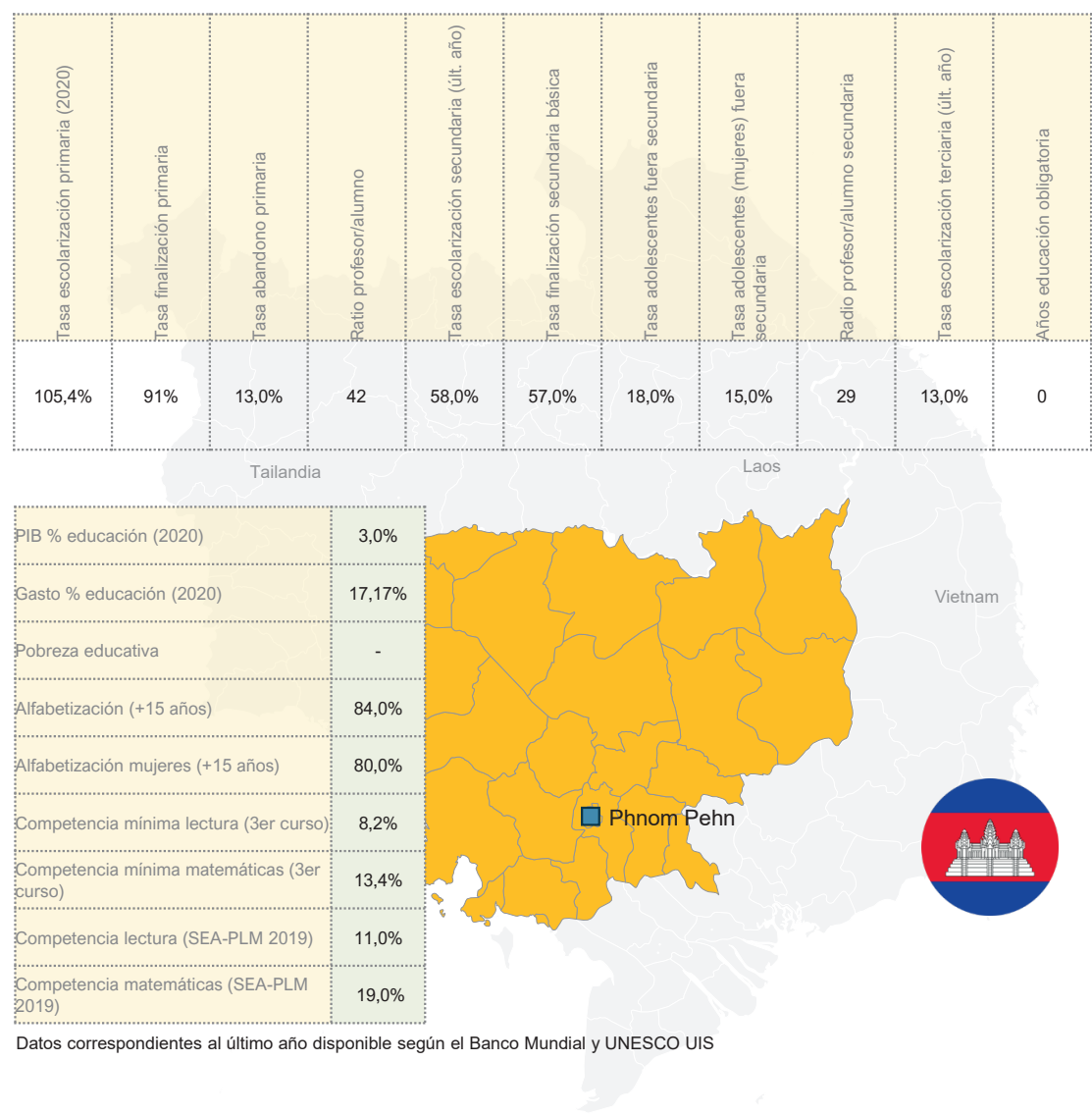
Fuente: elaboración propia sobre datos de AECID (AECID, 2022).

Camboya

Camboya es uno de los países más pequeños y menos desarrollados del sudeste asiático. Con una superficie algo mayor que Andalucía y Castilla-La Mancha juntas, Camboya alberga 17 millones de habitantes con una media de edad de 26,4 años. El budismo es la religión dominante y el jemer es la lengua oficial y más hablada. Camboya tiene una larga y rica historia que se remonta al Imperio jemer entre los siglos IX y XV, pero su historia moderna está marcada por la guerra civil tras el derrocamiento del rey Sihanouk promovido por Estados Unidos por su proximidad a China y su breve restablecimiento en el poder por la guerrilla comunista, apoyada por China, de los jemeres rojos de la Kampuchea Democrática (1975-1979), que se instalan en el poder y derrocan a Sinhanouk en 1976 para iniciar una brutal persecución política. El atroz genocidio liderado por Pol Pot acabó con la vida de casi 2 millones de camboyanos a través del trabajo forzado, el hambre y los asesinatos selectivos, pero las tensiones entre Camboya y su vecino Vietnam terminan con una breve guerra –la llamada tercera guerra de Indochina– en la que China intenta invadir sin éxito Vietnam (aliado soviético) y que termina con la caída del régimen camboyano de los jemeres rojos y la ocupación del país por los vietnamitas (que crean la República Popular de Kampuchea) hasta los Acuerdos de París en 1991. La recuperación plena de la soberanía y la restauración de la monarquía será un delicadísimo proceso de paz tutelado por Naciones Unidas a través de la *United Nations Transitional Authority in Cambodia* (UNTAC) entre 1992 y 1993. El tenso y alambicado proceso electoral posterior situó a Hun Sen en el centro del poder y, tras un intento de golpe de estado en 1997, le permitió desplazar definitivamente del escenario al partido comunista, condenar a prisión perpetua a Pol Pot (huido a la selva) y establecer la hegemonía del Partido del Pueblo de Camboya (CPP), que mantiene a Sen al frente del país 38 años, hasta la victoria electoral de su hijo Hun Met en 2023.

Desde la caída del régimen que lideraba Pol Pot en 1979, Camboya ha estado reconstruyendo lentamente su devastada infraestructura y sociedad, mientras luchaba contra la corrupción endémica e impulsaba la industria textil y el turismo como sus nuevos motores económicos. Pese a ello, Camboya es el penúltimo país con peor índice de desarrollo humano de la región, con cifras muy similares a las de Myanmar, aunque la mejora de sus indicadores es constante y sostenida en el tiempo.

Ilustración 37. Indicadores básicos de la educación en Camboya



Fuente: elaboración propia.

En Camboya se hablan alrededor de 27 lenguas, y la Constitución de 1993 establece el jemer –un idioma austroasiático como el vietnamita– como la lengua oficial del país. Los hablantes de jemer representan el grupo etnolingüístico dominante, aproximadamente el 90% de la población camboyana. Tras años de enseñanza únicamente en jemer, a finales de la década de los 90 se introducen los primeros programas de educación bilingüe en áreas minoritarias del país. Actualmente, el sistema educativo camboyano cuenta con cinco lenguas no dominantes como lenguas de enseñanza y alfabetización. La presencia predominante de la lengua jemer, junto con la instrucción en regiones

minoritarias en lenguas regionales, permite que en torno al 94,02% (2019) de los niños camboyanos tengan acceso a una educación básica en su primera lengua, aunque –recordamos– la educación sigue sin ser obligatoria en ningún ciclo en Camboya, por más que la Ley de Educación de 2007 estipule que todos los ciudadanos tienen derecho a al menos 9 años de educación gratuita (Ministry of Education Youth and Sport, 2019a). El sistema educativo ofrece 3 años de educación preescolar, 6 de primaria, y 6 más de secundaria dividida en dos ciclos.

Ilustración 38. Estructura del sistema educativo en Camboya

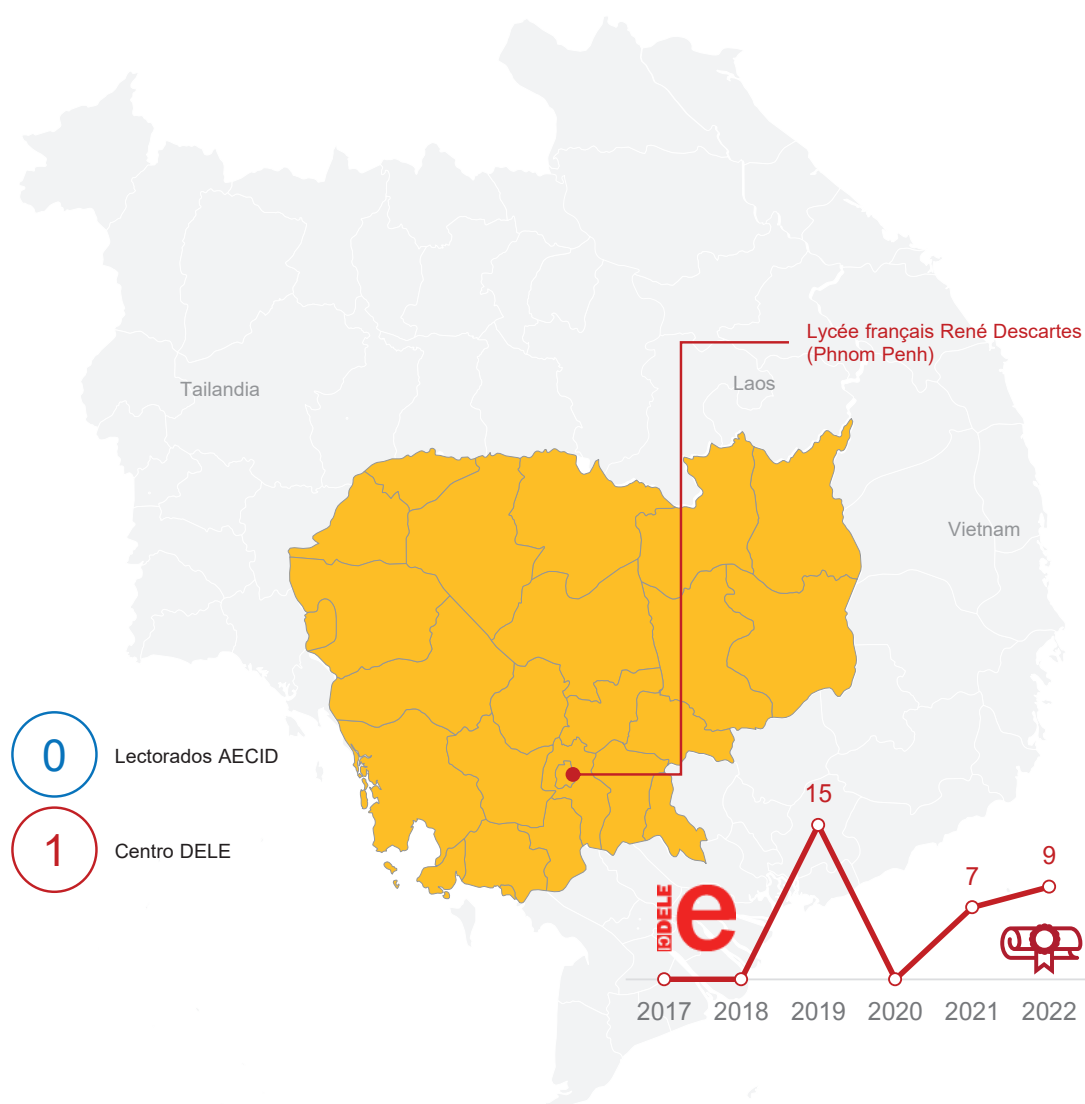


Fuente: elaboración propia sobre datos de UNESCO y del gobierno de Camboya.

Como resultado, los indicadores básicos son muy preocupantes. Según los datos del gobierno camboyano en el Education strategic plan 2019-2023 (*Ministry of Education Youth and Sport*, 2019b) el índice de analfabetismo sigue mejorando, pero en 2018 era aún del 18,6% de los adultos. Los objetivos fijados por el gobierno en su *Cambodia's Education 2030 Roadmap* muestran las dificultades que enfrenta el sistema educativo en el país: el ejecutivo se fija como objetivos que el 80% de las escuelas de preprimaria y el 100% de las de primaria tengan acceso a agua potable y baños (eran el 30,5% y el 60% en 2018, respectivamente), que el 50% de las escuelas de primaria tenga electricidad y acceso a internet (eran el 20% en 2018) o conseguir una tasa de finalización de la enseñanza primaria del 91% y del 61,1% en secundaria (eran del 82,7% y 46,5% en 2018, respectivamente). La propia cualificación del profesorado de los primeros ciclos es uno de los objetivos esenciales de las políticas públicas educativas del gobierno de Hun Sen, que se ha fijado en sus reformas educativas a medio plazo un año de educación preescolar obligatoria y 9 más de educación básica secundaria y primaria (k-9) para 2030 (Ministry of Education Youth and Sport, 2019a). El plan de reforma de la secundaria publicado en 2021 se fija el objetivo de reformar el currículum para incorporar la oferta de hasta 3 idiomas extranjeros optativos en todos los centros, que según el plan serán inglés, francés y chino en el 50% de los centros para 2030 (Ministry of Education Youth and Sport, 2021).

El español queda, por tanto, fuera de los cambios a medio plazo del sistema educativo camboyano. España no dispone de Embajada en Camboya (cuenta con un consulado honorario en Phnom Pehn), ni desarrolla políticas de cooperación educativa o cultural con el país –la OTC de AECID se mantuvo entre 2010 y 2014, y en el cuarto plan de cooperación desapareció como país de asociación–. Únicamente un reciente trabajo de María Ruiz (Ruiz Martín, 2022) ha analizado la situación para señalar que solo algunas escuelas internacionales en la capital ofrecen la oportunidad de estudiar español a los estudiantes matriculados en ellas.

Ilustración 39. Lectorados AECID y centros DELE en Camboya (2023)



Fuente: elaboración propia.

Laos

Con una superficie ligeramente mayor que la de Reino Unido, Laos es el segundo país más pequeño y menos poblado del sudeste asiático, tras Brunéi, con 7,6 millones de habitantes. Su capital y mayor núcleo urbano es Vientiane, con algo más de 1,5 millones de habitantes. Sin embargo, Laos alberga una gran diversidad étnica y lingüística, con más de 200 grupos étnicos y lenguas que hablan idiomas procedentes de distintos troncos lingüísticos, aunque la oficial es el lao, de la familia kra-dai a la que también

pertenece el tailandés. El budismo es la religión predominante, practicada por casi el 67% de la población.

Tras la derrota japonesa en la Segunda Guerra Mundial, Laos declaró su independencia de Francia en 1949. Sin embargo, la guerra civil dio paso a la Guerra de Vietnam, con Laos quedando dividido entre el gobierno monárquico de Sisavang Vong apoyado por Estados Unidos y la milicia comunista *Pathet Lao*, apoyada desde 1960 por Vietnam del norte que se garantizaba así una zona de refugio de sus tropas, lo que extendió el conflicto vietnamita al territorio laosiano. El conflicto en el norte incluirá a finales de la década la guerra de Laos contra los restos del Kuomintang refugiados en el “triángulo de oro” del opio —lo que facilitará al país el acceso a las plantaciones de opio usado durante la guerra contra Estados Unidos— o contra la minoría de origen chino hmong, armados por los estadounidenses como guerrilla anticomunista (los últimos guerrilleros *mong* en las montañas se rindieron en 2006). Tras la retirada de Estados Unidos, el *Pathet Lao* asumió el poder y estableció la actual República Democrática Popular de Laos en 1975. A pesar de lograr la paz interna y una apertura económica, Laos sigue siendo uno de los países más pobres del mundo, cuyo crecimiento depende en gran medida de la inversión extranjera y la ayuda exterior y arrastra consecuencias de la larga guerra como miles de minas terrestres sin explotar y graves problemas de contaminación medioambiental por el Agente Naranja y bombas de racimo sin estallar. La apertura del “puente de la amistad” que une Vientiane con Tailandia sobre el río Mekong en 1994 y la llegada de los primeros turistas al país supusieron el comienzo de una lenta apertura al exterior durante el gobierno de Khamtai Siphandone. Su sucesor, Choummaly Sayasone prosigue el proceso de reformas económicas, el acercamiento a Tailandia y recupera las relaciones diplomáticas con Estados Unidos, un camino que han continuado los gobiernos de Bounnhang Vorachit y el actual presidente Thongloun Sisoulith, el quinto en la historia de la República Democrática Popular de Laos, donde el Partido Revolucionario Popular de Laos sigue siendo el único partido legal y el gobierno mantiene un estricto control sobre los medios de comunicación y la sociedad civil.

La pobreza de Laos hace depender parte de su acción educativa de las donaciones internacionales, lo que lo hace extremadamente vulnerable a los cambios del ciclo económico internacional o a las crisis en ciertas regiones del mundo. El sistema educativo, en la evaluación de las propias autoridades laosianas, adolece de innumerables problemas: la calidad del preescolar es insuficiente, la primaria está saturada y no ofrece la adecuada preparación para el siguiente ciclo, la secundaria está condicionada por la falta de formación del profesorado, la secundaria superior no llega a las zonas rurales más pobres del país y la brecha de género es preocupante (Ministry of Education and Sports, 2020). La primaria (desde los 6 años) y el primer ciclo de secundaria son gratuitos y obligatorios y el sistema responde al modelo 6+3(+3) de tantos países de la región.

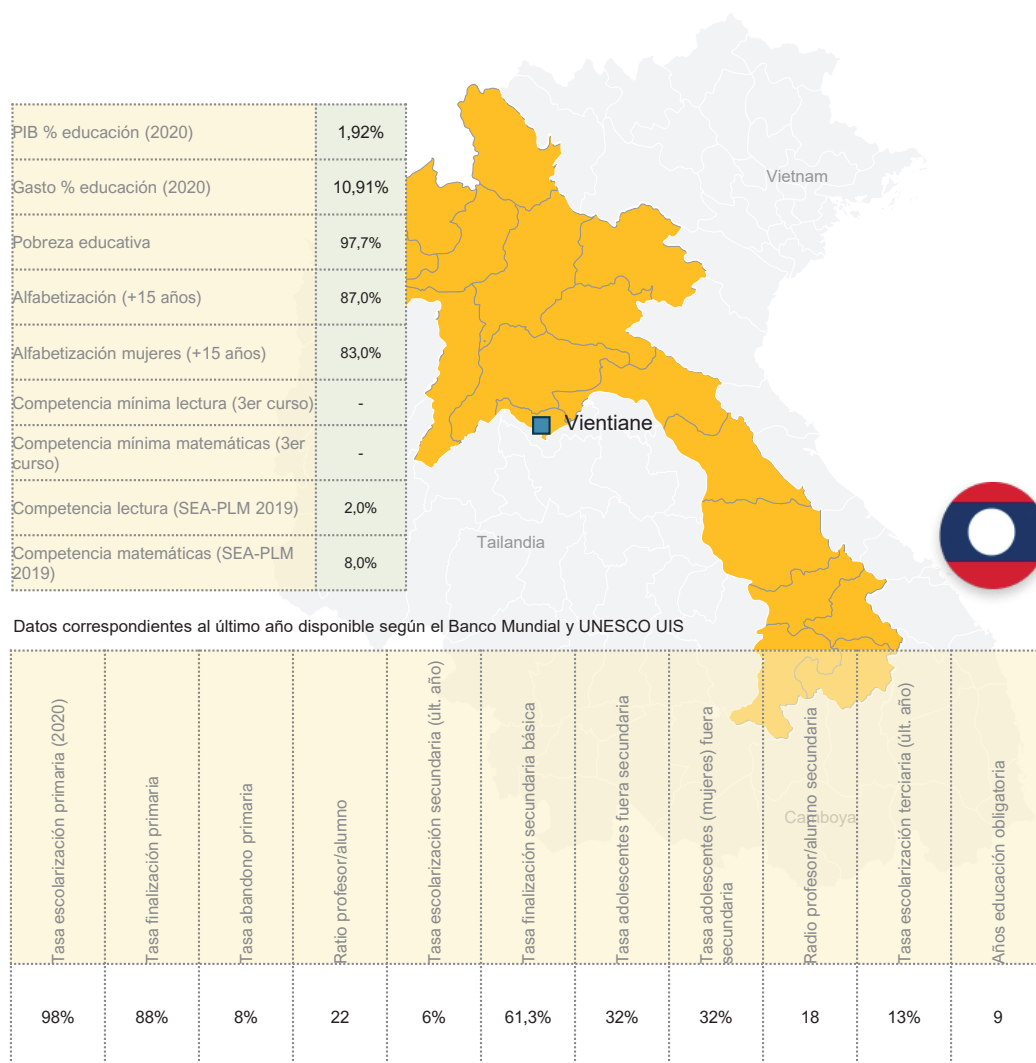
Ilustración 40. Estructura del sistema educativo en Laos



Fuente: elaboración propia sobre datos de UNESCO.

La política educativa de Laos en materia lingüística es la más singular de toda la región. Aun siendo un país muy diverso –con un número estimado de 84 lenguas habladas en el país, 73 de ellas vivas (Ethnologue, 2023b)–, la Ley de Educación de 2007 estipula que el lao, lengua oficial según la Constitución de 1991, es la única lengua de instrucción en el sistema educativo laosiano. Aunque solo alrededor del 50% de la población laosiana habla lao como primera lengua, los gobiernos se han mostrado reacios a abrir la enseñanza a otras lenguas no dominantes (Kosonen, 2017a): el porcentaje de alumnos que cursan primaria en su lengua materna es solo del 59,5% (2019). En cuanto a las lenguas extranjeras, el actual plan de educación 2021-2025 se plantea como objetivos la introducción de la enseñanza de lenguas extranjeras en primaria y secundaria, aunque no se detallan ni medidas específicas ni plazos para ello. España nunca ha tenido embajada en Laos (ni viceversa), de hecho, solo 26 países la tienen, entre ellos Francia, Reino Unido o Alemania–, y gestiona la relación bilateral –como ocurre con Camboya y Myanmar– desde Bangkok.

Ilustración 41. Indicadores básicos de la educación en Laos



Fuente: elaboración propia.

Myanmar

Myanmar, anteriormente conocido como Birmania, es el más occidental de los países del sudeste asiático, con fronteras con India, Bangladesh, China, Tailandia y Laos. Con una superficie algo menor que la mitad de España y una población ligeramente superior, de más de 54 millones de personas, Myanmar está formado por siete estados y siete regiones y su capital se trasladó de Yangón –o Rangún, situada sobre la desembocadura del río Yangón al Mar de Birmania, que sigue siendo la ciudad más poblada con 4,5 millones de habitantes– a Naypidó, en el centro del país, en 2006. El budismo es la religión predominante, practicada por casi el 81% de la población y la lengua birmana, de origen sino-tibetano, es la oficial y la más extendida. Myanmar fue colonizado por los británicos durante más de 100 años y logró su independencia en 1948 apostando por

un sistema federal inspirado en Yugoslavia, cuyas tensiones territoriales en las regiones del este terminan con el golpe de estado con que las fuerzas armadas birmanas (*Tatmadaw*) acaban con la década de liderazgo de U Nu; el régimen militar socialista de Ne Win y su *Camino Birmano* al Socialismo cierra el país al exterior y reprime la diversidad étnica, cultural y lingüística. A pesar de una mínima apertura en 1974, el país sigue reprimiendo toda oposición política, aunque las movilizaciones del 8 de agosto de 1988 (el “levantamiento del 8888”) fuerzan la dimisión de Ne Win y un ligero cambio de régimen, que modifica el nombre del país por el de Unión de Myanmar (literalmente, el nombre del país en idioma birmano) pero sigue persiguiendo a la disidencia política e incluso anula las elecciones de 1990 tras el triunfo de Aung San Suu Kyi, hija de uno de los líderes de la resistencia antijaponesa décadas atrás, a la que el régimen condena entonces a años de arresto domiciliario (y que en 1991 recibe el Nobel de la Paz).

A pesar del plan del *Tatmadaw* de 2003 para guiar la transición a la democracia en el país, los gobiernos elegidos tras la Constitución de 2010 son tutelados por las fuerzas armadas, mientras el país vive unos años de crecimiento económico y revueltas, como “la revolución del azafrán” simbolizada por las túnicas de los monjes budistas de 2007 que no consiguen acabar con la dictadura militar. Una vez más, la Liga Nacional para la Democracia de Aung San Suu Kyi venció con una amplia mayoría en las elecciones de 2020, pero el ejército tomó el poder alegando fraude electoral, probablemente ante el miedo de que se promoviera una reforma constitucional, nombró a Myint Swe presidente y el país volvió a vivir fuertes tensiones y revueltas. Suu Kyi fue condenada a 33 años de prisión por corrupción a finales de 2022 (BBC, 2022) y el país vive hoy una preocupante inestabilidad política y social. Entretanto, en el oeste del país se vivía una crisis humanitaria denunciada por organizaciones internacionales en el estado de Rakhine por la huida de la comunidad musulmana rohingya – a la que el estado birmano deniega la ciudadanía– a causa de los ataques que sufrían por parte del ejército en 2017 hacia la frontera con Bangladesh, donde varios cientos de miles fueron ubicados en campamentos de refugiados. Myanmar sigue siendo hoy uno de los países más pobres de Asia, centrado en la producción agrícola y la industria textil de bajo coste. Sin embargo, el crecimiento económico ha sido destacable en los últimos años gracias en parte a la apertura al turismo y a las relaciones comerciales reforzadas con países como China, India y los estados del sudeste asiático.

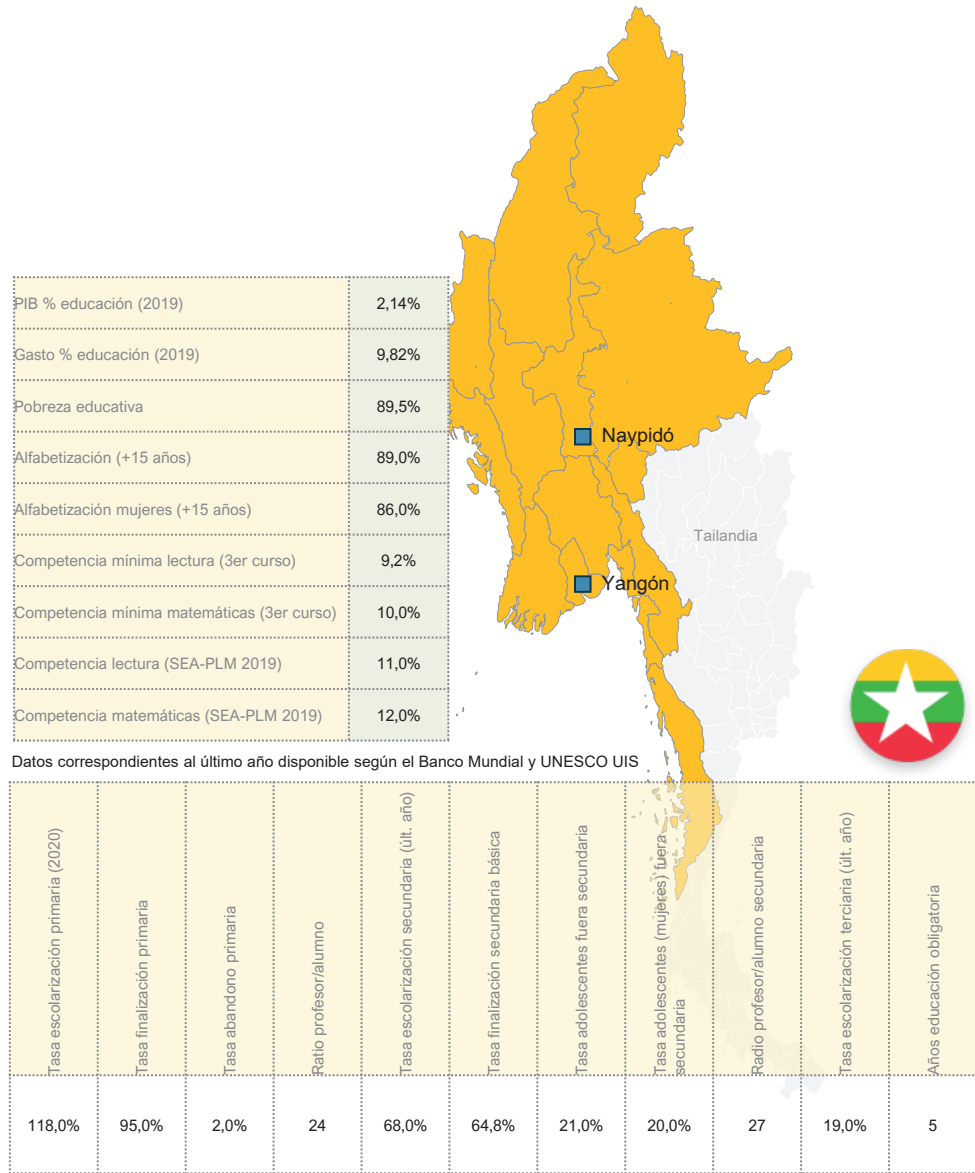
En Myanmar se hablan aproximadamente 117 lenguas. La Constitución de 2008 establece que la lengua oficial es el birmano, y esta es la lengua principal de instrucción en los colegios públicos del país. Se estima que en torno a un 38% de los niños no habla birmano al iniciar la educación básica, y aunque la Ley Nacional de Educación de 2014 reconoce la diversidad lingüística, solo se considera el inglés como segunda lengua de instrucción junto al birmano; el porcentaje de niños que estudian primaria en su lengua materna es del 76,2% (2019). Aunque no se dispone de datos exactos, es relevante en Myanmar la presencia de escuelas privadas y comunitarias en áreas de habla no birmana, en las que la lengua regional sí que se utiliza como principal medio de instrucción (Kosonen, 2017a).

Ilustración 42. Estructura básica del sistema educativo de Myanmar



Fuente: elaboración propia sobre datos de UNESCO.

Ilustración 43. Indicadores básicos de la educación en Myanmar



Fuente: elaboración propia.

Aunque España no tiene embajada en el país, AECID concedió una lectoría de español en 2018 para la apertura del Departamento de Español en la Universidad de Lenguas Extranjeras de Yangón (YUFL), que puso en marcha un diploma de español entre 2019 y 2021, cuando tuvo que suspenderlo debido a la situación de inestabilidad política.

Tailandia

El país más rico de la subregión que hemos denominado continental en este estudio es Tailandia, que ocupa el centro de la península indochina y atesora un patrimonio cultural deslumbrante, resultado de la interacción de los pueblos que dan forma a la etnia tailandesa –que llegó a ese territorio desde zonas del sur de la actual China y del noroeste del actual Vietnam hace un milenio–, los jemeres, malayos y chinos. La religión mayoritaria de sus 71,6 millones de habitantes es el budismo *theravada* (33,9%) y el idioma dominante es el tailandés, en un país en el que se hablan 51 lenguas vivas, de las que 25 son estables (Ethnologue, 2023d). La existencia de un reino con varios siglos de antigüedad explica esta consolidación étnica, cultural y en buena medida territorial, porque el país tiene unas fronteras no demasiado distintas a las conquistadas por el reino de Ayutthaya, que comenzó a ser denominado Siam, en el s. XIV, cuando se extendió el budismo *theravada* por el país y su capital, a escasos kilómetros de la actual Bangkok, se convirtió en un centro comercial para toda la zona del golfo, lo que enseguida atrajo la atención de los imperios europeos que llegaban a Asia en el s. XVI. Tras la guerra entre Siam y Birmania a finales del s. XVI, la dinastía de los Chakri recuperó la soberanía del país con Rama I y se instaló, hasta hoy, en el trono. La presión económica y política colonial se aceleró a mediados del s. XIX, con el Tratado de Bowring firmado con los británicos en 1855 al que siguieron otros “tratados desiguales” que aumentaron la influencia extranjera en el país. Sin embargo, también condujeron a cierta apertura política conducida por el influyente y reformista rey Mongkut (Rama IV, 1851-1868), cuya labor fue completada por su hijo Chulalongkorn (Rama V, 1868-1910) que vivió la pérdida de varios territorios a favor de la extensión de las colonias de Francia e Inglaterra, y cuyo sucesor Rama VI pondrá en marcha la educación universal en tailandés. Los imperios británico y francés mantuvieron, pese a todo, la independencia de Siam como “estado tapón” (*buffer state*) entre los territorios coloniales británicos y franceses.

La *gran depresión* mundial a inicios de los años treinta espoleó a las nuevas élites urbanas e intelectuales –muchas formadas en Europa– a exigir las reformas políticas que condujeron a la revolución de 1932 que acabó con la monarquía absoluta e instituyó el estado actual, justo a las puertas de la expansión imperial japonesa. El golpe de estado del pronipón ultranacionalista Phibunsongkhram –que bautizó al país con su nombre actual– facilitó la alianza con Japón en la segunda guerra mundial y la invasión del territorio de sus vecinos. Terminada la guerra, los territorios fueron devueltos a los aliados y el depuesto Phibunsongkhram pudo volver al gobierno enarbolando una agenda anticomunista que lo convirtió en aliado prioritario de Estados Unidos en la zona y le garantizó la ayuda económica y militar que cimentó el crecimiento económico tailandés durante la guerra fría, sobre todo tras la liberalización económica aplicada por su sucesor –también por la vía de un golpe de estado– Sarit Thanarat, que apoyó además militarmente a Estados Unidos en Vietnam.

La masacre de los estudiantes que protestaban contra las políticas del gobierno en 1973 condujo a un breve paréntesis democrático, rápidamente reconducido por el ejército con una nueva masacre estudiantil —esta vez en la Thammasat University en octubre de 1976— ante el temor de que las revoluciones comunistas de sus vecinos se extendieran a su país. Tras años de inestabilidad política, de golpes (13 desde 1932), contragolpes y episodios trágicos como el mayo negro de 1992, se aprobó finalmente la redacción de la “Constitución del Pueblo” en 1997 en las puertas de la crisis monetaria conocida como *Tom Yam Kung* que se contagió desde Tailandia a toda Asia. La llegada a la escena política del empresario populista Thaksin Shinawatra condujo a escándalos de corrupción y años de fuerte tensión social (entre sus seguidores, los “camisas rojas” y la oposición realista vestida de amarillo) que acabaron en golpe de estado y nueva Constitución en 2007; la hermana de Shinawatra, Yingluck, ganó las elecciones en 2011 pero fue nuevamente expulsada del poder por los militares por supuesta corrupción y tras sus maniobras para amnistiar a su hermano. Una nueva constitución, en 2016, establece la tutela militar de todo el sistema político el mismo año en que el controvertido príncipe Maha Vajiralongkorn (Rama X) sucede a su fallecido padre dirigiendo una monarquía inmune a las críticas gracias a la vigencia del crimen de “lesa majestad” en el Código Penal que supone penas de hasta 15 años para periodistas o ciudadanos que se expresen en las redes sociales (RSF, 2023b). Las elecciones de 2019 ponen al frente del país a Prayut Chan-o-cha, hasta ese momento presidente de la junta militar y conductor de la reforma constitucional, que ocupa hoy el cargo.

Pese a las históricas tensiones e inestabilidad sociopolítica, Tailandia es el país de la región en que más han mejorado las condiciones democráticas en los últimos años, según *The Economist* (The Economist, 2023b), por el activo papel de una oposición que terminó ganando de manera abrumadora las elecciones de mayo de 2023 (313 de los 500 escaños y el 60% de los votos) con la coalición *Move Forward* liderada por el joven empresario Pita Limjaroenrat.

El sistema educativo

El sistema educativo en Tailandia está bajo la supervisión del Ministerio de Educación (MOE) establecido en 1892. En 1898, se anunció el primer plan nacional de educación, que fija el papel de la *sangha* (el clero) budista en la educación, incluyendo la enseñanza del idioma tailandés en las escuelas. A partir de entonces, el inglés se convirtió en una asignatura obligatoria en la educación secundaria. Además, se implementó un currículo educativo común en 1909, donde el inglés se volvió una materia obligatoria en los grados primarios. En las décadas de 1970 y 1980, se buscó proporcionar a las minorías étnicas una educación básica en tailandés para garantizar su acceso al mercado laboral y promover la integración social en los “valores” tailandeses. En 1992, se implementó el *Plan Nacional de Educación* que buscaba enseñar el tailandés como parte de un grupo de asignaturas básicas y promover la comprensión y apreciación de la cultura tailandesa. La política educativa contemporánea tailandesa se establece en la década de los noventa y tiene como pieza clave la *National Education Act B.E. 2542* de 1999 —en la que, justo tras la crisis económica de 1998, se buscó la modernización e internacionalización del sistema educativo—, reformada después en la *Second National Education Act B.E. 2545*

de 2002, que instituyó 12 años de educación gratuita, y la *Vocational Education Act* de 2008. La educación gratuita se extendió en 2016 hasta los 15 años de primaria a secundaria superior. Las reformas curriculares de 2001 y 2008 (*2008 Basic Education Core Curriculum* (Ministry of Education, 2008)) reforzaron el papel del inglés en todo el sistema educativo e incorporaron potestativamente otras lenguas extranjeras –como alemán, francés, chino o japonés– al currículum, siempre fijando como objetivo la promoción de la unidad e identidad nacionales. Tras el *Amended National Scheme of Education B.E.2542-2559* (2003-2016), el actual marco a medio plazo que diseña la política educativa es el *National Scheme of Education B.E. 2560-2579* (2017-2036) (Office of Education Council, 2017b), que recoge en sus objetivos los del ODS4.

Ilustración 44. Estructura básica del sistema educativo de Tailandia



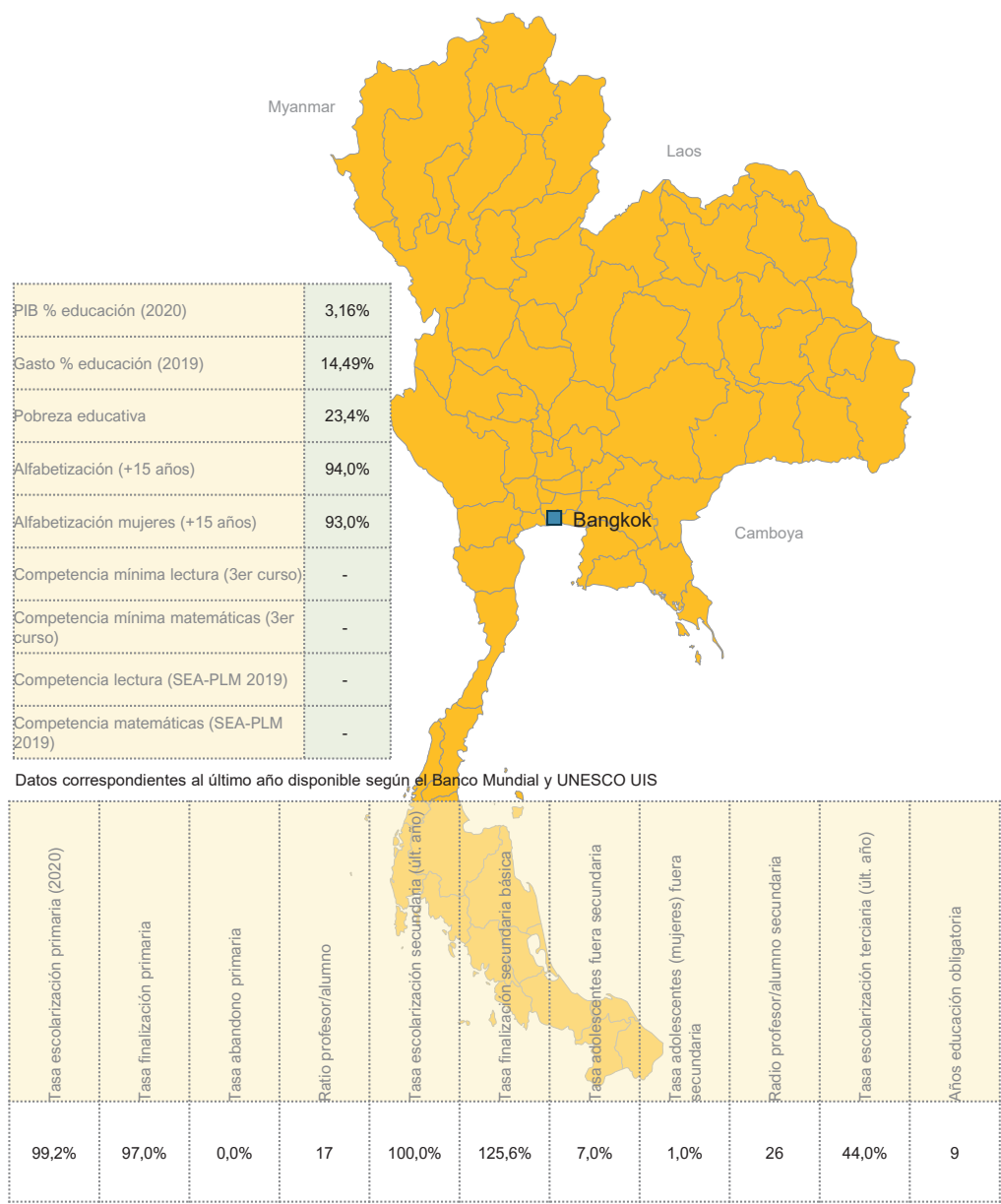
Fuente: elaboración propia sobre datos de UNESCO.

El centro de la preocupación de la política pública educativa tailandesa es hoy, en todo caso, la mejora de sus indicadores de calidad en todas las materias y, muy especialmente, de las competencias lingüísticas de los estudiantes en inglés. El currículum diseñado en 2008 deja claro que “*the foreign language constituting basic learning content that is prescribed for the entire basic education core curriculum is English, while for other foreign languages, e.g., French, German, Chinese, Japanese, Arabic, Pali and languages of neighbouring countries, it is left to the discretion of educational institutions to prepare courses and provide learning management as appropriate*” (Ministry of Education, 2008). Pero el gobierno tailandés ha puesto en marcha el *Second Foreign Language Teaching Promotion Program* para promover el aprendizaje de lenguas adicionales en colaboración con Corea del Sur (Korea Education Center, KEC), *Japan Foundation* y la Fundación Kamenori, Alemania (Instituto Goethe), y Francia (Departamento de Cooperación Lingüística de la Embajada de Francia en Tailandia, y la *Alliance Française*) (Office of Education Council, 2021), a los que hay añadir el chino a través de un programa especial de cooperación con la *International Chinese Language Teaching Promotion Agency* (Han Pun) (Office of Education Council, 2021).

En Tailandia se habla un número estimado de 51 lenguas. El tailandés estándar, basado en el tailandés central de Bangkok, es la lengua oficial y nacional *de facto*, porque aunque fuera declarada lengua nacional en 1940 esta cuestión no se explicita en las constituciones de 1997, 2007 ni en la actual de 2017. Se estima que solamente en torno al 50% de la población tailandesa habla tailandés estándar como su primera lengua, pero durante más de un siglo esta ha sido la lengua exclusiva de enseñanza e instrucción en las escuelas (Kosonen, 2017a), pese a la existencia de comunidades lingüísticas relevantes como la laosiana al este o la malaya al sur. Gracias a la Política

Lingüística Nacional de Tailandia (*National Language Policy, NLP*) (2010, 2012) se han implementado varios proyectos piloto de la mano de instituciones académicas y otros agentes no gubernamentales, en coordinación con el Ministerio de Educación, en los que se introducen lenguas maternas no dominantes como lenguas de enseñanza y alfabetización durante las primeras fases de la enseñanza básica, hoy el 96% (2019).

Ilustración 45. Indicadores básicos de la educación en Tailandia



Fuente: elaboración propia.

Además del sistema educativo formal, en Tailandia tienen especial importancia las 182 escuelas internacionales agrupadas en torno a la *International Schools Association of Thailand*, que ofrecen formación curricular de numerosos países del mundo y tienen una extensa oferta de formación lingüística (Office of Education Council, 2017a, 2018, 2021). Una buena manera de comprender la importancia que tienen las segundas lenguas extranjeras en el sistema educativo tailandés es su presencia en el examen de acceso a la universidad. En el caso de Tailandia, el sistema cambió en 2018 al actual *Thai University Central Admission System* (TCAS) (CUPT, 2022b, a), en el que los estudiantes se disputan el acceso a las selectivas universidades públicas tailandesas. Para los estudiantes que han cursado lenguas durante el bachillerato, el examen permite evaluar los conocimientos de japonés, chino, coreano, balí, francés y alemán, y desde el último curso también el español (TCAS, 2023). El TCAS está organizado por el *Council of University Presidents of Thailand* mediante cuatro rondas que tratan privilegiar a los estudiantes con mejores resultados académicos en el acceso a las titulaciones superiores, con un examen general (la tercera ronda) que administra la mayor parte de las plazas de acceso universitario. Según las noticias publicadas en varios medios de comunicación, chino y coreano son los idiomas más elegidos por los estudiantes (Korea.net, 2023, Bangkok Post, 2022).

Lengua y cultura en español

La enseñanza del español está en expansión y cuenta con una demanda creciente no solamente en el ámbito universitario (el primer *minor* en lengua española fue inaugurado en 1975 en la Universidad de Chulalongkorn), sino también como asignatura optativa dentro del currículum de primaria y secundaria. Según la reciente investigación de Srinovanart, Biel y Sánchez (Srinovanart *et al.*, 2022), 20 escuelas públicas tailandesas y 12 colegios internacionales ofrecían la optativa de español como lengua extranjera a sus alumnos de secundaria baja y secundaria superior en 2021.

La implantación del español como lengua extranjera en el currículum escolar público tailandés responde a una iniciativa del Departamento de Educación de la capital, Bangkok, que en 2005 inicia un proyecto piloto para abrir cursos de español en 6 escuelas públicas (Batalla Candás, 2006). Esta iniciativa es afianzada por la Oficina de la Comisión de Educación Básica del Ministerio de Educación tailandés, que en 2008 incluye el español dentro del currículum de educación secundaria superior de la Escuela *Triam Udomsuksa* (Srinovanart *et al.*, 2022). La Oficina, para continuar con la política de expansión de la enseñanza de terceras lenguas en el país, otorga entre 2013 y 2016 un total de 22 becas de formación y estancia en España a licenciados del grado universitario de español, con el fin de que mejoren sus competencias en la lengua española y puedan incorporarse como profesores de español en las escuelas públicas tailandesas. Gracias a este impulso institucional, aproximadamente 3.500 estudiantes tailandeses cursaron en 2021 el español como asignatura en alguno de los 20 centros de secundaria que a lo largo del país ofrecen esta opción. En cuanto al número de profesores de español en las escuelas, en 2021 eran 38, aunque solamente 3 españoles (Srinovanart *et al.*, 2022).

Tabla 11. Español en las escuelas públicas tailandesas. Ubicación del centro y tipo de programa (2021)

Escuela	Ubicación	Curriculum	Profesorado (locales + nativos)
Triam Udom Suksa	Bangkok	Especialidad de español (secundaria superior), Asig. optativa (secundaria superior), Actividad académica	4 (3+1)
Prommanusorn	Petchaburi (oeste)	Especialidad de español (secundaria superior), Asig. optativa (secundaria básica)	3 (2+1)
Phadungnaee	Mahasarakham (noreste)	Asig. optativa (secundaria básica), Asig. obligatoria-optativa (secundaria superior)	1
Kanchananukroh	Kanchanaburi (oeste)	Asig. optativa (secundaria básica-superior), Especialidad de español (secundaria superior)	2
Kamalasai	Kalasin (noreste)	Especialidad de español (secundaria superior), Asig. optativa (secundaria superior)	1
Satriwittaya	Bangkok	Asig. optativa (secundaria básica-superior), Actividad académica	1
Satrisuksa	Roi-ed (noreste)	Asig. optativa (secundaria básica-superior), Especialidad de español (secundaria superior)	2 (1+1)
Pathumthep witthayakarn	Nong Khai (noreste)	GIFTED en español (secundaria superior), Asig. optativa (secundaria superior), Actividad académica	2
Khon Kaen Wittayayon	Khon Kaen (noreste)	Especialidad de español (secundaria superior)	2
Benchama Maharat	Ubon Ratchathani (noreste)	Especialidad de español (secundaria superior), Asig. optativa (secundaria superior), Actividad académica	2
Bodindecha 2 (Sing Singhaseni)	Bangkok	Asig. optativa (secundaria básica-superior)	1
Kalasinpittayasan	Kalasin (noreste)	Asig. optativa (secundaria superior), Actividad académica	1

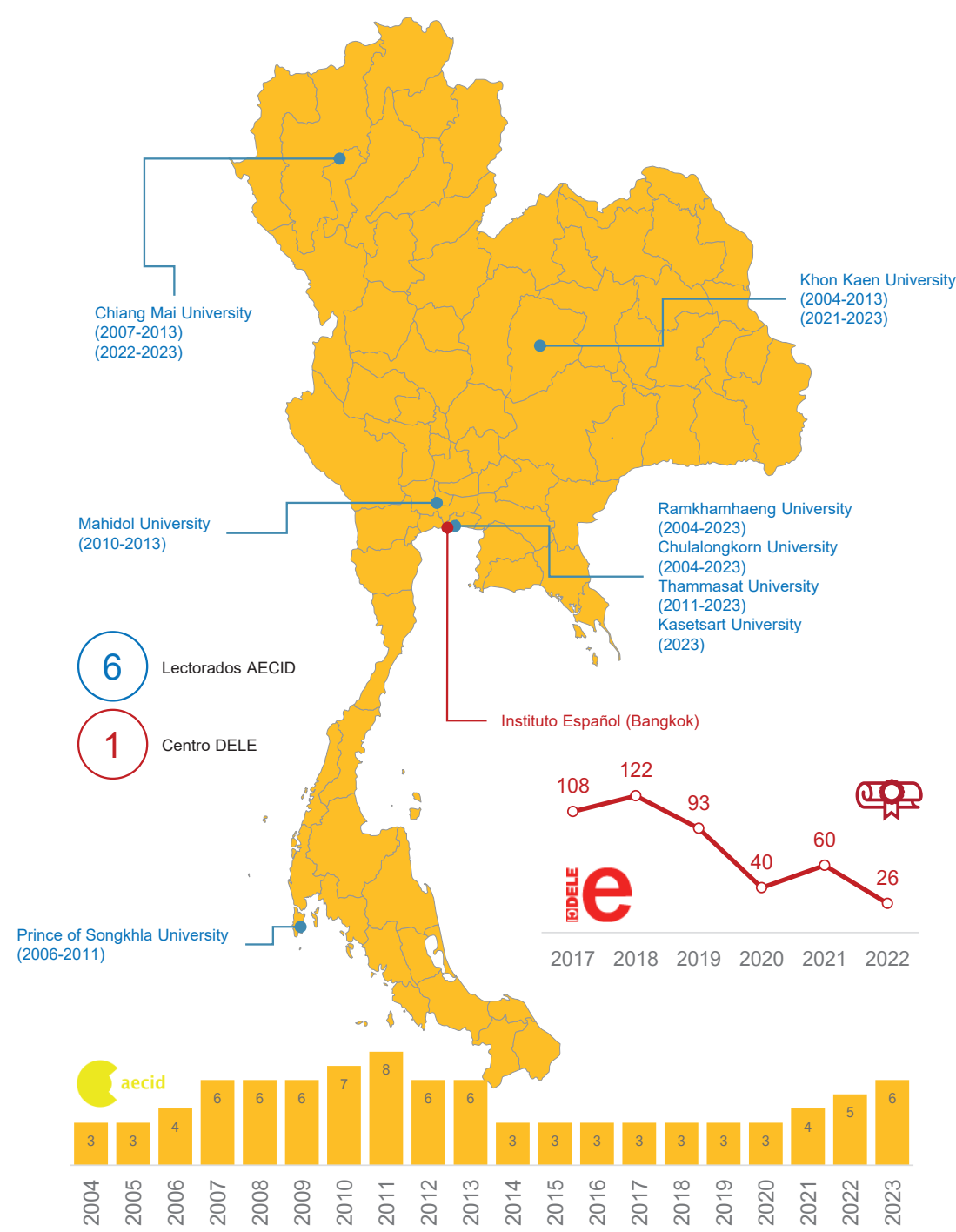
Escuela	Ubicación	Currículum	Profesorado (locales + nativos)
Kanthararon	Sr Srisaket (noreste)	Asig. optativa (secundaria básica-superior)	1
Phayaophithayakhom	Phayao (norte)	Asig. optativa (secundaria básica-superior)	1
Satriwittaya 2	Bangkok	Asig. optativa (secundaria superior)	1
Wat Khemampirataram	N Nonthaburi (centro)	Especialidad de inglés-español (secundaria superior), Asig. optativa (secundaria básica), Actividad académica	2
Ratchaborikanukroh	Ratchaburi (centro)	Asig. optativa (secundaria básica-superior), Actividad académica	2
Anukoolnaree	Kalasin (noreste)	Especialidad de español (secundaria superior)	1
Potisarnpittayakorn	Bangkok	Asig. optativa (secundaria básica), Actividad académica	1
Nareerat	Phrae (norte)	Actividad académica	1

Fuente: Srinovanart, Biel y Sánchez (Srivoranart et al., 2022).

En cuanto a la universidad, solo 4 universidades ofrecen estudios completos (*major*) de español: *Chulalongkorn University*, *Ramkamhaeng University*, *Thammasat University* –las tres en Bangkok– y *Khon Kaen University*, en el centro del país. Las cuatro universidades con grados en español cuentan con lectorados AECID, más Chiang Mai y Kasetsart que se ha incorporado en la última convocatoria (AECID, 2022). Otros cinco centros ofrecen el español como materia a estudiantes de otras titulaciones (*minor*), especialmente estudios empresariales y de turismo: *Kasetsart University*, *Mahidol University*, *Srinakharinwirot University* –las tres en Bangkok–, *Chiang Mai University* y *Naresuan University*, en la zona noroeste. El estudio de Srinovanart, Biel y Sánchez añade la *University of Burapha*, que ha suspendido los cursos de español pero podría reanudarlos en el futuro (Srinovanart *et al.*, 2022). Los 9 campus mencionados son los únicos del país en los que el español se ofrece, también, como asignatura optativa para todos los estudiantes (Srinovanart *et al.*, 2022), aunque ninguno tiene formación de postgrado en español. Pese al apreciable auge del español en Tailandia, el Instituto Cervantes no cuenta aún con aula propia en el país –previsiblemente se abrirá un aula en la *Chulalongkorn University* en el corto plazo–, aunque sí realiza exámenes del DELE en un centro privado, el Instituto Español de Bangkok, creado en 2010 en el centro de la capital. Los datos del DELE muestran 449 acreditaciones entre 2017, mayoritariamente en los niveles A2 y A2/B1 para escolares (el 85% del total), aunque la tendencia es claramente descendente.

Sea como fuere, los datos de Tailandia son de los más prometedores en la región. El Instituto Cervantes le dedicó en 2022 su Tribuna del Hispanismo (Instituto Cervantes, 2023d) y el gobierno de España está trabajando para establecer vínculos con instituciones culturales como la Filmoteca Nacional de Tailandia, *Bangkok Art Biennale*, *Friends of Arts Foundation*, *Bangkok Art Cultural Center* o la *Siam Society*. Como comentamos anteriormente, la embajada española en Bangkok es una de las más activas de la región, coordina las relaciones con Camboya, Laos y Myanmar y cuenta con una Asesoría Técnica de Educación dependiente de la Consejería con sede en Australia.

Ilustración 46. Lectorados AECID y centros DELE en Tailandia (2023)



Fuente: elaboración propia sobre las convocatorias publicadas.

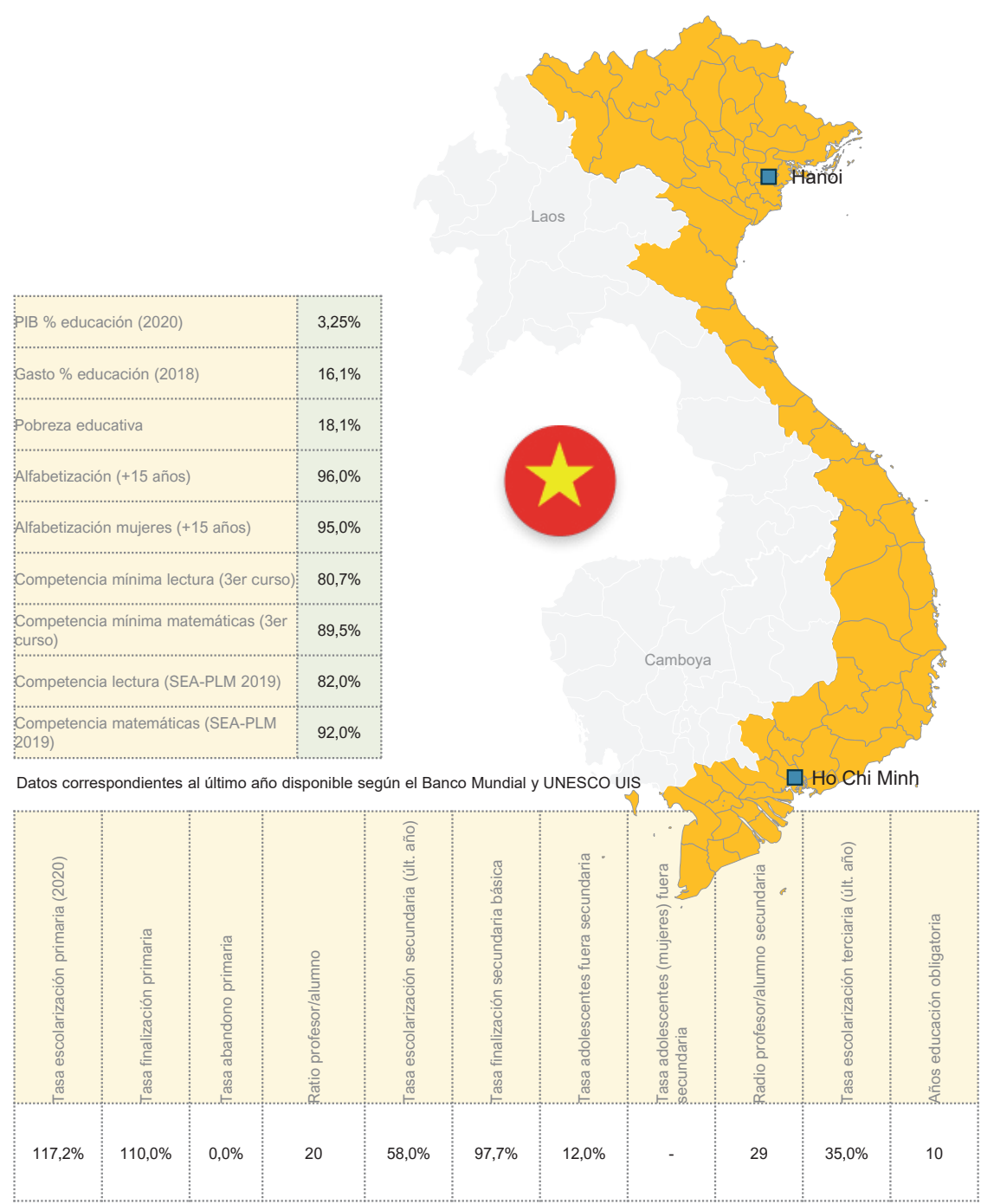
Vietnam

Con una superficie un tercio menor que la de España y el doble de habitantes, Vietnam es el decimoquinto país más poblado del mundo y uno de los más densamente poblados de la región. Tiene una distribución religiosa más fragmentada que el resto de sus vecinos y su lengua oficial es el vietnamita, aunque en el país se habla casi un centenar. La trágica historia reciente del país, que enfrentó una interminable guerra que fue en distintos momentos una guerra de descolonización, una guerra de independencia y una *proxy war* de la guerra fría, comienza a normalizarse en el final del pasado siglo, con el periodo de reformas económicas y políticas conocido como *Đổi Mới*, iniciado en 1986 por Nguyễn Văn Linh, que condujo al país hacia una economía de mercado socialista y la apertura al comercio internacional. La recuperación de la relación diplomática con Estados Unidos en 1995, el mismo año en que se incorporó a ASEAN, convierten a ese momento en el año clave del pasado reciente para comprender la transformación del país que, en ese nuevo contexto y guiado por el *Đổi Mới*, comenzó a encadenar años de fuerte crecimiento económico.

La integración de Vietnam en la comunidad internacional, incluida su adhesión a la Organización Mundial del Comercio en 2006, ha fortalecido su posición tanto en la región y como en el mundo. En su apertura comercial al mundo, Vietnam ha firmado en los últimos años acuerdos como el de libre comercio *Trans-Pacific Partnership* (CPTPP) en 2018 y el Acuerdo de Libre Comercio y Protección de las Inversiones con la Unión Europea en 2019, en el que España fue pionera firmando en 2009 un Acuerdo de Asociación Estratégica entre los dos países. Buena parte del crecimiento de Vietnam procede de la compleja relación, histórica y presente, con China, que es hoy el país del que más importa y el segundo destino de sus exportaciones (tras Estados Unidos) (OEC, 2023a), pero que sigue siendo fuente de permanente inestabilidad, ahora por las tensiones territoriales en los archipiélagos Paracelso y Spratly.

El liderazgo de Nguyễn Phú Trọng al frente del Partido Comunista y del país desde hace más de una década ha sido clave para el crecimiento de Vietnam no solo en términos económicos –es la segunda economía más fuerte de la región continental, tras Tailandia– sino también en el desarrollo humano, que ha mejorado constantemente en este siglo hasta situarse en el 0,7 (era del 0,48 en 1990). En el lado negativo, el régimen de partido único ha restringido constantemente tanto la discrepancia política como la libertad de expresión: Vietnam es hoy el país 178 de 180 en la clasificación de la libertad de prensa en el mundo de RSF y se ha convertido “en la tercera mayor cárcel de periodistas del mundo” (RSF, 2023b).

Ilustración 47. Indicadores básicos de la educación en Vietnam

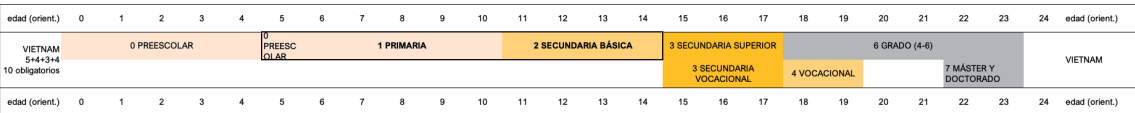


Fuente: elaboración propia.

El sistema educativo

Con una enorme diversidad lingüística, oficialmente reconocida por el gobierno en 54 grupos etnolingüísticos –aunque se estima que el número de lenguas habladas en el país es el doble–, el 87% de la población pertenece al grupo etnolingüístico vietnamita. Establecida como lengua oficial y nacional por la Constitución de 1992, el vietnamita es la lengua de instrucción principal en todos los niveles de la educación. El sistema educativo incluye un año obligatorio de preescolar, 5 de primaria y 4 de secundaria básica, es decir, un total de 10 años obligatorios.

Ilustración 48. Estructura básica del sistema educativo de Vietnam



Fuente: elaboración propia sobre datos de UNESCO.

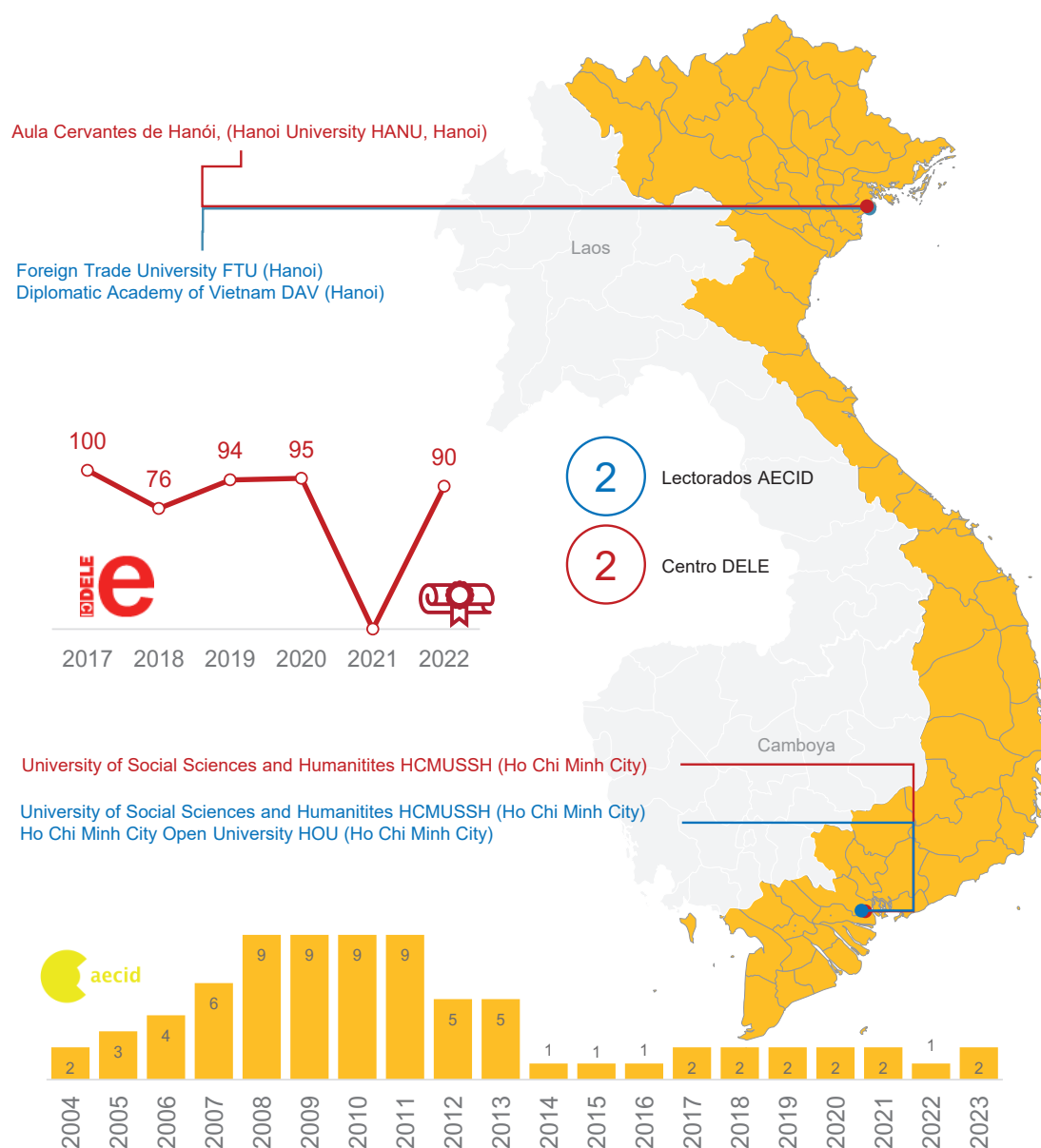
Esto no impide que en el país se hayan desarrollado políticas educativas para apoyar las lenguas no dominantes, que son estudiadas mayoritariamente como asignaturas complementarias (Kosonen, 2017a). En la última década, se han implementado una serie de programas piloto, basados en la educación multilingüe, en determinadas áreas rurales del país. Programas como el “*Mother tongue based bilingual education*” (MTBBE) de UNICEF, en colaboración con administraciones locales, se han centrado en introducir lenguas maternas de minorías lingüísticas, junto al vietnamita, como lenguas de enseñanza y alfabetización en la etapa preescolar y hasta el final de la escuela primaria (UNICEF, 2023).

La presencia de la lengua y cultura en español

Pese a la enorme distancia física con los países hispanohablantes, Vietnam desarrolló un fuerte vínculo durante la guerra fría con la Cuba de Fidel Castro, que apoyó material y logísticamente durante su extensa guerra civil al Frente Nacional de Liberación (FNL) de Vietnam y al Partido Comunista, además de enviar tropas de apoyo, equipos de formación y soporte médico y humanitario y ser el primer país americano en reconocer al FNL en 1962. Es en ese vínculo donde podemos encontrar los orígenes de la presencia contemporánea de la lengua y cultura en español en Vietnam, cuando un primer grupo de estudiantes fue enviado a la isla para cursar carreras universitarias (Nguyen, 2021). Finalizada la guerra, el fuerte vínculo entre los dos países se ha mantenido primero con la ayuda cubana en la reconstrucción de las infraestructuras del maltrecho Vietnam en los setenta y, enseguida, en áreas como la medicina o la educación mediante programas de cooperación bilateral –los últimos firmados este mismo 2023 (Ministerio de Asuntos Exteriores de Cuba, 2023)– o mediante inversiones como la presencia de empresas vietnamitas en la Zona Especial de Desarrollo Mariel de Cuba desde 2018 (Cuba Debate, 2023).

En el caso de Vietnam, la oferta de español aumenta notablemente en el ámbito universitario gracias a la creación del Aula Cervantes en 2001, que desde la Universidad de Hanói (HANU) y en coordinación con la Embajada de España en Hanói (inaugurada en 1996), ha conseguido afianzar la demanda de la lengua entre los estudiantes vietnamitas y se ha convertido en un punto de referencia en el país para la formación de profesorado de español. Sin embargo, en las escuelas primarias y secundarias, al igual que en Camboya y Myanmar, la presencia del español se limita a algunos colegios privados internacionales que ofrecen la lengua como asignatura optativa (Iborra Jiménez, 2022). Según la reciente investigación de Iborra (Iborra Jiménez, 2022), tan solo dos universidades ofrecen estudios de español hoy en Vietnam: la *University of Hanoi* (HANU) en Hanoi y la *University of Social Sciences and Humanities* (HCMUS) en Ho Chi Minh City. Otros centros ofrecen cursos de español a sus estudiantes en sus campus, como la *Ho Chi Minh University of Foreign Languages and Information Technology* (HUFLIT) y la *Ho Chi Minh City Open University* (OU); la *University of Languages and International Studies* (ULIS) de la Universidad Nacional de Vietnam ofrece cursos de español –pero según Iborra solo para sus empleados y lectores–. La cooperación educativa con Vietnam vivió años muy intensos en torno a 2010 (y hasta el cierre de la Oficina Técnica de Cooperación en 2017), cuando el país llegó a tener hasta 9 lectorados AECID, una cifra que ha descendido hoy hasta los dos únicos que se mantienen después de que desapareciera el año pasado el de la HANU: en la *Foreign Trade University* (FTU) y en la Academia Diplomática de Vietnam, ambos en Hanoi. Los dos centros examinadores DELE en el país muestran una cifra estable de certificaciones en los últimos años.

Ilustración 49. Lectorados AECID y centros DELE en Vietnam (2023)



Fuente: elaboración propia sobre las convocatorias publicadas.

3. El sudeste asiático insular: Brunéi, Indonesia, Malasia, Singapur y Timor Oriental

3.1. Una mirada a la región insular

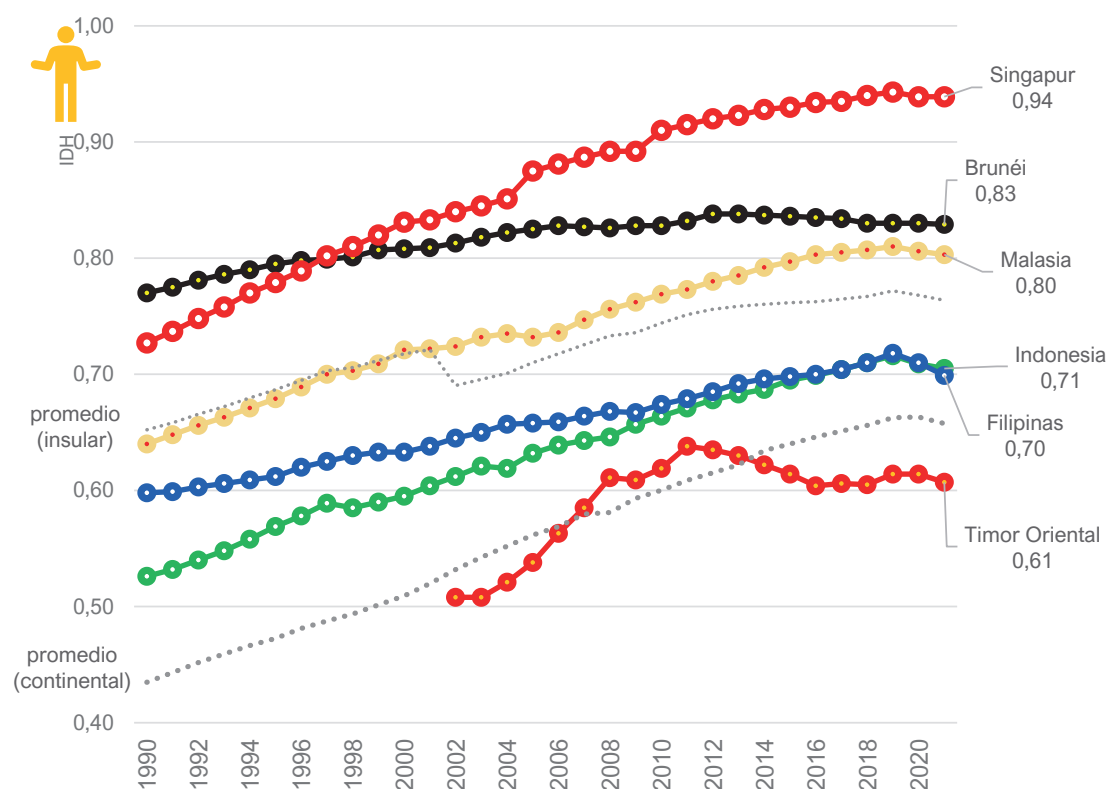
Como explicamos al introducir la revisión del área continental del sudeste asiático, el área más meridional de la región muestra una mayor población, mayor riqueza y economías más diversificadas, indudablemente beneficiadas por su posición estratégica como corredor del comercio mundial entre Asia y Europa desde hace varios siglos. Aunque esta distribución que hemos realizado entre área continental y área insular solo pretende organizar mejor la mirada regional de este estudio, los países meridionales muestran mejores indicadores de desarrollo, como puede apreciarse en los datos del IDH de Naciones Unidas: el más pobre de los países de esta subregión sur, Timor Oriental, muestra datos de desarrollo humano similares a la media de la región continental.

Ilustración 50. Indicadores socioeconómicos principales del sudeste asiático

	Camboya	Laos	Myanmar	Tailandia	Vietnam	Brunéi	Filipinas	Indonesia	Malasia	Singapur	Timor Oriental
PIB per capita (\$ constantes 2017)	\$ 4.355	\$ 7.847	\$ 4.033	\$ 17.077	\$ 10.628	\$ 60.127	\$ 8.095	\$ 11.858	\$ 26.333	\$ 106.032	\$ 5.032
PIB per capita (\$ corrientes 2021)	\$ 66.055	\$ 4.784	\$ 13.027	\$ 8.621	\$ 28.930	\$ 4.430	\$ 8.893	\$ 116.487	\$ 18.761	\$ 5.529	\$ 11.676
PIB evol último año (2021)	3,0%	2,5%	-17,9%	1,5%	2,6%	-1,6%	5,7%	3,7%	3,1%	7,6%	5,3%
PIB 5 años promedio (2015-20)	5,4%	5,6%	6,0%	1,8%	6,3%	0,6%	3,9%	3,9%	3,2%	2,0%	5,4%
PIB 5 acumulado (2015-20)	32,3%	33,4%	35,9%	10,9%	37,9%	3,5%	23,4%	23,1%	19,0%	11,8%	32,3%
IDH	0,593	0,607	0,585	0,800	0,703	0,829	0,699	0,705	0,803	0,939	0,607
Población (2021)	16.767.842	7.529.475	54.179.306	71.697.030	98.186.856	449.002	115.559.009	275.501.339	33.938.221	5.637.022	1.341.296
Población menor de 14 años (%)	29,0%	31,0%	25,0%	16,0%	23,0%	22,0%	31,0%	25,0%	23,0%	12,0%	35,0%
Esperanza de vida (años)	70	68	66	79	74	75	69	68	75	83	68
% crecimiento población	1,4%	1,5%	0,7%	0,3%	0,9%	1,0%	1,3%	1,1%	1,3%	0,3%	1,9%
% población urbana	24,2%	36,3%	31,1%	51,4%	37,3%	78,3%	47,4%	56,6%	77,2%	100,0%	31,3%

Fuente: elaboración propia sobre datos del Banco Mundial.

Ilustración 51. Índice de Desarrollo Humano (IDH) del sudeste asiático insular



Fuente: elaboración propia sobre datos de Naciones Unidas.

La historia de los últimos siglos del sudeste asiático meridional muestra cómo la zona tuvo históricamente una menor influencia india o china y parece ser más bien el resultado de siglos de migraciones austronésicas desde el noroeste y melanésicas desde el este, aunque este es un tema de cierta controversia científica. En cualquier caso, dentro de la asombrosa diversidad de la región insular que ha fascinado a la antropología occidental durante décadas, encontramos dos elementos de identidad común: las lenguas y la religión. La mayor parte de los cientos de lenguas que se hablan en esa subregión son de base austronésica malayo-polinésica, transcritas a distintos alfabetos a lo largo de la historia –hoy mayoritariamente escritos con alfabeto latino (Normand, 2022). A diferencia de los países continentales, la religión dominante en los países insulares es la islámica suní, expandida –aunque no hay demasiada seguridad sobre ello– por las rutas comerciales y el papel de misioneros sufíes. Hoy, el país islámico más grande del mundo es Indonesia, y los tres siguientes están en la región asiática (Pakistán, India y Bangladesh).

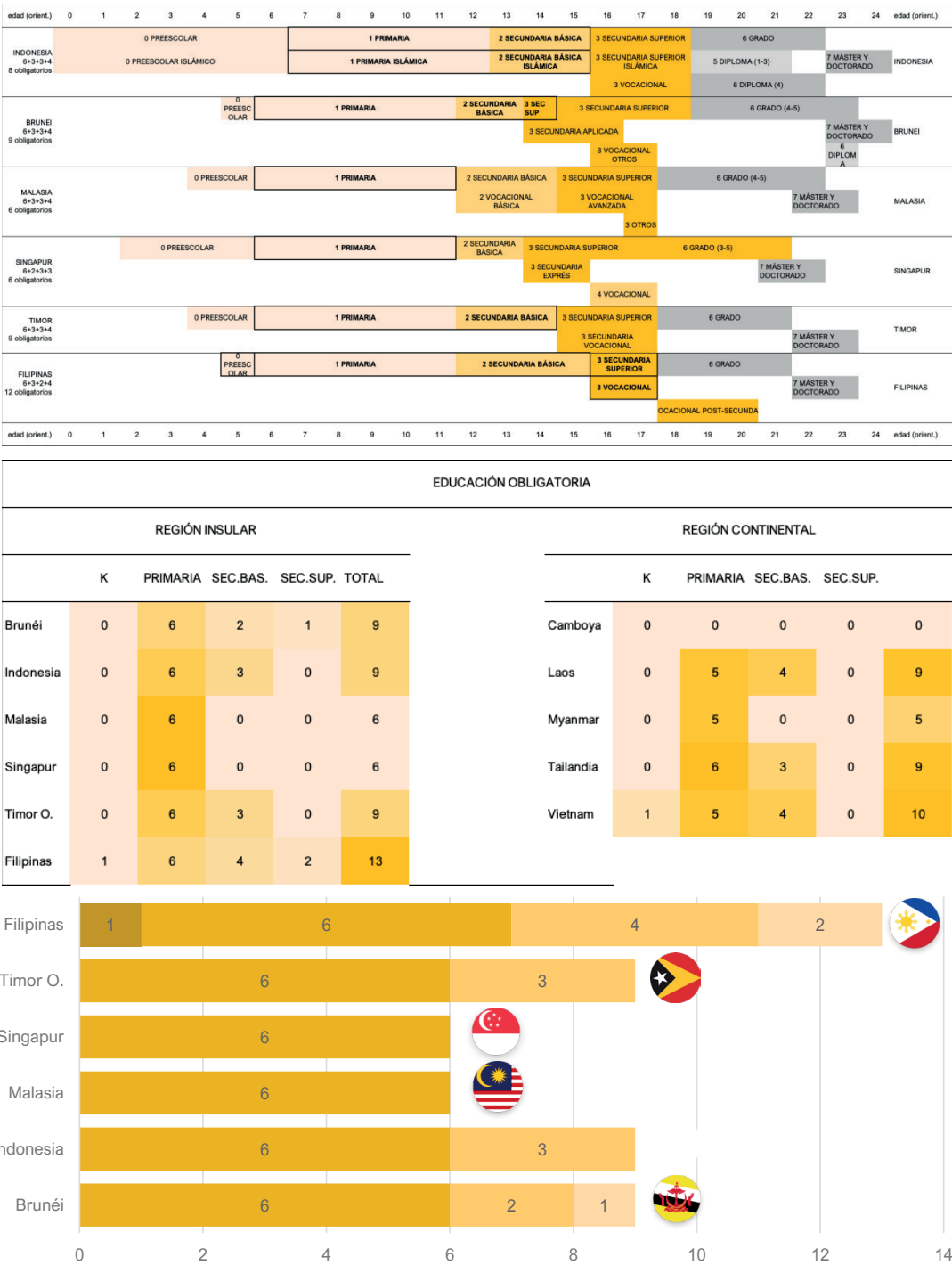
El cruce de caminos entre las rutas comerciales del este asiático hacia la India fue progresivamente unificado por reinos con base en Malacca, la isla de Java (reino de *Shailendra*) o Sumatra (el imperio *Srivijaya* o el reino de *Aceh*) y por diversos sultanatos –como los de Malacca, Macassar-Gowa, Tidore o Ternate, entre muchos otros– que consolidaron esa temprana llegada del islam. Con la llegada de la colonización europea, numerosas guerras y tratados desiguales garantizaron el control de los principales puertos y rutas comerciales y el mantenimiento de poderes locales afines a la dominación colonial, ejercido especialmente por la Compañía Holandesa de las Indias Orientales (VOC, por sus siglas en neerlandés) y por la corona española en Filipinas, que junto con Inglaterra marcaron la historia reciente y la descolonización de esa parte del mundo en el último siglo.

3.2. La educación en el sudeste asiático insular

Como ocurre con el conjunto de la región, el sistema educativo en los países insulares tiende al modelo 6+3(+3) es decir, 9 años de educación obligatoria que comienzan a los 6 años, salvo en Indonesia, donde comienza a los 7. A partir de ese punto, todos los países ofrecen una secundaria básica de 2 ó 3 años y una secundaria avanzada de 3 paralela a la educación vocacional. A partir de los datos de UNESCO, es Filipinas el país de toda la región insular que más años de educación obligatoria ofrece, desde el preescolar hasta la secundaria superior (el denominado sistema k-12, es decir, *kindergarden* y 12 años), mientras que los países más pequeños, Timor y Brunéi, llegan a los 9 años obligatorios, 8 en Indonesia y solamente los 6 años de primaria como educación obligatoria en Malasia y Singapur.

La tendencia a una extensión de la escolarización hasta una duración de 12 años – como veremos en el caso de Filipinas con más detalle– responde a los compromisos adquiridos primero en la iniciativa de UNESCO *Educación para todos* que se puso en marcha en Jomtien en 1990 (UNESCO, 1990), diez años después en el *Foro Mundial de Educación* de Dakar de 2000 (UNESCO, 2000) en la que los estados asumían la obligación de mejorar sus sistemas educativos, reducir las brechas económicas o de género, aumentar los años de escolarización y proporcionar una educación primaria universal antes de 2015 y, finalmente, con la *Declaración de Incheon* de 2015 que se fija como objetivo proporcionar una “educación primaria y secundaria de calidad, equitativa, gratuita y financiada con fondos públicos, durante 12 años, de los cuales al menos nueve serán obligatorios” (UNESCO, 2016) con el año 2030 y la Agenda de Desarrollo Sostenible como horizonte.

Ilustración 52. Estructura de los sistemas educativos y enseñanza obligatoria en los países insulares del sudeste asiático



Fuente: elaboración propia sobre datos de UNESCO.

El tamaño de Indonesia dispara el indicador bruto de población estudiantil en la región insular del sudeste asiático, que alcanza los 156,7 millones de personas según los datos del Banco Mundial, de los que 101 corresponden al gigante indonesio. La tasa de escolarización en primaria muestra solo un mal indicador precisamente en ese país, marcado por la deficiente estructura escolar, la pobreza de muchas zonas y, sobre todo, por la fragmentación insular del territorio indonesio, aunque los datos no indican brecha de género en los países de la región insular (Banco Mundial, 2023c). El dato desciende de manera muy importante en la tasa de escolarización para secundaria, por supuesto más en los países más pobres, mientras que en Singapur la escolarización en secundaria es plena. Hay que subrayar, sin embargo, el esfuerzo que están haciendo los países del sudeste asiático por mejorar esos indicadores: si, por ejemplo, en Indonesia la tasa de escolarización en secundaria es del 89%, en 2010 era del 76%, y en 2000 del 55%.

La situación es de una mejora progresiva y sostenida y, desde luego, los datos son más esperanzadores que los de la región continental –donde tanto la escolarización secundaria como la finalización de ese ciclo en países como Laos, Camboya o Myanmar es preocupante, como advertimos en el apartado correspondiente–. El peso del sector público y el sector privado es muy variado, aunque podemos decir que Indonesia y Filipinas son los dos países en los que las instituciones privadas acogen a un mayor porcentaje de estudiantes, y que el peso del sector privado es más pronunciado conforme avanzamos en los ciclos educativos, es decir, menor en primaria y progresivamente mayor hacia la terciaria.

Tabla 12. Peso del sector privado en la educación del sudeste asiático insular (%)

	Primaria	Sec. Básica	Sec. Superior	Terciaria
Brunéi	41,2	18,0	17,0	10,2
Indonesia	22,9	39,3	45,6	59,4
Malasia	6,3	4,7	14,9	38,3
Filipinas	9,5	16,9	42,5	50,0
Singapur	4,2	4,7	6,1	21,1
Timor	12,8	17,3	32,6	nd

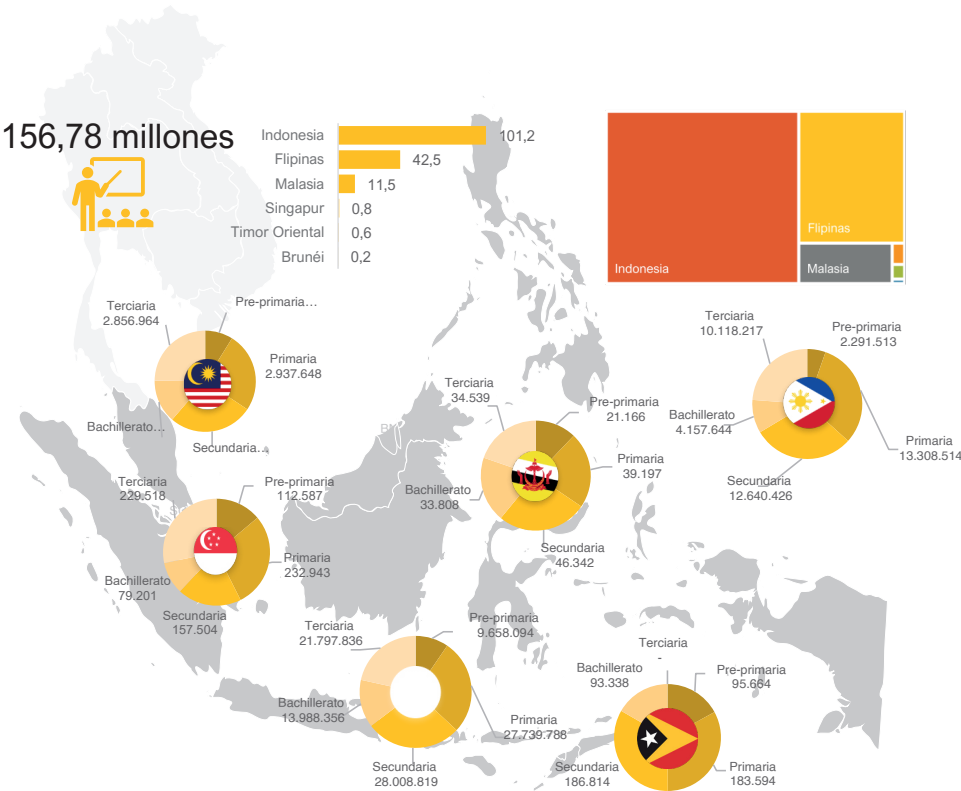
Porcentaje de estudiantes inscritos en instituciones privadas en cada ciclo, último dato disponible entre 2015 y 2020.
Fuente: UNESCO.

Tabla 13. Población y tasa neta de escolarización en la región insular del Sudeste Asiático

Año	Población	Tasa neta de escolarización (%)	
	Total	Escuela primaria	Escuela secundaria
2021		2020	2020
Brunéi Darussalam	445.373	98%	91%
Indonesia	273.753.191	90%	89%
Malasia	33.573.874	104%	82%
Filipinas	113.880.328	98%	92%
Singapur	5.453.566	101%	103%
Timor Oriental	1.320.942	111%	87%

* Niveles educativos: primaria, secundaria básica y secundaria superior. Elaboración propia.
Fuente: Banco Mundial, UNESCO-UIS y ASEAN (ASEAN, 2020, Banco Mundial, 2023b, UNESCO, 2023a)

Ilustración 53. Población en algún ciclo del sistema educativo, región insular (2022)

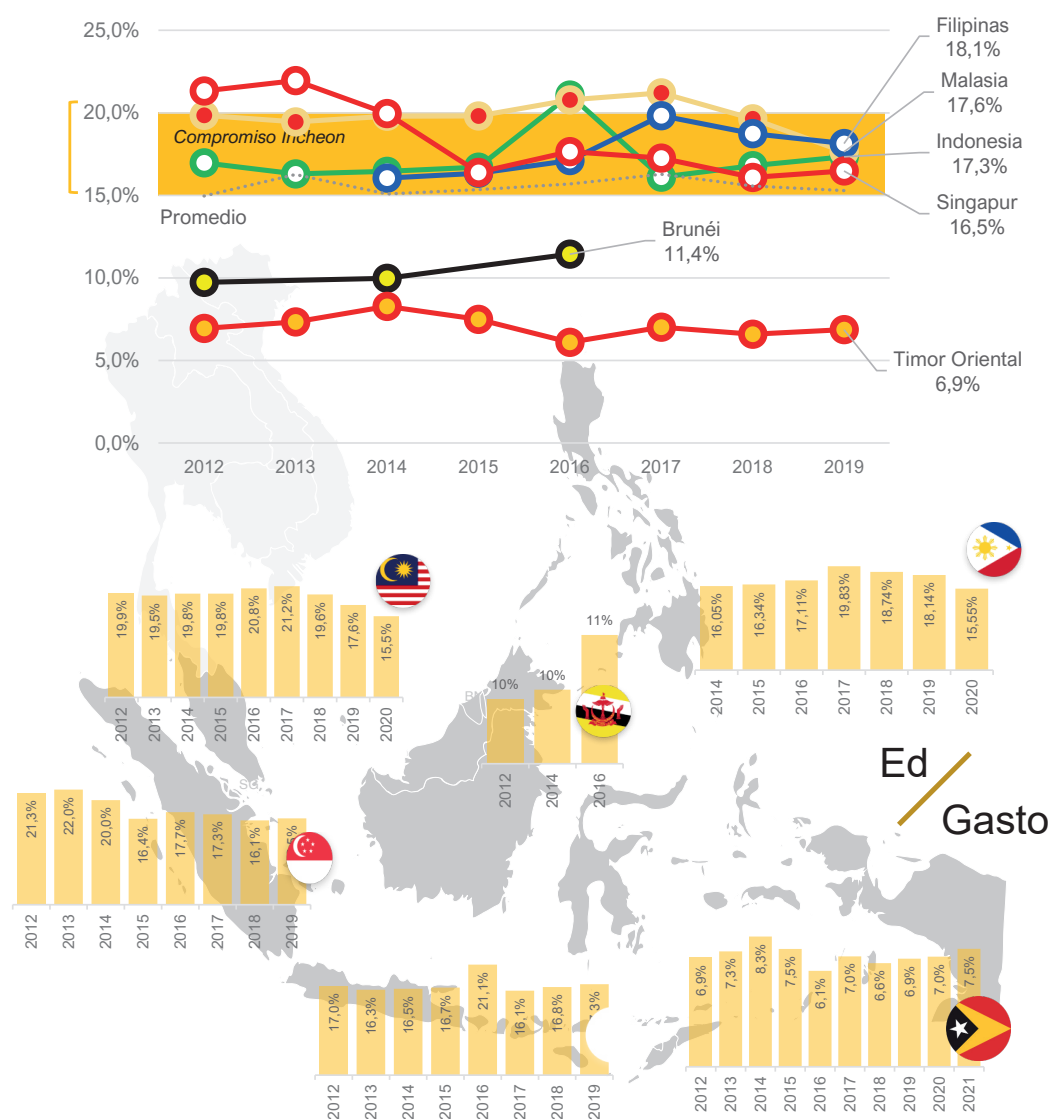


Fuente: elaboración propia sobre datos del Banco Mundial.

Todos los objetivos de calidad y acceso a la educación están marcados en el sudeste asiático por las fuertes desigualdades, tanto entre países como dentro de cada uno de ellos. Los dos marcadores principales son un gasto público en educación equivalente a entre el 4% y el 6% del producto interior bruto o entre el 15% y 20% del gasto público total. Como advertimos en otras partes de este estudio, es razonablemente más sencillo cumplir el segundo requisito que el primero, puesto que el gasto público es más estable y predecible que el PIB.

Los objetivos de gasto público en educación se han fijado dentro de la agenda de desarrollo para el año 2030 y por lo tanto la evaluación de los indicadores debe hacerse pensando en que se trata de un proceso a medio plazo. Si medimos el gasto educativo con respecto al PIB, los países insulares muestran cifras mejores que los continentales, aunque paradójicamente algunos de los más ricos, como Indonesia, Filipinas o Singapur, están lejos aún de la horquilla fijada en el 4-6%. Indonesia es un caso muy reseñable, porque hasta la crisis COVID-19, su PIB creció sensiblemente más que su gasto educativo. Como resultado, el país ha pasado de un gasto educativo del 3,41% del PIB en 2012 a un 2,84% en 2019, el último dato disponible. Una situación similar se ha producido en Singapur, que ha pasado del 3,07% al 2,55% en 2022.

Ilustración 54. Gasto público con respecto al PIB en la región insular (%)

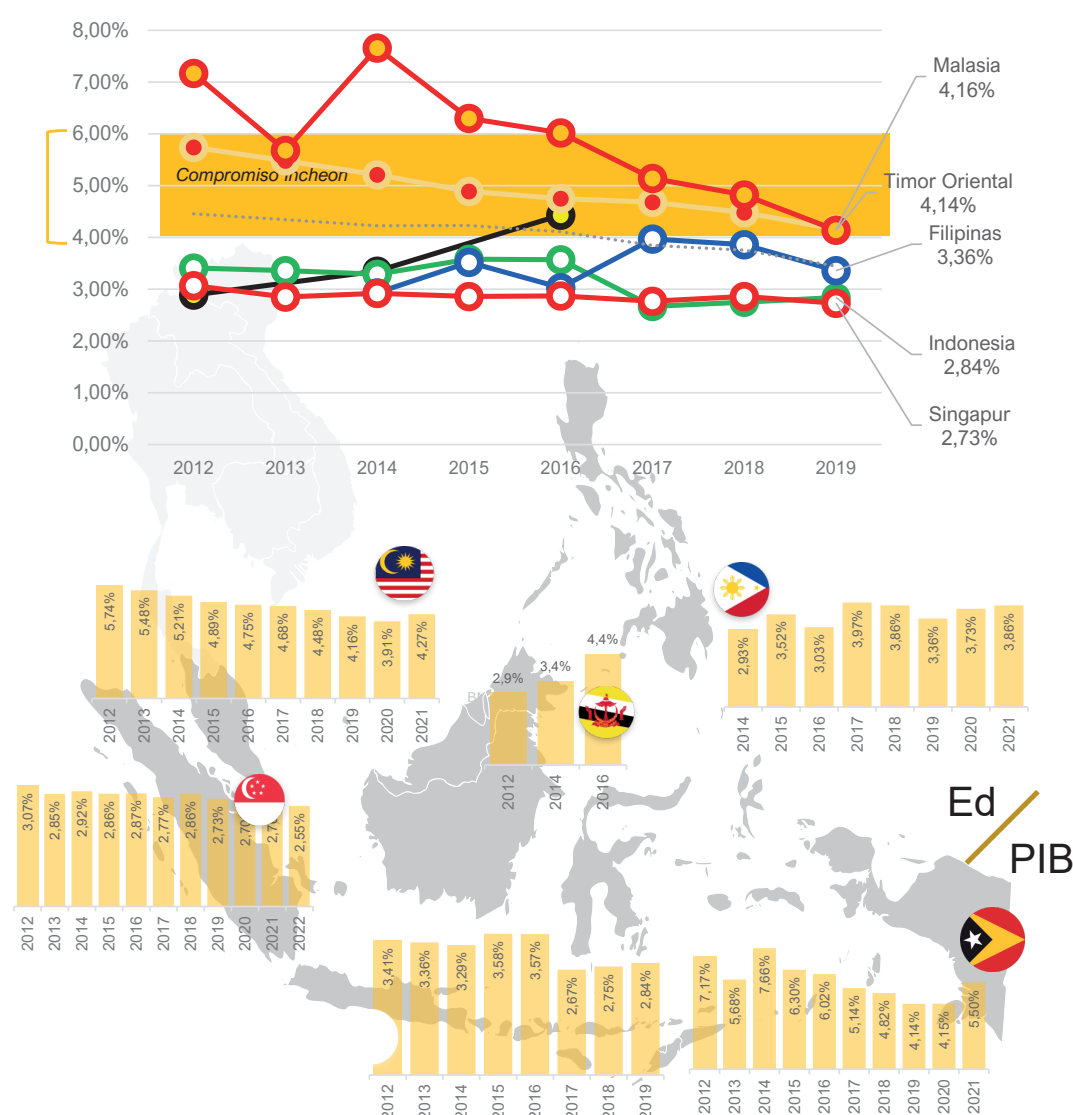


Fuente: elaboración propia sobre datos de UNESCO.

El otro indicador fijado por la declaración de Incheon, el del porcentaje del total de gasto público dedicado a educación, muestra cifras que convergen ya con el objetivo del 15-20%, salvo en el caso de Timor Oriental y Brunei, que están aún muy lejos de esas cifras. La inversión pública en educación en la región insular es relativamente estable en los últimos años en torno al 15%, ligeramente por encima de la inversión de la región continental que tiene aún que afrontar un importante proceso de mejora. En el caso de

Indonesia, es la propia Constitución del país la que fija un mínimo de gasto público del 20% (art. 31.4, añadido en 2002), aunque los datos de UNESCO muestran que el país solo cumplió ese precepto en 2016.

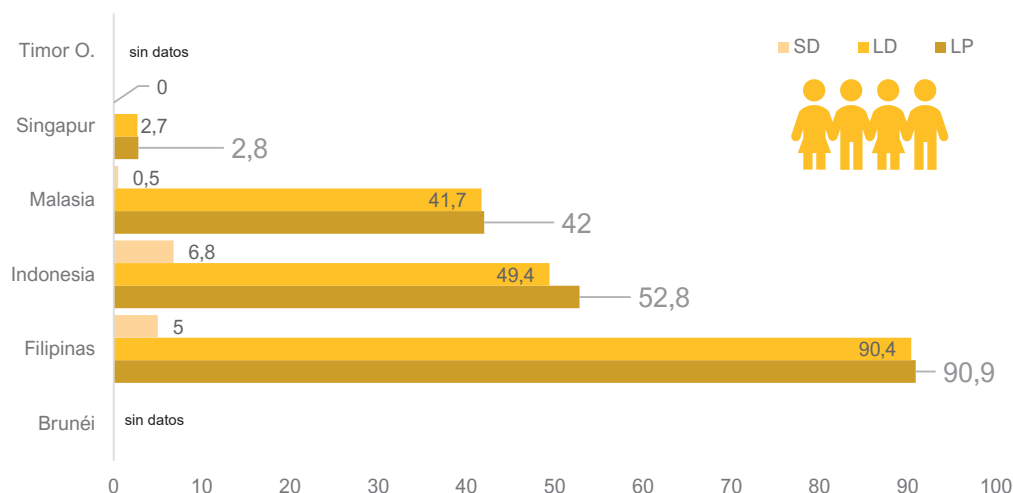
Ilustración 55. Gasto público en educación en relación con el gasto público en la región insular (%)



Fuente: elaboración propia sobre datos de UNESCO.

A diferencia de la región continental, la insular presenta mejores indicadores de pobreza educativa, aunque no hay datos de Brunéi y de Timor. Revisaremos después el caso de Filipinas, cuyos indicadores de pobreza educativa se parecen más a los de los países más pobres de la región continental; dejando a un lado la ciudad-estado de Singapur –cuya superficie, población y riqueza hace más sencillo alcanzar los indicadores que presenta–, Malasia e Indonesia presentan datos ligeramente peores que Tailandia y Vietnam, los países que están consiguiendo mejores resultados en sus políticas educativas.

Ilustración 56. Pobreza educativa en el Sudeste Asiático insular



Fuente: elaboración propia sobre datos de Banco Mundial.

3.3. Las lenguas en la educación

Como venimos mostrando, una de las dificultades –y, sin duda, de las riquezas– de la educación en el sudeste asiático es la enorme diversidad lingüística, sobre la que se ha superpuesto en las últimas décadas la obligación de utilizar lenguas francas nacionales –algunas de ellas creadas *ex profeso*– en las aulas, lo que dificulta el aprendizaje en los primeros años de escolarización. Esa es la razón por la que la Declaración de Incheon insiste en promover la utilización de las lenguas propias en los primeros años de educación, aunque estas sean después complementadas o sustituidas por las lenguas nacionales. Los datos de UNESCO para el seguimiento de este indicador, vinculado al ODS 4.5 no son aún demasiado completos para la región suroriental de Asia.

Tabla 14. Porcentaje de alumnos en a) preescolar, b) al final de la primaria, y c) al final del primer ciclo de secundaria que tienen su primera lengua o su lengua materna como lengua de enseñanza

País	2018-2019		
	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA
Indonesia	43,75	-	47,40
Philippines	25,22	7,06	5,73
Singapore	58,62	-	75,22
Brunéi	-	-	11,13
Malaysia	-	-	60,18

El dato de preescolar de Indonesia es el último disponible, de 2015. Los demás son todos de 2018 o 2019.
Fuente: UNESCO.

Si nos detenemos en este apartado es porque la utilización de las lenguas maternas en la educación supone, en la mayor parte de los casos, el uso de 2 ó 3 lenguas como vehiculares en el sistema educativo, lo que introduce una dificultad adicional a la llegada de otras lenguas extranjeras al currículum, que se convierten en la 4 ó 5 lengua de aprendizaje. Indonesia, por ejemplo, es el país más diverso lingüísticamente de toda la región con más de 700 idiomas, y el *bahasa* y el inglés son las lenguas vehiculares de instrucción, mientras el uso de las lenguas maternas se ha incorporado de manera muy lenta al sistema educativo en el ciclo preescolar (Kosonen, 2017a, b). En Malasia, el sistema educativo formal del gobierno tiene dos tipos de escuelas: las escuelas primarias nacionales (*National Schools*) que utilizan el *bahasa* malaysia estándar como idioma principal de instrucción, y las escuelas primarias “de tipo nacional” (*National-Type Schools*) que utilizan otro idioma, como el chino mandarín, tamil o un idioma alternativo indio, como idioma principal de instrucción (UNESCO, 2015). El inglés se retiró de la enseñanza de materias técnicas ante la imposibilidad de mantener un profesorado con el suficiente nivel lingüístico, pero el debate sigue presente en la sociedad malaya (Kosonen, 2017a, b), hasta el punto de devolver al inglés un estatus central a partir de 2017 con los *Dual Language Programme* (DLP) y *Highly Immersive Programme* (HIP): “we have been on a journey of fluctuation or what is often described as a flip-flop journey by many members of Malaysian society” (Singh and Hani, 2019). En Singapur, sin embargo, el inglés es el idioma de instrucción en todos los niveles y los estudiantes estudian además uno de los idiomas maternos oficiales, malayo, mandarín o tamil (Kosonen, 2017a, b, Jain and Wee, 2019).

Tabla 15. Lenguas en la educación en el sudeste asiático insular

País	Lengua Oficial	Constitución	Lenguas no dominantes en Constitución	Lengua educación Constitución	Lengua educación leyes	Lengua educación otros documentos	Uso de leguas no dominantes en educación legal
Brunéi	Malayo estándar, inglés	Malayo (1959) Inglés (1985)	No	-	Malayo e inglés (1984)	-	No
Filipinas	Filipino e inglés	1987	Sí	Sí	Inglés, filipino y árabe	Inglés, filipino, árabe y otras	Sí
Indonesia	Indonesio	1945	Sí	Sí	Indonesio y locales	Sí	Sí
Malasia	Malayo estándar	1957	Sí	No	Malayo, chino, tamil, otras	No	Sí
Singapur	Malayo estándar, mandarín, inglés, tamil	1965	Sí	Sí	-	Inglés y otras oficiales	Sí
Timor	Portugués, tetún	2002	Sí	Sí	Tetún y portugués	Tetún y portugués	Sí

Resumen simplificado a partir de SEAMEO (SEAMEO, 2009).

Tabla 16. Lectorados AECID en universidades de la región insular (2022-2023)

Centros	Número
Brunéi	-
Indonesia	0
	Centro de Educación y Formación (CET) del Ministerio de Asuntos Exteriores de Indonesia
Malasia	1
	Malaysia University
	Universidad de Kuala Lumpur (UNIKL) en Kulim, Estado de Kedah
Timor	2
	-
Singapur	0
	-
TOTAL	0
	3

Fuente: elaboración propia sobre datos de AECID (AECID, 2022).

Brunéi

El pequeño sultanato de Brunéi Durassalam –solo la ciudad-estado de Singapur es menor entre los países estudiados en este texto– es un reflejo de la estructura política histórica de la región durante siglos. Con una superficie del tamaño de la provincia de Cantabria y menos de medio millón de habitantes, el sultanato existía mucho antes de la llegada de los colonizadores portugueses y españoles y controlaba la isla de Borneo, el archipiélago de Joló y varias pequeñas islas más. La presión de la expansión colonial –y, sobre todo, el papel de James Brooke y la Chartered Company británica– fue reduciendo su territorio hasta que Gran Bretaña concedió el estatus de protectorado al sultanato y a sus vecinos, Sarawak y British North Borneo en 1888 (Ooi, 2016). La continuidad de la presencia británica fue solo interrumpida durante los años de la ocupación japonesa, tras los cuales numerosos sultanatos de la región afrontaron la descolonización a través de la creación de un sistema político federal malayo, al que no se unieron inicialmente los tres enclavados en el norte de la isla de Borneo, aunque Sarawak y Sabah terminaron incorporándose a la federación en 1963, pero no Brunéi. Con una economía fuertemente dependiente de los yacimientos de gas y petróleo, el país fue protectorado británico a merced de dos tratados de 1888 y 1906 y la recuperación de la soberanía fue un proceso largo que tomó forma en 1979, con un nuevo y último Tratado de Amistad y Cooperación entre el Reino Unido y el sultanato. El acuerdo fijaba un calendario para el proceso de independencia que culminaba el 1 de enero de 1984 con el establecimiento de Brunéi como país soberano y Haji Hassanal Bolkiah Mu'izzaddin Waddaulah como jefe de estado (en el poder de hecho desde ocho años antes), asistido por un Consejo Legislativo de designación real. El sultán, que reina aún hoy desde 1967, es además el impulsor de la doctrina nacionalista bautizada como *Melayu Islam Beraja* (monarquía islámica malaya). En las últimas décadas el país ha adoptado una sharía aún más estricta, especialmente en los últimos años, persiguiendo cualquier forma de ofensa al islam, al estado o a la filosofía nacional. Sus recursos energéticos lo mantienen como el segundo país de la región en renta per cápita –tras Singapur– y el sultán figuró durante años en los listados de las personas más ricas del planeta.

El primer marco contemporáneo de política educativa se introdujo en Brunéi con el *Primer Plan Nacional de Desarrollo* (1954-1959), que estableció la base para el sistema educativo de Brunéi con un diseño 6+3+2 e incorporó la educación gratuita de seis años en escuelas malayas para niños de entre 6 y 14 años. Desde entonces el país ha vivido progresivas adaptaciones del marco regulatorio, pero tras su independencia en 1984 se puso en marcha una política de educación bilingüe en malayo e inglés con un currículum común desde el preescolar hasta la entrada en la universidad (Ministry of Education Brunei Darussalam, 2013).

La educación en Brunéi está organizada desde 2007 con base en el *Sistem Pendidikan Negara Abad ke-21*, el Sistema Nacional de Educación para el siglo 21 (Ministry of Education Brunei Darussalam, 2013) que forma parte del plan Wawasan Brunéi 2035 y supone 9 años de educación obligatoria desde los 6 años, con una oferta global de 12 años. Este nuevo diseño curricular 6+2+1(+4) (la secundaria está dividida en 4 líneas distintas, de las que los dos primeros cursos son comunes y obligatorios) promueve

una educación bilingüe desde el primer curso de primaria en *bahasa* melayu e inglés como lenguas de instrucción y como materias –reservando el inglés para las materias más técnicas y el malayo para las relacionadas con la cultura o la historia–. Las lenguas extranjeras aparecen en el currículo en la secundaria básica (años 7-8), donde se ofertan como optativas el árabe, el mandarín y el francés, que pueden ampliarse a otras lenguas en la secundaria superior, tanto la general-académica como la aplicada (años 9-11) (Ministry of Education Brunei Darussalam, 2013).

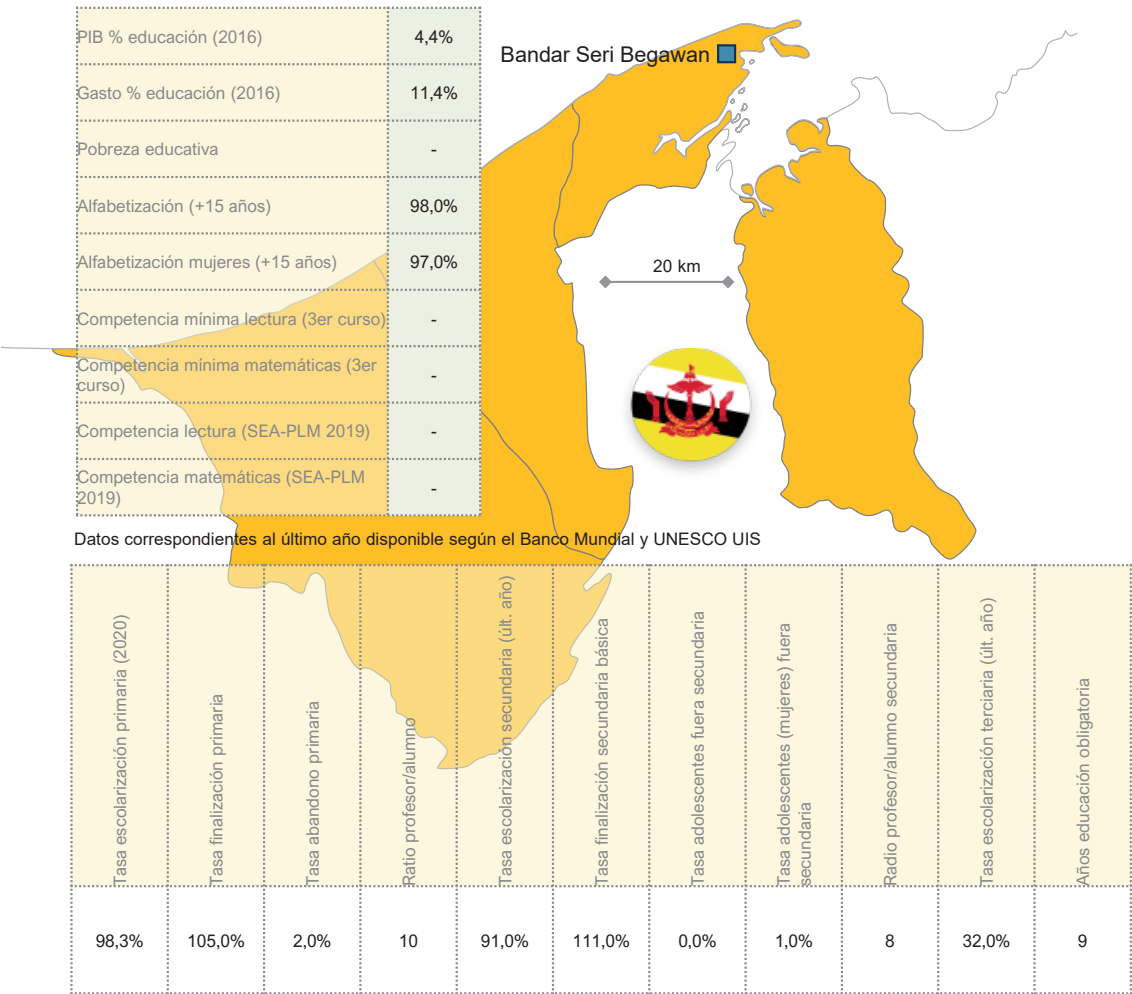
Ilustración 57. Estructura básica del sistema educativo de Brunéi



Fuente: elaboración propia sobre datos de UNESCO.

La presencia del español, según el detallado y reciente trabajo de Sandra Normand, se limita a doscientos alumnos en tres centros internacionales donde imparten clases 6 profesores en 2021 (ninguno nativo): la escuela primaria Panaga, la *International School of Brunei* y la *Jerudong International School* (Normand, 2022). Ninguna de las 4 universidades con que cuenta el país –*Universiti Brunei Darussalam* (UBD), *Universiti Teknologi Brunei*, *Universiti Islam Sultan Sharif Ali* y *Politeknik Brunei*– imparten español, pese a que la UBD cuenta con un centro de idiomas desde 2001 que ofrece actualmente cursos de alemán, árabe, coreano, dusun, francés, italiano, japonés, mandarín y vietnamita (UBD, 2023).

Ilustración 58. Indicadores básicos de la educación en Brunéi Darussalam



Fuente: elaboración propia.

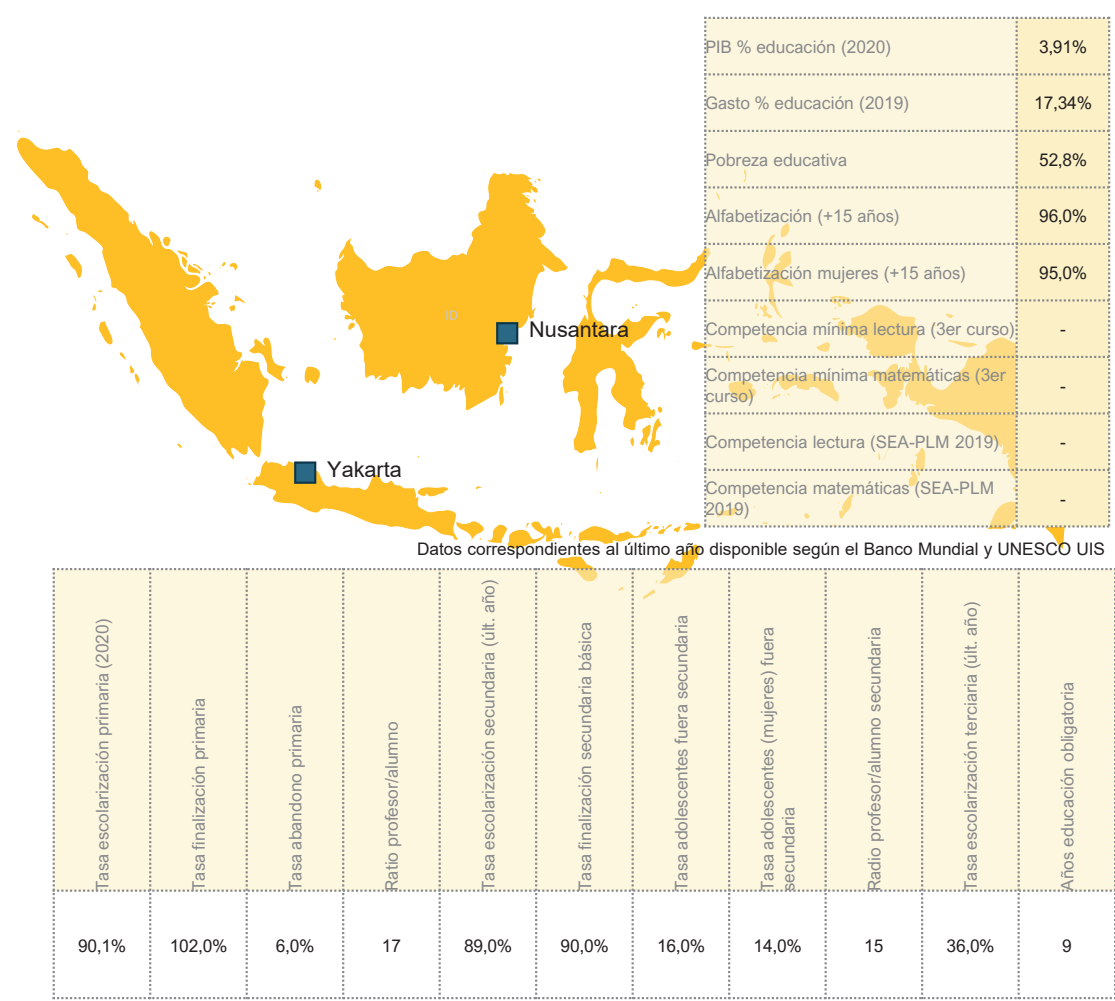
Indonesia

Con una superficie cuatro veces mayor que la de España fragmentada en más de 17.000 islas –la mayor parte deshabitadas–, Indonesia es el país más poblado (el cuarto del mundo), más extenso y más rico de la región del sudeste asiático, y su capital, Yakarta (hasta que se produzca el cambio a Nusantara en 2024) es la segunda mayor área metropolitana del mundo. Nada menos que la cuarta parte de sus 237,5 millones de habitantes tiene menos de 14 años y 101 millones de indonesios están en algún ciclo del sistema educativo, lo que supone casi la mitad de toda la población escolarizada en el sudeste asiático: solo los estudiantes de primaria y secundaria son más que toda la población española. Su religión mayoritaria es el islam (87,2%) y el *bahasa* indonesio y

el javanés –ambas lenguas austronésicas del trono malayo-polinésico– son sus idiomas mayoritarios, aunque en el país se hablan más de setecientas lenguas autóctonas; el segundo país del mundo por número de idiomas hablados según *Ethnologue*, solo por detrás de su vecino Papúa Nueva Guinea (Ethnologue, 2015). Su historia contemporánea está marcada por un cruento proceso de descolonización de los Países Bajos tras la Segunda Guerra Mundial y la declaración de independencia de Sukarno (1945) que condujo a una guerra de independencia que produjo más de cien mil muertos. Los cinco principios fundacionales (*pancasila*) de la nación indonesia formulados por Sukarno fundamentan el estado-nación reconocido por Países Bajos como independiente en 1949, primero como república federal y, poco después, como la actual república unitaria.

Las tensiones entre los dos grupos más activos en el proceso de independencia, el Partido Nacionalista de Sukarno y el Partido Comunista durante la guerra fría condujeron a un intento de golpe de estado fallido en 1965 y a una brutal represión por parte del sucesor de Sukarno, Suharto, y su *new order* (1965-1998) cuyos escuadrones de la muerte anticomunistas produjeron de 1 a 2 millones de muertos entre 1965 y 1966. La crisis económica asiática de 1998 forzó la caída de Suharto y una transición a la democracia que ha consolidado el espectacular crecimiento económico del país. Dos hechos marcan la historia más reciente: la llegada al poder en 2014 del primer no militar al frente de Indonesia en democracia, el actual presidente Joko Widodo, y la creación en 2015 en La Haya de un tribunal que juzga el genocidio de Suharto.

Ilustración 59. Indicadores básicos de la educación en Indonesia



Fuente: elaboración propia.

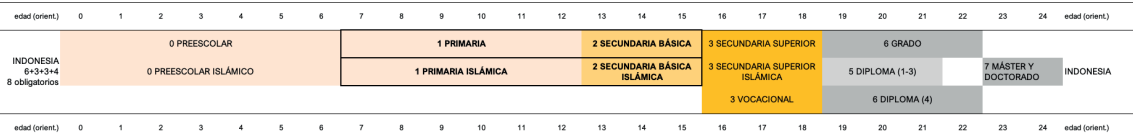
El sistema educativo

Como hemos explicado, pese a su riqueza y su espectacular crecimiento económico en las últimas décadas, a Indonesia le cuesta cumplir el objetivo de gasto del 4% de PIB en educación e incluso el que fija su propia Constitución desde 2002 del 20% del gasto público en políticas educativas. El sistema de enseñanza está dirigido por el Ministerio de Educación (*Kementerian Pendidikan Nasional Republik Indonesia*, llamado comúnmente *Kemdiknas*) y fue separado en 2004 del de Cultura para reforzar la importancia de la agenda educativa para el gobierno tras la aprobación de la *National Education System Law* (Law 23/2003) (República de Indonesia, 2003); pese a todo, la educación está en realidad vinculada a dos ministerios, el *Kemdiknas* y el Ministerio de Asuntos Religiosos, porque los estudiantes pueden elegir seguir los años de educación primaria en escuelas

laicas o islámicas (*Madrasah*, mayoritariamente un sistema de centros privados). No olvidemos que Indonesia es el país del mundo con mayor población musulmana (el 87,2% de sus ciudadanos). Las bases del actual sistema –bifurcado en una educación estándar y una educación en centros islámicos– se fijaron a finales del pasado siglo, cuando por Decreto Presidencial de 1994 se establecieron 9 años de educación básica obligatoria y, poco después, se descentralizó la gestión de la educación en las autoridades locales (*Law No. 22 on Local Governance of 1999*) –con el gobierno manteniendo las políticas nacionales como el currículum o la supervisión– y se dotó de mayor autonomía a las universidades (*Government Regulation No. 60*).

Las dificultades para mejorar los indicadores de alfabetización –especialmente en adultos y mujeres– llevaron al gobierno a crear un *National Coordination Team* para garantizar la escolarización obligatoria de 9 años y mejorar la calidad de la enseñanza, reforzando también la educación para adultos, en el marco del *National Plan of Action Indonesia’s Education for All 2003-2015*. A diferencia de otros países, la educación obligatoria comienza en Indonesia a los 7 años y se extiende hasta los 16 (6+3(+3)). A partir de ese punto los estudiantes se preparan bien para la universidad en una secundaria superior con cuatro especialidades (ciencias naturales, ciencias sociales, lenguas y estudios religiosos), bien para el ejercicio profesional (*Manpower Act of 2003*). La reducción del analfabetismo se hace evidente año a año, y si hace diez años había un 6,1% de población analfabeta en el país, en 2022 es solo de un 3,6% (BPS, 2023).

Ilustración 60. Estructura básica del sistema educativo de Indonesia



Fuente: elaboración propia sobre datos de UNESCO.

La lengua de enseñanza fijada por la Ley 23/2003 es el *bahasa indonesia* (la variante local malaya rebautizada literalmente como “la lengua de Indonesia” y convertida en lengua oficial en la Constitución de 1950), complementada con lenguas locales en los primeros años de enseñanza y con “otro idioma extranjero” (el inglés) cuando sea necesario para reforzar el aprendizaje (República de Indonesia, 2003). El *bahasa* se ha ido separando del resto de lenguas del tronco malayo, estandarizando y diferenciando durante décadas a través de una política lingüística desarrollada por la actual *Agency for Language Development and Cultivation* dependiente del Ministerio de Educación, Cultura, Investigación y Tecnología a través de congresos periódicos, los *Kongres Bahasa Indonesia*, herederos del “compromiso de la juventud” (el *Sumpah Pemuda* o *youth pledge*) emanado del *Youth Congress* de 1928, que fundamenta el nacionalismo contemporáneo indonesio en los principios de “una patria, una nación y una lengua”. Tras la independencia, Sukarno continuó en 1954 esas reuniones hasta la 12ª edición

convocada para 2023, mientras las políticas públicas fijaban la obligatoriedad del conocimiento del idioma nacional (la vigente *Government Regulation* no. 57 de 2014, que entre otros principios obliga a los trabajadores extranjeros a ser capaces de comunicarse en *bahasa*). Como hemos mencionado, en Indonesia se hablan más de setecientas lenguas vivas (Ethnologue, 2023a), algunas con comunidades de hablantes muy extensas, como el javanés, sundanés, madurés, batak, minang o balinés, entre otros. Esta riqueza lingüística es, como en otros países del sudeste asiático, un punto de partida complicado para las lenguas extranjeras, que se convierten en cuartas lenguas de aprendizaje tras la lengua materna, la lengua estándar nacional y el inglés.

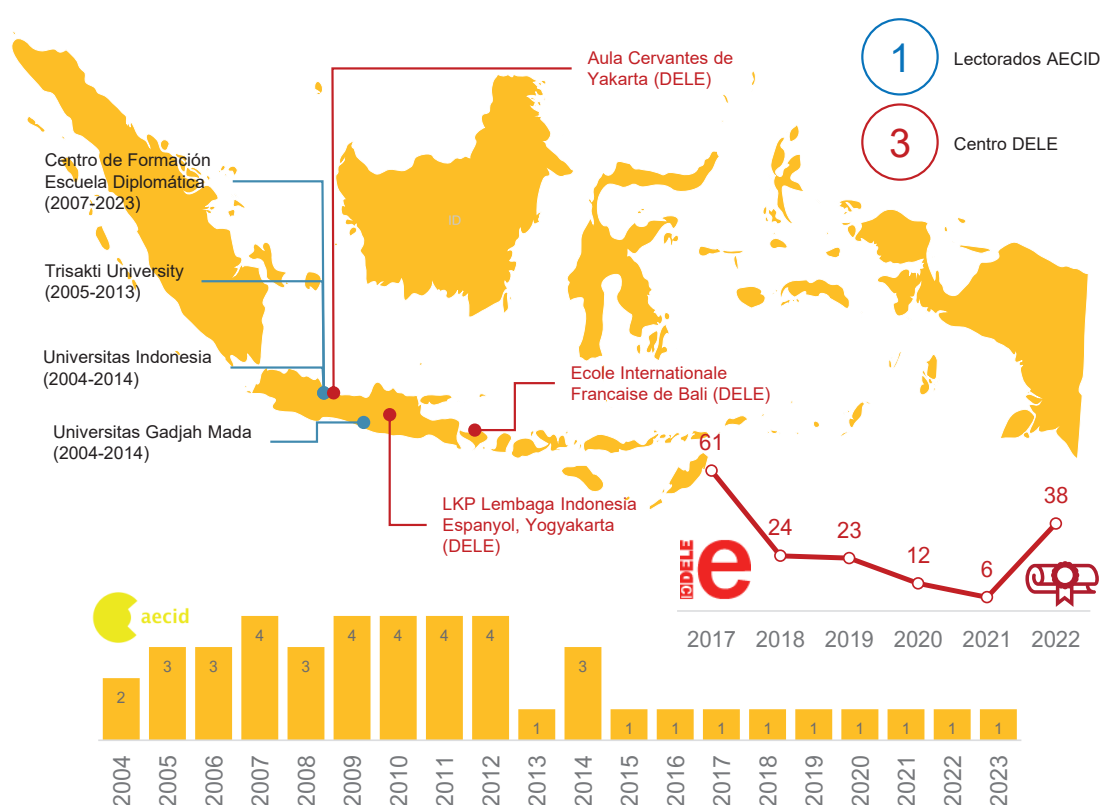
El español en Indonesia

El peso geopolítico y geoeconómico de Indonesia ha hecho que poco a poco dispongamos de más investigación acerca de la circulación de la cultura y la lengua en español en ese país. Todos los estudios coinciden en fijar los primeros años de este siglo como el punto de inflexión tanto de la modernización del sistema educativo indonesio como del interés por incorporar las lenguas extranjeras a los currículos educativos. Si hasta 2001 solo podía estudiarse español en el Liceo Francés de Yakarta –que lo había incorporado dos décadas antes– (Martínez de Simón García and Lara Labaila, 2022), en 2002 el español llegó finalmente al campus de la *Universitas Negeri Yogyakarta* (UNY), y enseguida a las de *Atma Jaya Catholic University* y *Gadjah Mada* (UGM). En esos primeros años, el español recibe un impulso clave con la creación de la primera cátedra AECID en 2002 en la UGM, que llegaron a ser 4 entre 2007 y 2012 (Serrano Avilés, 2021), y la apertura de un aula del Instituto Cervantes (coordinada desde Manila) en el Centro de Lenguas de la privada *Trisakti University* en Yakarta el 4 de marzo de 2004 (Martín García, 2004), cuya colaboración se ha extendido a otras instituciones de educación superior como el Instituto de Lenguas (*Lembaga Bahasa Internasional*) de la *Universitas Indonesia* (UI) (Martínez Paz, 2009), que es quien colabora más estrechamente hoy con el Cervantes.

Después de este impulso inicial, en 2014 la finalización del acuerdo con *Trisakti University* fuerza el traslado del Aula Cervantes a las instalaciones de la embajada española, e incluso se cierra entre 2017 y 2018 (Serrano Avilés, 2021). A ello hay que añadir la desaparición de los lectorados AECID de Trisakti (en 2013), *Universitas Indonesia* y *Gadjah Mada* (ambas en 2014), con lo que hoy solo se mantiene la que se creó en 2007 en la Escuela Diplomática indonesia. Como resultado, el español queda restringido a colegios privados, materias optativas en algunos campus y enseñanza no reglada. Esto que no ha impedido cierta evolución de la demanda de español, que estudios como el de Serrano (Serrano Avilés, 2021) cifran en más de 1.600 personas en 2020, lo que en todo caso parece una cifra insignificante en uno de los gigantes demográficos del mundo. Esa potencia demográfica y económica ha llevado a universidades privadas españolas, como la Universidad Católica de Murcia o la Universidad Nebrija, a abrir centros en Yakarta para impulsar el estudio de la lengua y cultura en español. Pese a todo, el español solo se puede estudiar en los campus indonesios como asignatura opcional dependiente de los departamentos de francés de las públicas *Universitas Indonesia* o *Universitas Negeri Yogyakarta* (Martínez de Simón García and Lara Labaila, 2022). La ausencia de grados universitarios de español lastra la presencia del idioma en el sistema educativo

y en el país, y ello a pesar del interés que en Indonesia despierta, por ejemplo, el fútbol español, lo que condujo a la traducción al bahasa del *Diccionario de Fútbol* elaborado por el Cervantes en Pekín en 2019 (Serrano Avilés, 2021, La Liga *et al.*, 2023). Tampoco los datos del DELE en el país ofrecen una imagen especialmente positiva, con solo 38 certificaciones en 2022.

Ilustración 61. Lectorados AECID y centros DELE en Indonesia (2023)



Fuente: elaboración propia sobre las convocatorias publicadas.

La fotografía del español en este gigante demográfico del sudeste asiático “se encuentra caracterizada, además de por su situación incipiente, por la fragmentariedad, la atomización y una escasa estructuración” (Serrano Avilés, 2019). Sin presencia en el currículum educativo formal de secundaria ni terciaria, sin centro del Instituto Cervantes y con un aula de actividad intermitente no resulta fácil competir con la presencia del *British Council* (con sede en Yakarta), el *Goethe Institut* (con centros en Yakarta y Bandung), la acción cultural exterior francesa (6 centros del *Institut Français*, 2 de la *Alliance Française*) o el *Erasmus Huis neerlandés*. Incluso la cooperación colombiana puso en marcha entre 2013 y 2018 el programa ELE-Focalae de enseñanza del español

en varios países miembros del *Foro de Cooperación América Latina Asia del Este* (FOCALAE/FEALAC), una red multilateral impulsada por Chile y Singapur en 1999 (Cancillería de Colombia, 2023, Martínez de Simón García and Lara Labaila, 2022).

Malasia

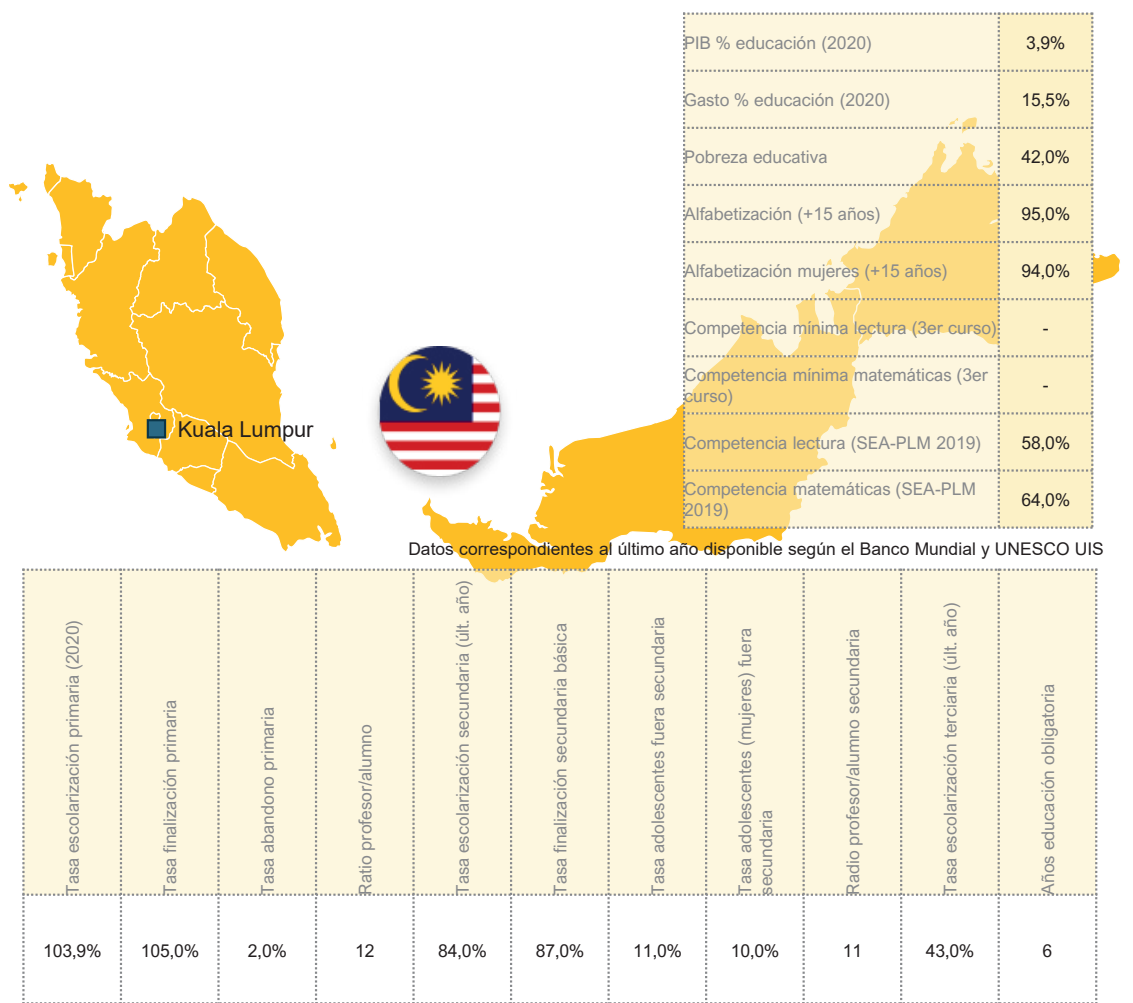
Con un territorio dividido entre el continente y el norte de la isla de Borneo, Malasia es uno de los países más diversos y dinámicos de la región, con una sociedad multicultural cuyas tensiones étnicas emergen periódicamente y suponen un desafío permanente del proyecto nacional que federa trece estados (once en la región peninsular y dos en el norte de Borneo) y tres territorios (Kuala Lumpur, Putrajaya y Labuan) en los que habitan sus 35 millones de habitantes. Dos de cada tres de ellos son de etnia malaya, un 23% de origen chino y un 6,6% de etnia india. Existe cierta distribución étnica entre los estados, con mayor concentración de la población de etnia malaya en los del norte y más presencia india y china en los del sur. En su historia política reciente destaca el fin de la hegemonía de la coalición *Barisan Nasional* (BN), en el gobierno desde la independencia, que fue derrotado en las urnas en 2019 por una coalición opositora, *Pakatan Harapan* (PH), cuyas tensiones internas apenas le permitieron mantenerse un año en el poder. La crisis política de 2020, agravada por la situación pandémica, condujo a unas recientes elecciones en 2022 en las que ningún partido ha obtenido una mayoría clara (Gahagan, 2022). Parte importante de las tensiones políticas de los últimos años provienen de la radicalización del principio de *Ketuanan Melayu Islam* (supremacía musulmana malaya) que defiende la preeminencia étnica malaya en todas las esferas y que promueve especialmente UMNO, el partido que ha formado parte durante años de la coalición *Barisan Nasional* pero cuyas políticas de pactos en los últimos años han removido el sistema político malayo. Las tensiones identitarias nacionalistas promalayas son, por tanto, un elemento central en la esfera política malaya hasta el día de hoy. Como explica un reciente análisis político:

“The narrative in simple terms is this: the Malay race are the real owners of Tanah Melayu (Land of the Malays), the historical name for Malaya. As the indigenous people of Malaysia, they must dominate politically under the concept of Ketuanan Melayu Islam. Non-Malays can live in harmony in Malaysia, but they cannot have equal political rights and can never hold the top positions in government and key institutions.” (Chin, 2020)

La política educativa malaya se enfrentó inicialmente a la necesidad de homogeneizar el sistema tras la independencia en 1957 y contribuir a la construcción nacional mediante la obligación de uso del malayo como lengua de instrucción, como de hecho se fija en el artículo 152 de la Constitución: “es justo que, como nación en desarrollo, queramos tener una lengua propia. Si no se introduce la lengua nacional, nuestro país carecerá de un carácter y una personalidad unificados”, dijo del entonces primer ministro Tengku Abdul Rahman (Singh and Hani, 2019). La elección del malayo no supone un abandono de la lengua colonial, el inglés, sino más bien “un cuidadoso equilibrio entre el nacionalismo tradicional y el pragmatismo en el proceso de reducir la importancia del inglés” e introducir el malayo en todos los niveles desde los años sesenta hasta el final de los

ochenta (Singh and Hani, 2019), sin por ello abandonar las escuelas que usaban el tamil o el mandarín como lengua de instrucción (Malaysia Ministry of Education, 2007). Las reformas de los años noventa instituyeron el sistema educativo actual con varias reformas en 1996, tanto la *Ley de Educación de 1996* como las que articularon un sistema universitario público-privado dotado de la suficiente autonomía. Los sucesivos planes nacionales incorporaron políticas educativas que fueron modelando el sistema, el último de ellos el *Malaysians Education Blueprint 2013-2025* (Ministry of Education Malaysia, 2013), que trata de reforzar los compromisos de acceso, calidad o eficiencia.

Ilustración 62. Indicadores básicos de la educación en Malasia

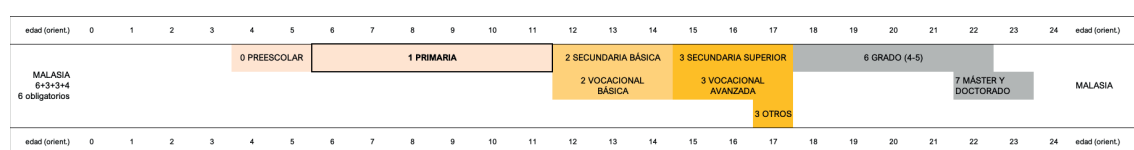


Fuente: elaboración propia.

El sistema educativo malayo está dividido en cinco niveles del preescolar a la terciaria, y responde al modelo 6(+3+2+4), de los que solo los años de primaria son de educación obligatoria. Las escuelas de primaria están divididas en función de la etnia de los estudiantes en escuelas nacionales, que imparten las materias en *bahasa malaysia* o malayo) y escuelas “de tipo nacional”, que lo hacen en tamil o mandarín, los programas llamados “*people’s own language policy*”. Tras los tres años de secundaria básica, los estudiantes pueden realizar una secundaria superior de 2 ó 3 años, seguir enseñanza vocacional o integrarse en una escuela islámica. La lengua vehicular de la enseñanza es por tanto la malaya o la materna en la preescolar y primaria, pero para acceder a la secundaria los estudiantes deben ser competentes en malayo. En cualquier caso, “todos los niños deberán, como mínimo dominar operativamente el *bahasa Malaysia* como lengua nacional y lengua de unidad, y en inglés como lengua internacional de comunicación” (Ministry of Education Malaysia, 2013). Pese a ello, el actual marco de política educativa se fija como objetivo garantizar la diversidad lingüística (en todas las escuelas nacionales basta que 15 estudiantes lo soliciten para que se imparta mandarín o tamil) y la competencia en otros idiomas antes de 2025:

Durante los primeros años, el Ministerio se centrará en la formación de su cuadro de profesores de chino, tamil y árabe para garantizar que la oferta de profesores se ajuste a la demanda de los estudiantes. A medida que el sistema vaya adquiriendo capacidad, el Ministerio ampliará también la oferta de otras lenguas importantes, como el español, el francés y el japonés. La enseñanza de una lengua adicional también se incorporará al tiempo de instrucción en la escuela secundaria, como ocurre en el KSSR [Kurikulum Standard Sekolah Rendah, Plan de estudios básico] revisado. (Ministry of Education Malaysia, 2013)

Ilustración 63. Estructura básica del sistema educativo de Malasia



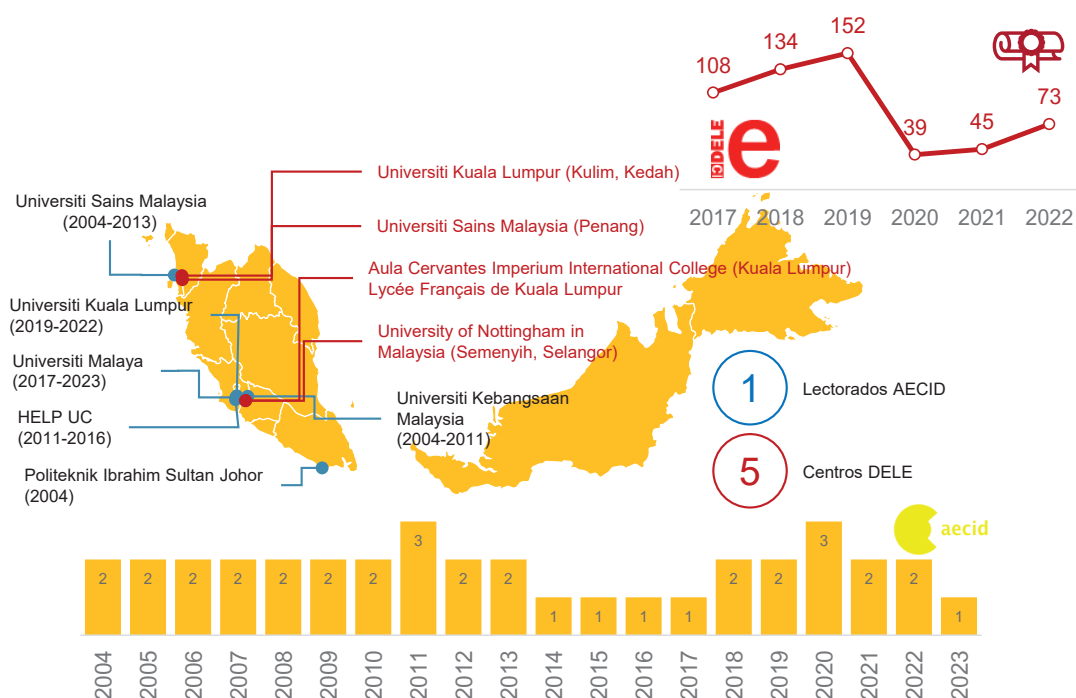
Fuente: elaboración propia sobre datos de UNESCO.

La oferta de idiomas queda supeditada a la disponibilidad de docentes, pero la inclusión de la idea de aumentar la competencia idiomática en la *Shared Prosperity Vision 2030* (Malaysia Ministry of Economy, 2019) pone de manifiesto que se trata de una decisión vertebral de la política educativa malaya.

El español en Malasia

La situación del español es, hasta este momento, tan discreta como prometedora en el sistema educativo malayo, aunque la *Universiti Malaya* comenzó a impartir cursos de nuestro idioma en 1972 y en 1998 creó un grado propio (García Paredes *et al.*, 2022). Alrededor de 15 universidades, entre públicas y privadas, 15 colegios internacionales y varias academias ofrecen formación en español, lo que según una reciente investigación sitúa el número de estudiantes de español en el país en torno a los 12.000 (García Paredes *et al.*, 2022). La única universidad que ofrece estudios de español de grado es aún la pública *Universiti Malaya*, cuya *Faculty of Languages and Linguistics* ofrece un *Bachelor of Spanish Language and Linguistics* junto a los programas de alemán, francés, italiano y japonés (UM, 2023) en su campus de Kuala Lumpur, uno de los más prestigiosos de Asia. Pese a esa efervescencia, de las 6 instituciones que han tenido cátedras AECID en los últimos veinte años, solo se mantiene hoy la de *Universiti Malaya*, después de que en la convocatoria de 2023 no se ofertara la de *Universiti Kuala Lumpur*.

Ilustración 64. Lectorados AECID y centros DELE en Malasia (2023)



Fuente: elaboración propia sobre las convocatorias publicadas.

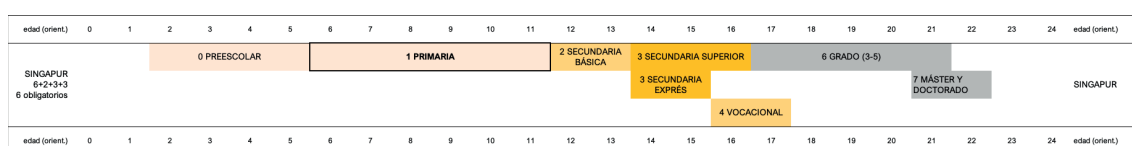
El Cervantes creó un aula en Kuala Lumpur en 2003 en colaboración con el *HELP University College* (HUC) –hoy *Imperium International College*–, que acogió también una cátedra AECID entre 2011 y 2016, uno de los cinco centros de examen DELE en Malasia actualmente. Los datos del DELE son de los mejores de la región, pese a la caída tras la crisis COVID.

Singapur

Singapur es uno de los territorios más extraordinarios del sudeste asiático, tanto por su tamaño y población como por su riqueza y su historia política. Independizado del Reino Unido en 1963 y separado del resto de los estados malayos en 1965, gobernado desde entonces siempre por el *People's Action Party* (PAP) y con solo 3 primeros ministros en toda su historia, esta isla-ciudad-estado del tamaño de La Palma es uno de los gigantes económicos asiáticos, uno de los primeros “tigres” económicos de Asia, por más que su nombre signifique en sánscrito “la ciudad del león”. Entre sus 4 millones de habitantes, aproximadamente un 74,3% son de origen chino, un 13,4% de etnia malaya, y un 9,1% de etnia india. La distribución étnica varía entre las distintas áreas de la ciudad-estado, con la población china predominantemente concentrada en el centro y sur, y las comunidades malaya e india en ciertos barrios específicos. En 2004 asumió el cargo de primer ministro Lee Hsien Loong, hijo del primer jefe de gobierno de Singapur –y considerado “padre del país”– Lee Kuan Yew (en el cargo entre 1959 y 1990).

La política educativa de Singapur ha sido clave en su desarrollo económico y social desde su independencia, y sus resultados demuestran la capacidad de gestionar la diversidad étnica y lingüística del país. El inglés es la lengua principal de instrucción en las escuelas de Singapur, aunque también se enseñan el chino mandarín, el malayo y el tamil como idiomas adicionales. El sistema educativo contemporáneo se asienta sobre el plan “*Thinking Schools, Learning Nation*” lanzado en 1997, que estableció un modelo de relación directa entre el Ministerio y las 345 escuelas existentes, y una mayor autonomía de gestión para los centros. El sistema ofrece diez años de formación a todos los ciudadanos, de los que solo los 6 de primaria son obligatorios (desde 2003), impartidos en inglés y la lengua materna (malayo, chino o tamil); la preescolar no es obligatoria pero el plan lanzado en 2013 ha conseguido que casi la totalidad de los niños y niñas de 5 años se incorporen desde esa edad a la educación. Terminada la secundaria, los estudiantes acceden a un sistema universitario compuesto por solo seis instituciones públicas que se reparten las distintas disciplinas: *National University of Singapore*, *Nanyang Technological University*, *Singapore Institute of Technology*, *Singapore Management University*, *Singapore University of Technology and Design* y la *Singapore University of Social Sciences*. Aun tratándose de un país tan pequeño, hay casi trescientas instituciones privadas de educación superior organizadas en torno al *Committee for Private Education*.

Ilustración 65. Estructura básica del sistema educativo de Singapur



Fuente: elaboración propia sobre datos de UNESCO.

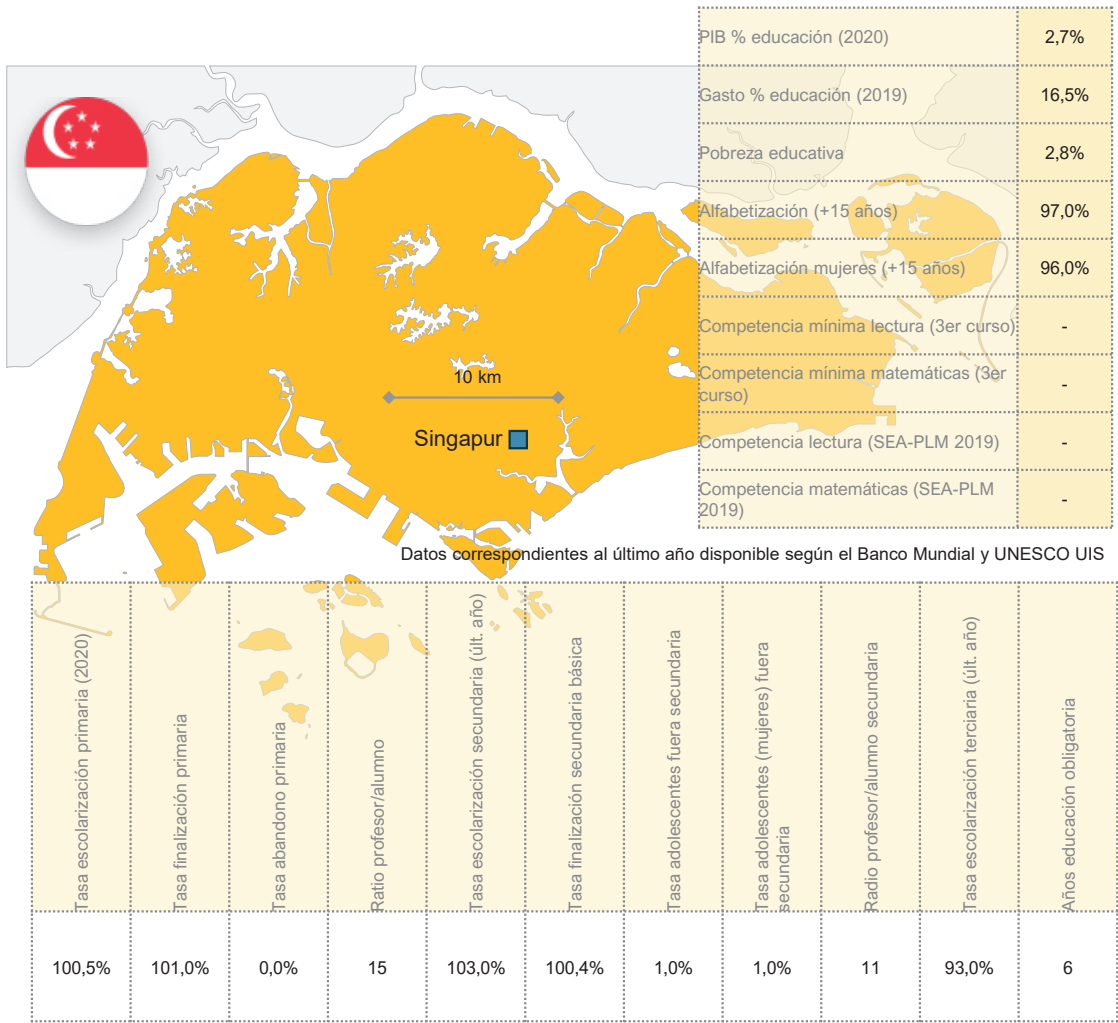
El aspecto más significativo del marco educativo de Singapur es el extraordinario resultado que sus estudiantes obtienen en los tests internacionales: tanto en las pruebas de matemáticas y ciencia (*Trends in International Mathematics and Science Study*, TIMSS) como en las de lectura (*Progress in International Reading Literacy Study*, PIRLS), Singapur obtiene la primera posición mundial (*TIMSS & PIRLS International Study Center*, 2019); Filipinas es el país con el peor resultado mundial en el último TIMSS.

Tabla 17. Resultados de las pruebas timss y pirls, cinco primeros países

TIMSS 2019	PIRLS 2021
Singapur (625)	Singapur (587)
Hong Kong (602)	Hong Kong (573)
República de Corea (600)	Rusia (567)
Taiwán (599)	Inglaterra (558)
Japón (593)	Finlandia (549)
<i>España (502) (# 37)</i>	<i>España (521) (# 21)</i>
Punto central de la escala TIMSS: 500	Punto central de la escala PIRLS: 500

Se ofrece el dato de España de manera ilustrativa.
Fuente: IEA TIMSS & PIRLS.

Ilustración 66. Indicadores básicos de la educación en Singapur



Fuente: elaboración propia.

El español en Singapur

Aunque el español llegó a los centros educativos internacionales de Singapur en los años setenta (Pérez Abad and Valenzuela Cruz, 2022), hoy su presencia preuniversitaria se limita a los cursos que ofrecen a su alumnado algunos centros internacionales de enseñanza, en torno a 16 según la reciente revisión de Abel Pérez y Mario Valenzuela. Además de estos, el sistema público de enseñanza permite a los mejores estudiantes elegir una lengua extranjera de estudio fuera de horario escolar a través del *Ministry of Education Language Centre* (MOELC) (Ministry of Education, 2023) que ofrece cursos de ocho idiomas –francés, japonés, alemán, malayo, árabe, bahasa indonesia, español y chino– en los que participan alrededor de 6.000 alumnos en total en todo el país (Ministry of Education, 2019). El español se incorporó a esta oferta idiomática en 2014

gracias al *Acuerdo de Cooperación Cultural, Educativa y Científica* que firmaron los dos países en 2011 (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2011). En una respuesta parlamentaria, el ministro ofrecía datos acerca de la acogida del idioma en los primeros cursos de su implantación:

Currently, about 100 students would offer Spanish as a third language each year at Secondary 1. This intake level is typical of foreign languages that are newly introduced. The Secondary 1 intake size for other foreign languages varies, ranging from about 240 for German to about 550 for Japanese. (Ministry of Education, 2016)

Las universidades *Nanyang Technological University* (NTU, 2023) y *National University of Singapore* (NUS, 2023) son los centros universitarios que han incorporado la enseñanza del español en sus campus en forma de *minor* en español, junto al campus de Yale-NUS (Pérez Abad and Valenzuela Cruz, 2022), siguiendo el reciente estudio de Pérez y Valenzuela. No existen datos públicos de la matrícula en estos cursos. Mención específica requiere *Las Lilas School*, una escuela de idiomas fundada en 2005 y que ha sido, durante los últimos años, uno de los actores más dinámicos en la promoción del español en la isla. Respecto al DELE, el dato es muy alto gracias a los exámenes escolares A2/B1, que constituyen la mitad de las 653 realizadas desde 2017, la cifra más alta de toda la región.

Ilustración 67. Lectorados AECID y centros DELE en Singapur (2023)



Fuente: elaboración propia sobre las convocatorias publicadas.

Timor Oriental

Desde que la revolución de los claveles acabara con la dictadura y el estado colonial portugués en 1974, la parte este de la isla de Timor inició un lento y complicado proceso de descolonización que pasó también por una larga guerra de independencia con su vecino, Indonesia. Tras 24 años de ocupación –a los que habría que añadir los 450 de colonización lusa– en 2002 el poco más de un millón de habitantes de la excolonia consiguió la independencia de Timor Oriental, que ocupa una superficie equivalente a la provincia de León pero donde se hablan 20 lenguas autóctonas vivas y el portugués y el tetún –una lengua austronésica con fuerte influencia lusa– comparten oficialidad en una sociedad muy multicultural, con una mezcla de grupos étnicos que incluye timorenses, portugueses, chinos e indonesios. A pesar de que el país es relativamente pequeño, existen ciertas diferencias regionales en la distribución de la población y en la cultura, especialmente entre el este –donde se encuentra la capital, Dili, y la pequeña isla de Atauro– y el oeste de la isla, el exclave de Oecusse-Ambeno, que constituye una región administrativa especial.

La política educativa del país ha sido un desafío importante debido a la falta de recursos y la necesidad de reconstruir un sistema educativo después de años de conflicto. El gobierno ha trabajado para promover la educación en todo el país, pero aún enfrenta desafíos en la promoción de la equidad y la calidad en la educación para todos los ciudadanos. La Ley Básica de Educación de 2008 establecía 9 años de educación obligatoria gratuita, pero es el *Strategic Development Plan* de 2010 y su desarrollo en el *National Education Strategic Plan 2011-2030* y el *National Technical and Vocational Education and Training Strategic Plan* los que diseñan el sistema y fijan los objetivos a medio plazo, completados enseguida por el *Education Sector Plan 2020-2024* que los alinea con los ODS. Los resultados esperables para 2030 se refieren especialmente a la universalización de la educación obligatoria de 9 años, la eliminación de la brecha de género y el analfabetismo y la mejora de la calidad del sistema. En la educación superior, el plan trata de garantizar que el inglés y el *bahasa* no sean las lenguas vehiculares y se promueva tanto la producción de materiales académicos como la docencia en tetún y portugués.

Ilustración 68. Estructura básica del sistema educativo de Timor Oriental

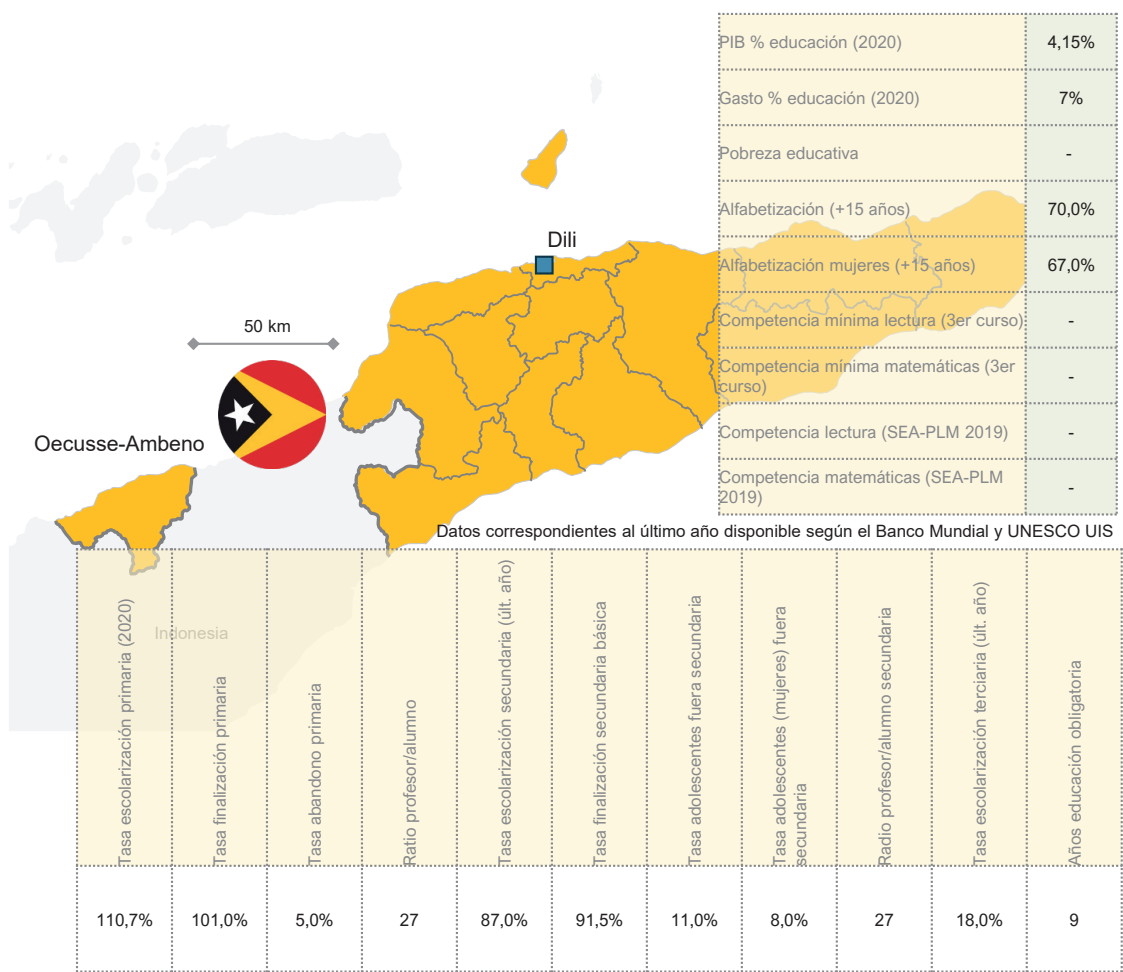


Fuente: elaboración propia sobre datos de UNESCO.

No existen referencias a la enseñanza del español en el país, en el que el sistema educativo como vemos tiene otros objetivos inmediatos y se enfrenta a la complejidad del manejo de las lenguas oficiales y las dominantes en ciertos círculos (*bahasa* e inglés). La presencia española en este sentido se orienta más a la cooperación –con

el mantenimiento de una OTC en el país entre 2008 y 2013– o el acuerdo firmado en 2019 por AECID y Camões IP para la “formación de líderes de desarrollo de los sectores culturales [...] y para la innovación en la economía cultural y creativa” en un proyecto de cooperación delegada de la Unión Europea (AECID, 2019).

Ilustración 69. Indicadores básicos de la educación en Timor Oriental



Fuente: elaboración propia.

4. Filipinas

El español nunca será lenguaje general en el país, el pueblo nunca lo hablará porque para las concepciones de su cerebro y los sentimientos de su corazón no tiene frases ese idioma: cada pueblo tiene el suyo, como tiene su manera de sentir. ¿Qué vais a conseguir con el castellano, los pocos que lo habéis de hablar? ¡Matar vuestra originalidad, subordinar vuestros pensamientos á otros cerebros y en vez de haceros libres haceros verdaderamente esclavos! Nueve por diez de los que os presumís de ilustrados, sois renegados de vuestra patria. (Simoun, el joyero, personaje de la novela de José Rizal “El filibusterismo”, 1891)

Pese a varios intentos de cambiar el nombre al país por *Solimania*, *Luzvimin*, *Perlas ng Silangan*, *Islas Rizalinas* –a propuesta de Artemio Ricarte a principios del siglo XX– o recientemente por *Maharlika*³– la propuesta de Marcos recogida en 2019 por Duterte– (Palafox, 2012), Filipinas conserva aún en su nombre el del príncipe que sería después el emperador Felipe II, elegido por Ruy López de Villalobos en 1543 para bautizar el archipiélago: “unas islas por donde había andado, que llamamos Felipinas [SIC], del nombre de nuestro bien aventurado Príncipe” (Real Academia de la Historia (España), 1886). La presencia del español en el archipiélago filipino es tan antigua como el conocimiento de ese territorio y sus pueblos por los europeos con la expedición de Magallanes-Elcano (1519-1521) –no olvidemos que Fernando de Magallanes murió en Mactán luchando contra los indígenas liderados por Lapu-Lapu–, las de García Jofre de Loaysa (1525-1536), López de Villalobos (1542-1543) y enseguida con el asentamiento permanente de la expedición de Miguel López Legazpi en 1565 (Sierra de la Calle, 2009).

La adscripción de Filipinas a partir de 1574 al virreinato de Nueva España con capital en la Ciudad de México (entre 1537 y la independencia mexicana en 1821) o como una de las cinco capitanías generales de esa entidad territorial (hasta 1898) construyó el vínculo diplomático, comercial y cultural que pervive hasta hoy entre Latinoamérica y Filipinas (Galván Guijo, 2021). Más aún, el comercio con el archipiélago se articuló a través del “galeón de Manila” (1593-1813) –llamado también “de Acapulco” o “nao de China”– desde que, en la expedición de Legazpi, Andrés de Urdaneta consiguiera establecer el “tornaviaje”, una ruta viable y segura entre Acapulco y Manila atravesando el océano Pacífico (Sierra de la Calle, 2009). Por esa ruta llegaba a Asia la plata americana y regresaban especias y artesanías como esos grandes pañuelos de seda llamados “mantones de Manila”, manufacturados realmente en Cantón, cuyo uso se extendió por la España de los siglos XVIII y XIX como refleja la literatura de Galdós, la pintura de Romero de Torres, su incorporación al atuendo flamenco –como el abanico, otro préstamo asiático– o la referencia a la elegancia que quedó en la cultura popular en

³ *Maharlika* es el nombre del supuesto reino precolonial que abarcaba Filipinas y otras áreas insulares del sudeste asiático. Sorprendentemente, el supuesto reino de *Maharlika* y la dinastía reinante de los Tallano han sido utilizados por la propaganda de la familia Marcos para explicar parte de la riqueza familiar, como ha explicado Rappler (Mendoza, 2019).

la letra de Ricardo de la Vega para la zarzuela “La verbena de la paloma”: “¿dónde vas con mantón de Manila, dónde vas con vestido chinés?”.

“Tres siglos en un convento católico, cincuenta años en Hollywood”

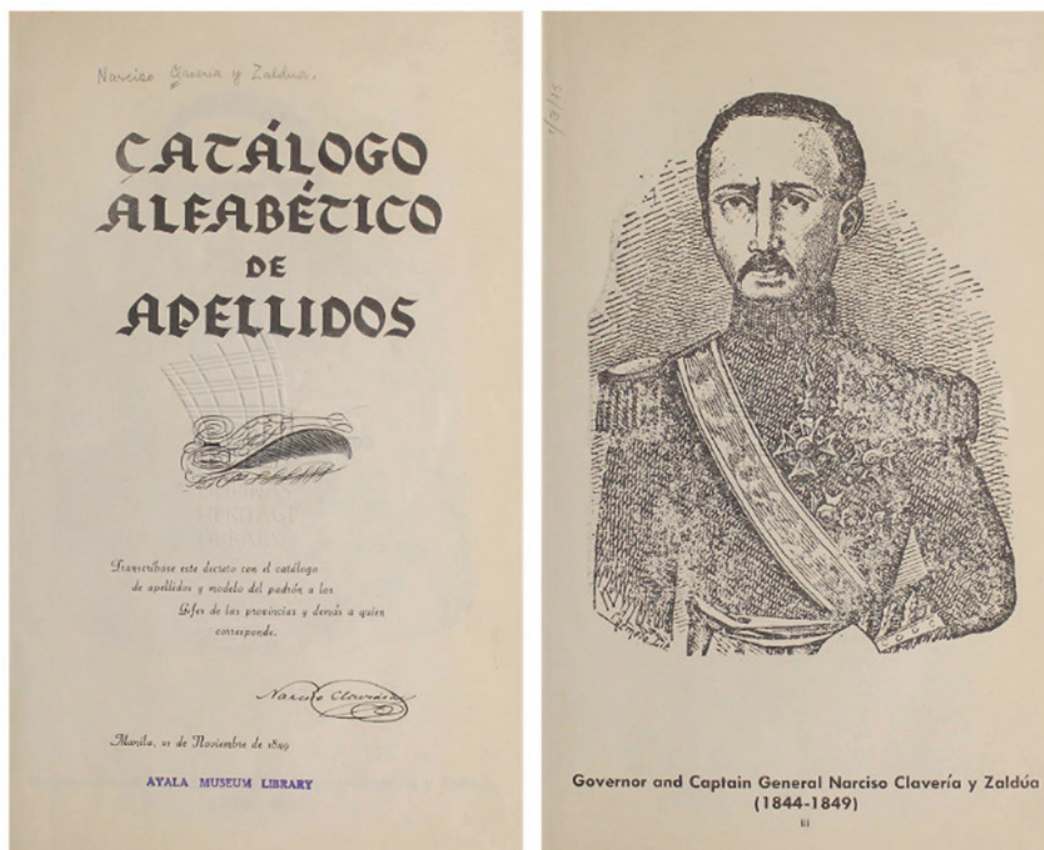
Una “lenta y poco intensa hispanización” (Quilis Sanz *et al.*, 1997) y la escasa migración española a Filipinas –fue más bien territorio de destierro de conspiradores y deportados (Artaza Montero, 2011)– explican que el arraigo del idioma fuera durante siglos incomparablemente menor que en Latinoamérica: “debido a las inmensas distancias geográficas y a las dificultades de los viajes transoceánicos, la colonia española fue siempre escasísima, mientras que los pocos misioneros que evangelizaban extensas regiones de las islas lo hacían más cómodamente y con mayor fruto en los diversos dialectos que aprendieron muy pronto” (Villaroel, 2014). Durante mucho tiempo se ha pensado que la tendencia general de usar las lenguas indígenas para la enseñanza del cristianismo procedía del Sínodo de Manila en 1582 –la primera reunión de los obispos católicos en ese territorio–, pese a que tal aspecto no aparece en las actas de la reunión (Salazar, 1988). En cualquier caso, no cabe duda de que ese era un procedimiento habitual, puesto que fue prohibido en 1765 durante la gobernación de José Raón, durante la que fueron expulsados del país los jesuitas.

Además, solo una pequeña parte del territorio (en el norte) había sido conquistada efectivamente –emulando los puertos comerciales portugueses y holandeses que servían como punto de enlace al comercio con el continente asiático– y la corona “apenas desplegó esfuerzos para introducir y extender el uso de la lengua castellana entre los nativos” (Canal i Morell, 2017), “la colonización se limitó por razones prácticas [...] a la ciudad amurallada de Manila y algunos pequeños asentamientos” (Schumacher, 1973, p. 1).

Cierto es que muchos filipinos adoptaron nombres o apellidos relacionados con la religión al convertirse al catolicismo, y todos debieron tener un nombre y apellido español desde el decreto de cambio de apellidos que el gobernador Narciso de Clavería y Zaldúa impuso en noviembre de 1849 que está en la base de los numerosos nombres y apellidos que aún conservan los filipinos y que la norma justifica por razones “de base a la estadística del país y demás, conducente a la administración de justicia, asientos parroquiales, cobranza de impuestos y movimiento de población” (Luque Talaván, 1997, p. 238). Clavería remitió a los jefes de provincia un extenso catálogo de apellidos “con orden de que los distribuyeran por pueblos y familias” (Clavería, 1854), y como explicaba Montero (Montero y Vidal, 1887, p. 89), “aún se nota en muchos pueblos de Filipinas el efecto de esta determinación, porque los hay en donde casi todos los apellidos empiezan con la inicial “a”, en otros con la “b” y así sucesivamente”. Como aclara Luque:

Sirva pues esta pequeña aportación para desengañar a todos aquellos que piensan que el hecho de que los filipinos actualmente ostenten apellidos de origen español pueda deberse a un mestizaje entre los peninsulares que marcharon a las Filipinas durante el período de presencia española y los naturales. Ya que lo cierto es que aunque efectivamente hubo mestizaje, la mayoría de esos apellidos no provienen del mismo, sino del decreto de Clavería de 1849. (Luque Talaván, 1997, p. 242)

Ilustración 70. Catálogo Alfabético de Apellidos (1849)



Portada y retrato de Clavería en la edición facsimilar del catálogo publicada por el Archivo Nacional de Filipinas (Clavería, 1854).

Las primeras políticas de implantación del español en Filipinas corresponden tanto a decisiones de la metrópoli como de los gobiernos coloniales locales y, si bien inicialmente obedecen a la voluntad de cristianizar a la población, en los últimos dos siglos de colonización parecen ser el resultado de la necesidad de mejorar la gestión de la administración local. Desde las decisiones de Carlos I y Felipe II y durante esos primeros dos siglos de colonización española era el clero el encargado de cristianizar y enseñar español a los nativos de los territorios colonizados, como exigen los decretos de Felipe IV de 1634 y 1636 o el de Carlos II de 1686 (Alzona, 1932, pp. 20-21) y, en general, las *leyes de indios* que daban instrucciones al virrey de Nueva España – desde donde se gobernaban las Filipinas– para que se enseñara a los nativos la lengua española, una tarea que recaía esencialmente en los misioneros religiosos (Gonzalez, 2003). En 1752 y 1768, el gobernador Solís pone en marcha las primeras escuelas en todo el territorio para que los niños “estudien, aprendan y reciban la educación en dicha lengua y no en la del país ni en otra alguna”, como hizo después el gobernador De Anda y Salazar, y en 1792 se prohíbe expresamente el uso de las lenguas autóctonas (Alzona, 1932, p. 21), “con objeto de conseguir un mayor control de la población y una mejor asimilación a los españoles” (Elizalde Pérez-Grueso, 2018).

A las primeras escuelas se les unen desde finales del siglo XVI los primeros colegios-seminarios de educación secundaria como San Ignacio (1595-1768), San José (1768-1784) (ambos en Manila), San Ildefonso (Cebú, 1595-1767) o Nuestra Señora de Loreto (Cavite, 1637-1768) creados y mantenidos por los jesuitas (expulsados en 1768, cuando mantenían 7 colegios en el país (Descalzo Yuste, 2015), y retornados en 1859) o los de los Dominicos –permanentemente enfrentados entre sí–, como San Juan de Letrán o el Colegio de Nuestra Señora del Rosario que se convertirá en el Colegio Santo Tomás, además de los colegios para mujeres (Alzona, 1932, Schumacher, 1973). De mano de esas dos órdenes religiosas –y también sufriendo sus constantes tensiones– nacieron las primeras universidades filipinas, la de San Ignacio (1623-1768), la Real Universidad de San Felipe (1707-1726) y la dominica de Santo Tomás (1611-), que mantiene hoy el título de ser la más antigua universidad de Asia y haber acogido la primera imprenta del país (Alzona, 1932).

Tabla 18. Colegios y universidades filipinas (S. XVI-XVIII)

Colegio	Universidad	Lugar	Orden religiosa	Fecha creación	Fecha cierre	Otros periodos
Colegio-Seminario de San José de Manila		Manila, Luzón	Jesuitas	1590 o anterior	1767	1768-1784
Colegio de Manila / Colegio Máximo de San Ignacio	Universidad San Ignacio (1623)	Manila, Luzón	Jesuitas	1590-1591	1768	1768-1826
Colegio de San Ildefonso de Santa Cruz de Manila		Manila, Luzón	Jesuitas	s. XVII	1767	1767-1781
Colegio de Nuestra Señora de Loreto		Cavite, Luzón	Jesuitas	1637	1768	1768-1783
Colegio de San Ildefonso de Santa Cruz	Universidad de San Carlos	Cebú, Islas Bisayas	Jesuitas	1595	1767	-
Colegio de San José de Arévalo		Iloilo, Panay, Islas Bisayas	Jesuitas	1605	1767	-
Colegio-Residencia de Bohol		Bohol	Jesuitas	1596	1768	1777-1779

Colegio	Universidad	Lugar	Orden religiosa	Fecha creación	Fecha cierre	Otros periodos
Colegio de San Juan de Letrán		Guam, Islas Marianas	Jesuitas	Sd	Sd	sd
Colegio de la Concepción		Zamboanga	Jesuitas	Sd	Sd	sd
Colegio de Santo Tomás	Universidad de Santo Tomás	Manila, Luzón	Dominicos	1611	-	-
Colegio de San Juan de Letrán		Manila, Luzón	Dominicos	1620	-	-

Fuente: elaboración propia sobre datos del Archivo Histórico Nacional de España.

Aunque la Constitución española de 1812 definía la nación como “la reunión de todos los españoles de ambos hemisferios”, tras las independencias americanas y la “ominosa” regresión política del primer tercio del XIX Cuba, Puerto Rico y Filipinas dejaron de ser consideradas partes de la nación y pasaron, con la reforma constitucional de 1837, a ser degradadas al estatus colonial de “provincias de Ultramar”, “lo cual, en la práctica, significó que serían gobernadas de forma autoritaria sin derecho a representación” (Canal i Morell, 2017), sometidas a un estado permanente de excepción y reguladas por leyes especiales (como dice expresamente el artículo adicional 2 de la Constitución de 1837 (Reino de España, 1837)).

Tras [la restauración borbónica de] 1874, las Cortes jamás tomaron en consideración la extensión del estatus de provincia a las Filipinas y tampoco la devolución de sus derechos de representación política. Mientras las islas caribeñas pasaron a ser vistas como una prolongación de España, las Filipinas eran una colonia arquetípica, cuyos asuntos eran competencia del Ministerio de Ultramar y de los Consejos de Ultramar, que también se ocupaban de las posesiones españolas en África. (Canal i Morell, 2017)

Los filipinos solo tenían capacidad de autogobierno en el nivel local, con los llamados “gobernadorcillos”, asistidos por los “directorillos” porque muchos de ellos no podían leer ni escribir español (Schumacher, 1973, pp. 10-11). Durante esos años la esclavitud seguía vigente en todos los territorios coloniales. España planteó su abolición desde principios del siglo XIX, como en el proyecto de 1837 “en la Península é islas adyacentes, no así en las provincias de Ultramar” (Gaceta de Madrid, 1837), pero habrá que esperar a la Ley Moret de 1870 (Gaceta de Madrid, 1870) y sus aplicaciones específicas a Puerto Rico (1873) (Gaceta de Madrid, 1873) y Cuba (1880 y 1886) (Gaceta de Madrid, 1880, 1886) para ver llegar el final de la esclavitud a las colonias españolas del Caribe. El caso filipino es ligeramente distinto, porque una cédula de Felipe II prohibía, al menos formalmente, la esclavitud en Filipinas, con excepción de Mindanao, desde 1574, y la Ley Moret no tuvo ningún desarrollo específico para Filipinas.

Este descentramiento de Filipinas en el debate político de la metrópoli es más evidente conforme avanza en el siglo XIX y las discusiones en las Cortes españolas sobre los territorios de ultramar parecen centrarse casi exclusivamente en los movimientos políticos de la isla de Cuba. Debido a las consecutivas crisis económicas y las crecientes reclamaciones independentistas, especialmente problemáticas para España tras el *Grito de Yara* cubano en 1868, surgen los debates en torno al autonomismo como forma de gobierno colonial (Congreso de los Diputados, 1891). En este contexto, el archipiélago de Filipinas solo se menciona en contraposición a Cuba: mientras los cubanos son españoles en pleno derecho, los filipinos no son ciudadanos, sino sus súbditos; frente a un ejército español en Filipinas formado por indígenas, no se puede exigir a la ciudadanía cubana un reclutamiento forzoso de ese tipo, no es posible allí un ejército colonial, “porque a estas horas está muy lejos de ser colonia la isla de Cuba”, en palabras del entonces presidente del Consejo de Ministros, Cánovas del Castillo, “el filipino no es un ciudadano español, como ahora lo es todo habitante vecino de Cuba, cualquier que sea su color” (Congreso de los Diputados, 1891).

La representación directa de los territorios de ultramar en las Cortes y el reconocimiento de sus habitantes como ciudadanos españoles en igualdad y pleno derecho –que había sido posible gracias a la Constitución de 1812 y se materializó a lo largo de cortos ciclos políticos liberales (durante el periodo constitucional gaditano, el Trienio Liberal y el Estatuto Real)– dejará de ser una opción para los filipinos a partir de 1837. Esta fecha marca el inicio de una nueva relación metrópoli-colonias, a partir de la cual se implementarán leyes especiales adaptadas a las circunstancias de cada territorio. Mientras que a finales de siglo Cuba y Puerto Rico recuperarán la presencia parlamentaria y serán concebidas como extensiones del territorio español, Filipinas quedará “apartada para siempre de la Cámara representativa”, relegada a la condición de colonia arquetípica (Elizalde Pérez-Grueso, 2019, p. 102). A partir de entonces, el contexto político y social del archipiélago estará definido por el conflicto resultante de la permanente fricción entre el *statu quo* y la posibilidad de implementar una nueva reforma aperturista.

Esta situación, sin embargo, no impedirá que a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX distintos gobiernos implementen medidas para modernizar el sistema económico, político y social de las islas. Las reformas en los mecanismos de gobierno local, en el código civil y penal, en el sistema tributario y en las políticas comerciales, junto con la formación de nuevos cuerpos profesionales de maestros, médicos y abogados y el desarrollo de infraestructuras urbanas, asentarán las bases de un tímido proceso de modernización y progreso en el archipiélago. La aplicación de estas reformas por parte de las autoridades coloniales remarcó la naturaleza restrictiva y discriminatoria del régimen colonial, que siempre se cuidó de mantener a los filipinos excluidos de las estructuras de poder político y económico. Por consiguiente, la élite criolla, inevitablemente nutrida del impulso aperturista y modernizador, al no ver respondidas sus reclamaciones de mayor participación en la vida política de las islas, comenzará a formar “proyectos de futuro ajenos al régimen colonial” (Elizalde Pérez-Grueso, 2019, p. 107).

La dura represión contra motines y revueltas a lo largo de buena parte del siglo XIX – especialmente la de Cavite en 1872– que reclamaban en un principio el reconocimiento de más derechos y libertades para los filipinos dentro del marco nacionalista español, alimentará los movimientos separatistas posteriores. Este conflicto desembocará en agosto de 1896 en el “Grito de Pugad Lawin” –antes conocido como de Balintawak–, una rebelión separatista en la que será central la sociedad secreta *Katipunan*, liderada primero por Andrés Bonifacio y después por Emilio Aguinaldo. Con la paz de *Biak-na-Bató* en diciembre de 1897, la guerra entre los colonos y los rebeldes llegará a su fin. Sin embargo, el conflicto separatista permanecerá vivo y culminará con el apoyo de la población filipina a la invasión norteamericana de la base naval de Cavite, que supondrá el final del dominio español en el archipiélago asiático (Elizalde Pérez-Grueso, 2019).

1863: el nacimiento del sistema educativo filipino

La modernización del sistema educativo pudo haber llegado con el *Reglamento General de Instrucción Pública* aprobado en 1821, la primera ley general de educación española, que la regresión absolutista de Fernando VII dejó sin efecto en 1823, mientras a lo largo del siglo XIX los sucesivos –y en ocasiones breves– gobernadores locales trataban de impulsar sus respectivas visiones sobre la educación y la enseñanza del español en Filipinas y hasta 3 comisiones (en 1837, 1842 y 1847) afrontaban el desafío. En resumen, solo en la segunda mitad del siglo XIX empezó a prestarse atención a la educación primaria (Schumacher, 1973, p. 12). Pese a los reiterados intentos, el objetivo de extender el español no termina de conseguirse, tanto por la falta de fondos como de maestros o de textos, o incluso por razones más complejas:

[...] la extensión de tan vasto territorio, el carácter y costumbres de una parte de su población, y la falta de un sistema organizado de instrucción primaria, han sido causa de que el conocimiento de la lengua castellana, y en razón de la ignorancia de ésta, la propagación de las nociones más elementales de la educación, permanezcan en notable estado de imperfección y atraso. (Reino de España, 1863)

El *Real Decreto estableciendo un plan de Instrucción primaria en Filipinas* (20 de diciembre de 1863) (Reino de España, 1863), heredero de la *Ley Moyano* española de 1857 –que regía solo en “la Península é Islas adyacentes”– (Isabel, 2014, Gaceta de Madrid, 1857), vertebrará la educación en las últimas décadas de la colonia obligando a la escolarización obligatoria entre los 6 y 12 años, creando escuelas en todos los pueblos y fijando el español como única lengua de instrucción.

Será el último intento de subsanar la escasa penetración de la lengua española en la población filipina. El *Real Decreto* crea una Escuela Normal a cargo de los jesuitas en Manila en 1865, impone la prohibición de las lenguas locales en las escuelas y fija, por ejemplo, que “no podrá ser nombrado para cargos retribuidos en el Archipiélago filipino” quien no sepa hablar, leer y escribir el idioma castellano a partir de los 5 años de publicación de la norma (Reino de España, 1863, p. art. 17).

Tras estas medidas se adivinaba el propósito de convertir al español en la lengua de comunicación social entre las próximas generaciones de filipinos, entreviéndose una clara intencionalidad política de promover la hispanización de la población, aumentar su aceptación del régimen colonial y facilitar la comunicación directa entre las autoridades coloniales y la población de las islas. Todo ello cuestionaba el tradicional predominio de las órdenes religiosas en la enseñanza, así como su papel de intermediarios entre la administración colonial y la población local, por lo cual generó una fuerte resistencia entre los misioneros. (Elizalde Pérez-Grueso, 2018)

Podemos decir que, de alguna manera, esos años establecen el sistema educativo contemporáneo en Filipinas, a la luz de las palabras del que sería presidente de Filipinas, Manuel Luis Quezón, en el Congreso estadounidense en 1914:

Porque, Sr. Presidente, en época tan lejana como el año 1866 cuando la población total de las Islas Filipinas era solamente de 4.411.261 almas y cuando el total de municipios en el Archipiélago era de 900, el total de las escuelas públicas era de 841 para niños y 838 para niñas y el total de niños que asistían a esas escuelas era de 185.098 y el de niñas 95.260. Y estas escuelas eran verdaderos edificios y los alumnos eran seres humanos vivos, inteligentes, despiertos. En 1892 el número de escuelas había aumentado a 2,137, de las cuales 1,087 eran para niños y 1,050 para niñas. He visto con mis propios ojos muchas de estas escuelas y miles de esos alumnos. No eran “escuelas parroquiales”, sino escuelas creadas, sostenidas y mantenidas por el Gobierno. (Asamblea Filipina, 1914)

En esas tres décadas del final del siglo XIX, el Real Decreto consolida el español entre las élites urbanas, como explica Elizalde, “se hablaba castellano en el mundo de la Administración y la Justicia, en los trámites oficiales, en las escuelas y en las universidades, en el comercio y los negocios, en las iglesias y en las ceremonias públicas, y a veces incluso se utilizaba el castellano como lengua de contacto entre diferentes esferas lingüísticas” (Elizalde Pérez-Grueso, 2018). Ello ayuda a comprender que “como *lingua franca* [el español] desempeñó un papel esencial en la gestación de la identidad nacional filipina” (Galván Guijo, 2006), en especial entre el llamado *Movimiento de Propaganda* (Schumacher, 1973), los “ilustrados que dieron forma al pensamiento político y filosófico independentista con base en el liberalismo español del XIX” (Galván Guijo, 2021). En cualquier caso, el sistema educativo de Filipinas justo antes de la ocupación estadounidense está compuesto por escuelas en todos los pueblos para la educación primaria (una escuela por pueblo y varias, una por cada 5.000 habitantes, en los mayores (Jesús., 1900)); la formación “elemental” a cargo del Ateneo Municipal, el Colegio San Juan de Letrán, el Real Colegio de Santo Tomás, cinco seminarios y varias escuelas privadas; y la enseñanza superior impartida por la Universidad de Santo Tomás, de los Dominicos, con facultades de Teología, Derecho Canónico, Jurisprudencia, Notariado, Medicina, Farmacia, Filosofía y Letras, y Ciencias Físico-Químicas –tras la desaparición de las universidades de San Ignacio y el Colegio de San José–; la formación de maestros estaba a cargo de la Escuela Normal dirigida por los jesuitas (Secretaría del Gobierno General, 1897, Jesús., 1900).

A finales del siglo XIX la apertura del canal de Suez (1869) y las obras del de Panamá (que se inaugura en 1914) permiten vislumbrar un comercio mundial europeo por ambas vías, lo que convertiría a Filipinas “en el centro, en el corazón, del comercio universal por las dos vías marítimas más cortas que entonces habrá alrededor del mundo” (Taviel de Andrade, 1887). Esa acelerada globalización comercial es acompañada por una transformación de las migraciones en todo el mundo y de la movilidad de las élites intelectuales. En las décadas finales del siglo XIX, muchos jóvenes de las élites filipinas formaron, tanto en las universidades locales como en España, un pensamiento activamente conectado con el debate ilustrado y liberal europeo, conocido como el *Movimiento de Propaganda* (Schumacher, 1973). José Rizal⁴ (1861-1896), Marcelo Hilario del Pilar (1850-1896), José María Panganiban (1863-1890), Graciano López Jaena (1856-1896) o Mariano Ponce (1863-1918) –“todos ellos nativos (no descendientes de españoles) pero hispanizados” (Villaroel, 2014)– no solo escribieron en español textos fundamentales para el proceso de toma de conciencia nacional, como “Noli me tangere” de Rizal, y su secuela “El filibusterismo”⁵ (Rizal, 1886, 1891), sino que impulsaron *La Liga Filipina* (1892-1893), varias logias masónicas (“Revolución” o “Solidaridad” (Vitar Mukdsi, 2022)), reuniones o publicaciones como el quincenal *La Solidaridad* (Cano, 2011), en Madrid y Barcelona, para trasladar la frustración de las élites filipinas porque las sucesivas iniciativas “asimilistas” de equiparación de derechos de los ciudadanos “de ultramar” con los de la metrópoli quedaran siempre desactivadas. Como insistía Rizal, el trato de España a Cuba o Puerto Rico era muy distinto del de Filipinas:

Las colonias francesas tienen sus representantes; en las Cámaras inglesas se ha tratado también de dar representación á las colonias de la Corona (Crown colonies), pues las otras ya gozan de una cierta autonomía; la prensa, allí, es también libre; sólo en España, que en el siglo xvi fué la nación modelo en la colonización, se queda muy postergada. Cuba y Puerto Rico, cuyos habitantes no llegan á la tercera parte de los de Filipinas, y que no han hecho por España los sacrificios que ésta, cuentan con numerosos diputados. Filipinas tuvo desde sus primeros días los suyos, que trataban con los Reyes y el Papa de las necesidades del país; los tuvo en los momentos críticos de España, cuando ésta gemía bajo el yugo napoleónico, y no se aprovecharon de la desgracia de la Metrópoli como otras colonias, sino que estrecharon más los vínculos que las unían á la Nación, dando pruebas de su lealtad; continuaron hasta muchos años después ... ¿Qué crimen han cometido las Islas para que así se las prive de sus derechos? (Rizal, 1905)

4 Rizal fue juzgado por rebelión como responsable de la fundación de la Liga Filipina. Rizal eligió como defensor en el Consejo de Guerra que lo juzgó a Luis Taviel de Andrade (1867-1942), cuyo hermano José había sido su vigilante y escolta, pero con quien trabó amistad. Pese a la enérgica defensa que Taviel de Andrade hizo de Rizal, el Consejo de Guerra lo condenó a muerte (Cultura Filipina, 1913);(Real Círculo de Labradores, 2023).

5 El término se aplicaba en esa época a toda forma de rebeldía contra la metrópoli, y en realidad era especialmente usado para referirse a los mercenarios estadounidenses que promovían revoluciones contra España en América latina a lo largo del siglo XIX, “it has been used to describe a type of adventurer who occupied a curious place in American history during the decade from 1850 to 1860” (Roche, 1901). El Diccionario de la Lengua Española recoge el significado de “partidario de la emancipación de las antiguas provincias ultramarinas de España” –aunque indica que está en desuso– y así lo hacen también los diccionarios de Oxford o Merriam-Webster para el término en inglés. Rizal lo utiliza en ese sentido: “Aquí todo pensamiento independiente, toda palabra que no sea un eco de la voluntad del poderoso, se califica de filibusterismo y usted sabe muy bien lo que esto significa. ¡Loco el que por darse gusto de decir en voz alta lo que piensa, se aventure á sufrir persecuciones!” (Rizal, 1891).

A la mayor parte de los habitantes de ese territorio se les llamó durante siglos, simplemente, *indios*. Esta concepción de los filipinos como un pueblo atrasado, frente a los habitantes de las colonias caribeñas, se reprodujo en la famosa *Exposición General de Filipinas* de 1887 celebrada en el parque del Retiro de Madrid –para la que se construyó el Palacio de Cristal– en la que se mostraban en forma de “zoológicos humanos” a grupos de nativos de distintas regiones del archipiélago con sus indumentarias, artesanías y rituales (Jacobson, 2018).

La historiografía contemporánea filipina ve a esa generación de un modo distinto, como hace Ocampo al referirse a Rizal como un personaje “a menudo malinterpretado como un reformista que solo buscaba la asimilación a España, y no la separación de ella, Rizal fue un auténtico revolucionario que veía en la reforma un paso hacia la eventual independencia de su país” (Ocampo, 2011). En contacto con la masonería liberal española de fines de siglo, los intelectuales filipinos impulsaron la creación de numerosas logias filipinas, la más importante de las cuales será el *Katipunan* (1892)⁶, para organizar la resistencia política anticolonial (Castellanos Escudier, 2022). El siguiente episodio será ya el del grito de “muerte al *castila*” (el término con que se designaba a los españoles que vivían entonces en el país) de la guerra de independencia.

El español ante la colonización estadounidense (1898-1946)

Tras el levantamiento del *Katipunan* (1896), la proclamación de la *Repúbliká ng Biak-na-Bató* (1897), la separación de España y la breve guerra hispano-estadounidense (1898), la proclamación de la República Filipina (1899) y la derrota de los independentistas frente a Estados Unidos (1899-1902) –un cruento proceso que no corresponde explicar aquí– el español fue sustituido por el inglés como *lingua franca*. Aun si la Declaración de Independencia de 1898 se escribió en español (Rianzares Bautista, 1898), el texto constitucional redactado para la *Repúbliká ng Biak-na-Bató* (1897) fijaba el tagalo como lengua nacional (Artacho and Ferrer, 1897), pero la Constitución de la *República Filipina de Malolos* (1899) –la primera constitución republicana de Asia, bautizada así por la ciudad en la que se reunieron los constituyentes liderados por Aguinaldo– (República de Filipinas, 1899), escrita en español, mantenía “por ahora la lengua castellana” como oficial en su artículo 93. Para el nacionalismo filipino, la cuestión lingüística no era menor. Como Rizal hace decir a su personaje Simón en “El filibusterismo”:

“El español nunca será lenguaje general en el país, el pueblo nunca lo hablará porque para las concepciones de su cerebro y los sentimientos de su corazón no tiene frases ese idioma: cada pueblo tiene el suyo, como tiene su manera de sentir. ¿Qué vais á conseguir con el castellano, los pocos que lo habeis de hablar? ¡Matar vuestra originalidad, subordinar vuestros pensamientos á otros cerebros y en vez de haceros libres haceros verdaderamente esclavos! Nueve por diez de los que os presumís de ilustrados, sois renegados de vuestra patria. El que de entre vosotros habla ese idioma, descuida de tal manera el suyo que ni lo escribe ni lo entiende y ¡cuántos he visto yo que afectan no saber de ello

6 El nombre de este grupo central en el proceso de independencia es Kataastaasan Katipunan ng mga Anak ng Bayan (KKK) (Venerable Sociedad Suprema de los Hijos del Pueblo), conocido simplemente como Katipunan y fundada en julio de 1892 (1996).

una sola palabra! Por fortuna teneis un gobierno imbécil. Mientras la Rusia para esclavizar á la Polonia le impone el ruso, mientras la Alemania prohíbe el francés en las provincias conquistadas, vuestro gobierno pugna por conservaros el vuestro y vosotros en cambio, pueblo maravilloso bajo un gobierno increíble, ¡vosotros os esforzais en despojaros de vuestra nacionalidad! Uno y otro os olvidais de que mientras un pueblo conserve su idioma, conserva la prenda de su libertad, como el hombre su independencia mientras conserva su manera de pensar. El idioma es el pensamiento de los pueblos. Felizmente vuestra independencia está asegurada: ¡las pasiones humanas velan por ella!” (Rizal, 1891)

Tras la explosión del acorazado Maine en el puerto de La Habana el 15 de febrero de 1898, Estados Unidos declaraba la guerra a España—la primera que enfrentaba fuera de sus fronteras— el 21 de abril y pocos días después, siguiendo al parecer órdenes secretas del entonces Secretario Adjunto de la Marina Theodor Roosevelt Jr., la armada estadounidense acabó con la española en Manila en unas pocas horas el 1 de mayo⁷ (Karnow, 1989), anhelando una posible expansión comercial en el Pacífico y con una opinión pública soliviantada por los periódicos de Hearst y Pulitzer en Nueva York.

Primero, el ejército estadounidense tuvo que acabar con la *República de Malolos* en una guerra que se extendió poco más de dos años, entre febrero de 1899 y abril de 1901. El dominio estadounidense supuso la creación de la *United States Philippine Commission*; tras la primera (la llamada *Schurman Commission*, establecida por el presidente estadounidense William McKinley entre 1899 y 1900 a cargo de Jacob Gould Schurman), la segunda Comisión Filipina, la Comisión Taft —presidida por el que sería después presidente de los Estados Unidos William H. Taft— enfrentó una verdadera obra de reconstrucción del marco jurídico vigente en el país. De las casi quinientas normas que aprobó, destacamos en 1901 la *Act no. 74* (United States Philippine Commission, 1901) en la que se reestructura por completo el sistema educativo y se fija que “la lengua inglesa se convertirá, tan pronto como sea posible, en la base de toda la enseñanza en las escuelas públicas, y los soldados podrán ser destinados como instructores hasta el momento en que puedan ser sustituidos por profesores cualificados” (United States Philippine Commission, 1901, p. 14).

Estados Unidos envía ese mismo año de 1901 a las islas seiscientos maestros —los *thomasites*, por el buque *USAT Thomas* que los transportó⁸ (Steinbock-Pratt, 2019)—, que un año después eran más de mil, para comenzar el proceso de implantación del inglés, que tiene como hito simbólico su incorporación a los cursos de la Universidad de Santo Tomás en 1926 (Villaroel, 2014). En todo caso, la Ley de Autonomía de Filipinas

⁷ España y Estados Unidos suscribieron el 10 de diciembre de 1898 el Tratado de París en el que España renuncia a “todo derecho de soberanía y propiedad sobre Cuba” y cede a los Estados Unidos tanto “la Isla de Puerto Rico y las demás que están ahora bajo su soberanía en las Indias Occidentales, y la Isla de Guam en el Archipiélago de las Marianas o Ladrones” como “el archipiélago conocido por las Islas Filipinas”, estas últimas a cambio de un pago de 20 millones de dólares.

⁸ La Universidad de Michigan conserva una magnífica colección de fotografías del periodo colonial estadounidense en Filipinas, con numerosas imágenes de los thomasites, que puede consultarse en línea: <https://quod.lib.umich.edu/s/scphilimg?page=index>. También resulta muy interesante el informe de Ronald P. Gleason “The log of the Thomas”, publicado en 1901 por la Duke University y disponible en acceso público.

aprobada por el Congreso de los Estados Unidos en 1916 –conocida como *ley Jones*– reconocía la capacidad de sufragio a todos los hombres de cierta capacidad económica y que “sepan leer y escribir en español, inglés o lengua materna” (US Congress, 1916).

Tras la ocupación de EE.UU., el nuevo marco base del gobierno de la islas, la *Philippine Organic Act* promulgada por el Congreso estadounidense en 1902 (República de Filipinas, 1902) no hace referencia a ninguna lengua oficial (Philippine Legislature, 1913), pero sí lo hará la *Philippine Commission Act no. 1.123* en 1904, estableciendo el inglés como lengua obligatoria para el servicio público y los tribunales (Ide and United States Philippine Commission, 1901) desde el 1 de enero de 1906 en sustitución del español⁹. Esta medida tuvo que modificarse para garantizar que, desde 1920, tanto inglés como español fueran válidos en las cortes de justicia (Philippine Legislature, 1913) –lo que, como veremos más adelante, ocurrirá de nuevo con la Constitución de 1973. La imposición del inglés trata de solventar el problema de la falta de una lengua franca en el país. Como explica el Informe de la *Philippine Commission* al gobierno estadounidense, “la lengua española, que era la lengua oficial bajo el régimen anterior, sólo se había enseñado escasamente y era prácticamente desconocida para probablemente el 95 por ciento de la población, y que la gran masa del pueblo carecía de una lengua común propia, ya que estaban divididos en numerosas tribus, cada una de las cuales hablaba un dialecto diferente” (United States, 1904)¹⁰.

9 “The official language of all Courts and their records shall be the Spanish language, until the first day of January, 1906. After that date, English shall be the official language.” (Ide and United States Philippine Commission, 1901)

10 “The use of the English language in administering a government for the Filipinos, who did not as a rule speak it, was less open to criticism than it might otherwise have been, for the reason that the Spanish language, which was the official language under the former régime, had been taught only sparingly and was practically unknown to probably 95 per cent of the people, and that the great mass of the people lacked a common language of their own, as they were divided into numerous tribes, each speaking a different dialect. For these reasons it was believed advisable by the Commission to make English the official language in all the executive bureaus, to obtain, as far as practicable, Americans as employees who had a thorough knowledge of the Spanish language, and to secure Filipinos wherever practicable for those positions in which a knowledge of Spanish could be properly utilized. It was believed that the use of English in this way would have a strong tendency to spread the knowledge of the language among the people, and through this medium to give them a language which would facilitate intercourse among themselves, as well as with the Americans charged with the duties of administration, but it was obvious that the spread of the language would necessarily be halting and slow unless it were more directly brought home to them through the public schools. For this and other sufficient reasons, although it has proved a very considerable drain upon the financial resources of the government, provision by law was early made for the importation of 1,000 American school – teachers, who were brought to the islands and scattered throughout the provinces. The same somewhat radical course, however, was not pursued in carrying on the business of the courts, for the reason that Americans with a knowledge of Spanish and educated Filipinos, who, of course, were possessed also of that language, were available, and, moreover, a great majority of the lawyers who came into contact with the people were natives and spoke only Spanish. It was therefore deemed inequitable at once to make English the language of the courts, and it was provided that until January 1, 1906, Spanish should be the official language thereof, and thereafter English.” (United States, 1904)

La nueva colonización anglófona no impidió la creación del Premio de literatura en español impulsado por el empresario Enrique Zóbel de Ayala¹¹ (1877-1943) entre 1920 y 2000 (Castrillo de Brillantes, 2000), de la Academia Filipina de la Lengua Española el 13 de julio de 1924 –la décima por orden de creación (Villaroel, 2014)– o que la prensa en español fuera la dominante aún durante años, con hasta 73 publicaciones periódicas, entre ellas los influyentes diarios de la capital (Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, 2019). Esta centralidad del español en las élites económicas, políticas y culturales –apenas un 5% de los filipinos hablaba español en 1888 (Villaroel, 2014), pese un índice de alfabetización “de un 55,5%, tan o más alto que en la misma Península” (Villaroel, 2014)– se mantuvo aún durante varias décadas, “no es trivial el hecho de que en español se escribieran las primeras grandes obras literarias del país, su primera Constitución como república independiente y su himno nacional; o que Filipinas esté lleno de apellidos y topónimos españoles”, recuerda Moreno (2015). El efecto de la Ley de 1863 y de la formación en español de la élite intelectual, política y económica se hace evidente en “las tres primeras décadas del siglo XX cuando florecieron en todo su modesto esplendor la lengua y literatura castellananas” (Villaroel, 2014), la llamada “edad de oro” de la literatura filipina en español, en la que destacan Jesús Balmori, Manuel Bernabé, Antonio Abad, Fernando M. Guerrero, Cecilio Apóstol, Claro M. Recto o Jaime de Veyra (Ortuño Casanova, 2023). No cabe duda de que, como dice Dolores Elizalde, “el español pudo haber desempeñado un papel relevante en una futura nación filipina independiente” (Elizalde Pérez-Grueso, 2018), Fidel Villaroel resume:

“Puede, por tanto, suponerse que si la primera República filipina hubiese sido duradera, la nación se habría gobernado en español por muchos años a lo largo del siglo XX y que ésa sería la lengua de la enseñanza, aun cuando difícilmente hubiese prevalecido como lengua de la calle y de la familia.” (2014)

No se equivocaba la Philippine Commission pensando que el inglés sería rápidamente adoptado por la población como lingua franca (United States, 1904) tras el plan de choque educativo abordado inmediatamente por Estados Unidos, “el resultado será que no habrá jóvenes analfabetos en las Islas Filipinas, toda la nueva generación habrá recibido un mínimo de tres años de instrucción en inglés” (Barrows, 1907). El censo de 1918 mostraba por primera vez más hablantes de inglés que de español (Villaroel, 2014). La implantación de un sistema educativo público universal en inglés buscaba construir una percepción positiva de la colonización estadounidense entre el conjunto de la población

11 La familia Zóbel de Ayala sigue siendo una de las más poderosas del país, propietaria de la Ayala Corporation cuyas actividades se diversifican en sectores como los servicios inmobiliarios, de telecomunicaciones, de servicios públicos, logísticos, financieros y de seguros, en empresas como Ayalaland, Bank of the Philippine Islands (BPI), ACEN Energy o Globe Telecom. La matriz está dirigida por Jaime Augusto Zóbel de Ayala II, hijo del anterior presidente de la corporación, y está controlada por sus 7 hijos, que son ya la séptima generación de esta familia cuyas actividades económicas en el país comenzaron en 1834 con los empresarios Domingo Roxas y Antonio de Ayala, que durante algunas décadas controlaron también la cervecera San Miguel. Según Forbes, la familia Ayala era la 43ª de las familias más ricas de Asia en 2017, y la 8ª fortuna más grande de Filipinas en 2022 (Forbes, 2023). Además de la actividad empresarial, Mercedes Zóbel y Joseph McMicking –que había llegado a Filipinas en el equipo del General McArthur y presidió el grupo empresarial familiar de 1931 a 1967– fundaron en 1961 la Fundación Ayala (Ayala Foundation, 2023), y a ellos se atribuye también la creación de Makati City, la ciudad financiera del país, o el centro turístico gaditano de Sotogrande en 1963 (Urreta, 2022). A la extensa familia pertenece el pintor Fernando Zóbel (1924-1984), reconocido como uno de los referentes de la pintura abstracta de mitad del siglo xx.

y combatir el nacionalismo, como explicaba el historiador filipino Renato Constantino:

“Education served to attract the people to the new masters and at the same time to dilute their nationalism which had just succeeded in overthrowing a foreign power. [...] Up to 1935, therefore, the head of this department [Education] was an American. And when a Filipino took over under the Commonwealth, a new generation of “Filipino-Americans” had already been produced. There was no longer any need for American overseers in this field because a captive generation had already come of age, thinking and acting like little Americans.” (Schirmer and Shalom, 1987)

En 1934, la *Ley Tydings–McDuffie* del Congreso de los Estados Unidos –impulsada por representantes de estados agrarios y productores de tabaco– (Congreso de los Estados Unidos, 1934) condujo a la convención constitucional que creaba la *Commonwealth* de Filipinas: “el Congreso [estadounidense], horrorizado por la Depresión, estaba decidido a liberar a Estados Unidos de su compromiso en el extranjero” (Karnow, 1989). La nueva Constitución filipina de 1935, que mantenía el dominio estadounidense en aspectos clave como la política exterior, pone al español a la altura del inglés como lengua oficial, si bien “*in case of conflict the English text shall prevail*” (art. 10) (República de Filipinas, 1935). La oficialidad de las dos lenguas parece provisional en el texto, porque se indica que “la Asamblea Nacional tomará medidas para el desarrollo y la adopción de una lengua nacional común basada en una de las lenguas nativas existentes” (República de Filipinas, 1935). A partir de los trabajos de Constantino y Francisco podemos reconocer hasta 5 momentos en ese proceso: 1900-1935, marcado por el miedo a una desnacionalización con la imposición del inglés; 1936-1945, con la decisión de instituir una lengua nacional basada en el tagalo y las primeras gramáticas y diccionarios; 1946-1970, con la batalla entre los pro y anti tagalo; 1971-1986, con la tensión entre pilipino y filipino; y, finalmente, el estatus actual tras la Constitución de 1987, con la apuesta por el filipino como lengua nacional (Constantino, 1981, Francisco, 1998).

El interesante proceso de adopción y creación de una lengua nacional para el país –con similitudes y diferencias con otros países de la región como Indonesia– comenzó en 1936 con la creación de un *National Language Institute* (NLI)¹² encargado de realizar “un estudio de los dialectos filipinos en general con el fin de desarrollar y adoptar una lengua nacional común basada en una de las lenguas nativas existentes” (República de Filipinas, 1936), como exigía la Constitución de 1935. La ola de afirmación nacionalista que promovió una lengua nacional propia es un factor clave para explicar la decadencia del español, que podría haber servido como lengua franca reconectándolo con su condición de idioma de todo el proceso revolucionario e independentista. Un año después, en 1937, el NLI toma la decisión de adoptar el tagalo como lengua nacional, refrendada –y probablemente animada– por el presidente Manuel L. Quezón:

¹² En 1938 la denominación fue sustituida por la menos polisémica de *Institute of National Language* (República de Filipinas, 1938).

[...] se resuelve, que el Instituto de la Lengua Nacional en armonía y en cumplimiento de la sección 7 de la Ley de la Commonwealth n° 184, seleccione como por la presente selecciona la lengua tagala para ser utilizada como base para la evolución y adopción de la lengua nacional de Filipinas.

Resuélvase, además, que el Instituto de la Lengua Nacional recomiende a Su Excelencia, el Presidente de Filipinas, la adopción del tagalo como base de la lengua nacional de Filipinas, y que tal adopción de la lengua nacional filipina no se entienda como que afecta en modo alguno al requisito de que la instrucción en las escuelas públicas se imparta principalmente en lengua inglesa. (República de Filipinas, 1937a)

Quezón se dirigirá entonces a la nación por radio por primera vez en tagalo, renombrado como *lengua nacional (wikang pambansa)* para mitigar la oposición, sobre todo cebuana, a la elección del idioma común. Sus palabras recogen bien la complejidad cultural de un país con dos idiomas foráneos y una recién adoptada lengua nacional:

No es necesario que demuestre lo esencial que es para nuestro pueblo tener un idioma que pueda ser utilizado por todos en sus relaciones diarias. Ese idioma no puede ser ni el inglés ni el español, salvo quizás, si acaso, después de muchas generaciones y a un costo muy alto. No podemos esperar tanto. Debemos ser capaces lo antes posible de tratar directamente unos con otros utilizando la misma lengua. Necesitamos más que nunca su poder para unimos en una nación fuerte. Dará inspiración y calor a nuestros movimientos populares y otorgará a nuestra nacionalidad un nuevo significado al que nunca hemos aprendido a dar una expresión plena y adecuada. Como Presidente de Filipinas, muchas veces he sentido la humillación de tener que dirigirme al pueblo a través de un intérprete en aquellas provincias de las Islas en las que el idioma utilizado es el ilocano, el visayano, el pampango o el bicol.

El hecho de que vayamos a tener nuestra lengua nacional no significa que vayamos a abandonar en nuestras escuelas el estudio o el uso de la lengua española, y mucho menos del inglés que, según nuestra Constitución, es la base de la enseñanza primaria. El español conservará para nosotros nuestra cultura latina y será nuestro punto de contacto con nuestra antigua metrópoli, así como con América Latina; el inglés, la gran lengua de la democracia, nos unirá para siempre al pueblo de los Estados Unidos y pondrá a nuestro alcance la riqueza de conocimientos que atesora este idioma. (República de Filipinas, 1937b)

La ocupación japonesa (1941/2-1945), el gobierno del partido único fascista *Kalibapi* liderado por Benigno S. Aquino¹³ y la aprobación de una nueva constitución para Filipinas en 1943 retomarán el encargo al gobierno del “desarrollo y la propagación del tagalo como lengua nacional” (República de Filipinas, 1943). La decisión sería acompañada en 1944 por la restauración de la Universidad de Filipinas y el encargo a esta de “la

13 Benigno Simeón Aquino (1894-1947) fue el padre del asesinado Benigno Aquino Jr. (1932-1983), por tanto suegro de Corazón Aquino (1933-2009) y abuelo del hijo de ambos, Benigno Aquino III (1960-2021), presidente de Filipinas entre 2010 y 2016.

promoción del nacionalismo filipino, el desarrollo de la lengua nacional y el estudio de la cultura oriental” (República de Filipinas, 1944).

Al final de la ocupación japonesa, la terrible batalla de Manila no solo arrasó la ciudad y su *Intramuros* colonial en febrero y marzo de 1945, sino que entre los más de cien mil civiles muertos había una importante comunidad hispanohablante, por no mencionar las decenas de muertos del consulado de Manila que llevaron al gobierno militar de Franco a ponderar la declaración de guerra a Japón en los instantes finales de la contienda en el Pacífico (Rodao, 2013).

El español y la política lingüística tras la independencia (1946-1986)

Terminada la segunda guerra mundial, recuperada –y reformada– la Constitución de 1935 tras la definitiva independencia del país en 1946, el inglés se mantuvo como lengua vehicular en la educación pero comenzó a enseñarse tagalo en primaria y secundaria (Gonzalez, 2003). Varias normas garantizaron la enseñanza del español en el sistema educativo –una primera, en 1939, interrumpida por la ocupación japonesa y la guerra (Bautista, 2004) y después las leyes de Sotto (1949) (Filipinas, 1949), de Magalona (1952) (Congress of the Republic, 1952) y de Cuenco (1957) (Galván Guijo, 2021)–, al tiempo que se suscribían tratados de amistad y cooperación cultural entre Filipinas y España (Ministerio de Asuntos Exteriores, 1948, 1949).

Aunque se había seguido avanzando en la conversión del tagalo en lengua nacional, por ejemplo creando una gramática para el idioma y un diccionario tagalo-inglés (República de Filipinas, 1940), la vuelta al texto de 1935 –ligeramente modificado en 1940 y 1947 (República de Filipinas, 1947)– mantiene literalmente el inglés y el español como lenguas oficiales, aunque se asume la decisión de la 2ª Asamblea Nacional, en 1940, de instaurar el *Filipino National Language* (National Assembly, 1940), una medida que debía entrar en vigor el día fijado por la *Philippine Independence Act* para la independencia del país de Estados Unidos, el 4 de julio de 1946. Finalizadas la invasión japonesa (1941/2-1945) y la guerra mundial, el país adquiere efectivamente la independencia en esa fecha recuperando y enmendando la anterior Constitución de 1935, es decir, con inglés y español como lenguas oficiales y con el encargo de “desarrollar y adoptar” la lengua nacional. Esa lengua nacional es poco después denominada *pilipino* por la Secretaría de Educación, en 1959, en un nuevo intento por mitigar la oposición, sobre todo cebuana, a la elección del tagalo como lengua nacional. Las batallas por la definición de la lengua nacional no amainaron ni siquiera con el fallo de la Corte Suprema a favor de la decisión del *National Language Institute* (NLI) de 1936-37 (Gonzalez, 1998). Son años de un fuerte nacionalismo cultural, que apreciamos por ejemplo en la obligatoriedad de la lectura escolar de las obras de Rizal “en los planes de estudio de todas las escuelas, institutos y universidades, públicas o privadas” (República de Filipinas, 1956) o en el nacimiento del paradigma nacionalista del relato histórico dominante en Filipinas en obras como “*History of the Filipino People*” (Agoncillo and Alfonso, 1969), publicada en 1960 por el historiador de la *University of the Philippines* Teodoro A. Agoncillo.

Mientras tanto, la oficialidad del español hizo necesario que se regulara la obligatoriedad de su enseñanza en colegios y universidades públicos y privados (Congress of the

Republic, 1952, 1957) y la imposibilidad de graduarse sin certificar el conocimiento del español. La medida no fue, al parecer, bien acogida—“[las normas] suscitaron manifestaciones entre los estudiantes quienes no querían estudiar una lengua que sentían inútil para sus vidas” (Rodao, 1996)— y condujo a una reducción de la carga horaria del español en la universidad en 1967 (Congress of the Republic, 1967). Como advierte Rodao, “se decidió que de las veinticuatro unidades en dos años, la mitad se dedicaran a la lectura de obras escritas por los revolucionarios” (Rodao, 1997), hasta su definitiva desaparición como materia universitaria obligatoria en 1987 (Elizalde Pérez-Grueso, 2018). No solo la obligatoriedad, sino también una metodología arcaica hicieron del español una lengua poco apreciada por los estudiantes, como recuerda el historiador Ambeth Ocampo:

Todo lo que recuerdo de mis clases de español son ejercicios de gramática, y odiaba la gramática. Si nos hubieran enseñado a comunicarnos en lugar de a conjugar verbos, como hacen en el Instituto Cervantes, probablemente hoy hablaríamos español. Si nos hubieran enseñado a leer y apreciar la literatura en lugar de desentrañar las complejidades del subjuntivo, muchos filipinos se sentirían hoy cómodos con el español. (Ocampo, 2023)

La revisión de la Constitución en 1973 bajo la segunda presidencia de Ferdinand Marcos¹⁴ (República de Filipinas, 1973a), instaurada ya la ley marcial que se extenderá formalmente hasta 1981, dará pie a la desaparición del español como lengua oficial filipina. La batalla lingüística se libró intensamente en la Comisión Constitucional de 1971-72 “por los defensores a ultranza del pilipino (tagalo), que irritaron a los hablantes no nativos de tagalo (que constituían la mayoría) al insistir en hablar en pilipino y debatir en pilipino al comienzo de la Convención” (Sibayan, 1974), lo que condujo a la elección del inglés tanto para las discusiones como para la redacción final. Como explicaba en esos días Bonifacio Sibayan, “una conclusión ineludible es que el pilipino aún no es una seña de identidad para la mayoría de los filipinos” (Sibayan, 1974) y de hecho así se mostró en la votación que en la Comisión Constitucional declaraba que no existía una lengua nacional. Pese a ello, la norma reconocía como oficiales el pilipino y el inglés, y al tiempo encargaba nuevamente al parlamento que tomara “medidas para el desarrollo y la adopción formal de una lengua nacional común que se denominará filipino” (República de Filipinas, 1973b). El entonces Secretario de Educación, el lingüista Andrew Gonzalez explica cómo finalmente se encontró una vía de consenso para denominar a la lengua nacional:

[...] a compromise solution was a ‘universalist’ approach to the national language, to be called Filipino (with an / f / rather than a / p /, to represent those Philippine languages with the voiceless labiodental fricative – the Northern group of languages on the island of Luzon, as well as the ‘universalist’ rather than ‘purist’ approach of accepting phonological units and other features from other Philippine languages and from second or foreign languages, in this case, Spanish and English). (Gonzalez, 1998)

14 En esos mismos años se firma entre los dos estados un primer Convenio Básico de Cooperación Técnica (Ministerio de Asuntos Exteriores, 1974) que sienta las bases de la cooperación bilateral contemporánea, también en cuestiones de educación y cultura.

El español quedaba fuera de la Constitución de 1973, pero la medida tuvo que ser corregida por Marcos apenas unos meses después (República de Filipinas, 1973c) devolviendo al español el estatus de lengua oficial para evitar los conflictos jurídicos derivados de la legislación y la jurisprudencia publicada durante décadas en español.

Tabla 19. Estatus del español en constituciones y leyes fundamentales filipinas (1899-1987)

	Lenguas oficiales	Estatus del español
1897 Biac-na-Bato Constitution	"Tagalog shall be the official language of the Republic" (art. 8)	No se explicita, aunque el texto fue escrito en tagalo, español e inglés
1899 Constitución de Malolos	No se fija explícitamente, pero "la lengua castellana" se reserva para actos públicos y judiciales (art. 93)	"El empleo de las lenguas usadas en Filipinas es potestativo. No puede regularse sino por la ley y solamente para los actos de la autoridad pública y los asuntos judiciales. Para estos actos se usará por ahora la lengua castellana." (art. 93)
1902 Philippine Organic Act	No se explicita	No se explicita
1916 Philippine Autonomy Act	No se explicita	Alfabetización en inglés y español como condiciones para elegir y ser elegido en votación
1935 Commonwealth Constitution	"The National Assembly shall take steps toward the development and adoption of a common national language based on one of the existing native languages. Until otherwise provided by law, English and Spanish shall continue as official languages" (art. 14 s. 3, s. 10)	Oficial (provisionalmente) (art. 14 s. 3) pero secundaria respect al inglés: "Constitution shall be officially promulgated in English and Spanish, but in case of conflict the English text shall prevail" (art. 14 s. 10)
1943 Laurel Constitution	"The government shall take steps toward the development and propagation of Tagalog as the national language." (art. 9.2)	No se explicita
1946 (1935 Ammended Constitution)	"The Filipino national language is declared as one of the official languages of the Philippines" (Com. Act 570, 1940)	Oficial (provisionalmente) (art. 14 s. 3) pero secundaria respect al inglés: "Constitution shall be officially promulgated in English and Spanish, but in case of conflict the English text shall prevail" (art. 14 s. 10)

	Lenguas oficiales	Estatus del español
1973	Inglés y Pilipino (art. 15.3.3) Encargo al Parlamento de desarrollar una lengua nacional bajo el nombre de “filipino” (art. 15.3.2) “the Spanish language shall continue to be recognized as an official language in the Philippines while important documents in government files are in the Spanish language and not translated into either English or Pilipino language” (1973)	Se reconoce la obligación de traducir la constitución al español y al árabe (art. 15 s. 3.1) Decreto presidencial reconoce el estatus de oficialidad (1973)
1986 Freedom Constitution	No se explicita, pero se ordena la publicación del texto en inglés y pilipino	No se explicita
1987	Filipino (art. 14 s. 6) lengua nacional Filipino e inglés (art. 14 s. 7) lenguas oficiales	Spanish and Arabic shall be promoted on a voluntary and optional basis (art. 14 s. 7)

Fuente: elaboración propia.

En busca de una lengua (franca) nacional (1986-2001)

Tras la revolución popular de 1986 –llamada “amarilla”, “del poder del pueblo” o de la Epifanía de los Santos Avenue (EDSA) donde se desarrollaron las principales manifestaciones–, la salida de Marcos del poder y la transición a la democracia, la vigente hasta hoy Constitución de 1987 (República de Filipinas, 1987a) termina definitivamente con la oficialidad del español. Se establecen el inglés y el filipino –denominado así, con “f” inicial, siguiendo el consenso alcanzado años atrás– como lenguas oficiales, con el apoyo de las lenguas regionales y con una mención al español y al árabe que aunque no sean obligatorias –“*shall be promoted on a voluntary and optional basis*” (art. 14 s. 7)– deben ser lenguas de traducción de la carta magna (art. 14 s. 8) (República de Filipinas, 1987a). La identidad bilingüe del país se explicita en la normativa educativa como un instrumento para conseguir “la aspiración de los filipinos de poder desempeñar sus funciones y deberes como ciudadanos filipinos y en inglés para satisfacer las necesidades del país en la comunidad de naciones” (Department of Education, 1987b).

La oficialidad de las lenguas era percibida como un asunto controvertido que ya había generado importantes discusiones y batallas culturales en las anteriores convenciones constitucionales. Buena parte de ese debate se centró en la decisión de si la lengua oficial, el filipino, debía ser o no el mismo pilipino-tagalo que reconocía la constitución anterior, una batalla esencialmente política entre las élites de Luzón y las de Cebú (Atienza, 1994, Gonzalez, 1998, 2003). Las discusiones previas trataban, en buena medida, de mitigar la identificación entre el filipino y el tagalo para evitar que fuera percibido como una imposición a los hablantes de otras lenguas. Como explicaba el prestigioso lingüista Ernesto Constantino en la nota enviada a la Comisión Constitucional:

Filipino is different from Pilipino which in accordance with the 1935 Constitution is based on only one language, Tagalog. Filipino, on the other hand, is based on the language usage, similarities and peculiarities of the different Philippine ethnic groups.

Furthermore, by virtue of Commonwealth Act 184, the vocabulary of Pilipino was "cleansed" or "purified" of many borrowed words which were replaced by obsolete, archaic or very seldom used Tagalog words, or by "coined" terms based on "pure" Tagalog elements. As a result, Pilipino not only became "purer" than Tagalog but it also became a somewhat artificial or "hothouse" language which was developed almost exclusively by the so-called Tagalistas.

On the other hand, Filipino is based on the natural use of the spreading lingua franca by Filipinos belonging to the different Philippine ethnic groups. Filipino is enriched not by "pure" Tagalog words or "coined" terms, but by words coming from foreign contact languages, like Spanish and English, and all the different Philippine languages. Unlike Pilipino, which is based almost exclusively on the speech of the Tagalog, Filipino is based on the speech of the various Philippine ethnic groups. (Gonzalez and Villacorta, 2001)

La cuestión no estaba totalmente clara. Como explicaba uno de los miembros de la comisión constitucional, "debido a sus raíces históricas en la zona metropolitana de Manila, sus rasgos [del filipino] se asemejaban más al tagalo que a cualquier otra lengua filipina, pero a medida que se desarrollaba y se enriquecía con las lenguas filipinas y otras lenguas en su vocabulario y sus modismos e incluso colocaciones, evolucionaría hasta convertirse en una lengua cuyos rasgos ya no estaban dominados por el tagalo, sino que manifestaba rasgos de diferentes lenguas filipinas y otras lenguas" (Gonzalez and Villacorta, 2001, p. 8). Aunque la visión "universal" o "universalista" —promovida por lingüistas como Ernesto Constantino— de una lengua en construcción capaz de integrar la diversidad lingüística del país fue dominante durante el proceso constitucional, "las discusiones posteriores sobre el filipino parecen haber dejado de lado esta ambición en favor de inclusiones exclusivamente lexicográficas" (Gonzalez and Villacorta, 2001), frente a la integración de otros elementos de las principales lenguas del país.

El español quedaba, en todo caso, no solo fuera de la oficialidad constitucional e institucional sino del sistema educativo en el final de un proceso oscilante de décadas. La discusión en torno a la oficialidad del español contó con la presión de diversos grupos, especialmente los profesores de lenguas, "*the noisiest and the most persistent among the lobby groups*" (Atienza, 1994), como se recoge con detalle en las actas de la comisión (Gonzalez and Villacorta, 2001):

[...] another aggressive group was the Spanish lobby, a group of Spanish language teachers who constantly went to Commissioners' offices and session halls to convince the ConCom to retain the compulsory teaching of Spanish. They even managed to get a letter of support from Cardinal Jaime Sin. They lobbied up to the end but the Committee on Human Resources was not convinced. (Atienza, 2019)

Pese a las propuestas de comisionados como Gregorio Tingson y Ambrosio Padilla –que incluso se dirigió a la asamblea en español–, los debates reflejaban la escasa penetración del idioma fuera de las élites y su asociación con el pasado colonial de explotación y opresión (Atienza, 1994). Finalmente, el artículo 14.7 de la Constitución supuso la desaparición del español como materia requerida para completar la educación obligatoria, aunque con un pequeño reconocimiento:

Because of the unique place of Spanish and Arabic in the development of Philippine history and culture, schools are encouraged to continuing offering courses in these languages. Any school offering foreign language courses must include Spanish or Arabic (Department of Education, 1987a).

Estudiosos como el lingüista y Secretario de Educación Andrew Gonzalez entienden esa decisión como fruto de la reafirmación nacional:

The voluntary nature of the promotion of Spanish, thus automatically abolishing the till-then existing congressional law on the mandatory teaching of Spanish in college, was enacted by the majority of the commissioners for reasons of nationalism and as a declaration of independence from a former colonial power, without thereby minimizing the importance of Spanish for cultural and historical reasons. (Gonzalez and Villacorta, 2001)

La decisión de excluir, finalmente, al español del texto constitucional marca un punto final para nuestra lengua en Filipinas y su uso, para los sociolingüistas, es inexistente salvo en el caso de unas pocas familias de ascendencia española que perviven en el país o han llegado por razones personales o laborales (Gonzalez, 1998). Hoy, el censo nacional pregunta a los ciudadanos por el idioma o dialecto hablado en el hogar,¹⁵ y ofreció en 2010 hasta 182 posibilidades (Philippine Statistics Authority, 2010b, National Statistics Office, 2010): ninguna es el español. Queda la cuestión, discutible en todo caso, de si el español está viendo desaparecer hoy a sus últimos hablantes nativos, si ha desaparecido ya o si “no ha muerto en Filipinas, porque nunca fue la lengua del pueblo filipino” (Villaroel, 2014). Su naturaleza de patrimonio cultural y de lengua global será rescatada enseguida, en la primera década del siglo XXI, por la presidencia de Gloria Macapagal-Arroyo.

Los debates en torno a la política lingüística, sin embargo, han continuado en las Filipinas contemporáneas, primero con el cambio de denominación del NLI renombrado desde 1987 como *Institute of Philippine Languages* (República de Filipinas, 1987b), en plural, y más tarde con el encargo constitucional (art. 14.9) de creación de una *Commission on the Filipino Language* (Komisyon sa Wikang Filipino, KWF-CFL) en 1991 (República de Filipinas, 1991), que hasta hoy se encarga del trabajo sociolingüístico que fundamenta las decisiones de política pública (KWF, 2023a).

¹⁵ El tema se codifica como “Ethnicity and Language/Dialect Generally Spoken at Home”, y se ofrecen 181 opciones, entre ellas American/English, other dialects/ethnicity y, por último, other foreign languages/ethnicity (Philippine Statistics Authority, 2010b). En el cuestionario del censo, esta pregunta aparece en el bloque H12-H15 con el número H12 y el enunciado “What is the language/dialect generally spoken at home by members of this household?” (National Statistics Office, 2010).

La vuelta del singular a la denominación subraya el papel del gobierno filipino en la consolidación de una lengua nacional de comunicación. No parece existir, sin embargo, un consenso respecto a la naturaleza de la lengua nacional. Para unos es simplemente tagalo enriquecido por préstamos léxicos de otras lenguas (inglés, español y el resto de lenguas filipinas), para otros es una lengua en construcción desde su inicio, el resultado de una mezcla de idiomas, “la lengua franca de Metro Manila y se extiende por todo el país, especialmente en los centros urbanos” (Gonzalez and Villacorta, 2001)¹⁶.

Pero el KWF-CFL tiene también el encargo de estudiar y promover la diversidad lingüística del país. En Filipinas se hablan hoy más de un centenar de lenguas, 130 según la KWF-CFL¹⁷ (KWF, 2023b, c), de las que 39 están consideradas en peligro por tener menos de ocho mil hablantes (PNA, 2019), pero como decimos el censo ofrece hasta 182 posibilidades. Otros trabajos confirman la complejidad del estudio de la diversidad lingüística filipina. El atlas de lenguas en peligro de UNESCO censaba 165 lenguas –13 amenazadas, 4 recién extintas– en 2001 (Wurm, 2001), la tercera edición hablaba solo de “más de cien” (Moseley and Nicolas, 2010), mientras que el observatorio *Ethnologue* cifra en 175 las lenguas vivas en el país, de las que 48 están en peligro y 2 recientemente extintas (Ethnologue, 2023c).

Los datos acerca del uso de las lenguas ofrecidos por la *Philippines Statistics Authority* (PSA) nos permiten tener una imagen bastante aproximada de la situación actual. En los censos de 2000 y 2010, los datos publicados de población por lengua/etnia muestran una presencia dominante del tagalo, seguido del bisaya, el cebuano y el ilocano; los nuevos datos del censo de 2020¹⁸ que se van, lentamente, publicando, no nos permiten ver aún la evolución por individuos, pero sí por hogares: el tagalo es hablado en el 39,9% de los hogares, seguido de bisaya, ilinggo, ilocano y cebuano (Philippine Statistics Authority, 2023b). Este dominio del tagalo entre las lenguas filipinas se aprecia también en el hecho de que la comunidad de migrantes en Estados Unidos lo tiene como su principal lengua, y es la segunda lengua no oficial más hablada en estados como California, Hawai o Nevada (U.S. Census Bureau, 2023).

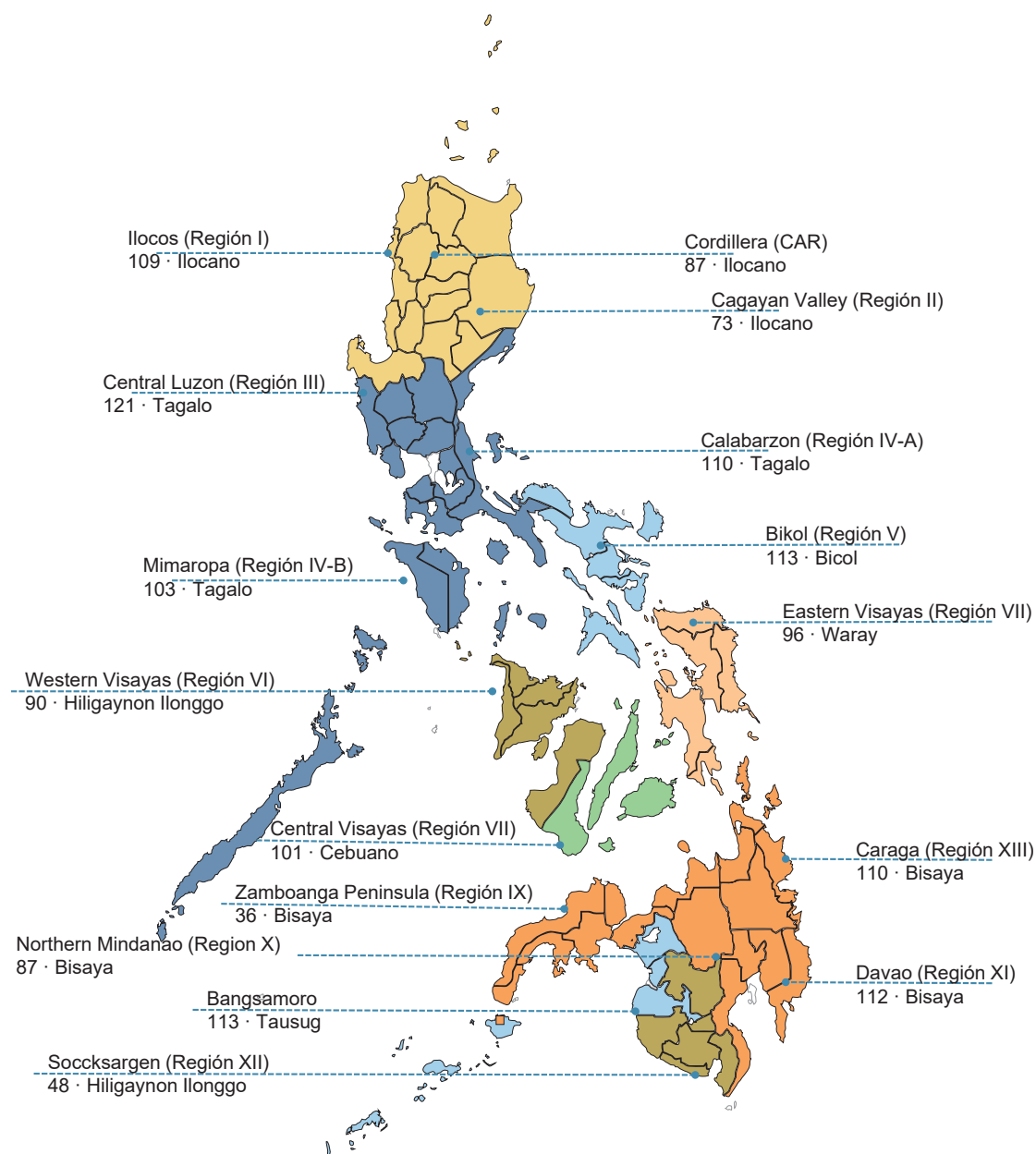
Pese a la enorme diversidad lingüística, el 90% de los hogares se concentra en 11 idiomas, y el 70% de las familias filipinas habla tagalo, bisaya, ilinggo o ilocano (Philippine Statistics Authority, 2023b). Al tratarse de datos de lengua en el hogar, no podemos compararlos con los de individuos de los ciclos anteriores hasta que no se publiquen los correspondientes a 2020.

16 Para Andrew Gonzalez y Wilfrido Villacorta, “filipino is based on Tagalog (already enriched with loanwords from Arabic and Sanskrit and Kapampangan) and enriched with loanwords from Spanish and English; it was renamed Pilipino in 1959 by the Secretary of Education (Jose Romero); it is being further enriched by loanwords from Philippine and other languages. Lexically, therefore, like other modern languages (for example, English), Filipino is multi-based and is a language mixture; its grammatical base and therefore structures are still Tagalog, however” (Gonzalez and Villacorta, 2001).

17 Véase el mapa lingüístico elaborado por la KWF-CFL en <https://kwfwikaatkultura.ph/mapa-ng-mga-wika/> o en <https://kwfwikaatkultura.ph/wp-content/uploads/2021/09/Pinal-na-Mapa-Repositoryo2.png>

18 El Census of Population and Housing de 2020 constituye el decimoquinto censo de población y el séptimo censo de vivienda realizado en Filipinas desde el primer censo de 1903.

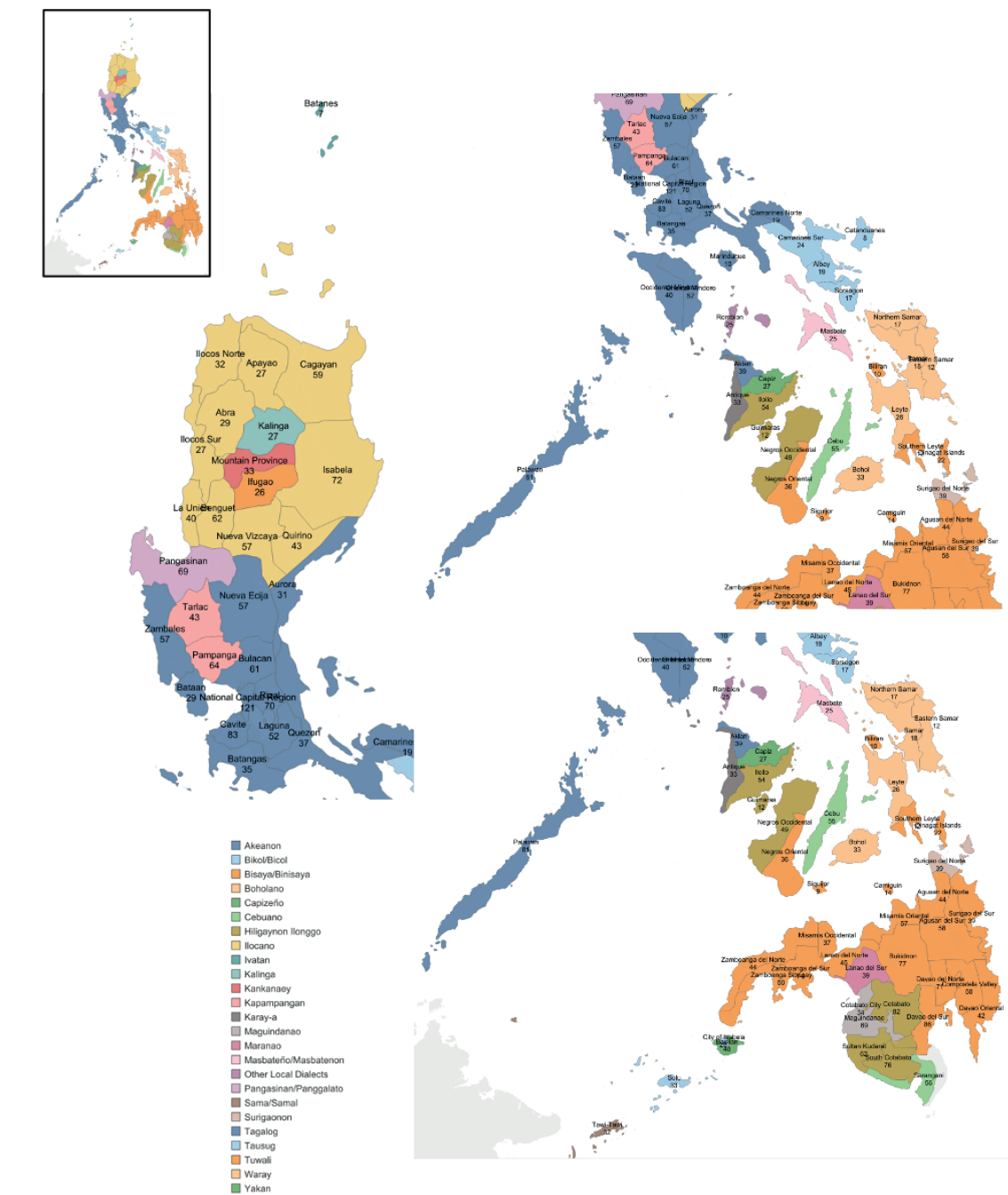
Ilustración 71. Primera lengua de comunicación en los hogares, por regiones (censo de 2010)



Se ha respetado la denominación del censo.

Fuente: elaboración propia sobre datos del censo de Filipinas, 2010.

Ilustración 72. Primera lengua de comunicación en los hogares, por provincias (censo de 2010)



Se ha respetado la denominación del censo.
Elaboración propia sobre datos del censo de Filipinas, 2010.

Tabla 20. Población de los hogares filipinos por etnia/lengua (2000-2010)

	2000	2010	2010 (%)
Tagalo	21.485.927	22.512.089	24,4
Cebuano	10.030.667	9.125.637	9,9
Ilocano	6.920.760	8.074.536	8,8
Bisaya/Binisaya	5.778.435	10.539.816	11,4
Hiligaynon/Ilonggo	5.773.135	7.773.655	8,4
Bikol/Bicol	4.583.034	6.299.283	6,8
Waray	2.567.558	3.660.645	4,0
Otra etnia extranjera	19.964	63.017	0,1
Sin datos	646.457	6.450	0,0
Otra etnia local	18.546.497	24.042.850	26,1
Población total	76.332.470	92.097.978	100

Fuente: Philippine Statistics Authority.

Tabla 21. Las 5 lenguas más habladas por hogar en cada región (2010)

Más habladas por regiones	1	2	3	4	5	Lenguas habladas
REGION I – ILOCOS	Ilocano	Pangasinan/Panggalato	Tagalog	Other Local Dialects	Kankanaey	109
REGION II – CAGAYAN VALLEY	Ilocano	Tagalog	Ibanag	Itawis	Kalanguya	73
REGION III – CENTRAL LUZON	Tagalog	Kapampangan	Ilocano	Zambal	Bisaya/Binisaya	121
REGION IV-A – CALABARZON	Tagalog	Bisaya/Binisaya	Bikol/Bicol	Ilocano	Cebuano	110
REGION IV-B – MIMAROPA	Tagalog	Bisaya/Binisaya	Cuyonon/Cuyonen	Other Local Dialects	Pala'wan/Palawan-o	103
REGION V – BICOL	Bikol/Bicol	Masbateño/Masbatenon	Tagalog	Cebuano	Bisaya/Binisaya	113
REGION VI – WESTERN VISAYAS	Hiligaynon Ilonggo	Karay-a	Capizeño	Akeanon	Cebuano	90
REGION VII – CENTRAL VISAYAS	Cebuano	Bisaya/Binisaya	Boholano	Hiligaynon Ilonggo	Tagalog	101

Más habladas por regiones	1	2	3	4	5	Lenguas habladas
REGION VIII – EASTERN VISAYAS	Waray	Bisaya/ Binisaya	Cebuano	Tagalog	Other Local Dialects	96
REGION IX – ZAMBOANGA PENINSULA	Bisaya/ Binisaya	Zambageño- Chavacano	Cebuano	Tausug	Subanen/ Subanon/ Subanun	36
REGION X – NORTHERN MINDANAO	Bisaya/ Binisaya	Cebuano	Maranao	Hiligaynon Ilonggo	Higaonon	87
REGION XI – DAVAO	Bisaya/ Binisaya	Cebuano	Mandaya	Davaweño	B'laan/ Blaan	112
REGION XII – SOCCSKSARGEN	Hiligaynon Ilonggo	Cebuano	Maguindanao	Bisaya/ Binisaya	Ilocano	48
REGION XIII – CARAGA	Bisaya/ Binisaya	Surigaonon	Cebuano	Manobo	Other Local Dialects	110
CORDILLERA ADMINISTRATIVE REGION	Ilocano	Kankanaey	Tagalog	Kalinga	Ibaloi/ Ibaloy	87
AUTONOMOUS REGION IN MUSLIM MINDANAO	Tausug	Maranao	Maguindanao	Sama/ Samal	Iranon/ Iranun/ Iraynon	113
NATIONAL CAPITAL REGION	Tagalog	Bisaya/ Binisaya	Ilocano	Bikol/Bicol	Hiligaynon Ilonggo	96

Fuente: elaboración propia sobre datos de Philippine Statistics Authority, censo 2010.

En cualquier caso, el último censo de hogares de 2020 empieza a ofrecer algunos datos muy interesantes¹⁹. El primero es muy llamativo: el “filipino” no aparece como lengua hablada en los hogares del país –una demostración más de la “construcción política” del concepto de lengua nacional– y el inglés no aparece entre las más habladas (solo 37.164 hogares dicen usarlo, más otros 261 identificados como “British”). Y más importante para nosotros: en 17.145 de los 26,3 millones de hogares filipinos se habla una lengua extranjera: la mitad de esos hogares usa el chino, el coreano, el japonés u otras lenguas. Y en este censo de hogares aparece el dato de hablantes de español, que parece corresponder más bien a población expatriada, porque según este último censo de 2020, tan solo en 167 hogares (el 0,001% del total de hogares filipinos) se habla

19 En la nota técnica se indica acerca de esta pregunta (H13): “Language/dialect generally spoken at home refers to the language or dialect generally used or spoken by the members of the household most of the time at home. It provides a measure of the linguistic homogeneity or difference in the population. Specifically, it measures the extent of the actual use of a language/dialect within a household. The Philippines’ official languages are Filipino and English” (PSA, 2023d). En las instrucciones para los encuestadores se explica: “Ask the respondent the question ‘What is the language/dialect generally spoken at home by the members of this household?’ Write the answer on the line provided and enter its corresponding code in the boxes. Use the codebook as reference. If two or more languages/dialects are spoken in the household, write the language/dialect that is commonly spoken by majority of the household members” (PSA, 2020). No se ha publicado el Libro de Códigos del CPH 2020, pero en el de 2010 hemos podido comprobar que ni siquiera existe código para la respuesta “filipino”, como tampoco existe en 2010 para la respuesta “español” (PSA, 2010).

español. Para comprender mejor la cifra, ese mismo censo de hogares cifra los que hablan alemán en 479, francés en 286 o italiano en 142 (Philippine Statistics Authority, 2023b).

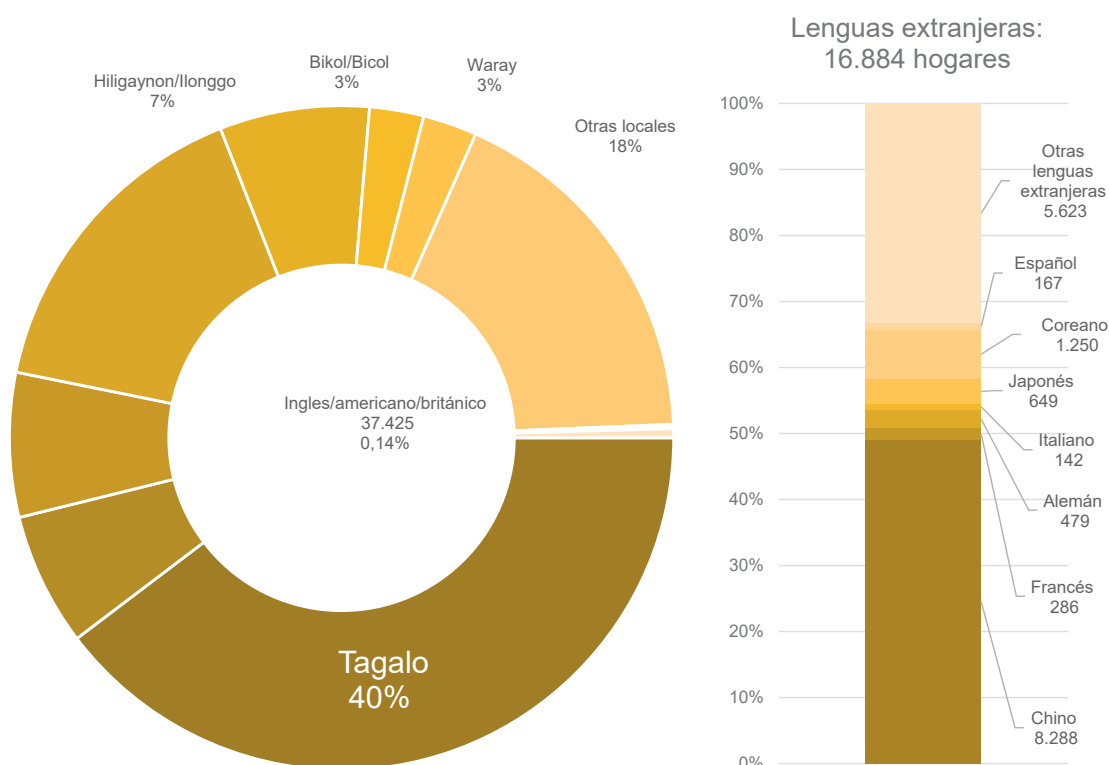
Tabla 22. Hogares de Filipinas por lengua/dialecto hablado en el hogar (1990, 2000, 2020)

	1990	2000	2020
Tagalo	3.692.434	5.364.514	10.522.507
Cebuano	2.788.545	2.101.075	1.716.080
Ilocano	1.093.527	1.327.211	1.863.409
Bisaya/Binisaya	20.865	1.329.235	4.214.122
Hiligaynon/Ilonggo	992.921	1.065.767	1.933.512
Bikol/Bicol	565.183	705.105	698.745
Waray	376.682	419.889	698.745
Otras locales	1.865.237	2.949.937	4.702.505
Ingles/americano/ británico	5.584	6.166	37.425
Otras extranjeras	6284	6.032	16.978
Español	221	nd	167
Sin datos	-	-	117.335
Hogares total	11.407.262	15.274.931	26.521.530

La pregunta del cuestionario es “H13 Language/dialect generally spoken at home. What is the language/dialect generally spoken at home by the members of this household?”

Fuente: elaboración propia sobre datos del CPH de la PSA (Philippine Statistics Authority, 2023b).

Ilustración 73. Hogares de Filipinas por lengua/dialecto hablado en el hogar (censo 2020)



La pregunta del cuestionario es: "H13 Language/dialect generally spoken at home. What is the language/dialect generally spoken at home by the members of this household?"

Fuente: elaboración propia sobre datos del CPH 2020 de la PSA (Philippine Statistics Authority, 2023b, a)

La presidencia de Gloria Macapagal-Arroyo (2001-2010)

La relevancia histórica del español (y el árabe en las provincias del sur) impulsó los programas de lengua extranjera en la educación secundaria al final de la presidencia de Gloria Macapagal-Arroyo, durante la cual –en concreto en 2003– se había aprobado la celebración el 30 de junio del “Día de la Amistad hispano-filipina”, reconociendo a los soldados españoles –los llamados “últimos de Filipinas”– en el sitio de Baler de 1898-1899 (Congreso de Filipinas, 2003). En 2008, el Departamento de Educación confirmó estas palabras de Macapagal-Arroyo en su visita oficial a España de 2007:

Mas aún, deseamos sinceramente fomentar la enseñanza del idioma Español en Filipinas. Un número creciente de jóvenes en Filipinas aprende de nuevo la hermosa lengua Española. Muchos estudiantes ahora están matriculados en las clases de Español en el Instituto Cervantes en Manila. Muchos más estudiantes asisten a los cursos de Español en Universidades Filipinas. He mandado ahora una orden memorando a nuestro departamento de educación, nuestra comisión

de educación superior y nuestra autoridad de educación técnica y desarrollo de habilidades a promover la enseñanza del español en nuestras escuelas e instituciones de educación en el país. Esperamos trabajar estrechamente con el gobierno Español en este esfuerzo de promover la enseñanza del idioma Español en Filipinas. (Presidencia de Filipinas, 2007b)

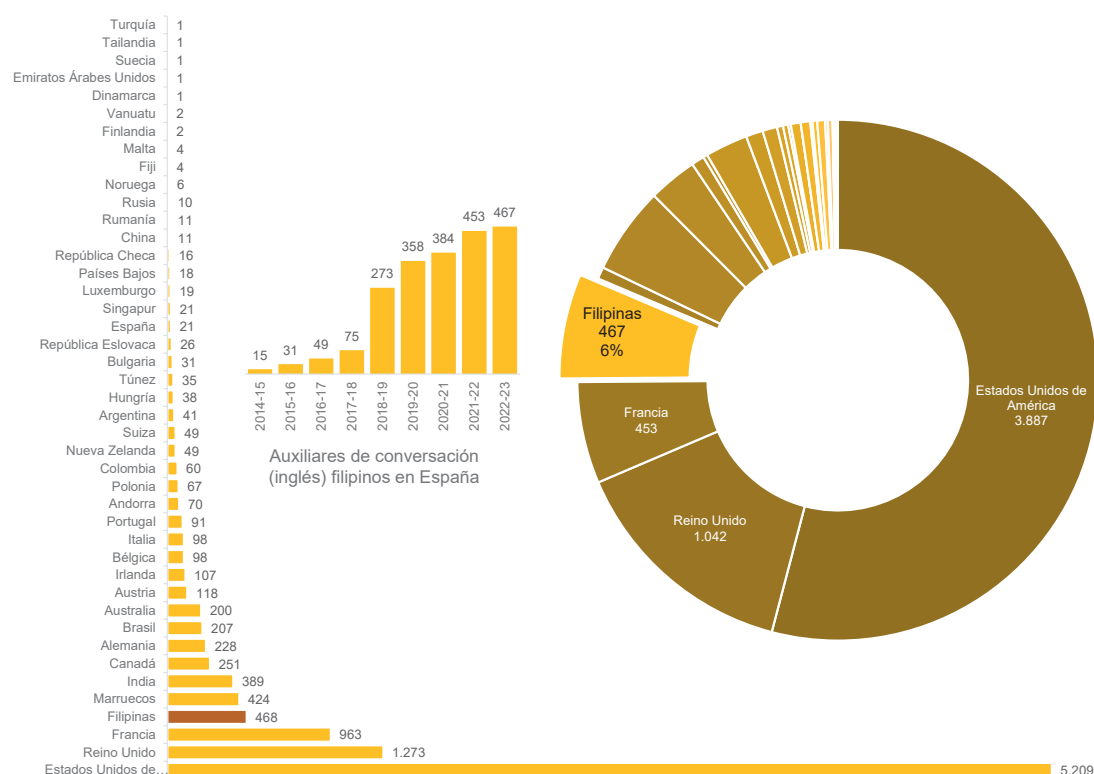
En parte como resultado de este nuevo contexto, en parte como fruto del *Spanish Program for Cultural Cooperation* (SPCC) “Toward a Common Future” creado por España en noviembre de 1997 solo tres años después de la apertura del Instituto Cervantes en Manila –hacia Filipinas, Guam, Palau, Northern Mariana Islands y Micronesia– surge el *Acuerdo de cooperación cultural, deportiva y educativa de 2007* entre los dos países (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2009) que desarrolla el Tratado bilateral firmado en el año 2000 (Ministerio de Asuntos Exteriores, 2001) y establece el marco actual de cooperación educativa y cultural. Para articular este nuevo escenario, los dos gobiernos firmaron sendos memorandos en 2010 (Ministerio de Educación *et al.*, 2010) y 2012 (Ministerio de Asuntos Exteriores, 2012) a través de los cuales se crea la Oficina de Educación en la Embajada de Manila –como una Asesoría Técnica dependiente del Consejero de Educación con sede en Canberra, Australia– y se pone en marcha una estrategia de formación de profesorado de español a través de AECID y el Instituto Cervantes, sin duda “su aspecto más importante, crucial” (Galván Guijo, 2021) (véase Anexo). En resumen, las bases de esos acuerdos son:

A. Por parte de España:

- a. La creación en Manila de una Asesoría de Educación en la Embajada de España, que depende –como venimos explicando– de la Consejería de Educación con sede en Canberra (Australia), dependiente a su vez del Ministerio español de Educación y Formación Profesional.
- b. La inclusión de Filipinas en el programa de lectorados internacionales de AECID (véase la evolución del programa en la Tabla 48) que permite la llegada de lectores de español a 4 campus universitarios filipinos a día de hoy.
- c. La formación de profesores de español (tanto presencial como a través de la plataforma de enseñanza a distancia del Aula Virtual de Español (AVE) del Instituto Cervantes) a cargo de la Consejería de Educación y el Cervantes.
- d. La inclusión de Filipinas en el programa de Auxiliares de Conversación de lengua nativa inglesa en España del Ministerio de Educación y Formación Profesional (que ofrece en total, en 2023-24, 750 plazas en 37 países de todo el mundo (MEFP, 2022b)). La evolución de ese programa en Filipinas ha sido muy positiva: ha pasado de los 15 filipinos que accedieron a la primera convocatoria (2014-15) a los 53 en 2016-17, a 453 en 2021-22 (Ministerio de Educación, 2022) y 467 en 2022-23 (MECD, 2023). La actual convocatoria –que se realiza ya mediante convenios con 9 universidades filipinas– ofrece incorporarse como auxiliares de conversación entre octubre de 2023 y junio de 2024 en centros de primaria y secundaria españoles de todas las comunidades autónomas excepto Navarra y Cataluña. Los candidatos pueden concursar en el programa (a) a través de una universidad conveniada (en ese caso deben estar en posesión

de un certificado DELE A1 o superior, o demostrar una capacidad equivalente de conocimiento del idioma o haber estudiado español en el último curso) o (b) del Instituto Cervantes (en ese caso, deben tener un DELE A2 o superior); solo cuando quedan libres plazas de esas vías de entrada se puede solicitar el programa de manera libre (sin pasar por el Cervantes o una universidad conveniada) demostrando estar en posesión de un DELE A1 o superior (MEFP, 2022a). Los candidatos seleccionados reciben tanto un seguro médico para los meses de su estancia como una ayuda económica fijada anualmente por el Ministerio de Educación español (800 euros al mes, 1.000 en las comunidades madrileña y valenciana), pero el programa no cubre el desplazamiento de Filipinas a España. En todo caso, el programa de Auxiliares de Conversación es un fuerte incentivo para la relación educativa bilateral; por ejemplo, en el MoU (*Memorandum of Understanding*) –pendiente de firma al cierre de este informe– se contempla una reserva de plazas para profesores de primaria y secundaria como una manera de fomentar el interés de los profesores de lenguas y del propio ministerio filipino en el mantenimiento del español. El programa se ha convertido en el más importante y atrayente de los que realiza España en la cooperación educativa española con Filipinas y se canaliza hoy a través de acuerdos específicos con universidades, en concreto nueve: *Ateneo de Manila, Cebú Normal University, De la Salle University, Palompon Institute Technology, Saint Benilde, University Santo Tomás Manila, UP Diliman, West Visayas State University* y *Xavier University-Ateneo de Cagayan*.

Ilustración 74. Programa de Auxiliares de Conversación de lenguas extranjeras en España (2022-23)



Fuente: elaboración propia sobre datos de MECD (MECD, 2023).

B. Por parte de Filipinas:

a. La implantación del español en el sistema educativo obligatorio filipino, en particular en la Red Escolar de Centros de Excelencia creada a partir de los primeros centros donde se enseñó el español.

b. El apoyo a la certificación del español.

C. El estímulo a los intercambios académicos.

El Memorando de 2012 (que anexamos al final de este informe) fija el plazo de vigencia del acuerdo en cuatro años. A día de hoy y desde 2016, por tanto, España y Filipinas no disponen de un acuerdo vigente en materia de cooperación educativa.

Tabla 23. Acuerdos bilaterales entre España y Filipinas (educación y cultura)

Año	Disposición	BOE	Estatus
1974	Convenio Básico de Cooperación Técnica entre el Gobierno de España y el Gobierno de la República de Filipinas, hecho en Manila el 20 de febrero de 1974	15/05/1974	Vigente
1988	Acuerdo entre el Reino de España y la República de Filipinas sobre Cooperación Económica e Industrial, hecho en Manila el 21 de mayo de 1988	27/03/1993	Vigente
2000	Tratado General de Amistad y Cooperación entre el Reino de España y la República de Filipinas, hecho en Manila el 30 de junio de 2000 (deroga el Tratado de Amistad de 27 de septiembre de 1947)	14/06/2001	Vigente
2007	Acuerdo de cooperación cultural, deportiva y educativa entre el Reino de España y la República de Filipinas, hecho en Madrid el 3 de diciembre de 2007 (sustituye al Tratado Cultural firmado el 4 de marzo de 1949)	24/04/2009	Vigente
2010	Memorando de Entendimiento entre el Ministerio de Educación, el Instituto Cervantes y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo del Reino de España y el Departamento de educación de la República de Filipinas para la mejora de la calidad de la enseñanza y la promoción de la lengua y cultura españolas en el sistema educativo de la República de Filipinas	23 de febrero de 2010	NO VIGENTE
2012	Memorando de Entendimiento para el Desarrollo y Promoción de la Enseñanza de la Lengua y Cultura Españolas entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Reino de España, el Instituto Cervantes, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo y el Departamento de Educación de la República de Filipinas	23 de octubre de 2012	NO VIGENTE
2012	Acuerdo de Colaboración para el desarrollo y promoción de la enseñanza de la lengua y cultura españolas entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, el Instituto Cervantes, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo y la Autoridad para la Educación Técnica y Formación Profesional de la República de Filipinas	23 de octubre de 2012	NO VIGENTE
2012	Acuerdo de Reconocimiento Recíproco de Estudios Superiores y Programas Académicos con la Comisión de Estudios Superiores de Filipinas	-	-

Año	Disposición	BOE	Estatus
2012	Memorándum de Entendimiento con la Universidad Normal de Filipinas para la formación de Profesores de Español	-	-
2013	Acuerdo Marco de Colaboración entre la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) con la Comisión Nacional para la Cultura y las Artes (NCCA) y la Administración de Intramuros (IA)	10 de julio de 2013	NO VIGENTE
2014	Plan de Cooperación entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (MECD) y la Universidad de Ateneo de Manila	24 de marzo de 2014	Vigente
2014	Plan de Cooperación entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y la Universidad de Filipinas	24 de marzo de 2014	Vigente
2015	Plan de Cooperación entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Reino de España y la Universidad de Santo Tomas	4 de marzo de 2015	Vigente
2015	Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la National Historical Commission of the Philippines para la identificación y reproducción de documentos que se custodian en el Archivo Histórico Nacional y en el Archivo General de Indias	10 de junio de 2015	NO VIGENTE
2015	Memorando de Entendimiento entre Departamento de Turismo del Gobierno de la República de Filipinas, Administración de Intramuros y el Instituto Cervantes	30 de octubre de 2015	Vigente
2016	Memorando de Entendimiento entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) y la Universidad Xavier University-Ateneo de Cagayan	11 de noviembre de 2016	Vigente

Fuente: elaboración propia.

Construyendo la relación bilateral contemporánea

No cabe duda de que la relación bilateral se vio fuertemente estimulada por la presidencia de Gloria Macagapal-Arroyo –miembro de número de la Academia Filipina de la Lengua Española desde 2000 que recibió en 2007 el Collar de la Orden de Isabel la Católica– y por la potenciación, en esos mismos años, de la cooperación española al desarrollo. Si bien la Oficina Técnica de Cooperación española (OTC) en Manila se inauguró en 1992, desde que se pusieron en marcha los planes directores, en 2001, Filipinas siempre ha formado parte de los objetivos de la cooperación española (Tabla 24) y es hoy, tras el cierre de la OTC en Vietnam en 2017, el único país de la región incluido en el Plan Director 2018-2021 –una presencia que se mantendrá a la luz de los documentos preparatorios del VI Plan Director.

Tabla 24. Países prioritarios de la cooperación española en Asia-Pacífico (2001-2021)

	Plan Director 2001-2004	Plan Director 2005-2008	Plan Director 2009-2012	Plan Director 2013-2016	Plan Director 2018-2021
Prioritarios	China, Vietnam, Filipinas	Filipinas, Vietnam	Filipinas, Vietnam	Filipinas	-
Preferentes		Bangladesh, China	-	-	-
Atención especial		Timor Oriental, Camboya, Indonesia y Sri Lanka (maremoto 2004) y Afganistán	-	-	-
Asociación focalizada		-	Timor Oriental, Afganistán, Camboya y Bangladesh	-	-
Asociación con países de renta media		-	-	-	Filipinas

Fuente: elaboración propia sobre los planes directores de AECID (AECID, 2001, 2005, 2009, 2013, 2018b).

Hasta hoy se han celebrado seis Comisiones Bilaterales de Cooperación entre España y Filipinas (Cabria García, 2017). La primera, en 1990, supuso la apertura en Manila de la OTC en 1992; la segunda, en 1994 –el año en que se abrió el Instituto Cervantes de Manila–, puso en marcha los programas de lectorados universitarios –de los que se hablará más adelante– comenzando por la *University of Philippines* y la Universidad Ateneo de Manila; la tercera, en 1998, acompañó los actos del centenario de la independencia y extendió los lectorados; la cuarta, en 2001, quedaba ya enmarcada en el recién firmado Tratado de Amistad y Cooperación entre ambos países y establecía a Filipinas como país prioritario de la cooperación; la quinta, en 2005, promovió la cooperación educativa en varias regiones, pero también puso en marcha el diálogo de las sociedades civiles con la creación de la Tribuna Hispano-Filipina –que impulsan desde entonces Casa Asia y hasta 2023 la Fundación Santiago, sustituida ahora por la Cámara Filipina de Comercio e Industria–; las dos últimas, celebradas en 2016 y 2023, han seguido profundizando en la discusión de la agenda bilateral. La sexta comisión mixta, de 2014, aprueba el Marco de Asociación entre España y Filipinas (prorrogado hasta hoy) (AECID, 2014b, a) que detalla todas las actuaciones en este campo .

Tabla 25. Ediciones de la Tribuna Hispano-Filipina

	Lugar y fecha	Organizadores
I	Madrid, noviembre de 2005	Sd
II	Manila, 27 de noviembre de 2006	Sd
III	Madrid, 4 de diciembre de 2007	Sd
IV	Cebú, 5-6 de noviembre de 2008	Sd
V	Barcelona, 22-23 de febrero de 2010	Casa Asia, Fundación Santiago
VI	Manila, 28-30 de enero de 2013	Casa Asia, Fundación Santiago
VII	Valencia, 20 y 21 de octubre de 2014	Casa Asia, Fundación Santiago
VIII	Davao, 25-27 de noviembre de 2016	Casa Asia, Fundación Santiago, Cámara de Comercio e Industria de Filipinas
IX	Madrid, 6 y 7 de febrero de 2023	Casa Asia, Cámara de Comercio e Industria de Filipinas, Philippines-Spain Business Council
X	Manila, febrero de 2024	Sd

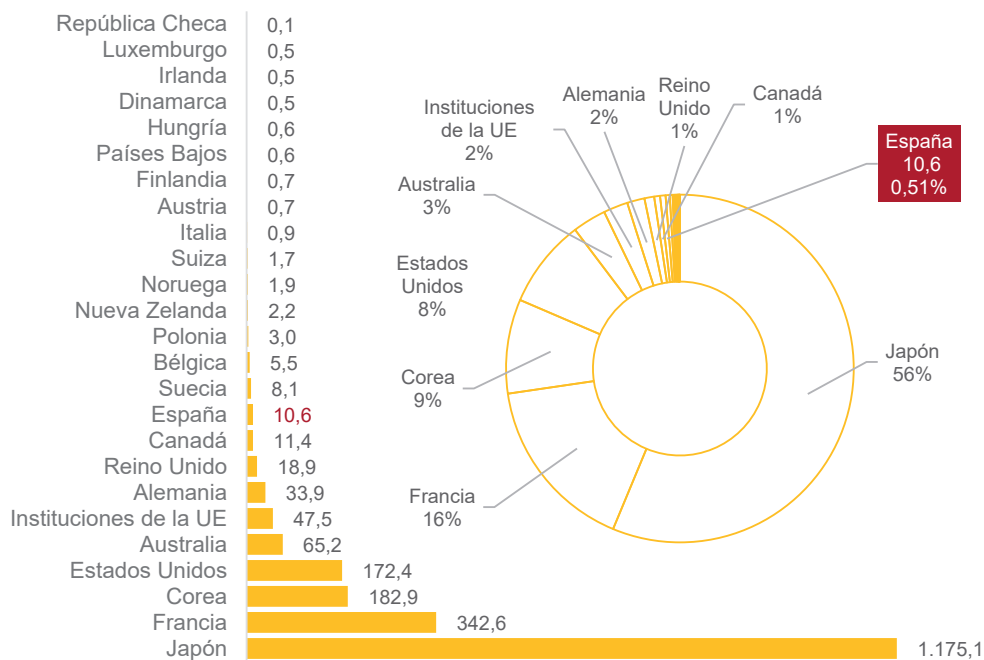
Fuente: elaboración propia.

La situación de la relación bilateral entre Filipinas y España está hoy definida por el Marco de Asociación Estratégica de la Cooperación Española en Filipinas (MAP) 2014-2017 (ahora en proceso de renovación) derivado del IV Plan Director de Cooperación Española (Tabla 24) y con la Estrategia de Desarrollo de Filipinas como país socio (*Philippines Development Plan*, PDP 2011-2016, después revisado para los periodos 2017-2022 y 2023-2028 (NEDA, 2011)), todo ello por supuesto en un contexto más amplio del Acuerdo marco de Colaboración y Cooperación entre la Unión Europea y Filipinas de 2018.

La Cooperación Española en Filipinas se ha enfocado hacia dos orientaciones estratégicas: (a) consolidar los procesos democráticos y el Estado de Derecho, y (b) promover un desarrollo sostenible e inclusivo. Para ello se han implementado iniciativas como el fortalecimiento de la estructura y los sistemas de gestión del sector público, la promoción del Estado de Derecho y la garantía de los Derechos Humanos, y el apoyo a la participación ciudadana y la transparencia. En cuanto al desarrollo sostenible, se han promovido iniciativas como el apoyo al desarrollo rural sostenible, el fomento del turismo sostenible, el fortalecimiento del sector privado y las microempresas, y el apoyo a la educación técnica y profesional. En el plano educativo, el Marco de Asociación Estratégica advierte de que se trata de un “sector de salida”, en el que se pretende dejar que “otros donantes, muy activos en este campo como USAID o *AusAid*, los que asumen el liderazgo en este tema”, y se reseñan como aspectos destacables la escuela-taller de Intramuros (transferida a Filipinas en 2018), el apoyo a la educación técnica y profesional y el proyecto de “introducción del español en la enseñanza secundaria”

con una aportación de 180.000 € de la AECID a través de la dirección de Relaciones Culturales y Científicas mediante una Subvención de Estado que tiene como beneficiario al DepEd (AECID, 2014b).

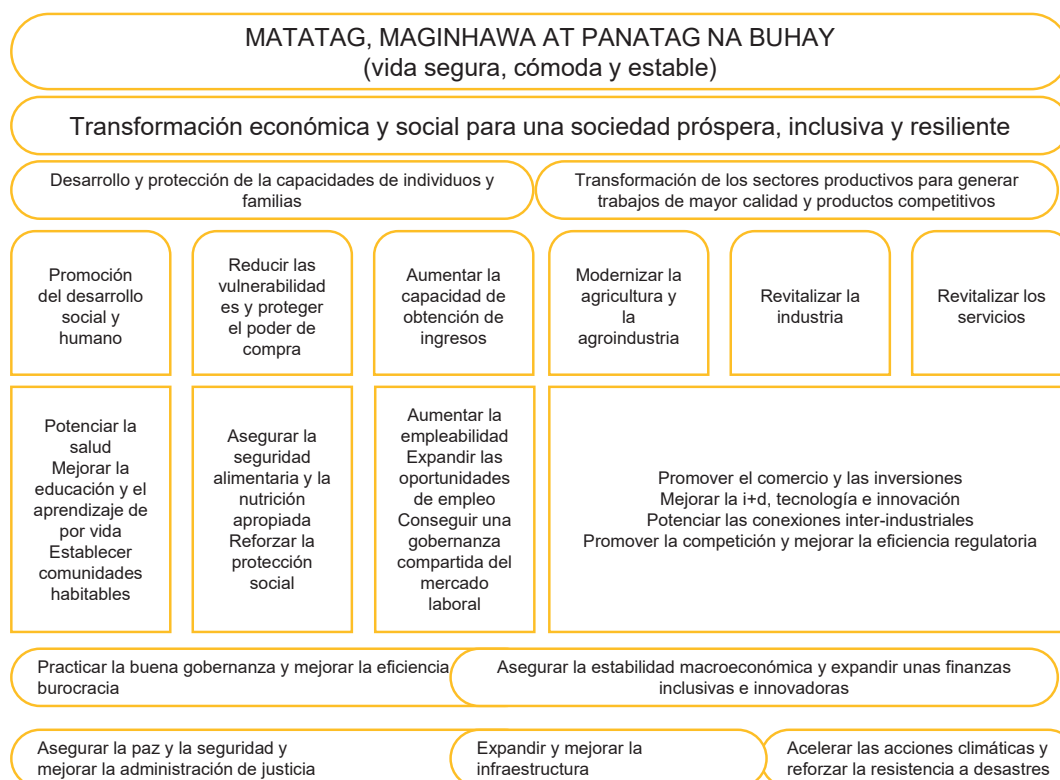
Ilustración 75. Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) en Filipinas por países donantes (2021)



Fuente: OCDE (OECD, 2023)

En el país, la cooperación con Filipinas se vehicula a través del *Foro de Desarrollo Filipino*, que es quien articula las acciones de la *National Economic and Development Authority* (NEDA) enmarcadas en el *Philippines Development Plan* (PDP), cuya última revisión incluye, por supuesto, la educación entre las estrategias prioritarias (NEDA, 2023a).

Ilustración 76. Marco estratégico del *Philippines Development Plan (2023-2028)*



Fuente: NEDA (NEDA, 2023a).

Ni Filipinas está entre los primeros países receptores de ayuda española al desarrollo al día de hoy, ni España está entre los principales donantes de AOD para el país, que recibió en total 2.087,9 millones de dólares en 2021, más de la mitad de los cuales provienen de Japón (OECD, 2023). En los últimos años, Filipinas recibe entre 4 y 5 millones de euros en AOD neta española anuales.

Tabla 26. AOD neta española a Filipinas (2010-2020)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
AOD neta	20.391.399	14.421.857	8.070.603	4.610.723	6.174.605	1.109.523	995.670	2.336.557	4.900.454	4.525.697	4.782.062
Evol. Interanual	-183,4%	-29,3%	-44,0%	-42,9%	33,9%	-82,0%	-10,3%	134,7%	109,7%	-7,6%	5,7%
Total AOD España	4.843.723.589	3.285.581.529	1.865.544.434	2.248.256.671	1.655.924.456	1.509.606.125	4.151.698.392	44.550.751.206	2.560.046.390	2.763.904.610	2.897.436.221

Fuente: AECID, InfoAOD Sistema de información de la ayuda oficial al desarrollo.

El análisis de los datos de AOD proporcionados por AECID a través de su plataforma de transparencia acerca de la ayuda a Filipinas (AECID, 2023b) nos permite desagregar los programas dedicados a la educación entre los años 2007 y 2017. La revisión nos permite ver cómo de los casi 14 millones de AOD dedicados a este ámbito con destino a Filipinas en esa década, el 46,4% se ha dedicado a las infraestructuras, seguido del 21,5% dedicado al impulso de la formación profesional y el 15,2% a la primaria, seguido de la formación de profesores y la educación universitaria. La tendencia, en todo caso, ha sido a destinar los fondos de AOD especialmente a las infraestructuras educativas, que en el último año de la serie disponible, 2017, suponen el 83,4% de la AOD española dedicada a la educación. La formación de profesores ha pasado, por ejemplo, de 120 mil euros en 2007 a poco más de 9 mil en 2017 (AECID, 2023b).

En cuanto a las relaciones económicas, la balanza comercial es ampliamente favorable a España. La mitad de las exportaciones a Filipinas se concentran en productos de la industria porcina (de la que España es el principal exportador mundial) y bebidas alcohólicas; en el sentido opuesto, el comercio filipino hacia España se centra en barcos de pasajeros y carga (nada menos que la cuarta parte), aceite de coco, pescado y maquinaria de diversos tipos (mecánica y eléctrica, especialmente) (OEC, 2023b). El último directorio de empresas españolas con presencia en Filipinas enumera 46 compañías, varias de ellas dedicadas a la ingeniería, la construcción y la infraestructura —es reseñable no solo el trabajo de Acciona en el puente Cebú-Mactán o el ferrocarril de cercanías sur, sino la inauguración de su segunda sede en la región, tras Singapur, en Manila en 2019— (ICEX, 2023a, Acciona, 2023), además de varias dedicadas al turismo, como Amadeus o 16 establecimientos hoteleros, la mitad de los cuales están situados en la zona de El Nido, en Palawan (ICEX, 2023b).

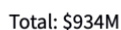
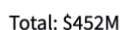
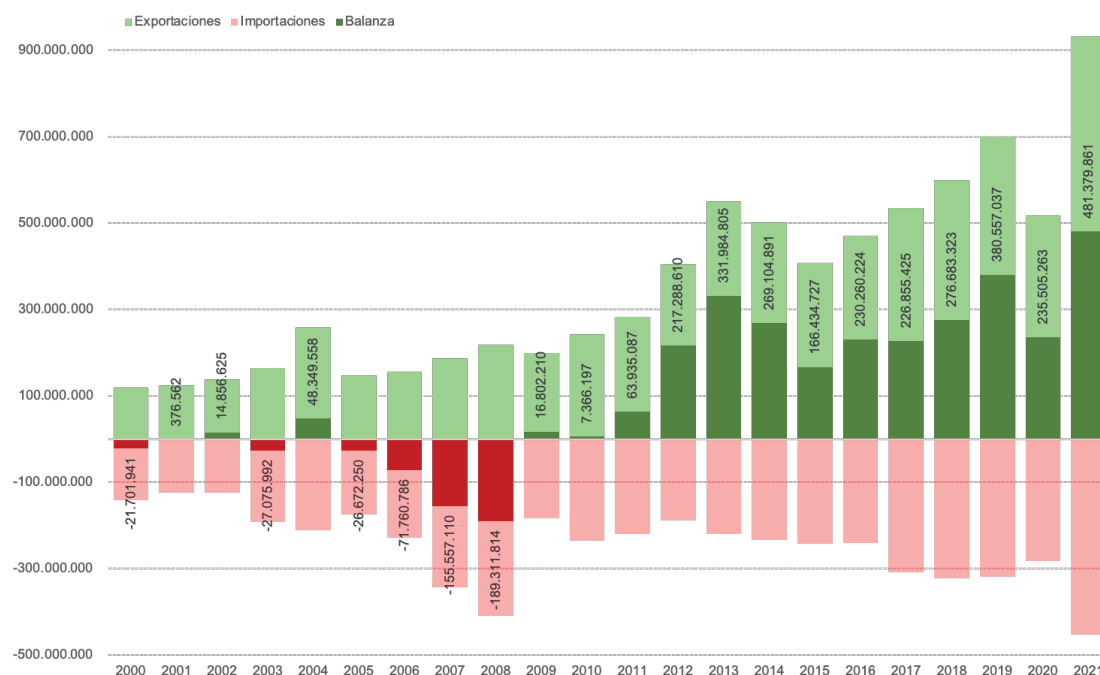


Ilustración 78. Comercio bilateral y balanza comercial España-Filipinas (2000-2021) (HS92)



En dólares, la cifra indicada corresponde al resultado anual de la balanza comercial calculado por OEC con datos expresados en la revisión HS92.

Fuente: Observatorio de Complejidad Económica (OEC, 2023b).

Esta significativa relación económica y comercial no ha implicado, sin embargo, grandes movimientos bilaterales de población. El número de españoles en Filipinas, según las estadísticas disponibles como el censo filipino de 2010 o los datos de migración de ONU hablan de poco más de mil españoles residentes en las islas, con un flujo de salida de unas cien personas por año según los datos del INE (INE, 2023a). Respecto al turismo, Filipinas recibió más de 8 millones de visitantes en 2019, antes de la pandemia, con Corea del Sur, China y Estados Unidos como principales países emisores (ICEX, 2023b), y los españoles viajan cada vez más al país: de 19.353 visitantes en 2014 a 44.133 en 2018, es decir, el cuarto emisor de turismo europeo al país tras Reino Unido, Alemania y Francia (UNWTO, 2020).

En el sentido opuesto, el número de filipinos que llega a España es de alrededor de dos mil por año, 2.008 personas en total en 2021, la mitad de los cuales viene a la Comunidad de Madrid, seguida por Cataluña (INE, 2023b). El censo del INE cifra en 36.178 los filipinos que residen en España en julio de 2022 (una cifra inferior a los más de cincuenta mil que refiere Naciones Unidas), que eran 31.145 diez años antes y 14.254 en julio de 2002 (INE, 2023c). Los filipinos necesitan un visado para poder visitar España y acceder al espacio Schengen. La introducción de las *Digital Nomad Visa* (Jefatura del Estado, 2022), pensadas para trabajadores remotos que quieran residir en España en diciembre de 2022 podría cambiar en parte la situación.

Las relaciones diplomáticas actuales se constituyeron tras la independencia definitiva del país, en septiembre de 1947 y Filipinas envió su primer embajador a Madrid en marzo de 1948 (Philippine Embassy Madrid, 2023). La Embajada de España en Filipinas es uno de los centros más activos de la diplomacia española en la región. Nuestra sede diplomática tiene un Embajador residente –encargado desde allí de Palaos, Micronesia y Marshall–, además de una Asesoría Técnica de Educación (dependiente de la Consejería de Educación de Canberra), una Agregaduría de Defensa, otra de Interior (con sede en Yakarta), un Consejero Económico y Comercial y una Oficina Técnica de Cooperación (OTC); las áreas de Agricultura, Pesca y Alimentación, y Turismo se coordinan desde la Embajada en Singapur. Queremos señalar, por tanto, que España no tiene en Filipinas ni Consejero Cultural (la tarea está a cargo de uno de los Secretarios de Embajada) ni Consejero de Educación (sino, recordemos, una Asesoría Técnica).

Tabla 27. Embajadores de España en Filipinas (1975-2023)

Fecha	Embajador/a
2022	Miguel Utray Delgado
2018	Jorge Moragas Sánchez
2014	Luis Antonio Calvo Castaño
2011	Jorge Manuel Domecq Fernández de Bobadilla
2007	Luis Arias Romero
2001	Tomás Rodríguez-Pantoja Márquez
1996	Delfín Colomé Pujol
1991	Herminio Morales Fernández
1987	Enrique Romeu Ramos
1981	Pedro Ortiz y Armengol
1975	Cleofé Liquiniano Elgorriaga

Fuente: elaboración propia sobre datos del Boletín Oficial del Estado.

Buena parte del trabajo de la diplomacia española en Filipinas se concentra en coordinar los instrumentos de protección del patrimonio cultural compartido por ambos países, coordinando para ello los esfuerzos de los distintos organismos implicados. El más importante de esos vínculos es, probablemente, la presencia de la lengua española en el archipiélago, que a la luz de los datos sigue perdiéndose generación tras generación.

167 hogares: los últimos (del español) de Filipinas

Los datos históricos sobre la presencia del español en el país hablan de una rápida decadencia a lo largo de los distintos censos²⁰ realizados durante el siglo XX: si en 1918 el padrón computaba 757.463 hablantes de español –como decíamos, ligeramente por debajo del inglés–, en 1939 descendía hasta los 417.375 (Rodao, 1997). Las cifras son después muy irregulares. En el censo de 1980 aparecen 288 hogares como hispanohablantes sobre un total de 8,6 millones. En el censo de 1990 se realiza una estimación del número de hablantes a partir de una muestra que ofrece un total de 3.794 hablantes de español.

Dado que desde 1990 no existen datos oficiales sobre el número de hablantes de español en el país, solo podemos tomar como base los de otras fuentes estadísticas. Como hemos mencionado ya, el censo de población del país ni siquiera contempla el español entre las respuestas a la pregunta por la lengua que se habla en el hogar entre las 182 opciones ofrecidas (Philippine Statistics Authority, 2010b, National Statistics Office, 2010). En 2014, el historiador Fidel Villaroel estimaba que los hablantes de español no alcanzarían el 1% (Villaroel, 2014), lo que supondría una nada despreciable cifra de cien mil personas, teniendo en cuenta la población del país en ese año. El último censo de hogares de 2020, como hemos comentado, cifra el número de hogares que habla español en 167, algo más de la mitad de los que hablan francés o la tercera parte de los que hablan alemán, un 0,001% del total de hogares del país (Philippine Statistics Authority, 2023b).

Sin embargo, ese dato no refleja que el número de personas que habla y comprende la lengua no está formado ya por hablantes de herencia, sino por un colectivo más complejo de migrantes o hablantes de distintos niveles de español como lengua extranjera. Las únicas estimaciones generales actuales proceden de los informes *El español una lengua viva* del Instituto Cervantes, que ofrecen una estimación del número de hablantes. Los datos de los tres primeros informes computan a los cuatrocientos mil hablantes de chabacano como de dominio nativo, un criterio que cambia en 2014 para pasar a computarlos, siempre mediante estimaciones, entre los de competencia limitada. Los datos publicados por el Instituto Cervantes cifran, por tanto, los hablantes de español en Filipinas en 4.476, más casi medio millón con competencia limitada, y en 41.000 el total de estudiantes de nuestro idioma en el país.

20 En los últimos cincuenta años, Filipinas censa a su población cada cinco años (70, 75, 85, etc). La institución responsable de los censos es hoy la *Philippines Statistics Authority* (PSA).

Tabla 28. Hablantes de español en Filipinas (2010-2021)

	2010	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Dominio Nativo	439.000	439.000	439.000	3.325	3.325	3.325	3.325	3.325	3.325	4.476	4.476
Competencia Limitada	Sin datos	2.557.773	2.557.773	461.689	427.354	461.689	461.689	461.689	461.689	461.689	461.689
Estudiantes	Sin datos	20.492	Sin datos	Sin datos	33.600	33.600	33.600	33.600	41.000	41.000	Sin datos

Recopilado de los informes anuales del Instituto Cervantes (excepto en 2011, cuando no se publicó).

Todas las fuentes insisten en identificar a un último grupo de hablantes de español en Filipinas, que podríamos detallar como:

- a. Los hablantes de español como lengua materna, pertenecientes a grupos muy específicos de clase media-alta y alta en la sociedad filipina, cuyo dominio nativo se podría caracterizar mejor como el de una lengua de herencia. Su número no es determinable, puesto que el censo los incluye en la categoría de “otros” cuando se les pregunta por la lengua hablada en casa.
- b. Los estudiantes que han cursado español en algún momento de su formación, en su mayoría en busca de una cualificación profesional que pudiera permitirles acceder a trabajos mejor remunerados.
- c. La reducida comunidad de migrantes hispanos que vive en el país, 2.205 según el censo filipino de 2010. Los datos de Naciones Unidas, si bien no identifican todas las nacionalidades hispanohablantes como hace el censo filipino, computan un total de 2.656 emigrantes procedentes de países hispanohablantes, la mitad de ellos españoles.
- d. Los hablantes de chabacano en sus distintas variantes, considerados por la estadística del Instituto Cervantes como hablantes de español con competencia limitada. Cualquier español que haya viajado al sur de las Filipinas, que haya escuchado emisiones de radio o televisión en chabacano o que haya interactuado con hablantes de chabacano es consciente de que el chabacano y el español resultan difícilmente intercomprensibles, por más que una gran parte del léxico o de las estructuras gramaticales sean comunes. El debate sobre si los hablantes de chabacano deben o no ser considerados como hablantes de español con competencia limitada excede la ambición de este trabajo.

Esta situación de extrema debilidad del español en Filipinas viene agravada por la escasez o debilidad de instituciones locales que la protejan y promuevan. La más relevante de las organizaciones locales encargadas de la protección y promoción del español es la *Academia Filipina de la Lengua Española*, dirigida por el escritor Guillermo Gómez Rivera (1936), cuyo lema es “custodiar, difundir y enaltecer” el español en Filipinas, con sede en el Casino Español de Manila y que celebrará en 2024 su primer siglo de vida. La *Academia Filipina de la Lengua Española* es miembro de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) y ha participado en diversas iniciativas que en los últimos años han impulsado el panhispanismo en el campo lingüístico y cultural. A principios de este siglo la *Academia Filipina de la Lengua Española* corrió riesgo de desaparecer (El País, 2008) y aún enfrenta desde hace años numerosos problemas que la han sumido en una “vida precaria y lánguida” (Fernández, 2001) que parece condicionar su actividad, como resumía Gómez Rivera en un texto de hace algunos años que refleja aún la situación actual:

Por lo tanto, la Academia Filipina debe obtener la necesitada personalidad jurídica ante el Gobierno y Pueblo de Filipinas, incorporándose y registrándose de nuevo ante la Social Security Services de Filipinas, para que sea una entidad juridical con personalidad para recibir cuotas de sus miembros y donativos de

individuos, corporaciones comerciales o empresas y gobiernos, inclusive el actual gobierno Filipino que, por ley o por decreto presidencial, podría otorgarla [sic] una subvención anual del presupuesto nacional. De esa forma la Academia Filipina lograría tener su propia sede con biblioteca, salón de actos y oficinas administrativas. (Gómez Rivera, 2008)

El chabacano

En cualquier caso debemos diferenciar la presencia del español en el país de la existencia de una lengua criolla, el chabacano, derivada del español pero que tiene sus propias particularidades, “una variedad criolla, fruto de la mezcla de un vocabulario y una fraseología españoles con una base gramatical nativa, tagala o bisaya” (Moreno Fernández, 2015), “mezcla del español con el cebuano y algo de tagalo” (Madrid Álvarez-Piñer, 2018), pero que podemos considerar como una lengua con su propio estatus (Lipski, 2010, 2012, Quilis and Casado Fresnillo, 2008) que, a diferencia del “español de bambú” de los japoneses en Davao o el “español de tienda” o “de cocina” de los sirvientes filipinos en Manila, ha sobrevivido a la normalización lingüística del país.

El chabacano se habla hoy en dos zonas: el sur de la isla de Mindanao, en las ciudades de Cotabato y Zamboanga –que desde 2006 se publicita como “Asia’s Latin City” (The Manila Times, 2006)–, además de la Región Autónoma de Bangsamoro en el Mindanao Musulmán (BARMM, por sus siglas en inglés), y en la bahía de Manila, en Cavite City y Ternate (que algunos autores consideran dos variantes distintas (Lipski, 2012)) y el área metropolitana de la capital, en los que podemos apreciar cierto activismo en la protección de este patrimonio lingüístico (Sippola, 2016). El censo filipino de 2010 diferencia hasta cuatro variedades de chabacano: el zambageño o zamboangueno (de Zamboanga), el davao, el caviteño y el cotabateño. Recogiendo los datos del censo, la mayor parte de la población identificada étnica y lingüísticamente como chabacanos vive en el sudoeste de la isla de Mindanao, tanto en Zamboanga como en la provincia de Bangsamoro y en mucha menor medida en torno a la capital. Como resultado de la emigración, hay también comunidades de hablantes de chabacano en Europa y en Estados Unidos –en particular en San Diego (Sippola, 2011). Como sugieren Quilis y Casado, “no sería nada extraño que el chabacano pudiese ser el último reducto de la lengua española en Filipinas” (Quilis and Casado Fresnillo, 2008).

Los datos oficiales, en todo caso, cifran el número de hablantes de chabacano (el censo de 2000 hablaba de “etnia chabacana”, el de 2010 de “lengua chabacana”, y este aspecto no aparece en el censo de 2020) en 464.806 personas (autoidentificadas como de esa etnia) y 92.571 hogares (un 0,46% del total del país) (Philippine Statistics Authority, 2010a), fuertemente localizados en torno al sudoeste de Mindanao: el 72,2% de todos los censados como chabacanos vive en la ciudad de Zamboanga.

Instituciones como UNESCO no incluyen al chabacano entre las lenguas mundiales en peligro de desaparición –“muy vivaz todavía, sobre todo en el sur del país” (Moseley and Nicolas, 2010)–, y la nueva política de uso de la lengua materna en los primeros años de educación (la llamada MTB-MLE (Department of Education, 2009b)) seleccionó al

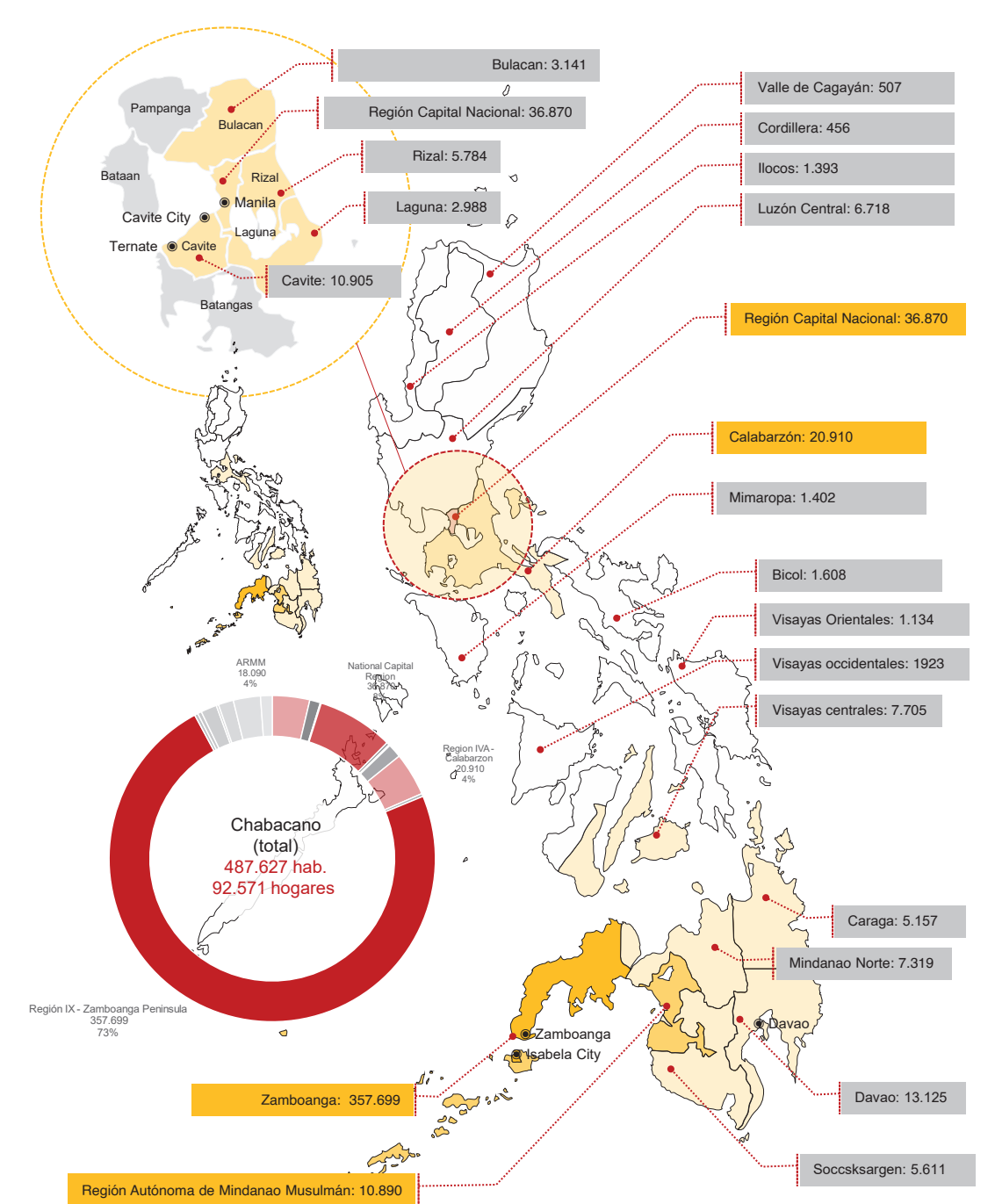
chabacano entre los 8 idiomas, hoy ya 19, usados en distintas regiones como lengua de aprendizaje en el curso 2010-2011.

Tabla 29. Población de etnia/lengua chabacana en Filipinas, por regiones (2010)

	Chabacano caviteño	Chabacano cotabateño	Chabacano de Davao	Chabacano de Zamboanga	Total
ARMM	445	476	63	17.106	18.090
Caraga	312	409	800	3.636	5.157
Cordillera Administrative Region	75	50	132	199	456
National Capital Region	4.854	5.621	8.692	17.703	36.870
Región I – Ilocos Region	178	215	279	721	1.393
Región II – Cagayan Valley	111	110	119	167	507
Región III – Central Luzon	970	1.036	1.774	2.938	6.718
Region IV-A – Calabarzon	5.962	2.081	4.195	8.672	20.910
Región IV-B – Mimaropa	249	250	230	673	1.402
Región IX – Zamboanga Peninsula	2.693	751	308	353.947	357.699
Región V – Bicol Region	194	151	339	924	1.608
Región VI – Western Visayas	146	226	644	907	1.923
Región VII – Central Visayas	789	1.501	669	4.746	7.705
Región VIII – Eastern Visayas	114	134	297	589	1.134
Región X – Northern Mindanao	804	897	580	5.038	7.319
Región XI – Davao Region	1.159	1.204	3.374	7.388	13.125
Región XII – Soccsksargen	1.032	2.253	326	2.000	5.611
Total general	20.087	17.365	22.821	427.354	487.627

Elaboración propia sobre datos del censo de 2010.

Ilustración 79. Hogares de etnia/lengua chabacana, por regiones (censo de 2010)



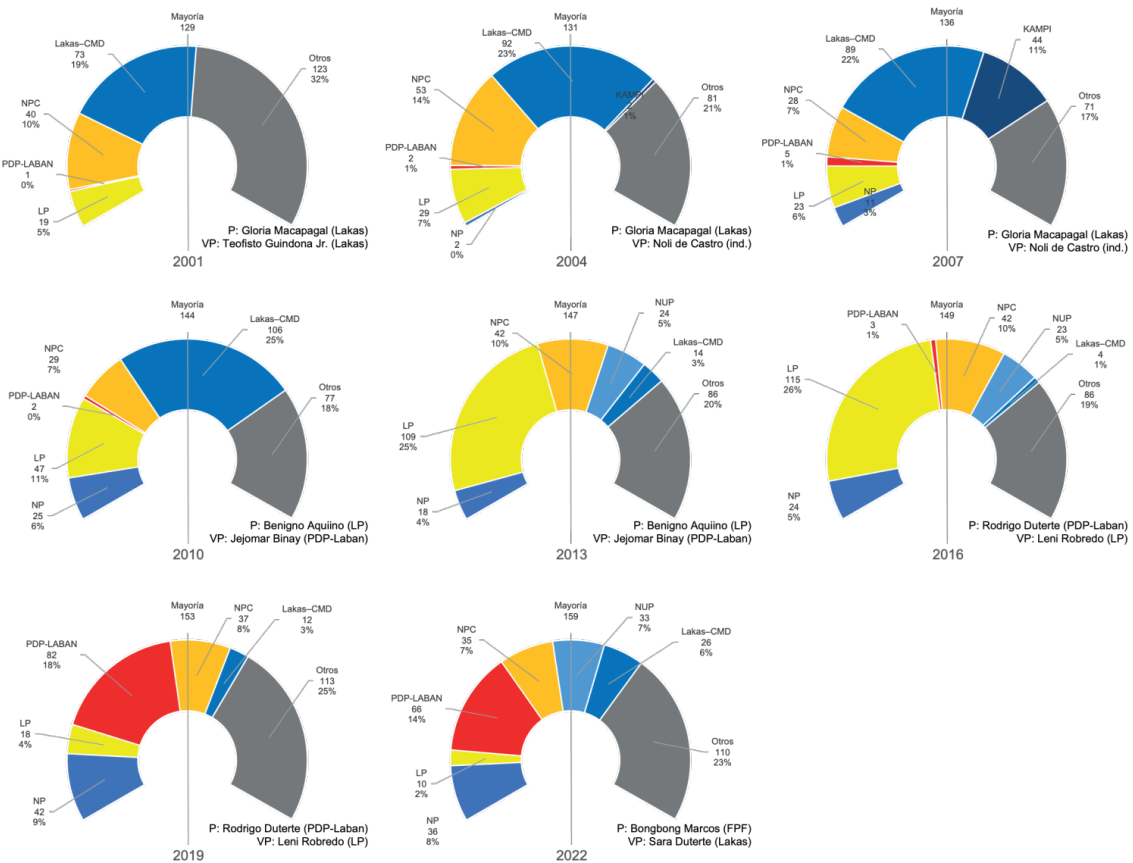
Fuente: elaboración propia sobre datos del censo de 2010 (Philippine Statistics Authority, 2010a).

4.1. La política educativa

La educación –y particularmente la alfabetización– ha constituido un desafío permanente para la sociedad filipina, sometida en el último siglo y medio a los vaivenes de la ocupación, la dictadura y la inestabilidad política. En cualquier caso, como decíamos en páginas anteriores, la educación universal, pública y gratuita “se implanta en Filipinas en 1863, solo seis años después que en la metrópoli (Ley Moyano), y antes que en ningún otro territorio asiático, y que en no pocos países europeos” (Galván Guijo, 2021).

Es necesario, brevemente, recordar antes de analizar la política educativa que Filipinas es, desde la Constitución de 1987, una república cuyo presidente se elige por periodos de 6 años sin posibilidad de reelección y ejerce como jefe de Estado y de gobierno, con un vicepresidente que se elige de manera independiente por el mismo periodo y cuyas funciones son mucho más limitadas (y solo en dos ocasiones presidente y vicepresidente pertenecían al mismo partido político); el Poder Legislativo está compuesto por dos cámaras, un Senado (cámara alta) conformado por 24 senadores elegidos por un mandato de 6 años, y una Cámara de Representantes o Congreso (cámara baja) compuesto por 300 miembros elegidos por un mandato de 3 años; finalmente, el Poder Judicial tiene a la Corte Suprema como órgano máximo. Desde la transición democrática, Filipinas ha tenido 7 presidentes entre Corazón Aquino y *Bongbong* Marcos, como resumimos en el gráfico. Las últimas dos décadas han visto la hegemonía de 3 partidos políticos: el Liberal (PL) liderado por la familia Aquino, el cristiano-islámico demócrata *Lakas* (al que pertenecen Gloria Macapagal o los Duterte) y el *Partido Demokratiko Pilipino* (PDP) impulsado en los últimos años por Rodrigo Duterte.

Ilustración 80. Composición de la Cámara de Representantes (2001-2022)



Fuente: elaboración propia.

Tabla 30. Resultado de las elecciones presidenciales en Filipinas (2004-2022)

	2004		2010		2016		2022	
	Presidente	Vicepresidente	Presidente	Vicepresidente	Presidente	Vicepresidente	Presidente	Vicepresidente
Nacionalista Party			Manuel Villar (15,4%)		Rodrigo Duterte (39%)			
Liberal Party			Benigno Aquino III (42,8%)	Manuel Roxas (39,6%)	Manuel Roxas (23%)	Leni Robredo (35,1%)	Leni Robredo (28%)	Francis Panglinan (17,8%)
PDP-LABAN				Jejomar Binay (41,6%)				
Nationalist People Coalition				Loren Legarda (12,21%)				Tito Sotto (15,6%)
National Unity Party								
PMP			Joseph Estrada (26,2%)					
Partido Federal ng Filipinas							BongBong Marcos (58,77%)	
Lakas-CMD	Gloria Macapagal-Arroyo (40%)							Sara Duterte (61,5%)
Otros	Fernando Poe Jr. (36,5%)	Noli de Castro (49,8%)			Grace Poe (21,4%)	Bongbong Marcos (34,7%)	Manny Pacquiao (6,8%)	

Fuente: elaboracion propia.

El territorio del país está dividido en provincias organizadas en regiones, que desde marzo de 2023 son 18 con la creación de la nueva provincia de Negros Island con territorios que antes pertenecían a las regiones de Western Visayas y Central Visayas (PNA, 2023). La estadística oficial no ha sido aún reconfigurada para esta nueva distribución territorial y nosotros tampoco la usaremos para los datos recogidos en este informe, que contemplan las 17 regiones actuales. La zona más poblada del país está en torno al sur de la isla de Luzón y la capital, Manila, donde viven 1 de cada 3 filipinos (regiones 3, 4 y 13).

Tabla 31. Población de las regiones filipinas (2020)

Región	Población (2020)
04 – CALABARZON (Cavite, Laguna, Batangas, Rizal, Quezon)	16.195.042
13 – National Capital Region (NCR)	13.484.462
03 – Central Luzon	12.422.172
07 – Central Visayas	8.081.988
06 – Western Visayas	7.954.723
05 – Bicol Region	6.082.165
01 – Ilocos Region	5.301.139
11 – Davao Region	5.243.536
10 – Northern Mindanao	5.022.768
12 – Soccsksargen	4.901.486
08 – Eastern Visayas	4.547.150
15 – Bangsamoro Autonomous Region in Muslim Mindanao (BARMM)	4.404.288
09 – Zamboanga Peninsula	3.875.576
02 – Cagayan Valley	3.685.744
17 – MIMAROPA (Mindoro, Marinduque, Romblon, Palawan)	3.228.558
16 – Caraga	2.804.788
14 – Cordillera Adm. Region	1.797.660
Total general	109.033.245

Fuente: elaboración propia sobre datos del Censo 2020.

La EdCom y la primera Ley de Educación de 1991

La educación filipina contemporánea se asienta en la gran reforma educativa que se produjo con el encargo del Congreso filipino a la *Comisión de Educación* (EDCOM) en 1991. El informe de la EDCOM sentó las bases del futuro sistema educativo filipino subrayando las numerosas debilidades, desigualdades y problemas de financiación o gestión en la educación en el país. El Congreso asumió entonces aquellas recomendaciones e impulsó un conjunto de medidas que organizaba el sistema en torno a tres actores –la conocida como “*trifocalización*”– cuyo funcionamiento se inicia en 1994:

1. El Departamento de Educación (DepEd) del gobierno filipino es el órgano central de la política educativa a cargo de los estándares, objetivos y seguimiento de las políticas educativas, unas funciones que mantiene en la vigente ley de educación de 2001 (República de Filipinas, 2001).
2. La *Technical Education and Skills Development Authority* (TESDA) fusionó en 1994 varios organismos encargados de las enseñanzas técnicas y vocacionales (República de Filipinas, 1994b), conocidas en el sistema filipino como *Technical Vocational Education and Training* (TVET).
3. La *Commission on Higher Education* (CHED) encargada de la educación superior (República de Filipinas, 1994a).

Los trabajos de la EDCOM serían después continuados por la *Presidential Commission on Educational Reform* (PCER) establecida en 1998, que creó un *National Coordinating Council for Education* (NCCE) en el año 2000 (Presidencia de Filipinas, 2000), como reflejo del *Philippines Education Sector Study* (PESS), un influyente informe del Banco Mundial, el *Asian Bank of Development* y el gobierno filipino sobre la educación en el país (Banco Mundial *et al.*, 1999).

Política educativa para un país trilingüe: las reformas de Macagapal y Aquino

Del contexto descrito nace la *Governance of Basic Education Act* de 2001 (República de Filipinas, 2001). Con los objetivos de reforzar la financiación de la educación, mejorar la calidad de la educación superior, garantizar el acceso igualitario a la formación e implicar a los gobiernos locales, se ponen en marcha iniciativas como *Schools First* (2005) y una agenda de reformas, la *Basic Education Sector Reform Agenda* de 2006 (BESRA, 2007-2015), centradas esencialmente en mejorar la alfabetización y reducir el abandono escolar, creando por ejemplo un sistema paralelo, el *Alternative Learning System* (ALS) que refuerza el aprendizaje de adultos o facilita el acceso en zonas con dificultades de infraestructura educativa (República de Filipinas, 2020). El Gobierno se comprometió a eliminar todos los obstáculos que limitaban el acceso a la educación básica y su impartición, ya fueran normativos, estructurales, financieros o institucionales en cinco ejes clave: la gestión basada en la escuela; el desarrollo de la formación del profesorado; las estrategias nacionales de aprendizaje; la garantía de calidad y la rendición de cuentas; y los cambios en la administración del DepEd.

Las tensiones entre el NCCE y las tres instituciones de la política educativa llevaron a Gloria Macapagal, en su segundo mandato, a eliminar el NCCE y establecer una *Presidential Task Force for Education* (PTFE) (Presidencia de Filipinas, 2007a) cuyas recomendaciones, llamadas *Philippine Main Education Highway*, marcarán la política educativa de los últimos años de su presidencia (Presidencia de Filipinas, 2009, *Presidential Task Force for Education*, 2008).

Su sucesor, Benigno *Noynoy* Aquino llega al poder con un compromiso de diez puntos de reforma que supondrán una enorme transformación del sistema educativo filipino. El decálogo, publicado por Aquino en el diario *Inquirer* (Aquino, 2010), marcará la política educativa de toda esa década, y lo reproducimos por la centralidad que tendrá en la situación actual de la educación del país:

1. Ciclo de educación básica de 12 años, añadiendo 2 más a los 10 existentes: “Preescolar (K) a 12º Año es lo que el resto del mundo da a sus niños” (Aquino, 2010).
2. Educación preescolar universal para todos: “Tenemos que crear un sistema preescolar adecuado y ponerlo a disposición de todos los niños, independientemente de sus ingresos” (Aquino, 2010).
3. La educación *madaris* o madrasa como un subsistema dentro del sistema educativo “con asignaturas de lengua árabe y educación en valores islámicos que puedan integrarse en el plan de estudios de nuestras escuelas públicas como asignaturas adicionales con vistas a mantener escolarizados a nuestros niños filipinos musulmanes” (Aquino, 2010).
4. Enseñanza técnico-profesional como alternativa en el bachillerato.
5. Todos los niños deben ser lectores en el primer curso: “en el centro de los problemas de aprendizaje de nuestros niños está la incapacidad de leer correctamente. Al final de la próxima administración (SY 2015-16), cada niño que pase la educación preescolar debe ser un lector en el primer grado” (Aquino, 2010).
6. Competencia en ciencias y matemáticas, con “un sólido plan de estudios de ciencias y matemáticas que comience en el primer curso, con material didáctico y profesores de primaria debidamente formados” (Aquino, 2010).
7. Asistencia a las escuelas privadas como socios esenciales en la educación básica, ampliando la Ayuda Pública a Estudiantes y Profesores de la Enseñanza Privada a un millón de estudiantes de la enseñanza privada cada año mediante la contratación de servicios educativos.
8. Racionalización de las lenguas de enseñanza, usando la lengua materna como medio de instrucción hasta 3er curso, con inglés para ciencias y matemáticas y filipino para las ciencias sociales de 4º a 7º curso y, finalmente, en la enseñanza secundaria, el inglés para ciencias, matemáticas e inglés; el filipino para ciencias sociales, y la educación técnica y vocacional, con el objetivo de “convertirnos en un país trilingüe” (Aquino, 2010).

9. Mejora de la calidad de los libros de texto.
10. Pacto con los gobiernos locales para construir más escuelas, “necesitamos más escuelas con poblaciones más reducidas para que profesores, alumnos y padres puedan formar una verdadera comunidad de aprendizaje” (Aquino, 2010).

El decálogo de política educativa será el centro de la actividad del DepEd de la presidencia de Aquino –con Armin Luistro al frente (religioso de La Salle, como varios responsables del DepEd en los últimos años)– que pone la educación en centro del debate político:

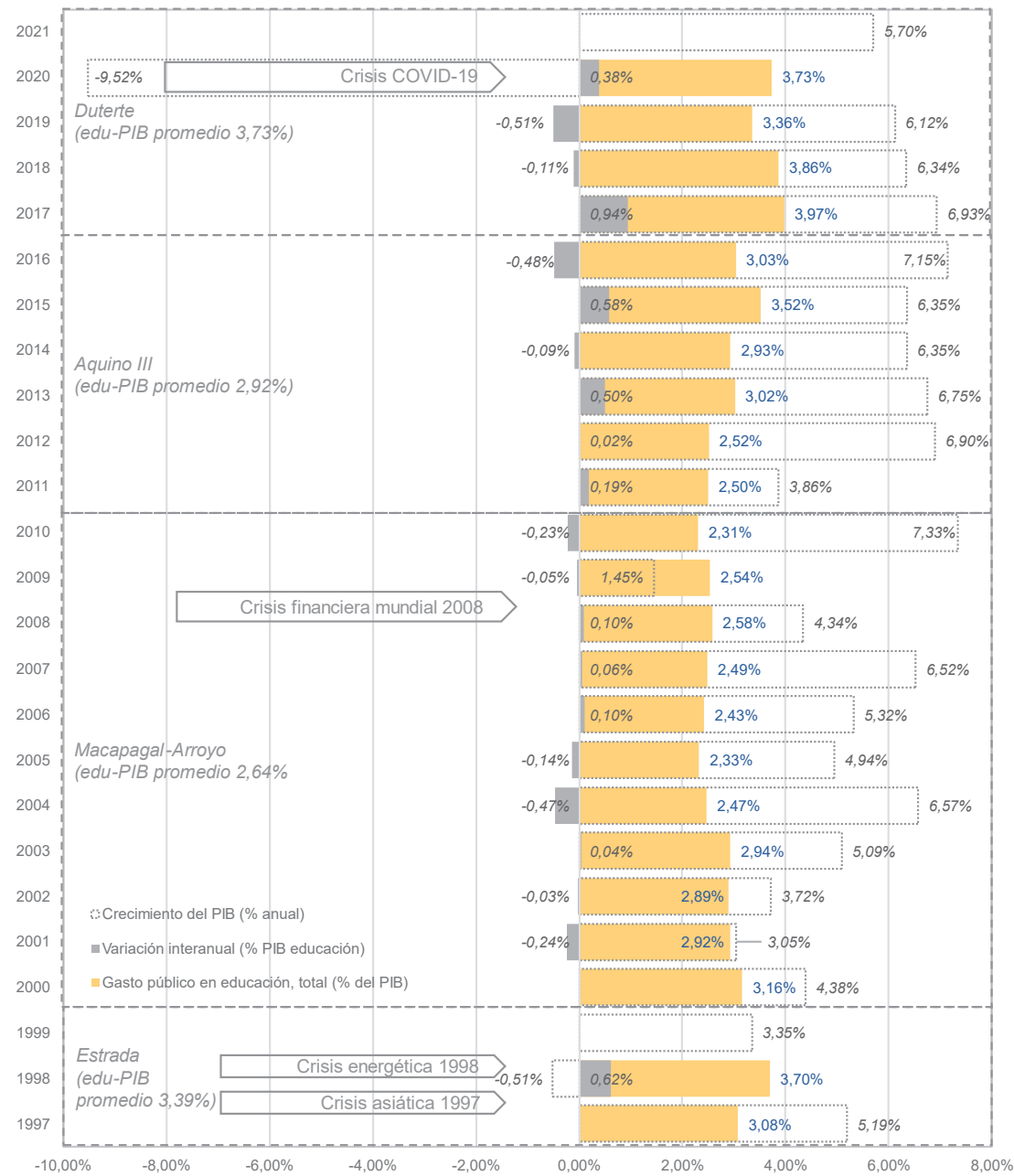
“Si solucionamos estos diez problemas, solucionaremos la mayoría de los problemas de nuestro sistema educativo.

Si arreglamos la educación básica, arreglaremos los problemas a largo plazo del país.

Y si solucionamos los problemas del país, construiremos una sociedad verdaderamente fuerte a la que podamos llamar con orgullo Filipinas.” (Aquino, 2010).

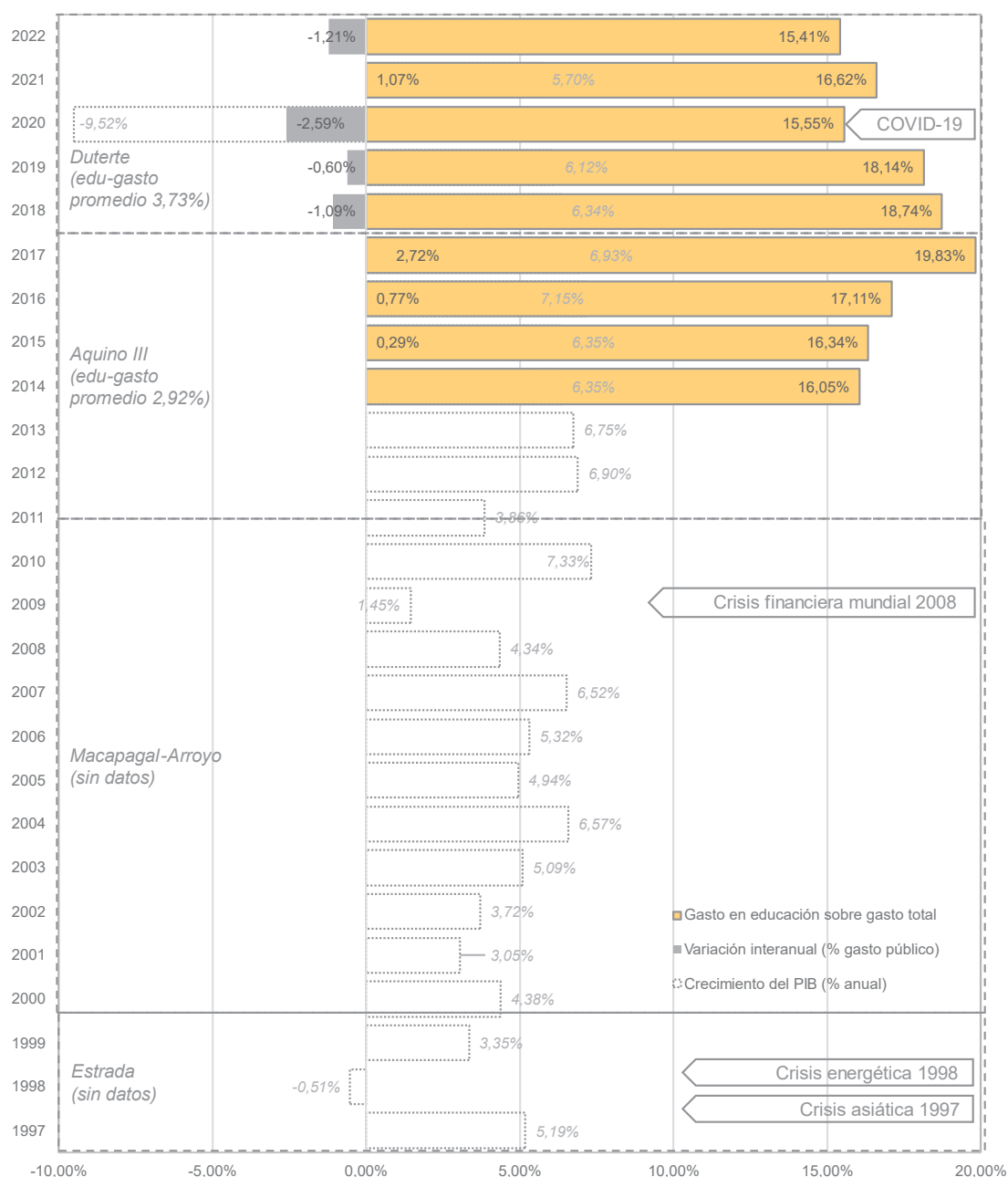
La ambición del programa educativo de Aquino se tradujo en un aumento del gasto en educación, que creció entre 2010 y 2015 un 60% en términos reales (Al-Samarrai, 2016). Como podemos apreciar en la serie temporal, el gasto en educación en relación al PIB estuvo en sus mínimos en 2005 y 2010, y desde ahí ha ido aumentando durante las presidencias de Benigno Aquino III (casi un 3% de promedio en sus años de presidencia) y Rodrigo Duterte (3,7% de gasto educativo durante su presidencia).

Ilustración 81. Evolución del gasto educativo en relación al PIB (1997-2021)



Fuente: elaboración propia sobre datos de UNESCO.

Ilustración 82. Evolución del gasto educativo en relación al gasto público total (2014-2022)



Fuente: elaboración propia sobre datos de UNESCO.

El instrumento central de aplicación del decálogo de Aquino fue la *Enhanced Basic Education Act* (EBEA, o K-12 Law) (República de Filipinas, 2013b) que promulga el Parlamento filipino en 2013 e implanta la educación obligatoria desde los 5 hasta los

18 años. Hasta las reformas regulatorias introducidas durante la presidencia de *Noynoy Aquino* en 2012, la educación obligatoria era, con solo diez años de duración, una de las más breves del mundo. De manera simultánea a otros países de la región (y en buena medida como consecuencia de las evaluaciones educativas comunes de ASEAN que comienza a discutirse en 2010), se incorporó entonces el nuevo sistema denominado *kindergarten to 12* (k-12) que supone 12 cursos obligatorios desde el preescolar (República de Filipinas, 2012) a partir del curso 2011-2012 hasta dos años de bachillerato –desde el curso 2016-17– en el que se incluye la gratuidad de la guardería (*Kindergarten Education Act* de 2012 (República de Filipinas, 2012)).

Si bien el filipino se había utilizado en el curriculum escolar desde los años setenta, la nueva ley establece el uso de las lenguas locales en el preescolar y los 3 primeros años de primaria, y del inglés y el filipino de manera progresiva hasta que sean las lenguas de aprendizaje de todas las materias en secundaria y bachillerato. En el curso 2012-2013, 12 lenguas locales fueron incorporadas al nuevo sistema: Bahasa Sug, Bikol, Cebuano, Chabacano, Hiligaynon, Iloko, Kapampangan, Maguindanaoan, Maranao, Pangasinense, Tagalog y Waray. Para el Secretario de Educación, Armin Luistro, ese fue el proceso más complejo de todo el programa, sobre todo porque tuvieron que elaborar nuevos diccionarios y material didáctico (Geronimo, 2016). El cambio se ha ido produciendo de manera progresiva, de manera que los primeros estudiantes k-12 terminaron la educación obligatoria en el marzo de 2018.

El programa *Philippine Education for All* (EFA) de Aquino alineaba las metas del sistema educativo a los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* que Naciones Unidas había propuesto a la comunidad internacional en el año 2000, esencialmente conseguir la alfabetización funcional de la población.

Tabla 32. Estructura del sistema educativo en Filipinas (2022) 21

Edad	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Curso	(k)	k	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Ciclo	Kindergarden		k to 3			Elementary			Junior High School (JHS)				Senior High School (SHS)		

Fuente: elaboración propia a partir de la *Enhanced Basic Education Act* y del Departamento de Educación.

21 Los niveles educativos de Filipinas están detallados por la Clasificación Normalizada de la Educación de Filipinas (Philippine Standard Classification of Education, PSCED). La CINE 2017 es la última versión de la CINE, que está alineada con la CINE 2011 y la CINE 2013 Campos de la Educación (CINE-F) desarrolladas por la UNESCO. El primer borrador de la PSCED de 2017 fue preparado inicialmente por la PSA a través de la División de Clasificaciones Estadísticas (SCD) del Servicio de Normas (SS) dependiente de la Oficina de Censos y Coordinación Técnica (CTCO). Se llevaron a cabo una serie de reuniones de consulta para revisar el borrador con la Comisión de Educación Superior (CHED) y la Autoridad de Educación Técnica y Desarrollo de Competencias (TESDA). La Junta de la PSA aprobó el PSCED de 2017 mediante la Resolución de la Junta de la PSA n.º 13, Serie de 2017, para su adopción por todas las agencias e instrumentalidades gubernamentales interesadas. (Philippine Statistics Authority, 2017)

De Duterte a Marcos/Duterte

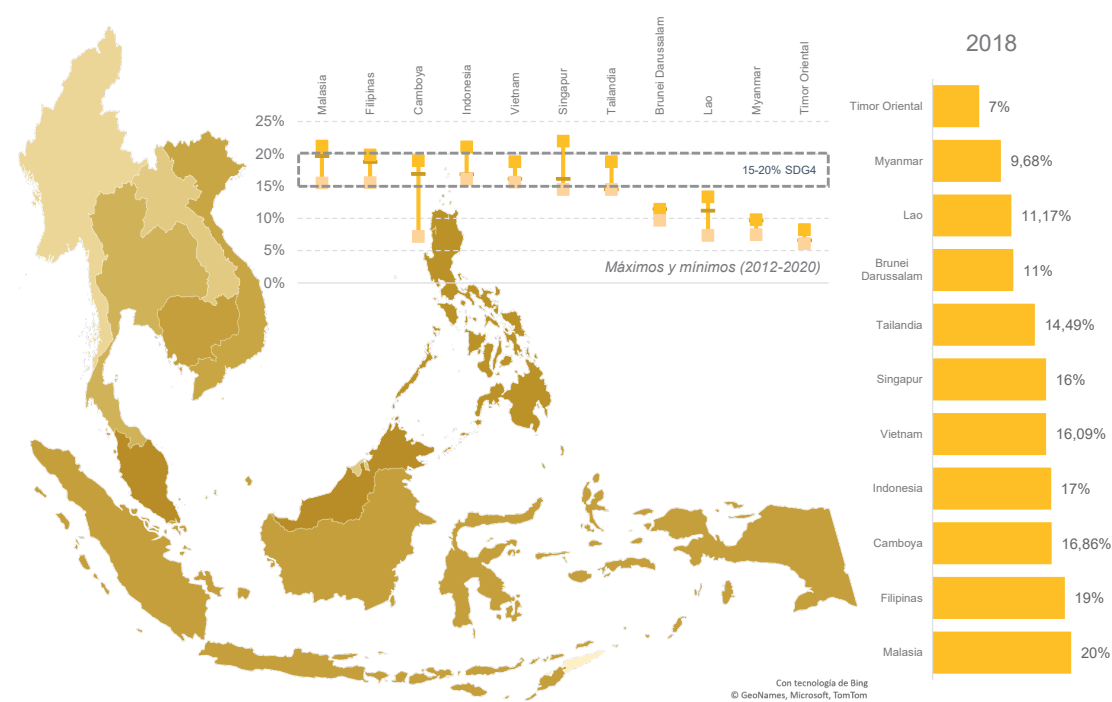
La gran reforma educativa del presidente *Noy* Aquino fue heredada por Duterte, que pese a sus iniciales reticencias la incluyó en su agenda socioeconómica de diez puntos (la columna vertebral de las *Dutertenomics*), con un acento neoliberal que sustentaba la apuesta por la educación en “adecuar las cualificaciones y la formación a la demanda de las empresas y el sector privado” (República de Filipinas). En 2016, el Congreso aprobó la exención de tasas universitarias en los campus públicos estatales (*state universities and colleges*, SUC) y locales (*local universities and colleges*, LUC) (Filipinas, 2017), una norma firmada por Duterte un año después y que entró en funcionamiento en el curso 2017-2018.

Tras las elecciones de 2022, la vicepresidenta Sara Duterte asume la Secretaría de Estado de Educación con *Bongbong* Marcos como presidente. En enero de 2023, Duterte hizo público su plan de trabajo para la educación filipina, la llamada *MATATAG Agenda*, encomendándose a los héroes nacionales (“Nuestros hijos son hijos de héroes. Son los descendientes del Dr. José Rizal, Gabriela Silang, Francisco Dagohoy y Sultan Kudarat. Nuestros hijos están destinados a la grandeza”), pero sobre todo apuntando a la mejora de la infraestructura, a la revisión del curriculum k-12 y a la formación de profesores (Rappler), como recoge en el acrónimo (MATATAG²², que significa “estable” o “fuerte”) (Department of Education, 2023c). La polémica por el nombramiento de Sara Duterte como responsable de educación –además de vicepresidenta– ha tenido continuidad en las permanentes tensiones que viene manteniendo con las organizaciones de profesores, a las que acusa de “comunistas” e “inútiles” (Magsambol, 2023a), mientras la vicepresidenta insiste en que bastan 100.000 millones de pesos (unos 1.650 millones de euros) para solucionar los problemas de la educación filipina (Magsambol, 2023b). Esta cifra está muy alejada del presupuesto que necesitaría invertir Filipinas para pasar del actual 3,7% al 6% de su PIB en gasto educativo –teniendo en cuenta que cada punto porcentual de PIB equivaldría a casi 4.000 millones de dólares– y situarse en las cifras de otros países y que le demanda la oposición política (Magsambol, 2023c, PBed, 2022). Las últimas cifras del Banco Mundial reflejan, para 2020, una cifra de inversión educativa filipina equivalente tan solo al 3,73% de su producto interior bruto.

Para alcanzar con éxito el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, los gobiernos que suscribieron el acuerdo se comprometieron a asignar progresivamente al menos entre el 4% y el 6% de su producto interior bruto (PIB) o al menos entre el 15% y el 20% de su gasto público total a la educación, centrándose en la educación básica. Como ya se ha mencionado anteriormente, estos compromisos están bien reflejados en la *Declaración de Incheon* y en el *Marco de Acción Educación 2030* aprobado por la UNESCO en 2015 (UNESCO, 2016). Como venimos explicando, los objetivos fijados por la Agenda 2030 para el gasto público en educación son todavía un logro por conquistar en toda la región, pero como vemos en los gráficos está resultando más sencillo para los países invertir el porcentaje del gasto público comprometido en educación que el volumen total respecto al PIB.

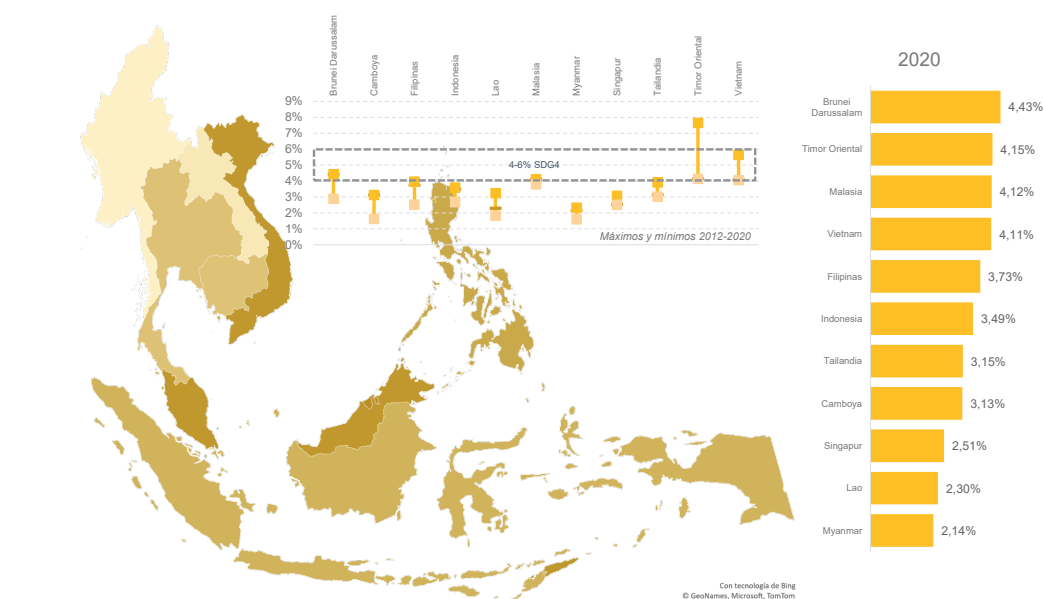
22 Según el comunicado del Deped, los objetivos de la nueva política educativa son “MAke the curriculum relevant to produce competent and job-ready, active, and responsible citizens; TAke steps to accelerate delivery of basic education facilities and services; TAke good care of learners by promoting learner well-being, inclusive education, and a positive learning environment; and Give support to teachers to teach better” (Department of Education, 2023c).

Ilustración 83. Gasto público en educación en relación con el gasto público



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Banco Mundial.

Ilustración 84. Gasto público en educación con respecto al PIB



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Banco Mundial.

En crisis permanente: pobreza educativa, alfabetización funcional y gasto público

En 2022, una nueva Comisión de Educación (EDCOM-II) (Filipinas, 2022) fue creada por las dos cámaras legislativas filipinas para enfrentar un nuevo estudio y actualización de las políticas educativas del país. Sus trabajos, que se extenderán por tres años, estarán apoyados por el *Philippine Institute for Development Studies* (PIDS) y se resumen en una revisión de los mandatos de la tríada DepEd-CHED-TESDA y de la planificación a medio plazo del sistema educativo con objetivos evaluables y acordes con las necesidades actuales del país. La norma que crea la EdCom-II no hace referencia a la enseñanza de lenguas, aunque sí a cuestiones como la digitalización o las transformaciones tecnológicas (Filipinas, 2022). No cabe duda de que los problemas de infraestructura educativa son claves para comprender la situación actual, como recogen algunos informes que apuntan a la adecuación de las aulas, el acceso a instalaciones de agua, el saneamiento e higiene, o el acceso a electricidad y a internet como los principales desafíos inmediatos, lo que requerirá “una mayor inversión financiera, una mejor planificación y coordinación entre las agencias gubernamentales relevantes, una mayor participación comunitaria y un mayor uso de tecnologías innovadoras” (Navarro, 2022). Esas deficiencias, con la falta de recursos familiares, producen una enorme tasa de abandono escolar del 40% entre secundaria y bachillerato²³.

El desafío de la EdCom-II es nada menos que enfrentar los graves problemas, que parecen estructurales y permanentes, del sistema educativo filipino. El primero de ellos es lo que las agencias internacionales denominan “pobreza educativa”. En el marco de la Agenda de Desarrollo Sostenible para 2030 aprobada por las Naciones Unidas en 2015, el 4º de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Naciones Unidas, 2023b) compromete a todos los países miembros –entre los cuales se encuentra Filipinas– a asegurar que en 2030 todos los niños y las niñas completen una educación primaria y secundaria gratuita, equitativa y de calidad (ONU, DAES). Basándose en este objetivo y con el fin de analizar de forma precisa la crisis educativa, el Banco Mundial y el Instituto de Estadística de la UNESCO desarrollan en 2019 el indicador de pobreza educativa, que como venimos explicando establece que existe pobreza educativa cuando un niño de diez años es incapaz de leer y comprender un texto breve adecuado a su edad. Según este indicador, la educación en Filipinas se encuentra atravesada por una grave situación de pobreza: el 90,9% de los niños filipinos en edad de asistir a los últimos años de educación primaria no cuentan con una competencia lectora básica (Banco Mundial, 2022) o, como resumía el titular del *Inquirer*, “9 de cada 10 niños filipinos de diez años no saben leer” (Vera).

Tabla 33. Pobreza Educativa en Filipinas, el Sudeste Asiático y los países de renta media baja, 2019 (en porcentajes)

Filipinas	Sudeste Asiático	Países de renta media baja
90,9	34,5	60,4

Fuente: Banco Mundial (Banco Mundial, 2022).

23 4 out of 10 learners drop out by Grade 10 . The Philippine Star, 22 de junio de 2023. <https://www.philstar.com/headlines/2023/06/22/2275639/4-out-10-learners-drop-out-grade-10> –

Según el programa de medición regional SEA-PLM (*South East Asia – Primary Learning Metrics*), el 90% de los estudiantes filipinos de curso 5 no alcanzan el nivel mínimo de competencia en las unidades básicas de aprendizaje, especialmente en lectura y escritura (es decir, no cumplen el ODS/SDG 4.1.1). Aún con un porcentaje pequeño de niños no escolarizados (en torno al 5%), Filipinas se sitúa junto a Camboya, Laos y Myanmar por debajo de la media de la región en cuanto a resultados de aprendizaje, llegando a alcanzar un nivel de pobreza educativa 56,5 puntos porcentuales superior a la media del Sudeste Asiático y el Pacífico y 30,5 puntos porcentuales superior a la media de los países de renta media (UNICEF, 2019, Banco Mundial, 2022).

Tabla 34. Sudeste Asiático (6 países). Nivel de competencia educativa según el programa de medición regional SEA-PLM (en porcentajes)²⁴

	Lectura		Escritura		Matemáticas	
	> nivel 2	< nivel 6	> nivel 2	< nivel 6	> nivel 2	< nivel 6
Camboya	24	11	64	5	16	19
Laos	50	2	63	6	33	8
Malasia	5	58	12	31	3	64
Myanmar	19	11	39	5	14	12
Filipinas	27	10	57	6	18	17
Vietnam	1	82	8	52	2	92
Media	21	29	40	18	14	35

El estudio mide en porcentaje cuántos alumnos están en cada nivel de competencia en el 5º año de la escuela primaria en lectura, escritura y matemáticas, entendiendo que el nivel 2 o inferior es el esperable al final del primer año y el 6 o superior es el esperable al final del ciclo de escuela primaria (el recogido en el ODS/SDG 4.1.1). De este modo, el valor es mejor cuanto más bajo en el nivel inferior a 2 y mejor cuanto más alto en el superior a 6. Por ejemplo, Filipinas muestra solo un 10% de estudiantes con el nivel esperado (mayor de 6) en lectura, un 6% en escritura y un 35% en matemáticas.

Fuente: SEA-PLM 2019 Main Regional Report.

Esta situación se ha visto agravada con la pandemia de COVID-19 y el establecimiento durante 2 años de una educación exclusivamente en línea, en un país que en 2020

²⁴ En lectura, el ODS 4.1.1 fija como objetivo: “Los alumnos leen en voz alta y comprenden muchas palabras escritas sueltas, sobre todo las conocidas, y extraen información explícita de las frases. Realizan inferencias sencillas cuando se les leen en voz alta textos más largos”. En escritura: “Los alumnos leen de forma autónoma y fluida textos narrativos y expositivos breves y sencillos. Localizan información explícita. Interpretan y dan algunas explicaciones sobre las ideas clave de estos textos. Aportan opiniones o juicios sencillos y personales sobre la información, los acontecimientos y los personajes de un texto”. En el caso de las matemáticas, “Los alumnos pueden leer, escribir y comparar números enteros hasta el 100. Pueden sumar y restar números de menos de veinte y resolver problemas de aplicación con números de menos de veinte. Reconocer formas sencillas y sus elementos. Pueden leer visualizaciones sencillas de datos. Poseen un conocimiento básico de la orientación espacial y pueden apreciar el tamaño relativo de los objetos del mundo real”. El estudio SEA-PLM mide el porcentaje de alumnos que están por encima del nivel 6 en cada uno de esos ámbitos, que sería lo esperable a la finalización del 5º curso de la enseñanza primaria.

contaba, según datos del Banco Mundial, con un 50% población sin acceso a internet (Brito Paoli and Larequi Fontaneda, 2022), un serio problema de conectividad en las escuelas y, en general, con las condiciones de la enseñanza remota durante la pandemia (UP Population Institute, 2022).

Los datos nacionales sobre algunos indicadores no siempre convergen con los diagnósticos de las instituciones internacionales. La *National Statistics Office* (NSO) ha realizado 6 estudios nacionales sobre alfabetización funcional desde 1994, el último en 2019. En el informe del último *Functional Literacy, Education and Mass Media Survey* (FLEMMS) ofrecía un dato de alfabetización elemental del 96,5% de la población y un 91,6% de alfabetización funcional entre los filipinos de 10 a 64 años, si bien es cierto que las preguntas del cuestionario eran muy básicas (*Philippine Statistics Authority*, 2021).

En junio de 2021, el Banco Mundial publicó el informe titulado “*Improving Student Learning Outcomes and Well-Being in the Philippines*” sobre la situación de la educación en el país en el que se refería al bajo gasto público y los insuficientes resultados que fue inmediatamente recogido por los medios de comunicación nacionales (Gita-Carlos, 2021b, Vera, 2021, Aguilar, 2021, Gita-Carlos, 2021a, Rivas, 2021). El estudio tomaba como base los indicadores de OCDE PISA de 2018, el *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) y el Southeast Asia Primary Learning Metrics (SEA-PLM) que realiza UNICEF con la *Southeast Asian Ministers of Education Organization* (SEAMEO), ambos de 2019. Los resultados de esas evaluaciones internacionales mostraban la debilidad del sistema educativo filipino. El informe PISA situaba a Filipinas, junto a República Dominicana, como el país de los estudiados con menor comprensión lectora y advertía de que “más del 80% de los estudiantes en Filipinas no alcanzaron un nivel mínimo de competencia en lectura, lo que supone uno de los mayores entre todos los países y economías participantes en PISA”, al tiempo que “el gasto por alumno en Filipinas fue el más bajo de todos los países/economías participantes en PISA” (OECD, 2019). En el TIMSS de 2019, Filipinas obtuvo el peor resultado de los 64 países estudiados en competencia matemática, consiguiendo además menor puntuación que en el estudio de 2003 (TIMSS & PIRLS International Study Center, 2019). Tampoco el estudio de UNICEF ofrecía una visión más positiva, con un 10% de niños en 5º curso capaces de leer (solo Laos tiene peor dato), un 6% capaces de escribir y un 17% con capacidades matemáticas mínimas (a la altura de Myanmar, Laos o Camboya) (UNICEF and SEAMEO, 2019) –como hemos mencionado en la Tabla 34–.

La Secretaria de Educación, Leonor Briones, reaccionó emitiendo un duro comunicado en el que se acusaba al Banco Mundial de carecer “de contexto histórico”, usar “datos antiguos” y omitir “las iniciativas que se estaban emprendiendo incluso antes de que se publicaran los resultados del PISA”: “Si el Departamento de Educación sigue considerando al Banco Mundial como un verdadero socio para el desarrollo de la educación, creo que merece una disculpa pública. Ni más ni menos.” (Department of Education, 2021).

El Banco Mundial retiró el informe de su portal web y se disculpó en un comunicado: “Lamentamos profundamente que el informe sobre la educación se haya publicado inadvertidamente antes de lo previsto y antes de que el Departamento de Educación

tuviera la oportunidad suficiente de aportar sus contribuciones” (Banco Mundial, 2021). En cualquier caso, el impacto del informe en la opinión pública filipina y en el debate político sobre la política educativa y sus resultados fue muy importante. El informe resumía así sus diagnósticos sobre la situación actual de la educación filipina, según las numerosas revisiones del texto difundidas en los días siguientes a su publicación:

1. La mayoría de los alumnos filipinos son incapaces de alcanzar los niveles mínimos de competencia en lectura, matemáticas y ciencias previstos para sus respectivos cursos. El bajo rendimiento general en todos los cursos y asignaturas está profundamente arraigado en el limitado dominio de las lenguas de enseñanza por parte de los alumnos.
2. La falta de disciplina en las aulas, el escaso sentido de pertenencia de los alumnos y el acoso escolar aparecen sistemáticamente como problemas clave en las escuelas filipinas, pero es posible que los profesores y los directores no sean plenamente conscientes de estos problemas.
3. El apoyo emocional de los padres y su compromiso con el aprendizaje en el hogar, que se asocian positivamente con el rendimiento, son más limitados en Filipinas que en la media de los países de las tres evaluaciones. Existen desigualdades persistentes en la educación filipina, que parecen aumentar a medida que los alumnos crecen. Sin embargo, incluso los alumnos de grupos favorecidos obtienen malos resultados.
4. La profesión docente no parece atraer a los alumnos de alto rendimiento. La especialización en enseñanza primaria y la asistencia a cursos de formación continua parecen influir poco en el rendimiento de los alumnos.
5. El tiempo de instrucción previsto en Filipinas es relativamente largo y la cobertura del plan de estudios es relativamente alta en comparación con la mayoría de los países, pero puede que no estén contribuyendo a mejorar el rendimiento de los alumnos.
6. La disponibilidad de recursos escolares, que suele relacionarse positivamente con el rendimiento, parecía ser relativamente limitada en Filipinas, en comparación con la mayoría de los demás países evaluados por el Banco Mundial.

La crisis de la educación filipina es, en cualquier caso, objeto de una honda preocupación social y política que acompaña los recién iniciados trabajos –la primera semana de febrero de 2023 (Philippine News Agency, 2023a)– de la EdCom-II (EdCom2, 2023) en contexto de crisis permanente del sistema educativo filipino. Como explicaba el senador y copresidente de la comisión Sherwin Gatchalian²⁵, Filipinas tendrá que enfrentar, probablemente, una profunda revisión de su política educativa en los próximos meses

25 La Edcom-II está formada por los senadores Sherwin T. Gatchalian y Francis G. Escudero, y los congresistas Roman T. Romulo y Mark O. Go, los cuatro actuando como copresidentes, más los miembros Sonny M. Angara, Pia S. Cayetano y Joel J. Villanueva del Senado y Jose Francisco B. Benitez, Khalid Q. Dimaporo y Pablo John F. Garcia del Congreso; Karol Mark Yee es el director ejecutivo de la comisión y Joseph Noel Estrada el responsable legal. Son asesores de la EdCom-II Bienvenido Nebres (del Ateneo de Manila), Maria Cynthia Rose Bautista (de la University of the Philippines), Alfredo Ayala, Chito Salazar, Rhodora Angela Ferrer, Irene Isaac, Victor Ma. Regis Sotto, Maria Laarni Cayetano, Maria Olivia Lucas y Milwida Guevara (EdCom2, 2023).

que podría afectar, particularmente, a la secundaria superior (Rappler, 2023a). El reciente *Basic Education Report* (BER), presentado el enero de 2023 por la vicepresidenta Duterte y el presidente Marcos, reflejaba esta situación de crisis y anunciaba una reforma del curriculum k-12. Todas las referencias a los contenidos de esa reforma en materia de formación de idiomas se referían al inglés y a la promoción de la diversidad lingüística del país (Philippine News Agency, 2023b, Office of the Vice President of the Republic of the Philippines, 2023) e insistían en la gravedad de la situación y la importancia del desafío:

Improving access, equity, quality, resiliency, and well-being will not happen overnight, nor can it be done by DepEd alone. We need a national commitment and sustained effort from all sectors of the society. (Office of the Vice President of the Republic of the Philippines, 2023)

Tabla 35. Resumen cronológico de la política educativa filipina (1986-2023)

	Gobierno	Política educativa	Otros
1986	C. Aquino		
1987			
1988			
1989			
1990		Creación de la EdCom	
1991			Informe EdCom
1992	F. Ramos		
1993			
1994		DepEd, TESDA, CHED	
1995			
1996			
1997			
1998	J. Estrada	Presidential Commission on Educational Reform	
1999			Philippines Education Sector Study
2000		National Coordinating Council for Education	
2001	G. Macapagal	Governance of Basic Education Act	
2002			
2003			

	Gobierno	Política educativa	Otros
2004			
2005		Schools First	
2006		Basic Education Sector Reform Agenda	
2007		Presidential Task Force for Education	
2008			
2009		Philippine Main Education Highway	
2010	B. Aquino		
2011		Comienza el sistema K-12	
2012		Integración del kindergarden en el sistema	
2013		Enhanced Basic Education Act	
2014		Regulación de la educación universitaria a distancia	
2015			
2016	R. Duterte	Universal Access to Quality Tertiary Education Act	
2017			
2018			
2019			
2020			
2021			
2022	F. Marcos	Creación de la EDCOM-II	
2023		Programa MATATAG	

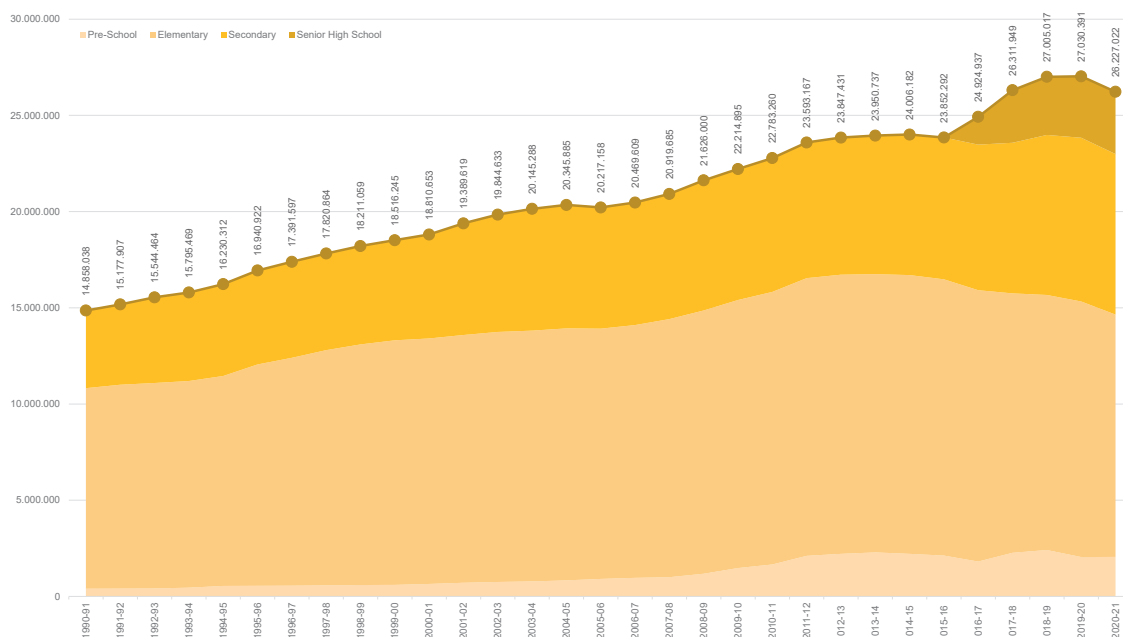
Fuente: elaboración propia.

4.2. El sistema educativo filipino hoy

4.2.1. Algunos indicadores básicos

Como consecuencia natural del crecimiento de la población del país (del 77% desde 1990, del 40% en los últimos veinte años), la población escolarizada se ha duplicado desde 1990, pasando de 14,5 millones a 28 millones en 2022 (el máximo de la serie histórica).

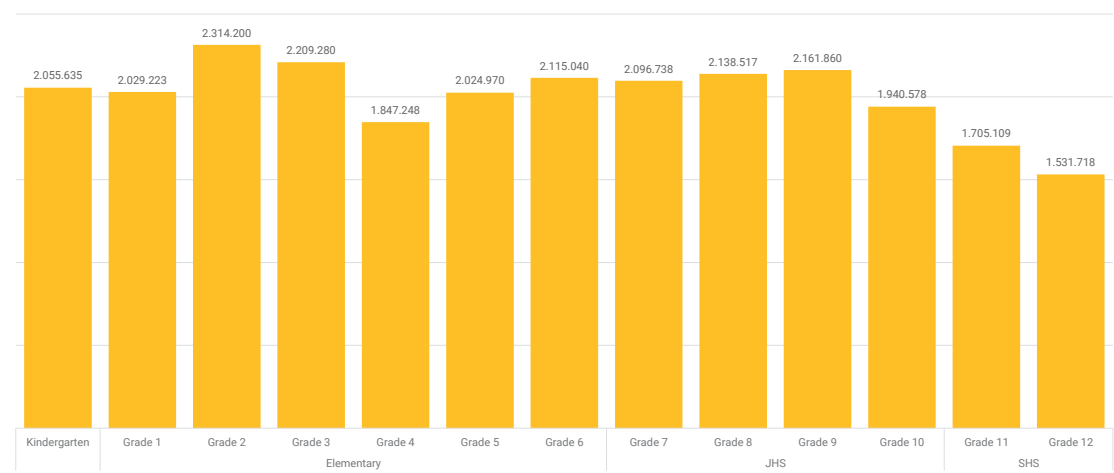
Ilustración 85. Evolución de los estudiantes en el sistema educativo de Filipinas (1990-2019)



Fuente: elaboración propia sobre datos del Department of Education y la Commission on Higher Education.

En el curso 2020-21, alrededor de 2 millones de niños estaban inscritos en cada uno de los cursos de primaria: en total, 12 millones de estudiantes, más otros dos correspondientes al año obligatorio de ciclo preescolar. Las cohortes van disminuyendo progresiva, aunque levemente, en los siguientes cursos. Esa cifra se mantiene hasta la secundaria superior, donde desciende ligeramente hasta los 1,6 millones de estudiantes por curso académico.

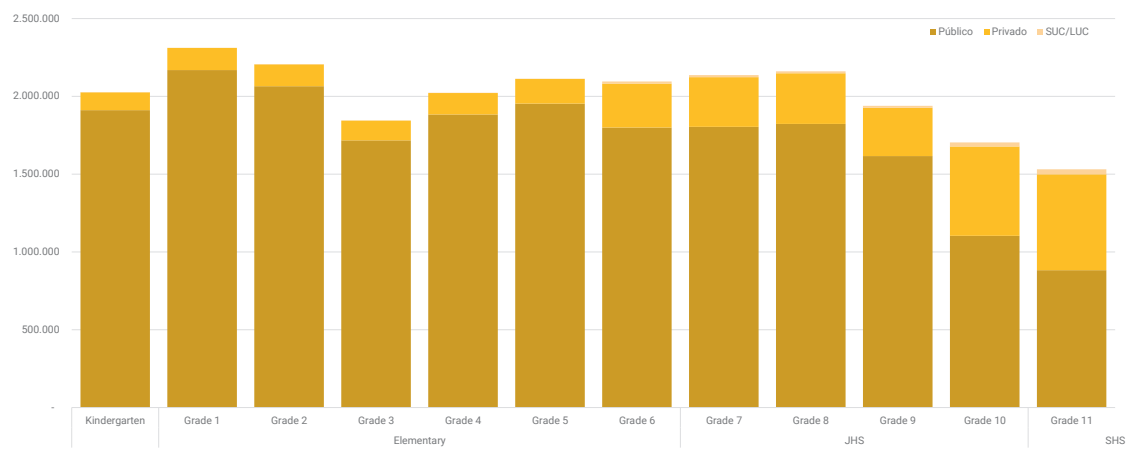
Ilustración 86. Estudiantes del curso 2020-21, por curso del sistema k-12, en total



Fuente: elaboración propia sobre datos del DepEd.

El sector público es el más importante por volumen en todos los ciclos: en la preescolar acoge a un 94% de los estudiantes (este dato ha cambiado fuertemente en las últimas décadas, con la progresiva pérdida de peso del sector privado en el total conforme ha ido aumentando el número de escolares), un 93% en primaria y un 85% en secundaria, mientras que en la secundaria superior el peso de los dos sectores está más igualado (63% de matrícula en centros públicos frente a un 37% en privados). Por cursos, los dos últimos del k-12 son los que tienen más presencia de la educación privada, con un 33% (curso 11) y 40,2% (curso 12) respectivamente en el curso 2020-21.

Ilustración 87. Proporción público/privado en los estudiantes del k-12 en el curso 2020-21

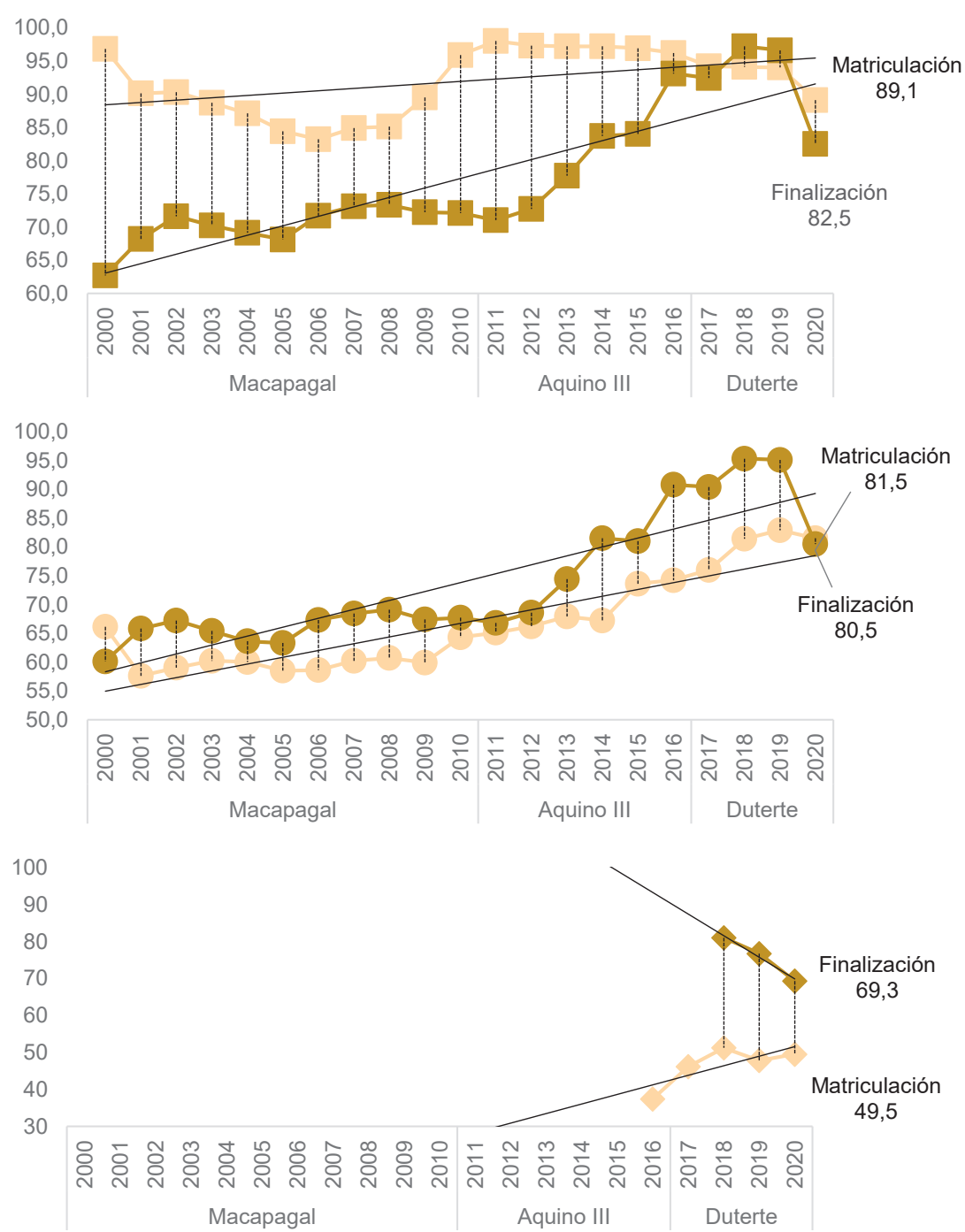


Fuente: elaboración propia sobre datos del DepEd.

Respecto a la tasa de finalización de estudios por ciclos, los datos han mejorado sensiblemente en las dos últimas décadas: si la primaria era terminada por un 62,7% de los niños que la cursaban en 2000, hoy son un 82,5%, veinte puntos más; en secundaria el dato ha pasado del 70% al 82,1%, y en secundaria superior el dato oficial (que solo aparece desde 2018, cuando se completa el k-12) está en un 69,3%. En cuanto al género, es reseñable que son más las mujeres que finalizan los estudios de cada ciclo que los hombres, pese a que son más los hombres matriculados en cada ciclo de la educación obligatoria; por ejemplo, en 2020 se matriculó en primaria el 89,3% de los niños y el 88,9% de las niñas, pero ese año finalizaron el ciclo de primaria el 80,5% de los niños matriculados, frente al 84,7% de las niñas. Esta grieta de género a favor de las mujeres se agranda en los ciclos superiores, y llega a los 10 puntos de diferencia en la *Senior High School* (que en 2020 terminaron un 74,6% de las mujeres frente a un 64,2% de los hombres) (Philippine Statistics Authority, 2022b).

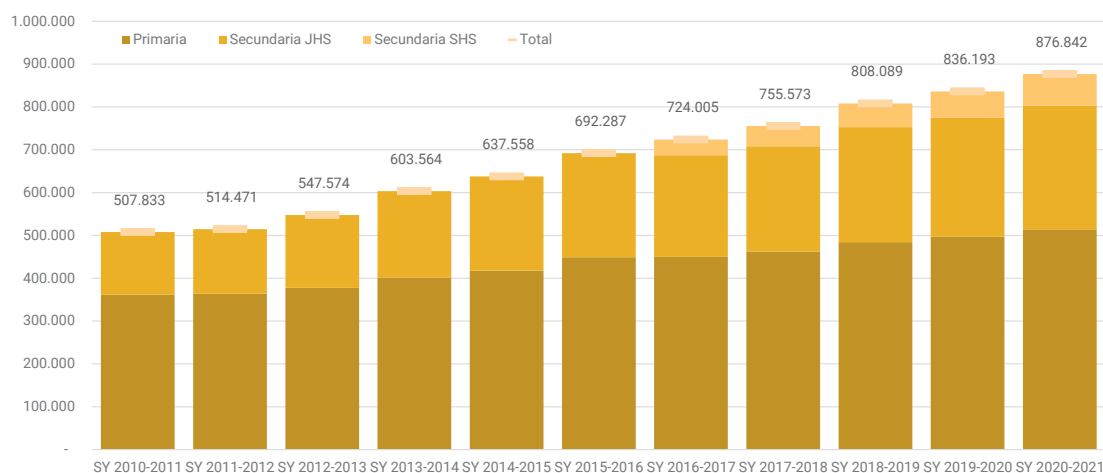
El sistema educativo filipino tiene más de un millón de docentes, de los cuales más de ochocientos mil ejercen en el sistema público y más de cuatrocientos mil en el sistema privado (Llego, 2021). La cuestión central en el colectivo docente es la baja retribución salarial que reciben en todos los niveles del sistema (Mendoza, 2022). Según la *Alliance of Concerned Teachers* (ACT), el 92% de los docentes filipinos tiene un salario entre 25.000 y 30.000 pesos al mes (entre 405 y 486 euros al cambio actual) (Mendoza, 2022), lo que fomenta que muchos de ellos emigren una vez formados en lugar de buscar un espacio en el sistema educativo nacional. La escasez de docentes y su baja retribución es motivo de constante tensión entre el Deped y organizaciones como ACT o *Philippine Business for Education* (PBEd), que consideran que Filipinas necesita aumentar intensivamente el gasto público para mejorar la ratio profesor/alumno, para lo cual se necesitaría contratar al menos 30.000 docentes más (Dela Peña, 2023).

Ilustración 88. Tasa de matriculación y finalización de estudios por ciclos educativos y por años (2000-2020)



Fuente: DepEd (Philippine Statistics Authority, 2022a).

Ilustración 89. Docentes del sistema educativo público en la última década, por ciclos



Fuente: elaboración propia sobre datos de DepEd (Department of Education, 2023a).

Tabla 36. Docentes del sistema educativo filipino público por regiones (curso 2020-21)

	Primaria	Secundaria JHS	Secundaria SHS	Total	%
Region I – Ilocos Region	26.699	15.117	5.138	46.954	5,4%
Region II – Cagayan Valley	20.534	10.127	3.441	34.102	3,9%
Region III – Central Luzon	49.911	29.860	7.357	87.128	9,9%
Region IV-A – CALABARZON	60.421	36.551	7.536	104.508	11,9%
Region IV-B – MIMAROPA	19.277	10.325	3.127	32.729	3,7%
Region V – Bicol Region	38.012	21.228	6.696	65.936	7,5%
Region VI – Western Visayas	42.132	23.296	7.060	72.488	8,3%
Region VII – Central Visayas	40.653	24.145	6.144	70.942	8,1%
Region VIII – Eastern Visayas	30.620	15.841	4.735	51.196	5,8%
Region IX – Zamboanga Peninsula	23.305	11.756	3.236	38.297	4,4%
Region X – Northern Mindanao	26.810	12.888	3.414	43.112	4,9%
Region XI – Davao Region	26.010	14.773	3.365	44.148	5,0%

	Primaria	Secundaria JHS	Secundaria SHS	Total	%
Region XII – Soccsksargen	25.244	12.774	3.691	41.709	4,8%
CARAGA – CARAGA	17.440	9.356	3.106	29.902	3,4%
BARMM – Bangsamoro Autonomous Region in Muslim Mindanao	17.228	5.505	755	23.488	2,7%
CAR – Cordillera Administrative Region	11.007	5.128	1.258	17.393	2,0%
NCR – National Capital Region	38.796	30.017	3.997	72.810	8,3%
Total	514.099	288.687	74.056	876.842	100,0%

Fuente: datos de DepEd (Department of Education, 2023a).

Tabla 37. Centros y empleo en la educación privada filipina (2012-2018)

Ciclo	Centros 2012	Centros 2018	Empleados totales	Empleados pagados	Subcontrataciones
Pre-primary/ pre-school education	3.105	3.025	31.296	29.615	516
Primary/ elementary education	2.971	3.125	50.902	49.463	1.104
Secondary/ high school education	3.319	3.409	110.142	109.116	2.578
Higher education	2.564	2.363	186.373	185.202	9.488
Other education services	1.943	2.615	32.738	32.145	1.501
Educational support services	19	38	626	603	67
Total	13.291	14.576	412.077	406.144	15.255

Los datos de empleados son de 2018.

Fuente: Philippines Statistics Authority (PSA, 2023a).

4.2.2. La estructura k-12 en el sistema educativo filipino

Como venimos explicando, el sistema educativo filipino se ha transformado extendiendo los años de obligatoriedad y siguiendo la estructura de los modelos estandarizados internacionales de clasificación de UNESCO (ISCDE/CINE) en 1994, 1998 y 2017 y alineándolos con el sistema filipino de calificaciones (PQF). Con la actual regulación y la implantación del sistema k-12, la educación obligatoria de los jóvenes filipinos se inicia en último año de preescolar (alrededor de los 5 años de edad), para preparar a todos los niños de manera homogénea para la primaria, y concluye en el curso 12 del sistema, es decir, con el segundo año de la secundaria superior (alrededor de los 18 años de edad). Con el reciente decreto de gratuidad de la educación universitaria pública, podríamos decir que los jóvenes de Filipinas pueden estudiar de los 5 años hasta el final de la terciaria sin coste. En todo caso, los altos niveles de abandono de la educación al final de la secundaria hacen que hoy no esté claro el consenso de la sociedad filipina sobre si el modelo k-12 es el adecuado (una encuesta mostró en 2022 la insatisfacción con el modelo (Tan, 2022)), y la revisión del modelo es ya objeto de las discusiones de la Edcom-II (Edcom Communications, 2023).

Tabla 38. Ciclos y cursos de la educación en Filipinas

CINE	Ciclo	Curso		Edad (orient.)
0	Preprimaria	Curso		
		K		1
		K		2
		K		3
		K		4
		K	Preescolar obligatorio	5
1	Primaria básica	1	100 Primary Education	6
		2		7
		3		8
		4		9
		5		10
		6		11
2	Secundaria baja	7	240 Lower Secondary (Junior High School)	12
		8		13
		9		14
			250 Lower Secondary Technical-Vocational (Junior High School)	

CINE	Ciclo	Curso		Edad (orient.)
		10		15
3	Secundaria alta	11	340 Upper Secondary (Senior High School)	16
		12	350 Upper Secondary Vocational (Senior High School)	17
4	Post secundaria		18	
5	Terciaria			25

Fuente: elaboración propia.

4.2.3. Las lenguas en las enseñanzas primaria y secundaria baja (Junior High School, JHS)

Los estudiantes de primaria y secundaria obligatoria estudian tanto inglés como filipino dentro del currículum, con un enfoque fuertemente orientado a la comunicación. A esos dos idiomas hay que añadir un tercero, denominado Lengua Materna o Lengua Primaria, que desde 2013 incorpora la diversidad lingüística del país a la formación curricular (República de Filipinas, 2013a, b). La reforma educativa incorporó de hecho la lengua materna como la vehicular en todo el preescolar, para añadir el inglés y el filipino a partir de los grados 4-6 de forma que se garantice que sean lenguas medio de instrucción de todo el proceso educativo en la educación secundaria (Department of Education, 2012). Es decir:

- La lengua materna se utiliza como medio de instrucción y como asignatura de 1º a 3º curso.
- El inglés o el filipino se utilizan de 4º a 10º curso.
- Ambas lenguas se enseñan del Grado 1 al 10.

Este enfoque bilingüe-trilingüe deja poco espacio en el horario escolar para el aprendizaje de otros idiomas distintos a los hablados en el país.

Tabla 39. Lenguas de enseñanza en primaria y secundaria básica (1er a 10º curso)

	1	2	3	4	5	6	7-10
Filipino	Filipino						
Inglés	Inglés						
Lengua materna	Lengua materna -						
Ciencias			LM	Inglés			
Matemáticas	Lengua materna			Inglés			

	1	2	3	4	5	6	7-10
Ciencias Sociales	Lengua materna			Filipino			
Tecnología y Educación para la Subsistencia				Filipino	Inglés		
Música, Arte, Educación física y salud	Lengua materna			Filipino	Inglés		
Educación humana	Lengua materna			Filipino			

Fuente: DepEd (Department of Education, 2012)

Los casos de colegios que ofrecen español en primaria son anecdóticos. Así ocurre con el *Saint Pedro Poveda College*, que enseña el idioma a través de un acuerdo con el Instituto Cervantes que, además, certifica a través del DELE el nivel de español de los estudiantes del centro.

En el curso 2009-2010 y bajo la presidencia de Gloria Macapagal-Arroyo, el DepEd creó un programa piloto de enseñanza de lenguas extranjeras en un grupo de centros de secundaria por todo el país (Department of Education, 2008a), con 4 horas lectivas semanales en dos cursos entre los grados 7 y 12. La lengua elegida para el programa piloto fue, precisamente, el español, en 17 centros y con 34 docentes (Department of Education, 2009a).

A partir del lanzamiento del programa piloto con el español en 2009-10 (Department of Education, 2008b), el *Special Program on Foreign Language* (SPFL) incorporó más idiomas: francés y japonés (desde 2009), (Department of Education, 2009a) alemán (2010), chino mandarín (2011) y coreano (2017) (Andaya *et al.*, 2020, Department of Education, 2011a), que pueden seguirse entre los grados 7 y 10 (es decir, la secundaria básica). Para potenciar la formación de los docentes del programa, el gobierno filipino firmó acuerdos con el Goethe-Institut, la embajada de Francia en Manila, el Confucius Institute, la Japan Foundation y, en el caso de España, con AECID y el Instituto Cervantes (Department of Education, 2013). Esta colaboración entre España y Filipinas tiene como contrapartida un programa *–Language Assistants Program (LAP)–* a través del cual España contrata anualmente 200 profesores filipinos para enseñar inglés en España (Department of Education, 2019a).

En enero de 2023, una nueva convocatoria fue lanzada por el DepEd para ampliar los centros de español del SPFL (Department of Education, 2023b). El Departamento de Educación exige a los centros una solicitud detallada del potencial interés, además de:

- Aulas con una capacidad máxima de 35 estudiantes, una o dos en función de los grupos.
- Disponibilidad de materiales de estudio y aprendizaje del español.

- c. 2 profesores con nivel mínimo DELE A2 que tengan al menos dos años de experiencia docente y, si están en el programa de formación del Instituto Cervantes, se comprometan a completarlo durante 3 años.

Hoy, el SPFL es uno de los seis programas curriculares especiales (*Special Curricular Programs*, SCPs) que se ofrecen en secundaria, y los centros pueden elegir uno de los seis idiomas (chino, japonés, coreano, francés, alemán o español) que se proponen en el curriculum nacional (Department of Education, 2019b) con lo que la oferta de español alcanza a las 17 regiones del país y (Department of Education, 2020) se concentra en los *Science High Schools* –por el mayor rendimiento académico de los estudiantes– entre los cursos 7-8 y, adicionalmente, 9-10 (Ministerio de Educación, 2022), es decir, en los cuatro primeros cursos de la enseñanza secundaria, los que corresponden a las *Junior High Schools* (lo que en España corresponde a la ESO), previos a los dos últimos de *Senior High Schools* (lo que en España denominamos bachillerato).

El DepEd no ofrece estadísticas desglosadas de la evolución del SPFL y no tiene un método regular de recogida de datos de este programa (Blázquez Carretero *et al.*, 2022), pero en 2017 los datos del gobierno mostraban solo 10.526 estudiantes inscritos: 3.531 de español, 3.020 de japonés, 2.280 de chino, 1.112 de francés y 583 de alemán (Department of Education, 2017). Esa cifra supone que el programa es seguido solo por uno de cada mil estudiantes de secundaria, un tercio de los cuales elige el español. Otros trabajos cifran hoy los estudiantes de español en secundaria en 7.300 estudiantes en 81 escuelas con 180 profesores (Blázquez Carretero *et al.*, 2022), lo que sumando los colegios internacionales puede situar el número total de estudiantes de español en “una horquilla de entre nueve mil y doce mil estudiantes” (Blázquez Carretero *et al.*, 2022). Los informes del Gobierno de España indican, en todo caso, que el chino ha pasado a ocupar el primer lugar de elección en los últimos años (Ministerio de Educación, 2022). Así ocurre también con los centros: aunque el programa SPFL en español está extendido por todas las regiones del país en 83 centros, hay 93 que imparten chino, las dos lenguas de preferencia de este programa (Department of Education, 2020). Aunque no destaca en las estadísticas, el coreano parece estar en ascenso gracias a la fuerte presencia de la “ola” cultural coreana en toda Asia.

Tabla 40. Centros que ofertan el SPFL, por idiomas y regiones (2020)

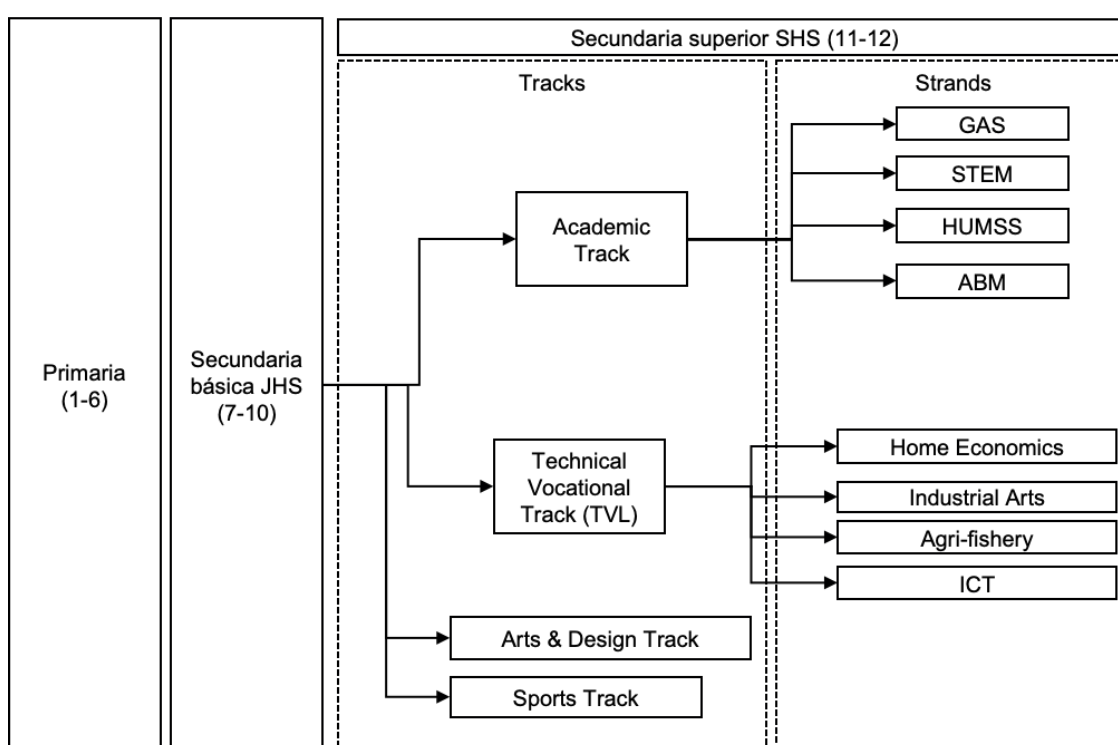
	Centros	Regiones
Chino	93	11
Español	83	17 (todas)
Japonés	38	11
Coreano	29	2
Francés	12	2
Alemán	9	1

Fuente: elaboración propia sobre datos de DepEd (Department of Education, 2020).

4.2.4. Las lenguas en el bachillerato (Senior High School, SHS)

En Bachillerato (los dos últimos años de Secundaria Alta o *Senior High School*), los alumnos estudian en inglés y en filipino. Junto a las materias centrales (*core subjects*), el curriculum varía en función del itinerario (*track*) elegido de entre 4: académico, deportivo, de artes y diseño o técnico-vocacional.

Ilustración 90. Itinerarios académicos en la secundaria superior filipina

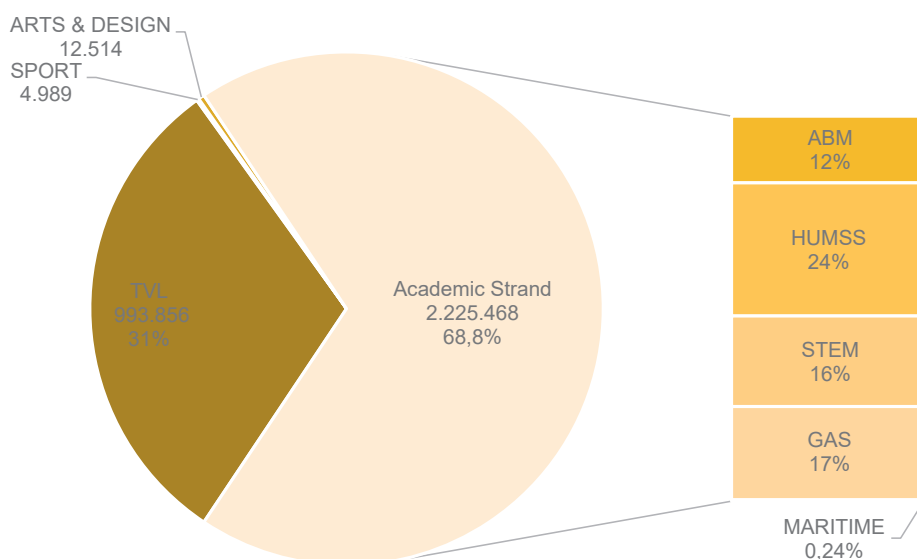


Fuente: elaboración propia sobre datos de DepEd.

- a. El itinerario académico (que eligen 2 de cada 3 estudiantes, véase Ilustración 91) tiene 4 especialidades (*strands*):
 - i. La rama ABM (*Accountancy, Business and Management*) es para aquellos que planean tomar cursos relacionados con la empresa en la educación superior o dedicarse a los negocios y otras carreras relacionadas con la empresa.
 - ii. Los alumnos de *Senior High School* que se inclinen o tengan aptitudes para los estudios de Matemáticas, Ciencias e Ingeniería pueden matricularse en la rama de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM).
 - iii. Otra vertiente del itinerario académico de la *Senior High School* es la de Humanidades y Ciencias Sociales (*Humanities and Social Science, HUMSS*), destinada a los alumnos que deseen cursar estos campos de estudio en la universidad. Tiene cuatro asignaturas de Humanidades y cuatro de Ciencias Sociales.

- iv. La cuarta vertiente del itinerario académico es la vertiente académica general (GAS, *General Academic Strand*), que incluye asignaturas seleccionadas de las distintas vertientes. Esta vertiente es ideal para los estudiantes de *Senior High School* (SHS) que aún no se han decidido por una especialización concreta. Esta vertiente, que también es una oferta viable en centros de secundaria con poca población estudiantil, permite asignaturas optativas que pueden ser una combinación de asignaturas relacionadas de las otras vertientes o capítulos del plan de estudios de SHS. Es en el itinerario gas en el que el DepEd incluye dos programas especializados: el de periodismo (*Special Program on Journalism*, SPJ) y el de lenguas extranjeras (*Special Program on Foreign Language*, SPFL).
- b. El programa técnico-profesional (TVL), que elige 1 de cada 3 estudiantes, ofrece cuatro especialidades en agricultura y pesca, economía doméstica, artes industriales y tecnologías de la información.
- c. Por último, dos itinerarios menores. El deportivo está dirigido a estudiantes de *Senior High School* (SHS) que estén interesados en carreras relacionadas con el deporte, es decir, desarrollo de atletas, preparación física, entrenamiento, etc. El itinerario de Artes y Diseño abarca una amplia gama de formas artísticas: teatro, música, danza, escritura creativa, artes visuales y artes audiovisuales. Antes de matricularse, se lleva a cabo una evaluación y orientación del talento artístico/creativo para calibrar la inclinación y aptitud artística del estudiante. El itinerario consta de seis asignaturas generales o comunes que se centran en la adquisición de las competencias necesarias para la posterior especialización en las distintas áreas artísticas.

Ilustración 91. Estudiantes matriculados en los distintos itinerarios de la secundaria superior (SHS) en el curso 2020-21



Fuente: elaboración propia sobre datos del DepEd.

En cualquier caso, no aparece en el currículum oficial la formación en lenguas distintas a las dos oficiales, salvo para el itinerario académico, donde hay dos materias de libre elección en la que los centros pueden ofrecer el aprendizaje de lenguas adicionales.

4.2.5. La enseñanza del español en el *Technical Vocational Education and Training System* (TVET)

La enseñanza técnica y profesional en Filipinas se estructura a través del sistema *Technical Vocational Education and Training* (TVET). El TVET se introduce por primera vez en el sistema educativo filipino a través del *Commonwealth Act no. 3377* o Ley de Formación Profesional de 1927, que sienta las bases de la formación profesional en las escuelas públicas filipinas. A partir de 1994, se crea la *Technical Education and Skills Development Authority* (TESDA) como fusión de varios organismos de enseñanza formal e informal en el ámbito del TVET (República de Filipinas, 1994b). TESDA tiene el objetivo de reducir el solapamiento de las actividades de desarrollo de competencias técnico-profesionales iniciadas por diferentes organismos públicos y privados, para ofrecer a los filipinos una oportunidad de formación técnica y profesional nacionalmente unificada (Government of the Philippines, 2023).

Dentro del sistema de enseñanza formal, el TVET está presente en las escuelas públicas y privadas a partir de la secundaria superior –aunque, a diferencia de esta, no es gratuito–: como especialidad técnico-profesional en el itinerario académico de bachillerato (*Technical-Vocational-Livelihood Track*, TVL); como formación postsecundaria y no terciaria a través de los programas de certificación (entre 1 y 2 años) y de diplomatura (a partir de 3 años); y como formación terciaria a través de programas universitarios (4 años) (UNESCO, 2023b).

En el ámbito de enseñanza informal, el TVET se divide en tres tipos diferentes de programas (TESDA, 2023b):

1. Programas de centros: impartidos en los centros de formación regionales (15) y provinciales (45) de TESDA. Este tipo de programas incluye los cursos de formación en lenguas coordinados a través del *National Language Skills Institute* (NLSI), que cuenta con 35 centros de enseñanza en todo el país. De estos 35 centros, 10 ofrecen el programa lingüístico de español.
2. Programas de comunidades: dirigidos a las comunidades con menos recursos y grupos de población en exclusión social con dificultad en el acceso al sistema de enseñanza formal. Estos programas son implementados por administraciones locales y ONGs.
3. Programas de empresas: formación específica en empresas. Estos programas son implementados por TESDA en cooperación con empresas de distintos sectores.

El *National Language Skills Institute* (NLSI), también conocido como *National Language Skills Center* (NLSC) es la institución de TESDA encargada de la formación profesional en lenguas. Los cursos de lenguas están diseñados para profesionales que quieren trabajar en el extranjero y se focalizan en una formación orientada a la comunicación en el ámbito laboral. Hay 35 LSI en todo el país que ofrecen cursos de idiomas en 5 lenguas: inglés, coreano, mandarín, japonés y español (Tabla 41) (TESDA, 2023a).

El programa de español es el *Basic Spanish Language for Different Vocations*, que tiene una duración nominal de 100 horas y se focaliza en la enseñanza básica en comprensión lectora, oral, auditiva y expresión escrita. El curso se complementa con una formación en aspectos culturales relacionados con el entorno laboral, de valores y ética del trabajo, con el objetivo de preparar adecuadamente a los trabajadores filipinos para su integración en la industria local de destino (TESDA, 2023a).

En la actualidad, el NSLI está trabajando en una reforma curricular de todos los programas lingüísticos. TESDA quiere contar con un currículum de lenguas homogéneo y ajustado al marco común europeo de referencia para mejorar la formación en todos sus centros LSI y reforzar la competencia profesional de sus estudiantes. La Embajada de España en Filipinas y el Instituto Cervantes están trabajando conjuntamente con el NSLI para desarrollar un nuevo currículum para el programa de español, específicamente para los niveles A1 y A2, pero con la posibilidad de extender la reforma al nivel B1. A través de esta cooperación se abre la posibilidad de que en un futuro los profesores de español de los LSI puedan formar parte del Programa de Auxiliares de Conversación de lengua inglesa en para mejorar su competencia en español a través de la inmersión lingüística en España.

Tabla 41. Estudiantes matriculados y graduados en el programa NLSC, todas las lenguas (2007-2022)

Año	Estudiantes matriculados	Estudiantes graduados
2007	65	52
2008	285	261
2009	343	290
2010	126	88
2011	136	106
2012	173	124
2013	80	69
2014	127	120
2015	210	203
2016	150	137
2017	149	142
2018	148	141
2019	123	114
2020	60	56
2021	236	207
2022	250	233
Total	2.661	2.343

Fuente: TESDA.

Tabla 42. Instituciones que ofrecen el programa *Basic Spanish Language for Different Vocations*, por región

Región	Nombre de la Institución	Región	Nombre de la Institución
NCR	National Language Skills Center (NLSC)	VII	TESDA Technology Center – Language Skills Institute
NCR	Fine International Training Center, Inc.	IX	Regional Training Center – Zamboanga Paninsula
NCR	Languages Internationale, Inc.	IX	Dipolog School of Fisheries
CAR	Baguio City School of Arts and Trades	X	Cagayan de Oro Bugo School of Arts and Trades
II	Southern Isabela College of Arts and Trades	BARMM	Language Skills Institute – ZCLO

Fuente: TESDA.

4.2.6. La educación superior

En Filipinas, el acceso a la universidad se realiza a través de exámenes realizados por las propias universidades para determinar el nivel de los estudiantes. Entre los campus más prestigiosos, el *Ateneo College Entrance Test* (ACET), *University of Santo Tomas Entrance Test* (USTET), *De la Salle College Admission Test* (DCAT) o el *University of the Philippines College Admission Test* (UPCAT) se ofrecen en distintos momentos del año. El ingreso a la universidad se consigue mediante una combinación ponderada de las calificaciones del estudiante en la secundaria y el resultado del examen de acceso, aunque en los años de la crisis de la COVID-19 muchas universidades usaron solo el curriculum previo de los estudiantes ante la imposibilidad de realizar pruebas presenciales.

Un denso tejido de educación superior

Las raíces del sistema universitario filipino se encuentran en los años de presencia española, con el Colegio de Nuestra Señora del Santísimo Rosario, luego Colegio de Santo Tomás (1611/1645) que nacerá como primera universidad asiática, y varias más creadas por órdenes religiosas católicas que vertebran la educación superior filipina en los últimos tres siglos. Las órdenes religiosas españolas crearon dos de las mayores instituciones del país, las “*big four*”: Ateneo de Manila (1859), *University of the Philippines* (1908), *De la Salle University* (1911) y la mencionada Universidad de Santo Tomás (Galván Guijo, 2021). Como reconoce Benedict Anderson, paradójicamente, “resulta vertiginoso comparar lo que ofrecía una España en decadencia con lo que proporcionaban las potencias imperiales ilustradas y avanzadas en la misma región del sudeste asiático: no hubo verdaderas universidades en la Indochina francesa, las Indias Orientales holandesas o la Malaya y Singapur británicas hasta después de la Segunda Guerra Mundial” (Anderson, 1997). El otro periodo de expansión de la educación superior corresponde a los años de colonia estadounidense, “*as soon as the first large group of teachers boarded the USAT Thomas, they began to create state and university organizations*” (Steinbock-Pratt, 2019).

El tejido universitario filipino está compuesto de instituciones públicas y privadas. Entre las primeras, hay que diferenciar las estatales (SUC), las locales (LUC) y los centros estatales especiales (*Other Government Schools*, OGS), además de los “satélites” que las universidades estatales tienen para cubrir el complejo territorio filipino. El sector universitario público se compone de algo más de 250 instituciones. Mucho más extenso es el privado, con más de 1.600 instituciones de educación superior. Ante esa proliferación de centros de educación terciaria, el estado impulsó en 2012 una política de evaluación de la calidad (CHED, 2012a, 2019c) que reconoce la excelencia a dos tipos de instituciones privadas: las universidades autónomas (74 en 2023) y las desreguladas (16 en 2023) (CHED, 2021), las primeras con mayor capacidad de actuación que las segundas. Si nos limitamos a aquellas instituciones públicas y privadas con calidad reconocida por el CHED, podemos reducir las casi dos mil universidades a un diez por ciento con indicadores de calidad (por ejemplo si sumamos las estatales SUCs con las privadas autónomas y desreguladas suman 193, o 145 si computamos las universidades públicas y privadas que han sido reconocidas como centros de excelencia o de desarrollo).

Tabla 43. Instituciones de educación superior en Filipinas (2022)

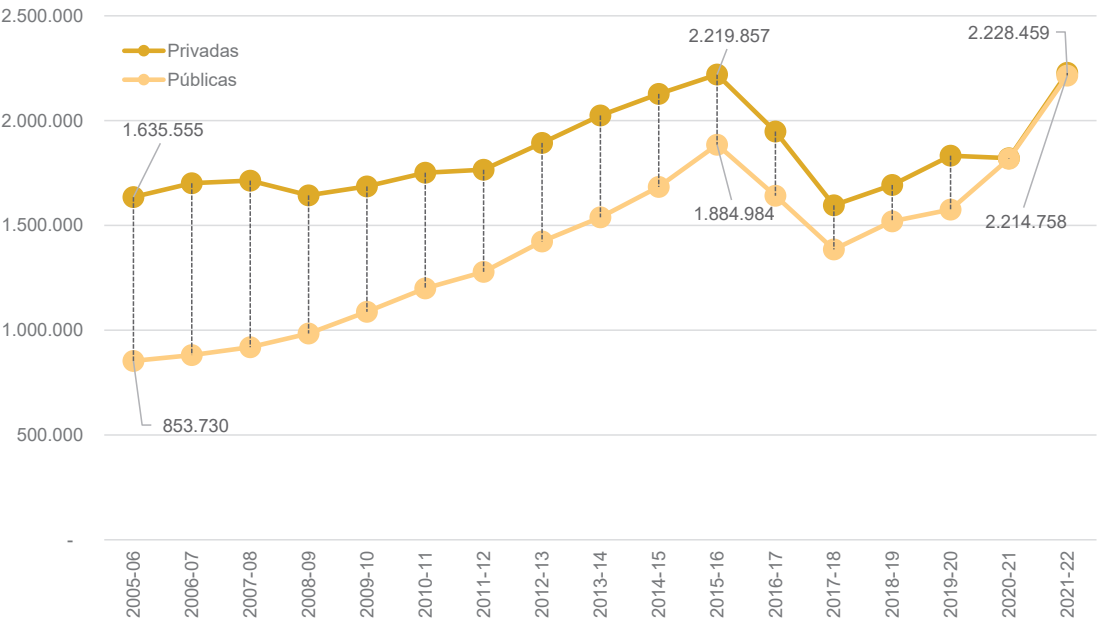
Región	Universidades estatales (SUC)							Locales			Privadas			CHED Supervised Inst.	Special HEI	Other Gov't Sch.	Total
	SUC Main	SUC Satellite	1	2	3	4	Centros de Excelencia	Centros de Desarrollo	LUCs	Private HEIs	Autónomas	Desreguladas	Centros de Excelencia				
01 – Ilocos Region	6	21	1		3	2	2	3	4	80	3	3	2	4			111
	5	20	1	1	1	2	1	1		47	2		2	3			72
03 – Central Luzon	12	39		1	7	3	1	1	15	184	5	1	1	4			250
04a – CALABARZON	5	56			3	2	1	2	19	269	11	3	3	4		1	350
04b – MIMAROPA	6	44		1	5		1	3	2	39			0	1			91
05 – Bicol Region	9	24		1	6	2	1	3	25	114	1		2	1			172
06 – Western Visayas	11	54		5	5	1	1	2	10	79	4	2	0	4		1	155
07 – Central Visayas	5	23		1	3	1	2	1	16	127	6	2	4	5			171
08 – Eastern Visayas	10	27		2	7	1	1	1	3	48			1	1			88
09 – Zamboanga Peninsula	6	22		1	2	3	1	1	3	58	1		3	3			89
10 – Northern Mindanao	6	24		2	1	2	2	4	11	66	2		1	3			107
11 – Davao Region	6	9		1	3	1	1	3	6	82	4	2	2	4			103
12 – Soccsksargen	4	11			2	1	1	1	2	86		1	1	2			103
13 – Nat. Capital Region	8	8		3	2	2	5	1	18	296	29	2	11	16		4	334
14 – Cordillera Adm. Region	6	14		2	3	1	0	2		34	3		3	2		1	55

Región	Universidades estatales (SUC)					Locales		Privadas		CHED Supervised Inst.	Special HEI	Other Gov't Sch.	Total	
15 – Bangsamoro Autonomous Region in Muslim Mindanao	5	14	1	1		85				6		1	111	
16 – Caraga	4	11		3	1	0	1	1	40				56	
Total	114	421	10	21	55	20	30	135	1734	71	16	37	57	2418

Fuente: elaboración propia sobre datos de CHED.

Durante la presidencia de Duterte, el Parlamento aprobó la *Ley de Acceso Universal a una Educación Terciaria de Calidad* (*Republic Act* no. 10931) que subvenciona íntegramente las matrículas de los estudiantes de las 114 universidades e institutos estatales (SUC) y 78 universidades e institutos locales (Filipinas;, 2017, CHED, 2013a), lo que en la práctica significa la gratuidad del sistema educativo público desde el preescolar hasta el grado universitario. A la luz de las cifras, esta medida parece estar consolidando los 4 millones de estudiantes universitarios en el país, que se habían alcanzado y perdido unos años atrás. En una década, Filipinas ha aumentado en un 25% el número de estudiantes universitarios hasta rozar los 4,5 millones en 2022, repartidos en dos mitades casi exactas entre instituciones públicas y privadas, en un proceso que ha ido reduciendo progresivamente el peso de las privadas, que acogían a 2 de cada 3 universitarios en 2005 (CHED, 2023b). El sistema universitario genera anualmente casi trescientos mil nuevos graduados, más de treinta mil másters y más de cuatro mil nuevos doctores (CHED, 2023c). Los estudiantes prefieren las universidades privadas en grados como medicina, criminología o comercio, y las públicas para tecnología, educación o ingenierías.

Ilustración 92. Evolución de la matrícula universitaria entre instituciones públicas y privadas (2005-2022)



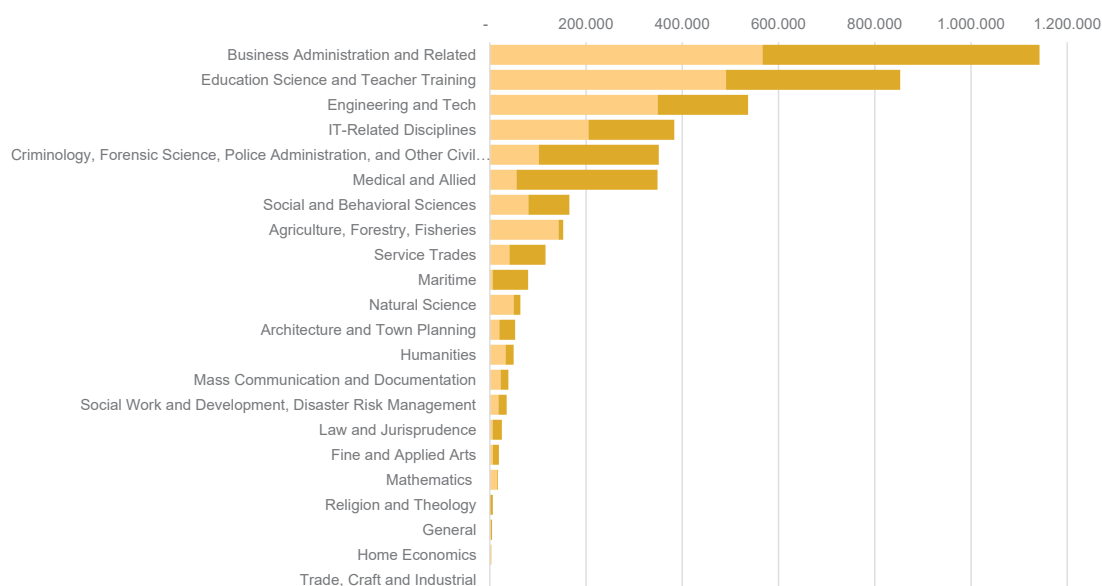
Fuente: elaboración propia sobre datos de CHED (CHED, 2022b).

Tabla 44. Estudiantes de educación superior en Filipinas (2021-22)

	Univ. Privadas	Univ. públicas	Total general	% Univ. Privadas	% Univ. públicas	% Total general
Agriculture, Forestry, Fisheries	9.725	142.800	152.525	6%	94%	100%
Architecture and Town Planning	32.731	19.815	52.546	62%	38%	100%
Business Administration and Related	575.577	566.659	1.142.236	50%	50%	100%
Criminology, Forensic Science, Police Administration, and Other Civil Security and Military	249.404	101.684	351.088	71%	29%	100%
Education Science and Teacher Training	361.760	490.991	852.751	42%	58%	100%
Engineering and Tech	188.163	348.686	536.849	35%	65%	100%
Fine and Applied Arts	12.531	6.495	19.026	66%	34%	100%
General	2.197	2.411	4.608	48%	52%	100%
Home Economics	316	3.298	3.614	9%	91%	100%
Humanities	16.712	32.795	49.507	34%	66%	100%
IT-Related Disciplines	178.349	204.991	383.340	47%	53%	100%
Law and Jurisprudence	19.176	5.808	24.984	77%	23%	100%
Maritime	73.536	6.117	79.653	92%	8%	100%
Mass Communication and Documentation	16.144	22.584	38.728	42%	58%	100%
Mathematics	1.575	15.199	16.774	9%	91%	100%
Medical and Allied	293.031	55.532	348.563	84%	16%	100%
Natural Science	14.000	49.581	63.581	22%	78%	100%
Religion and Theology	6.339	83	6.422	99%	1%	100%
Service Trades	75.035	40.703	115.738	65%	35%	100%
Social and Behavioral Sciences	85.209	80.224	165.433	52%	48%	100%
Social Work and Development, Disaster Risk Management	16.949	18.044	34.993	48%	52%	100%
Trade, Craft and Industrial	–	258	258	0%	100%	100%
Total general	2.228.459	2.214.758	4.443.217	50%	50%	100%

Fuente: elaboración propia sobre datos de CHED (CHED, 2023b).

Ilustración 93. Alumnos matriculados en educación superior en Filipinas por disciplinas y sector público/privado (2022)



Fuente: elaboración propia sobre datos de CHED.

Es llamativa la concentración de los estudiantes en unas pocas ramas de conocimiento, especialmente en los estudios de gestión empresarial (*Business Administration and Related*), que acogen a 1 de cada 4 estudiantes universitarios en el país, y los de educación (*Education Science and Teacher Training*), que cursan 1 de cada 5, la misma proporción que las ingenierías y tecnologías de la información (*IT-Related Disciplines, Engineering and Tech*); solo en esos campos se concentra el 65% de los estudiantes universitarios filipinos en 2022 (CHED, 2023b). La revisión de las series históricas nos permite ver el éxito que están teniendo algunas titulaciones, en especial las relacionadas con la seguridad (*Criminology, Forensic Science, Police Administration, and Other Civil Security and Military*) y con el trabajo social (*Social Work and Development, Disaster Risk Management*) y, en menor medida, los estudios agroganaderos y los de comercio. Los datos desagregados nos permiten ver también algunas diferencias de género: los hombres son mayoría en titulaciones como criminología, ingenierías o tecnologías de la información, mientras las mujeres lo son en los estudios de educación, psicología, administración de empresas, turismo o contabilidad.

Tabla 45. Las diez titulaciones con mayor crecimiento en Filipinas en la última década, por sector (2011-2022)

Sector	Disciplina	Estudiantes matriculados en 2011/12	Estudiantes matriculados en 2021/22	Evol. (%).
Privado	Social Work and Development, Disaster Risk Management	3.665	16.949	+362%
Público	Service Trades	11.181	40.703	+264%
Privado	Criminology, Forensic Science, Police Administration, and Other Civil Security and Military	88.825	249.404	+181%
Privado	Agriculture, Forestry, Fisheries	3.522	9.725	+176%
Público	Social Work and Development, Disaster Risk Management	6.730	18.044	+168%
Público	Criminology, Forensic Science, Police Administration, and Other Civil Security and Military	39.997	101.684	+154%
Público	Natural Science	21.574	49.581	+130%
Público	Agriculture, Forestry, Fisheries	64.576	142.800	+121%
Privado	Education Science and Teacher Training	181.149	361.760	+100%
Privado	Architecture and Town Planning	16.415	32.731	+99%

Fuente: elaboración propia sobre datos de CHED.

Los idiomas en la educación superior

En lo relativo a los idiomas en la educación superior, la situación actual está marcada por la fuerte tensión nacional-lingüística provocada por la *Enhanced Education Act* de 2013 y, especialmente, por el Memorandum no. 20 de la CHED de 2013 (CHED, 2013a) que, en aplicación de la nueva regulación educativa, proponía un nuevo curriculum para la educación terciaria (*General Education Curriculum*, GEC, “the portion of the curriculum common to all undergraduate students regardless of their major”) que comenzaría a aplicarse en el curso 2018-2019 y dejaba como opcional la elección de la lengua de instrucción en la universidad, eliminando la obligatoriedad de las materias de lengua filipina y literatura filipina (*panitikan*) en la enseñanza superior. Las acusaciones de anti-filipinismo del Memorandum de la CHED –articuladas por la muy activa asociación filipinista *Tanggol Wika* (Tanggol Wika, 2023)– no se detuvieron ni siquiera cuando la Corte Suprema avaló la decisión de la CHED en 2018 (Supreme Court of the Philippines, 2018, 2019). Un editorial de Rappler (Rappler, 2023b, c) discrepaba de este posible debilitamiento del filipino, defendiendo la autonomía universitaria y la diferenciación de las universidades frente a los SHS:

So does this mean the end of the Filipino language in higher education? Not at all. In fact, rather than being an isolated subject, as it was before, it can be used more powerfully as a language of discourse across the interdisciplinary curriculum. (Rappler, 2023b)

La decisión de la CHED –y su aval jurídico definitivo– respecto al contenido de la formación superior ha terminado estableciendo un curriculum universitario en el que el filipino ya no es obligatorio en los programas de los campus y que dota de mayor autonomía a las instituciones de educación superior en el diseño curricular de sus estudios de grado. Respecto al resto de las lenguas, las directrices del CHED en los últimos años fijan los idiomas en los campus como materias optativas cuya oferta no necesita ser aprobada por la CHED (CHED, 2010).

En cuanto a la especialización en lenguas (los *majors* específicos en la formación universitaria), los estudios superiores de idiomas se encuadran, en la *Philippine Standard Classification of Education* (PSCED), en la disciplina de Artes y Humanidades como un conjunto de grados específico, denominado *Languages* (cod. 6203) dividido en dos ramas: *Language Acquisition* (“el estudio de la estructura y la composición de las lenguas enseñadas como segundas lenguas o lenguas extranjeras”) y *Literature and Linguistics* (“el estudio de la literatura y la lingüística relacionadas y puede incluir o no la estructura y composición de la lengua”). En 2017, la CHED publicó las directrices generales que deben cumplir los estudios universitarios de lenguas bajo la denominación de *Bachelor of Arts in Foreign Language* (CHED, 2017), profesionalmente orientados hacia la enseñanza, la traducción y los perfiles profesionales internacionales, tanto políticos como empresariales.

La CHED reconoce la calidad educativa en la educación terciaria, tanto pública como privada, a través de los Centros de Excelencia (CoE) y los Centros de Desarrollo (CoD) –los que optan a ser CoE– en diversas ramas (CHED, 2019a), entre ellas las lenguas dentro del campo de las Humanidades (CHED, 2012b, 2014, 2015), con requisitos de excelencia formativa en idiomas entre el profesorado, los recursos disponibles, la investigación y los acuerdos internacionales. En total, en 2018 había 319 Centros de Excelencia en Filipinas, repartidos en 126 universidades (*University of the Philippines* tiene 15 CoE, la mayor cifra de todo el sistema) (CHED, 2018). En el campo de las Humanidades, el reconocimiento de la excelencia CoE-CoD de las universidades se establece en 5 ramas: Inglés, Filipino, Lenguas Extranjeras, Literatura, Música y Filosofía (CHED, 2019a). Aunque hay varios centros de excelencia dedicados al inglés o al filipino, la CHED solo ha concedido hasta hoy ese estatus en lenguas extranjeras a la *University of Philippines Diliman*.

Tabla 46. Centros de Excelencia (CoE) en lenguas en los campus filipinos

COE	COD
Lenguas Extranjeras	University of Philippines Diliman, Quezon City (CHED, 2013b)
Inglés	Ateneo de Zamboanga University, Zamboanga City (CHED, 2013b) Bukidnon State University, Bukidnon (CHED, 2013b) University of Southeastern Philippines, Davao City (CHED, 2013b)
Filipino	University of Philippines Diliman, Quezon City (CHED, 2013b) De la Salle University, Manila (CHED, 2013b) Mindanao State University IIT, Iligan (CHED, 2013b) Polytechnic University of the Philippines, Manila (CHED, 2013b)

Fuente: CHED (CHED, 2023a).

El español en las universidades filipinas

Aunque las universidades mantuvieron más tiempo el español en las aulas que las escuelas tras la ocupación estadounidense, a partir de la segunda década del pasado siglo se convertirá en una lengua extranjera más en los campus filipinos (Galván Guijo, 2021).

Hoy, los estudios de grado de español se ofrecen solamente en dos campus, solo uno con perfil lingüístico:

- University of Philippines Diliman* ofrece un *Bachelor of Arts in European Languages* desde 1976, en el que los estudiantes se especializan en una de las lenguas europeas a elegir entre francés, italiano, alemán o español. El programa tiene dos planes, uno en el que los estudiantes eligen un segundo idioma europeo y otro en el que se especializan en otros campos como literatura, escritura creativa o artes (UP Diliman, 2019). En 2021-22 UP cuenta con un profesor para 140 estudiantes en Baguio, 2 profesores para 272 alumnos en Visayas y 12 profesores en Diliman para los 39 del grado en Filología Hispánica, a los que hay que sumar los 977 que cursan español como optativa y los 103 matriculados los programas para alumnos externos a la universidad (Blázquez Carretero *et al.*, 2022).
- Ateneo de Manila University* ofrece un *Bachelor or Arts Major in European Studies* desde 1998, que permite realizar *minors* en español, francés o alemán y está vinculado al Departamento de Lenguas Modernas de la universidad (Ateneo de Manila University, 2023). En el curso 2021-22 cursaron los distintos niveles de español 589 estudiantes del Ateneo, impartidos por 6 profesores (Blázquez Carretero *et al.*, 2022).

Tabla 47. Universidades con programas oficiales de grado y postgrado de español (2023)

	Depto.	Minor	Major	Master	Doctorado
UP Diliman	Depto. Lenguas Europeas, sección español	Spanish	Bachelor of Arts, European Languages	MA Spanish (Language) MA Spanish (Literature) MA Spanish (Translation) Ma Spanish (Rizal Studies)	Spanish Filipino Literature Spanish Peninsular Literature Spanish American Literature
Ateneo de Manila	Depto. Lenguas Modernas	Spanish French German Italian	Bachelor or Arts, Major in European Studies	-	-

Fuente: elaboración propia sobre datos de diversas fuentes (UP Diliman, 2019, Ateneo de Manila University, 2023, Blázquez Carretero *et al.*, 2022).

Desafortunadamente, el único programa de doctorado en español del país, el que se ofertaba en UP Diliman ha cesado temporalmente su actividad, al igual que el Máster de esa institución mientras se rediseñan sus respectivos currículos. No se prevé que vuelvan a ofertarse hasta 2025. La situación es, como vemos, de una debilidad extrema. Por otro lado, algunos campus ofrecen español a sus alumnos como una materia electiva dentro de su formación, aunque no tengan programas de grado o postgrado en el idioma. Aunque no existe información pública sobre el número de estudiantes, los datos ofrecidos a la Asesoría de Educación por la Universidad de Santo Tomás, en Manila, refieren 1.280 alumnos de español y 10 profesores en el curso 2020-21.

Un caso especial es el de las Escuelas Normales o de Magisterio –por el efecto que podrían tener en el SPFL. La Universidad Normal de Filipinas (*Philippine Normal University*) perdió su lectorado y abandonó la enseñanza del español ya antes de la pandemia, y *Cebú Normal University* eliminó el español del currículo de Magisterio, y solo lo mantiene como asignatura optativa. En el curso 2021-22 tenía 335 alumnos matriculados en español y contaba con 6 docentes en sus diferentes campus.

Además, cuatro campus cuentan con un Profesor Visitante español a través del Programa de Lectorados del MAEC-AECID creado en 1994: *University of the Philippines Diliman* (desde 2003), *University of Santo Tomas* (desde 2003), *Cebu Normal University* (desde 2003) y *Ateneo de Manila* (desde 2006), más la desaparecida de la *Philippine Normal University* (entre 2003-2017). Estos 4 docentes forman parte de un programa que en los últimos años apoya la enseñanza del español en Asia con 35 lectores en toda la región.

Tabla 48. Lectorados AECID en las universidades filipinas (2004-2023)

	Santo Tomás/ Manila	UP/ Manila	San Carlos/ Cebú	Normal Filipina/ Manila	Bicol	Ateneo de Manila	Normal de Cebú	Universidad de Cebú	Total
2004	1	1		1				1	4
2005	1	1		1					3
2006	1	1		1					3
2007	1	2		1					4
2008	1	2		1					4
2009	1	2		1					4
2010	1	2		1					4
2011	2	2	1	1					6
2012	2	2		1	1				6
2013	1	1			1				3
2014	1	1		1		1			4
2015	1	1		1		1			4
2016	1	1		1		1			4
2017	1	1	1	1		1			5
2018	1	1	1	1		1			5
2019	1	1				1	1		4
2020	1	1				1	1		4
2021	1	1				1	1		4
2022	1	1				1	1		4
2023	1	1				1	1		4

Fuente: elaboración propia sobre datos de AECID (AECID, 2022).

Esta escasez de la presencia del español en los campus filipinos viene acompañada por la práctica desaparición del hispanismo entre los académicos e intelectuales filipinos. Una combinación de nacionalismo, pensamiento postcolonial e influencia anglófona ha terminado por minimizar la investigación y la reflexión sobre el español y la cultura en español en los campus filipinos.

the Philippines Diliman ofrece estudios de lengua española, ya sin doctorado y con serios problemas para mantener el Máster. La falta de profesores de lenguas –algunos centros recurren al Instituto Cervantes para que imparta las clases (Ministerio de Educación, 2022)– y la dificultad de estos para formarse es un problema estructural para el sistema educativo y, particularmente, para la difusión del español en la sociedad filipina. La ausencia de recursos y de mecanismos de dinamización del tejido docente ha promovido que sean organizaciones como la AFELE (Asociación Filipina de profesores de Español como Lengua Extranjera) (AFELE, 2023a) quienes estén hoy organizando eventos de formación, compartiendo recursos de enseñanza y estimulando el diálogo para mejorar las condiciones de la enseñanza del español en Filipinas. AFELE participa en las jornadas formativas de ELE desde 2018 e incluso mantiene un valioso portal de recursos didácticos de español por niveles: elefilipinas.org (AFELE, 2023b). Mientras tanto, UP Diliman trabaja en la preparación de sendos manuales digitales gratuitos de nivel A1 para la enseñanza del español tanto en la enseñanza secundaria y como en universidad y TVET.

España, en todo caso, trabaja en la formación de profesores de varias formas:

1. Desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), a través de diversos programas:
 - a. El Programa de formación del profesorado extranjero de español que ejerce en el exterior (programa ELE MEFP-UNED), cuya última convocatoria ofertó en total 584 plazas para todo el mundo para cursar alguno de los 9 cursos íntegramente en línea organizados por UNED entre el 3 de octubre y el 13 de noviembre de 2022 (MEFP, 2023b). En total, en esta última convocatoria se becó a 10 profesores filipinos (MEFP, 2023).
 - b. El Programa de formación del profesorado extranjero de español que ejerce en el exterior (programa verano ELE MEFP-UNED), cuya última convocatoria ofertó 120 plazas para 4 cursos de verano en las sedes de la UNED de Ávila y Segovia (MEFP, 2023a).
 - c. Desde 2018 –y salvo el año de la pandemia– se celebran las Jornadas de ELE Manila para la formación del profesorado de español organizadas conjuntamente por las Universidades UP Diliman, Ateneo de Manila, el Instituto Cervantes de Manila y la Asesoría de Educación, en coordinación con el DepEd. Las Jornadas, que celebraron en 2023 su 5ª edición, se han convertido en el evento más relevante del país en relación a la formación de docentes de español.
2. Desde 2022 Filipinas se ha incorporado al programa *Europrof* (que forma también docentes de Bulgaria, Federación Rusa, Polonia desde 2021) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022b) ofreciendo dos cursos de formación de los niveles B1 y B2 de 45 horas no presenciales para 26 docentes en total, todos pertenecientes a la enseñanza secundaria pública filipina. El coste de los programas fue de 8.710 euros para el B1 y 5.879 euros para el nivel B2 (es decir, 130,55 € y 96,97 € por profesor respectivamente), financiados conjuntamente por el Instituto Cervantes y el MEFP (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022a, c, MHFP, 2023).

3. Por último, hay que considerar aquí como formación de profesorado el Programa de Auxiliares de Conversación de lengua inglesa en España, cuyos candidatos deben presentar un DELE/SIELE de nivel A1 o A2 para poder concurrir a las ayudas y que está concebido, originalmente, para que los beneficiarios puedan regresar a su país con un alto nivel de español después de haber vivido en España, aunque muchos de ellos no lo hagan por la falta de incentivos de la carrera docente.

Una escasa movilidad estudiantil

Igual de sorprendente resulta el escaso interés que despiertan las movilizaciones hacia los campus españoles que ofrece AECID y cuyas cifras son muy exiguas. Los ciudadanos filipinos son los únicos asiáticos (desde que se restringieran por razones presupuestarias en 2015) que pueden concurrir a las 100 becas que se conceden anualmente desde AECID en 4 modalidades:

1. Modalidad Máster, para cursar un Máster oficial en modalidad presencial en una universidad española, destinada a funcionarios o personal del sistema público de Filipinas (11 meses de duración).
2. Modalidad Máster de Enseñanza del Español, para cursar un Máster universitario o propio en una universidad española relacionado con la enseñanza del español como lengua extranjera, destinada a profesores universitarios o de centros educativos públicos filipinos (11 meses de duración).
3. Modalidad Escuela diplomática de España, para cursar el Máster Interuniversitario en Diplomacia y Relaciones Internacionales de la Escuela Diplomática dependiente del MAEC, de la UE y de la CE, destinada a empleados públicos filipinos (9 meses de duración).
4. Modalidad ASALE, para cursar el Máster de Lexicografía Hispánica y Corrección Lingüística de la Universidad de León, con apoyo económico durante el posterior periodo de prácticas en España asociadas al máster y la estancia de colaboración formativa en la Academia de la Lengua Española (24 meses de duración).

Pese a la disponibilidad de todas estas ayudas, la tendencia ha sido a que cada vez menos filipinos presenten sus candidaturas a los programas. Como resultado, en los últimos 3 años solo se han concedido 2 ayudas, en una tendencia claramente descendente que dejamos reflejada en la tabla.

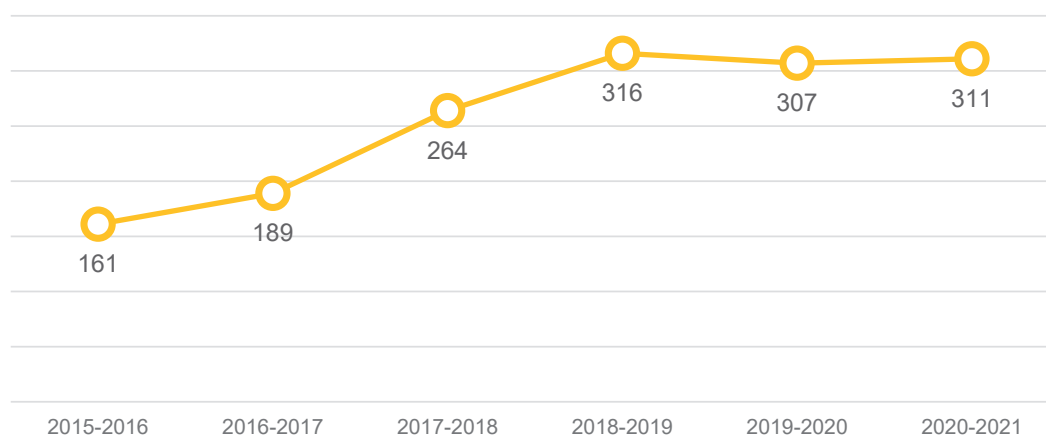
Tabla 49. Programa de becas MAEC-AECID. Número de becarios filipinos entre 2010 y 2023

CONVOCATORIA	Nº BECARIOS
2010-2011	6
2011-2012	13
2012-2013	2
2013-2014	0
2014-2015	4
2015-2016	3
2016-2017	1
2017-2018	4
2018-2019	3
2019-2020	0
2020-2021	1
2021-2022	0
2022-2023	2
2023-2024	0
TOTAL	39

Fuente: elaboración propia sobre datos publicados de cada convocatoria por AECID.

Las estadísticas del Ministerio de Universidades muestran el escaso número de estudiantes filipinos en las universidades españolas, que ha pasado de 161 en 2015 a 311 en el curso 2020-21 (EDUCABASE, 2023), el menor número de los 3 países sudasiáticos (Filipinas, Indonesia y Vietnam) registrados por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE). Pese a que las cifras son aún bajas, se observa en las Ferias de Educación Europeas (EHEF) un creciente interés por estudiar en España, lo que ha llevado al SEPIE a organizar, en noviembre de 2023 la primera Feria de Educación Estudiar en España.

Ilustración 95. Estudiantes filipinos en el sistema universitario español



Fuente: SEPIE (EDUCABASE, 2023).

4.3. El español en la sociedad filipina hoy

Los datos y los testimonios de los informantes entrevistados para este trabajo de investigación no dejan lugar a dudas respecto a la desaparición del español como lengua materna en Filipinas, cuyo presente y futuro tiene más que ver con el ELE (el español como lengua extranjera) que con la lengua de herencia de las generaciones anteriores, ya casi totalmente desaparecidas. No quedan medios de comunicación en español, ni prensa ni televisión, y el programa de radio “Filipinas Ahora Mismo” que hace una década emitía la estación pública DZRM Radio Manila en colaboración con la Asociación de la Prensa de Cádiz dejó de difundirse en 2009 (Wee, 2007), y lo mismo ocurrió con el semanario “Nueva Era” impulsado por Guillermo Gómez Rivera en 2008 (Donoso Jiménez, 2011). El español de Filipinas, más allá de quienes lo han estudiado en secundaria o terciaria, se reduce al criollo chabacano, al que hablan las comunidades de migrantes o al numeroso léxico que ha quedado fijado, como un recuerdo del pasado hispanófono, en la lengua oficial filipina.

En ocasiones se insiste en la presencia permanente del español en los topónimos, los patronímicos o el propio léxico de la lengua oficial y las lenguas locales. Ciertamente, la toponimia conserva nombres procedentes de lenguas locales y, a veces, del español. En el caso del léxico, los préstamos están por todas partes, en los días de la semana (*lunes, martes, miyerkules, huwebes, biyernes, sabado, linggo*), en los cubiertos de la mesa (*kutsara, tinidor, kutsilyo*), en los saludos (*kamustá*, transcripción de “cómo estás”) y miles de otras más que basta con escuchar o leer en voz alta: *guwapo, bisikleta, lapis, sapatos, memorya, musika, siyudad, probinsiya*. Los lexicógrafos estiman las palabras de origen español –al menos en el tagalo– entre el 20 y el 33%; “de las aproximadamente 30.000 raíces de palabras pilipinas, 5.000 son de origen español, 3.200 son préstamos

del malayo, 1.500 del chino y del inglés”, afirmaba en los años sesenta un clásico estudio lexicográfico del tagalo (Panganiban, 1972, Llamzon and Thorpe, 1972).

En todos esos casos, la presencia del español es histórica, como lo es en los patronímicos desde finales del siglo XIX como consecuencia del decreto Clavería. Los apellidos son hereditarios, pero los nombres se eligen, y la estadística onomástica muestra la práctica ausencia de referencias españolas (salvo para algunos nombres de base religiosa) en los nombres elegidos por los filipinos para sus hijos.

Tabla 50. Nombres más comunes en Filipinas en 2020

Nombres masculinos	Nombres femeninos
Jacob	Althea
Nathaniel	Angel
Gabriel	Samantha
Nathan	Princess
Ethan	Nathalie
Ezekiel	Sofia
Angelo	Sophia
James	Jasmine
Joshua	Andrea
	Angela

En el listado masculino de PSA figuran 9 nombres, 10 en el femenino. Fuente: PSA (PSA, 2023b).

4.3.1. El español en el mercado laboral filipino

La intensa emigración filipina al exterior ha servido de estímulo para la formación idiomática, tanto en el sistema educativo formal como fuera de él. Filipinas es un país con una intensa emigración exterior. Desde 1998, más de la mitad del total de emigrantes filipinos tuvieron como destino Estados Unidos (60%), Canadá (20,12%), Japón (6,21%) y Australia (5,9%), seguidos de Italia, Nueva Zelanda, Reino Unido, Alemania, Corea del Sur y España, según los datos de la *Commission on Filipinos Overseas* (CFO), que cuantifica los migrantes filipinos en 2,5 millones entre 1981 a 2018 (CFO, 2023).

Pese a todo, el aprendizaje del español no parece tener relación con la emigración sino con los incentivos en el mercado laboral interior. El español no es un idioma demandado por las empresas, que esencialmente se comunican en inglés con sus clientes exteriores. Sin embargo, la externalización de procesos de negocios ha abierto en la última década una interesante perspectiva para el español, dado que más del

70% del negocio del *outsourcing* se dirige a Estados Unidos (Zapico Tejeiro, 2016). El principal servicio externalizado es el de los centros telefónicos de atención al cliente (*call centers* o *customer experience*, CX), que prestan servicios en especial a Estados Unidos e incentivan salarialmente a sus trabajadores a dominar tanto el inglés como el español (Bautista, 2004). Así ocurre con Teleiman, Sykes, Teleperformance o Transcom, entre otras.

4.3.2. La circulación cultural bilateral

El sector cultural filipino está marcado por un desarrollo orientado, en la primera mitad del siglo XX, por la colonización estadounidense. A pesar de ello, la nueva democracia heredó del régimen de Marcos un *Department of Education, Culture and Sports* y Corazón Aquino creó también una *Presidential Commission on Culture and Arts* encargada de “*formulate and maintain the national policy, support, and dissemination frameworks for culture and the arts*” (República de Filipinas, 1987c). Esta comisión presidencial se transformará en 1992 en la NCCA (*National Commission for Culture and the Arts*), responsable de la política cultural coordinando la acción de distintos departamentos gubernamentales y siguiendo las directrices fijadas en los planes nacionales de desarrollo (Filipinas;). La misma norma crea un *National Endowment Fund for Culture and the Arts*, financiado a través de la recaudación de apuestas y de turismo y administrado por la NCCA. La reorganización definitiva del sistema llegó con adscripción de las instituciones culturales a la NCCA en 1999 (República de Filipinas, 1999a) y la *Governance of Basic Education Act* de 2001 (República de Filipinas, 2001) que convirtió la educación en un Departamento independiente en el gobierno, reafirmando la adscripción de las instituciones culturales a la *National Commission for Culture and the Arts*.

El sistema cultural filipino funciona, por tanto, desde hace dos décadas con un órgano central, la NCCA, con cuatro subcomisiones: Artes (SCA), Disseminación Cultural (SCD), Comunidades Culturales y Artes Tradicionales (SCCTA) –dividida a su vez en tres secciones regionales– y Patrimonio Cultural (SCH). A ellas hay que sumarles las seis instituciones culturales estatales: *National Museum* (creado en 1887 pero cerrado y refundado durante la ocupación estadounidense en 1901 (National Museum, 2023)), *National Library* (1887, refundada también en 1901 (República de Filipinas, 2010, NLP, 2023)), los *National Archives* (creados durante los siglos de colonia española y establecidos formalmente por los tratados de París que dieron comienzo a la ocupación estadounidense en 1898 (National Archives, 2023)), el *Cultural Center of the Philippines* (CCP), creado en 1966 por los Marcos como centro cultural de referencia para el país (República de Filipinas, 1972, 1978, 1966), el antiguo *National Historical Institute* refundado desde 2010 como *National Historical Commission of the Philippines* (NHCP) y la *Komisyon sa Wikang Filipino* (KWF). Como vemos, las principales instituciones históricas de la política cultural estatal fueron creadas en el final de la colonia española y refundadas durante la ocupación estadounidense, y junto a la NCCA, que reproduce un modelo anglosajón de financiación de las artes, constituyen los ejes centrales del campo cultural en el país, dominado por las élites sociales y políticas (Vitorillo, 2023). El actual responsable del NCCA es Victorino Manalo, nombrado en enero de 2023 con el cambio de gobierno, mientras el conocido actor y director de cine y teatro Arsenio “Nick” Lizaso fue responsable tanto del NCCA (entre 2020 y 2022) como presidente del CCP (2017-hoy) en los últimos años de Duterte.

Los ejes centrales de la política cultural están fijados cada periodo presidencial en el *Philippine Development Plan* (PDP). El primer plan fue fijado en 1993 por el presidente Fidel Ramos, determinando las primeras instituciones, infraestructuras y programas de actuación en materia de cultura (República de Filipinas, 1993). Durante la presidencia de Estrada-Macapagal se organizó el sistema cultural financiado por el *National Endowment Fund for Culture and the Arts* y organizado en torno a la NCCA. La presidencia de Gloria Macapagal-Arroyo aprobó el *Medium Term Development Plan for Culture and the Arts* (MTDPCA) 2004-2010, que incorporó la promoción de las industrias creativas a los objetivos de la política cultural y fijó varios objetivos de largo recorrido, como el uso de la cultura para luchar contra la pobreza, la potenciación de los valores morales, de la economía cultural y de los intercambios con otros países. En el periodo de Aquino, el PDP aclara los fines del sistema cultural, que no cambió en esos años: alfabetización, productividad y, expresamente, “desarrollar, promover e inculcar un fuerte sentimiento de nacionalismo utilizando los medios de comunicación, las artes y los deportes para reforzar la apropiación del patrimonio cultural y la tradición” (NEDA, 2011).

Por último, la presidencia de Duterte fijó como objetivos del sexenio (a) salvaguardar y consagrar el patrimonio cultural; (b) lograr la equidad e inclusión en el acceso a los recursos y servicios culturales; y (c) sostener y mejorar los activos culturales para fomentar la creatividad e innovación para el crecimiento socioeconómico. Entre los objetivos de la presidencia de Duterte estaba la transformación de la gobernanza cultural sustituyendo el NCCA por un *Department of Culture and the Arts*, un cambio en la organización de la política cultural que no llevó a cabo. El PDP de la administración Marcos plantea crear un *Creative Educational Plan* o crear una cuenta satélite de la economía creativa y cultural en la estadística oficial, un giro abiertamente liberal en el que el papel de la NCCA en las líneas de actuación se limita a la potenciación de la economía de servicios (NEDA, 2023b).

La parte más significativa del sector de la industria cultural y creativa son los medios de comunicación. Sin entrar en un exceso de detalles históricos, podemos apreciar que la historia de los medios filipinos muestra tres periodos: el que va desde su surgimiento y la independencia hasta la ley marcial de Marcos, la toma de control de los medios por el gobierno (1972-1986) y la situación contemporánea tras la recuperación de la democracia. El macrosector de la comunicación generó 11 mil millones de euros de ingresos en 2022, según los datos de PSA (695.266 millones de pesos corrientes) (PSA, 2023c).

En el audiovisual, el paisaje era, hasta 2020, de abrumador dominio del duopolio conformado por ABS-CBN y GMA en la televisión, a punto de realizar el apagón analógico, con sus respectivos grupos familiares como propietarios: los Lopez y los Gozon-Jimenez-Duravit (RSF, 2023c). Lopez Inc. nació en los cincuenta de la fusión de dos redes de televisión (ABS y CBN) vinculadas entonces tanto a la familia del presidente Quirino como a la de su vicepresidente Fernando López. La familia de este último recuperó el control del grupo tras la revolución amarilla y recompuso sus activos de prensa, radio y televisión, convirtiendo al grupo en referente en la comunicación del país. En 2020, tras las repetidas amenazas del presidente Duterte, el grupo no recibió la renovación de sus licencias (Cepeda, 2023) y tuvo que cesar sus emisiones terrestres de radio y televisión

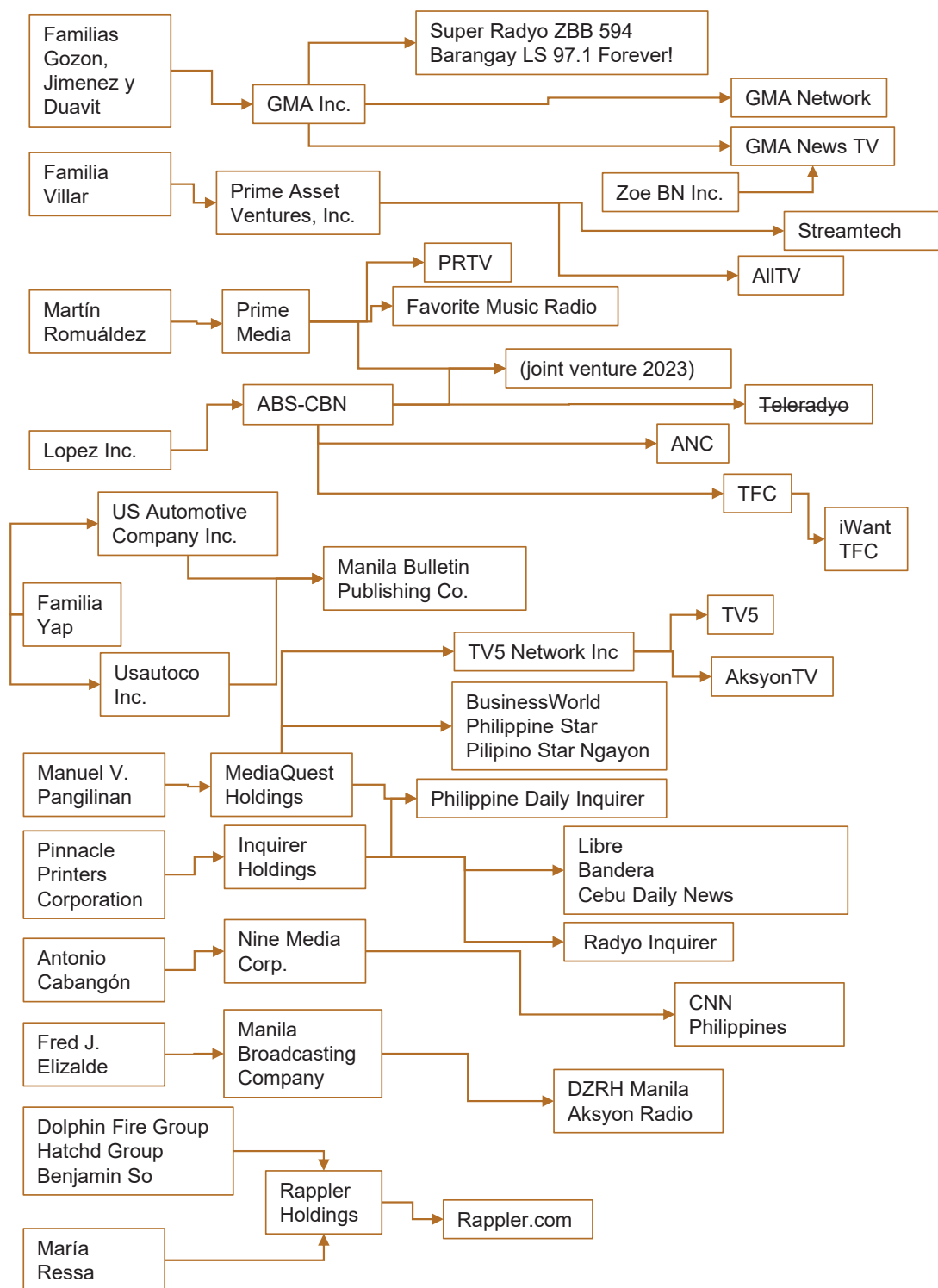
el 5 de mayo de 2020, entre las presiones del Congreso y del presidente y las protestas internacionales por el cierre de un medio de comunicación tan relevante –entre ellas, la petición del Parlamento Europeo (Parlamento Europeo, 2019)–. Las frecuencias del grupo han sido asignadas a aliados de Marcos y Duterte como los empresarios Apollo Quiboloy o Manuel Villar (Chua, 2022, Rey, 2023). Hoy, la compañía difunde sus señales a través del operador de pago TFC y su plataforma de contenido iWantTFC.

GMA nace de las estaciones creadas por el estadounidense “*Uncle Bob*” La Rue Stewart, que pasaron obligatoriamente a manos de ciudadanos filipinos durante la ley marcial, cuando las familias Gozon, Jimenez y Duavit se hicieron con la empresa. Junto a ellos conviven otras redes más pequeñas como TV5 (familia Pangilinan y ABS-CBN (Philippine Daily Inquirer, 2022)) o ETC (Solar Entertainment Co., de los hermanos Tieng). En el sector radiofónico, destacan las emisoras de GMA como Super Radyo ZBB 594 (la más escuchada en Metro Manila en 2022 (Manila Bulletin, 2023)), Radio Philippines Network (privatizada en 2011 y hoy controlada por Antonio Cabangon-Chua), Manila Broadcasting Company (controlada por la familia Elizalde, con Love Radio, Yes FM, Easy Rock, Aksyon Radyo, Radyo Natin) o el estatal *Philippine Broadcasting Service* (NTC, 2023a, b). Los datos de audiencia muestran a GMA como el canal más visto de la televisión del país en 2022, seguido por GTV, TV5, A2Z y Kapamilya (Business Mirror, 2023)

En los medios escritos, los actores más destacados son *Manila Bulletin Publishing Corporation* –superado su pasado vinculado a los Marcos durante la ley marcial–, propiedad de la familia Yap y con numerosas cabeceras de prensa escrita por todo el país, el *Inquirer* y el *Philippine Star* –controlados por Manuel Pangilinan, el mayor accionista de TV5–, a los que podemos añadir el histórico *The Manila Times* propiedad de la familia Ang (RSF, 2023c). El medio escrito más activo en los últimos años es el digital Rappler, creado por la periodista y premio Nóbel de la Paz 2021 María Ressa (Díaz, 2020) y participado, entre otros, por el español Javier Carlos Montes (RSF, 2023a, Reuters, 2019).

El cierre de ABS-CBN en 2020 o la persecución política de Ressa son solo algunas de las numerosas muestras de las dificultades que atraviesan la libertad de expresión y los medios en Filipinas. En primer lugar por la presencia de numerosos medios gubernamentales como *People’s Television* PTV-4, IBC-13 o RPN-9, coparticipada por el Estado y empresarios privados, junto a las estaciones de radio del *Philippines Broadcasting Service*, todos ellos bajo el control de la *Presidential Communications Operations Office* (PCOO) (RSF, 2023c).

Ilustración 96. Estructura de la propiedad simplificada de los grandes medios filipinos (2023)

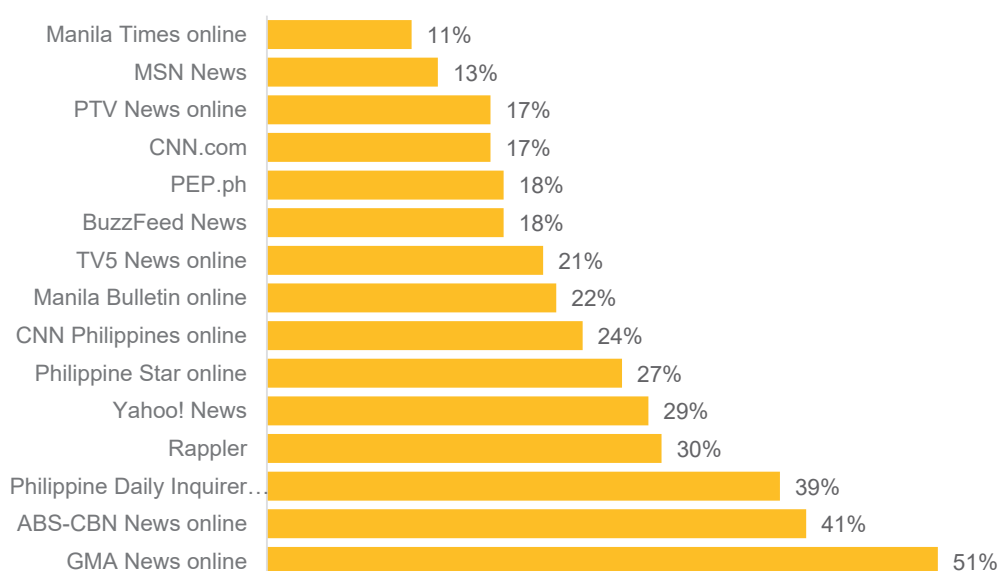


Fuente: elaboración propia sobre diversas fuentes.

Todo ello hace que Filipinas figure en la posición 132 de los 180 países cuya libertad de prensa analiza Reporteros Sin Fronteras (RSF) en 2023, una posición que era incluso peor en años anteriores, tanto por la presión política como por la legislación antidifamación que permite encarcelar a periodistas críticos con el gobierno, como ocurre con los numerosos casos abiertos contra María Ressa y Rappler (Buan, 2023). El índice elaborado por el Instituto V-Dem considera a Filipinas una autocracia electoral (V-Dem, 2023b) y muestra el fuerte deterioro de los derechos y libertades relacionados con la expresión de ideas desde 2016 (V-Dem, 2023a).

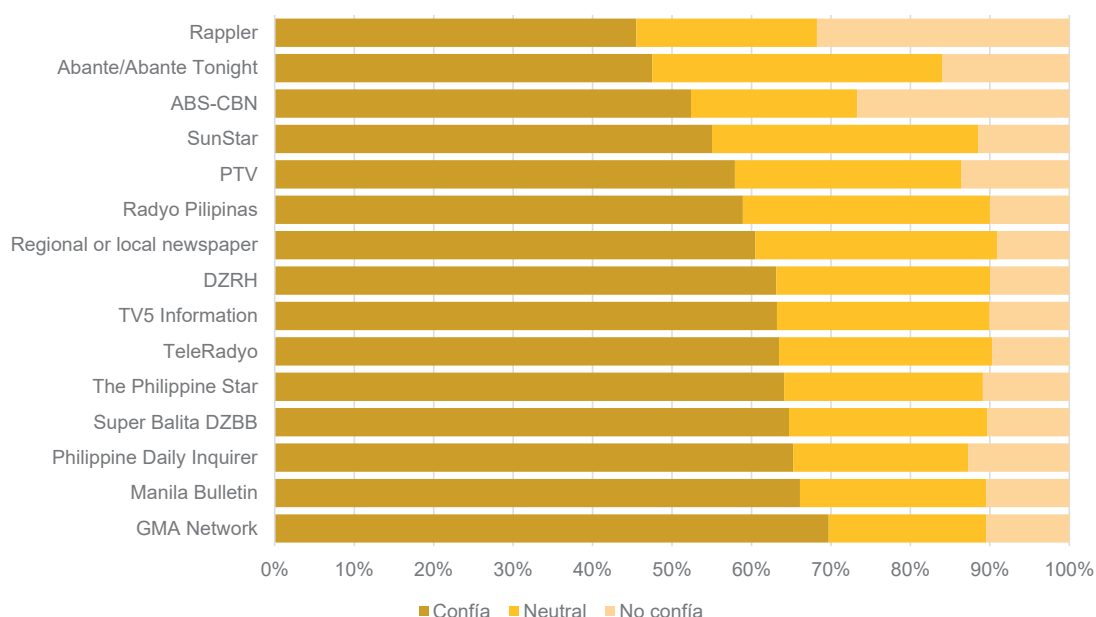
En este contexto, son las redes sociales digitales las que marcan la diferencia en el consumo de información y de contenidos culturales en el país. Filipinas es uno de los países del mundo con mayor número de usuarios de Facebook (más de 80 millones de cuentas en 2023 (*We Are Social et al.*, 2023)) una penetración cercana al 90% y una significativa presencia de jóvenes entre sus millones de usuarios, mientras el uso de *Instagram* es, por ejemplo, menor que en España (Chua, 2022). Es también muy importante recalcar que el 73% de los usuarios de Facebook usan la red para obtener noticias, muy por encima de ese uso en otras redes sociales (Chua, 2022).

Ilustración 97. Penetración de los principales medios filipinos (2022)



Porcentaje de personas que accedió a esos medios en la última semana.
Fuente: elaboración propia sobre datos de Reuters (Chua, 2022).

Ilustración 98. Confianza/desconfianza en los principales medios de comunicación (2022)



Fuente: elaboración propia sobre datos de Reuters Digital News Report (Chua, 2022).

En un contexto de fuertes restricciones a la libertad de expresión, la producción cultural es débil. Los datos de UNESCO muestran que solo un 0,48% de los trabajadores se dedican a empleos culturales (en España son el 1,67%). El sector editorial, por ejemplo, es muy pequeño y débil, y como consecuencia concentrado en torno a unos pocos sellos, apoyados por –también escasos– fondos públicos, y cuya producción se concentra en los libros de texto o académicos de editoriales como Ateneo, *University of the Philippines* o *University of Santo Tomas* (BDAP, 2018); el sector de venta de libros está también fuertemente concentrado pero sobre todo su presencia es escasísima: apenas existen 373 librerías en todo el país, el 40% de ellas propiedad de la cadena *National Book Store*, implantada en casi todo el territorio. Las bibliotecas, vinculadas frecuentemente a universidades o centros educativas, son algo más numerosas, y alcanzan las 1.506 en 2018 (BDAP, 2018). Las políticas sectoriales, definidas desde hace treinta años por la *Book Publishing Industry Development Act* (República de Filipinas, 2023, 1999b), crearon el *National Book Development Board of the Philippines* (NBDB), canalizaron las ayudas a la publicación y la traducción. En 2021, solo un libro escrito en español –un texto de Isabelo de los Reyes sobre folclore filipino– recibió ayudas para su traducción al ilocano (NBDB, 2022). El NBDB realiza periódicamente estudios de lectura, el último de los cuales, en 2017, ofrece un índice de lectura de libros (excluyendo los de texto) del 80% de la población, en descenso desde un 90% de población lectora en 2003: el 76,75% de los adultos y el 84,99% de los jóvenes dicen haber leído al menos un libro el pasado año (NBDB, 2018). Para España, el mercado de exportación editorial es

significativo, al menos en el contexto asiático. En 2021, Filipinas fue el primer destino exportador del libro español a Asia, aunque el monto total fuera de tan solo 40.546 ejemplares y 271.077 euros (FGEE, 2022).

En el audiovisual, la escasa producción propia es estimulada por el *Film Development Council* (FDCP) creado en 2002 (en sustitución del sistema anterior) (República de Filipinas, 2002) como entidad dependiente de la Presidencia y cuyo modelo se basa en devolver parte o la totalidad de los impuestos recaudados con la venta de entradas de las películas (*Supreme Court of the Philippines*, 2020), una fórmula ahora en revisión después de que una sentencia de la Corte Suprema declarara inconstitucional la utilización de los impuestos locales por la FDCP. El último año de aplicación de este modelo, 2020, la financiación para la producción obtenida con este modelo fue de 29 millones de pesos, es decir, alrededor de medio millón de euros (FDCP, 2021). El país produjo 53 películas de largometraje en 2013, el último año en que UNESCO ofrece datos al respecto (en ese año España produjo 213); en ese año, se colaron en la taquilla nacional 3 películas filipinas entre las diez más vistas: el drama “*Girl Boy Bakla Tomboy*” (de Wenn V. Deramas), la romántica “*It Takes a Man and a Woman*” (de Cathy Garcia-Molina) y la comedia familiar “*My Little Bossings*” (de Marlon Rivera). En cualquier caso, el cine filipino no llega fácilmente a Europa: solo 71 películas están registradas por el Observatorio Audiovisual Europeo como distribuidas en el continente desde 1996, y entre todas ellas la taquilla total no llega a los trescientos mil euros (es decir, la taquilla media del cine filipino en Europa apenas alcanza los cuatro mil euros de recaudación por título) (*European Audiovisual Observatory*, 2023); de ellas, solo 53 se estrenaron en España (ICAA, 2023), la última de ellas la biografía de Ignacio de Loyola dirigida por Paolo Dy en 2016, que consiguió unos notables 183 mil euros de recaudación. Los directores que más películas han conseguido estrenar en Europa son Cathy Garcia-Molina (8 títulos), Lav Díaz (7 títulos) o Brillante Mendoza (5), este último quizá el más conocido de todos ellos (*European Audiovisual Observatory*, 2023). Fuera del circuito comercial, el audiovisual filipino llega a España a través de Casa Asia –que organizó un interesante ciclo de cine filipino en 2021 en Barcelona (Casa Asia, 2021)– o de las plataformas digitales. España y Filipinas no tienen convenio de coproducción cinematográfica, pero han coproducido dos largometrajes: “*Buenas noches, España*”, dirigido por la directora filipina Raya Martín y producida por Pantalla Partida SL y la filipina ACC Cinematográfica Films (con un 20% del capital) (ICAA, 2021) y “*Lucky Fred*” (2012), dirigida por Myriam Ballesteros Serrano y mínimamente participada por Top Draw Filipinas (ICAA, 2012).

La presencia más destacada del audiovisual español en Filipinas es el festival *Pelikula*, que se celebra en Manila desde 2002, primero como parte de un evento cultural más amplio (*Fiesta*) y después con su propia entidad. *Pelikula* es, a la vez, el principal evento cultural regular organizado por el Instituto Cervantes en su sede y en una sala de cine comercial en la que se proyectan títulos recientes de cine en español, tanto procedente de España como de Latinoamérica. Las dos últimas ediciones se celebraron en línea debido a las condiciones de la pandemia (Instituto Cervantes, 2023b), pero la 21ª edición, en octubre de 2022, se repartió entre la Casa Azul del Cervantes en Intramuros, los Shangri-La Plaza Cinemas y el Cine Adarna UPFI Film Center de la *University of the Philippines Diliman* en Quezon City (Instituto Cervantes, 2023c). Aunque el festival se

presenta en formato de muestra, con películas a veces estrenadas en años anteriores en el circuito comercial internacional, los espectadores otorgan un premio del público, que en la última edición recayó en “El olvido que seremos” de Fernando Trueba.

Junto con el Instituto Cervantes, la Embajada de España en Manila dinamiza la presencia cultural española en el país en contacto con las grandes instituciones nacionales, y publica la revista cultural hispano-filipina “Perro Berde” (Cervantes Virtual, 2023), nacida en 2009 en el Instituto Cervantes y retomada por la delegación diplomática española, que publicó su último número en 2019. Peor suerte tuvo la revista “Yo te diré” creada desde la Asesoría de Educación de Manila, que se publicó entre 2010 y 2015 (Asesoría de Educación en Manila, 2009). En el campo editorial, el Cervantes lanzó también la colección, “Clásicos Hispanofilipinos” que llegó a publicar 4 títulos (Instituto Cervantes, 2023a): “Cuentos de Juana” (2009) (Gurrea Monasterio, 2009) de Adelina Gurrea (1896-1971), “Los pájaros de fuego” (2014) (Balmori, 2014) de Jesús Balmori (1886-1948), “El campeón” (Abad, 2014) de Antonio Abad (1894-1970) y “Relatos” (2015) (Laygo, 2015), de Enrique K. Laygo (1897-1932).

Entre la agenda cultural española en Filipinas destaca, pese a la pandemia, la programación dedicada en 2021 a los 500 años de la circunnavegación de Magallanes-Elcano, que coincidió en el tiempo con el 75º aniversario de las relaciones bilaterales contemporáneas. El principal evento de esas celebraciones fue la exposición “El viaje más largo: la primera vuelta al mundo” (ACE, 2023) que itineró desde España al Museo Nacional de Filipinas entre el 11 de octubre y el 10 de diciembre de 2021. Las instituciones locales tienen también un papel dinamizador, como ocurrió con la exposición sobre Antoni Muntadas organizada por la Ateneo Art Gallery en los primeros meses del 2022. En el horizonte inmediato están las conmemoraciones por el centenario del nacimiento de Fernando Zóbel (1924-1984) que comenzaron ya a finales de 2022 con la exposición “Zóbel. El futuro del pasado” en el Museo del Prado (Museo del Prado, 2023).

Hay que subrayar que la relación cultural bilateral está, como el propio vínculo entre los dos países, marcado por la reflexión y la recuperación del pasado compartido y, quizá por ello, los dos proyectos comunes más reseñables estén relacionados con el patrimonio. El primero es la Escuela Taller de Intramuros creada en 2009 desde la que se han realizado restauraciones de edificios históricos de esa área histórica de Manila al tiempo que se formaba, en una colaboración multiinstitucional con TESDA, NCCA y las autoridades locales, a decenas de estudiantes en rehabilitación del patrimonio monumental. La AECID (AECID, 2023a) impulsó este proyecto en el marco del programa de Patrimonio para el Desarrollo, dentro de sus iniciativas de formación para “combatir, por una parte, la falta de expectativas laborales de la juventud de áreas urbanas desfavorecidas y, por otra, para atajar el deterioro de un centro histórico” (AECID, 2018a) hasta la creación de la Fundación Escuela Taller de Filipinas (ETFFI) en 2013 y su asimilación en el tejido institucional local. En la política de gentrificación de Intramuros hay que incluir, también, la cesión por las autoridades filipinas en 2015 de la llamada Casa Azul que sirve de centro de actividades al Instituto Cervantes desde su completa rehabilitación en 2018.

El otro gran proyecto bilateral en materia de patrimonio es la conservación y microfilmado de los fondos del Archivo Nacional de Filipinas afectados por las condiciones de conservación, las destrucciones de documentos durante las administraciones inglesa y estadounidense, los 5 traslados del corpus documental, el clima e incluso la termita del papel. Pese a ciertas dificultades en la concepción del proyecto en la década de los noventa, el proyecto se puso en marcha con la dirección del CSIC en 1993 (Ministerio de Cultura, 2023). Con la incorporación de Filipinas a la red Iberarchivos, se ha extendido la recuperación de los fondos documentales filipinos a otros países iberoamericanos (Iberarchivos, 2023) (en 2015) y del Archivo General de Indias y el Archivo Histórico Nacional de España (entre 2016 y 2018).

4.3.3. El Instituto Cervantes en Filipinas

Aunque su actividad comenzó dos años antes, dando continuidad a la del Centro Cultural de la Embajada de España que venía funcionando en Manila desde los años setenta, la sede del Instituto Cervantes en Manila se inauguró en 1994 como el primer centro en el continente asiático, y fue trasladado después al histórico barrio de Ermita y, finalmente, desde 2015 en Makati. Hoy, el centro cuenta con dos ubicaciones:

- a. La sede central en el Ayala Triangle de Manila, en Makati, donde se encuentran las dependencias principales de la institución. Debido a las dificultades del transporte en una megaciudad como Manila, el aulario de Makati se complementa con otro en Ortigas (Mandaluyong).
- b. La Casa Azul del Intramuros de la capital filipina una réplica de dos plantas de una casa filipina del siglo XIX con un auditorio de 90 plazas, sala de exposiciones de 60 metros cuadrados, aulas para clases y la mayor parte de los fondos de la Biblioteca Miguel Hernández, que alberga más de 30.000 materiales de consulta.

Tabla 51. Directores del Instituto Cervantes de Manila

Periodo	Dirección
1991 - 1993	Marutxa Pita Lissarrague
1993 - 1998	Antonio Martínez Luciano
1998 - 2000	Mauro Fernández Rodríguez
2001 - 2006	Javier Galván Guijo
2006 - 2011	José Rodríguez Rodríguez
2011 - 2012	Eduardo Calvo Garcí
2012 - 2014	Carlos Palomo Yudici (coordinador)
2014 - 2018	Carlos Madrid Álvarez-Piñer
2019 -	Javier Galván Guijo

Fuente: elaboración propia.

En 2004, el centro de Manila se convirtió en el coordinador regional de la enseñanza en las aulas Hanoi, Yakarta y Kuala Lumpur, sumando esa tarea a la coordinación de los DELE en el sudeste asiático: Singapur (Spanish World Group), Bangkok (Lycée Français y Mahidol University International College), Kaohsiung (Wenzao) y Taipei (Eumeia), Penang (University Sains Malaysia), Yogyakarta (LKP Lembaga Indonesia Espanyol), Bali (Lycée Français) y Phnom Penh (Lycée Français).

La actividad del centro muestra indicadores sostenidos en los últimos años, con alrededor de 3.000 estudiantes y 6.000 matrículas. La serie temporal de datos muestra claramente el impacto de las medidas de incorporación del español al sistema educativo de la presidencia de Macapagal-Arroyo, cuando los datos de matriculación se duplicaron y se situaron en las bandas actuales. En cuanto a los datos del DELE, confirman el tono general de la presencia del español en el país que hemos descrito en estas páginas: dos tercios de los DELE en Filipinas se sitúan en el nivel A1, y los niveles avanzados son escasísimos. Muchos de esos exámenes son consecuencia de los acuerdos que el Cervantes ha puesto en marcha con centros educativos locales para impartir español a sus estudiantes: De La Salle University, De La Salle-College of Saint Benilde y Saint Pedro Poveda College, lo que supone algo menos de la mitad de toda la actividad docente del Cervantes en Filipinas.

Ilustración 99. Evolución del número de estudiantes y matrículas en el Instituto Cervantes de Manila

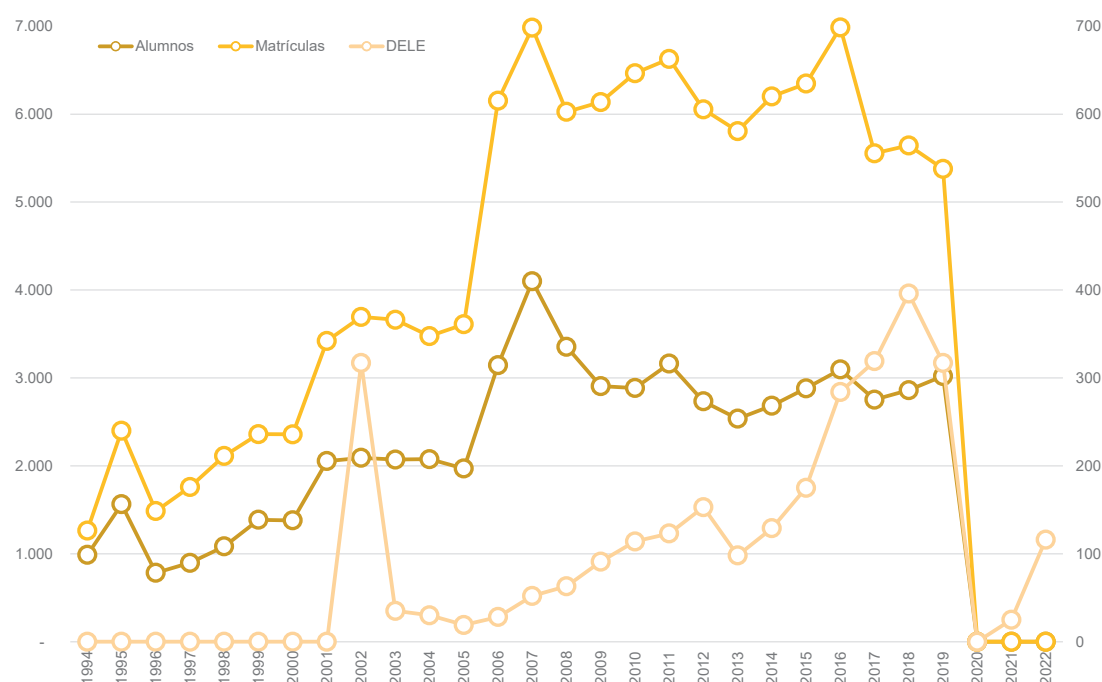
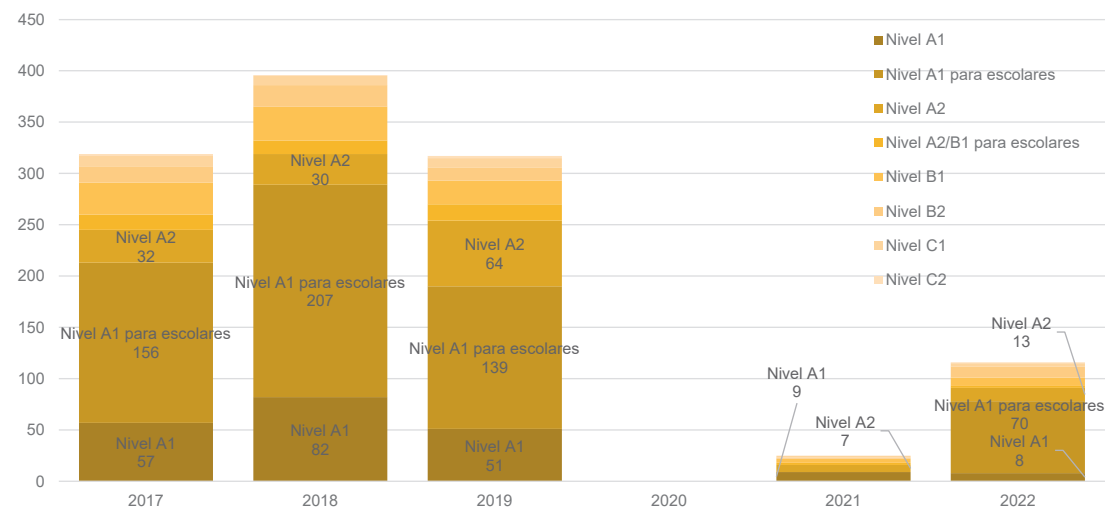


Ilustración 100. Evolución del DELE en Filipinas por nivel MCER



Fuente: elaboración propia sobre datos del Instituto Cervantes.

5. Conclusiones y anexos

El Sudeste Asiático constituye una región de enorme diversidad étnica, lingüística y religiosa, forjada a lo largo de la historia por la confluencia de influencias procedentes de distintas civilizaciones. Tras siglos de dominación colonial europea y un tortuoso proceso de descolonización, los países del Sudeste Asiático han experimentado en las últimas décadas un acelerado crecimiento económico que, no obstante, convive con profundas desigualdades sociales y regímenes políticos predominantemente autoritarios. A las tensiones internas entre mayorías y minorías étnicas o religiosas, se suman los desafíos planteados por el cambio climático, el aumento de la inestabilidad y el crimen organizado, así como las disputas territoriales derivadas de las ambiciones geoestratégicas de China en la zona. Esta compleja trama de factores históricos, demográficos, políticos y medioambientales confiere al Sudeste Asiático un carácter multidimensional que requiere ser abordado desde una perspectiva integral.

El Sudeste Asiático aparece en espacio global contemporáneo como un espacio plural de intersecciones identitarias, configurado históricamente mediante discursos y relaciones de poder coloniales que pueden reconocerse hasta la actualidad. La heterogeneidad étnica y religiosa de la región es el resultado de siglos de hibridaciones culturales y sincretismos promovidos o reprimidos por las estructuras coloniales. Las narrativas nacionales surgidas tras procesos traumáticos de descolonización conviven con memorias subalternas de resistencia que problematizan las teleologías del progreso y la modernización. El acelerado crecimiento económico celebrado como emblemático de los “tigres asiáticos” invisibiliza las desigualdades sociales heredadas de un pasado colonial que las élites poscoloniales han perpetuado. Las complejas identidades de los pueblos del Sudeste Asiático, imposibles de reducir a categorizaciones esencialistas, se debate entre las fuerzas centrípetas del autoritarismo y el control territorial contra las centrifugas de los flujos humanos y las diásporas. En este cruce de tensiones, emergen posiciones fronterizas y voces contra-hegemónicas que buscan re-articular identidades híbridas capaces de transcender las grandes narrativas y disputar las relaciones asimétricas de poder aún vigentes.

Comprender la historia, la construcción identitaria, las tensiones internas y externas de sus sociedades es imprescindible para trabajar en el ajuste fino de la presencia española en la región, aún muy débil. Como hemos detallado, las carencias de los sistemas educativos en varios países de la región dificultan la promoción de la enseñanza de lenguas o culturas extranjeras por encima de los conocimientos básicos de lectoescritura o matemáticas, cuyos indicadores en la región están todavía lejos de ser satisfactorios. A la escasísima circulación de la producción cultural hay que sumar una presencia dominante de las lenguas inglesa o francesa en la región, y más recientemente del *hallyu* coreano. No cabe duda de que la presencia de nuestra principal red cultural, la del Instituto Cervantes, es aún muy pequeña en la región. Por un lado, es necesario estabilizar las Aulas que se han ido creando —y también perdiendo— durante las últimas

décadas; por otro, es imprescindible reforzar la red de centros de examen del DELE, para lo que deben recuperarse centros de examen como los de Bangkok y Ho Chi Minh, y estudiar en profundidad las alianzas con instituciones locales de educación superior que permitan llegar a los dos países de la región que no han tenido nunca centros para obtener esta certificación, Laos y Myanmar. La coordinación entre las acciones del Instituto Cervantes, de la AECID y del Ministerio de Educación es imprescindible para concentrar la presencia y la cooperación con una red estable de instituciones de educación superior tanto como para cooperar con las autoridades educativas para la inclusión del español en la oferta educativa de la enseñanza secundaria.

Hemos dedicado una parte muy importante de nuestra investigación a la República de Filipinas, ahora que en 2024 se cumplirán 30 años de la apertura del Instituto Cervantes de Manila y, mucho más importante, la Academia Filipina de la Lengua Española cumplirá un siglo de vida (1924-2024). Ambas conmemoraciones se realizarán en un momento crítico para el español en Filipinas, un país –en expresión del embajador Ortiz Armengol– “hispanoausente” (de Miguel, 2018), pero también un país que se esfuerza permanentemente por comprender su naturaleza multicultural, asiática y occidental, sus “dos ombligos”, como Connie Escobar en la novela de Nick Joaquin (Joaquin, 1991). Aunque Filipinas mantengan mucho patrimonio cultural de su pasado compartido con España, esos vestigios son cada vez menos y de menor importancia. No sería extraño, incluso, que el país optara por cambiar su nombre en los próximos años. En la primera mitad de 2023, el Parlamento aprobó la creación del fondo soberano de Filipinas que no llevará el nombre del país, sino el de Maharlika Investment Fund (MIF) (Ismael and Tamayo, 2023).

Los datos del estado de la lengua española y la cultura en español no pueden sorprender a quien conozca la historia reciente del país y la transformación del sociedad filipina en el último siglo. La historia de Filipinas no puede entenderse sin la lengua española, como dice Ambeth Ocampo, “a los filipinos del siglo XXI su lengua les separa de su historia. José Rizal, el héroe nacional de Filipinas, escribió mucho en español para un país que no puede leerlo en su idioma original” (Ocampo, 2011). Pero si la lengua y cultura en español tiene un lugar imprescindible en la historia del país, es difícil encontrar su sitio en la sociedad filipina contemporánea. Como una alegoría del Intramuros de Manila, al español parece corresponderle el papel de patrimonio fortificado y apacible en el corazón de una de las sociedades más vibrantes y dinámicas de Asia. Como las piedras del Intramuros, el español ha sobrevivido en Filipinas gracias a la colaboración entre los estados filipino y español, conscientes ambos de la importancia patrimonial que tiene para comprender la historia y las raíces profundas de la identidad y la cultura filipinas. Más aún, en un tiempo en el que las relaciones transpacíficas entre Asia y América parecen estrechar el mayor océano del planeta sorprende que “en un momento en que la pujanza del español en el mundo es extraordinaria, nuestro idioma esté a punto de desaparecer como lengua materna en un país en el que España estuvo presente durante más de tres siglos” (Zapico Tejeiro, 2016).

La colaboración entre los dos países, con el apoyo panhispánico de todos los que comparten el patrimonio común de la lengua y la cultura en español, es imprescindible para preservar este patrimonio pero para ello deben darse pasos firmes que lo protejan y lo promuevan en el medio plazo. Primero, reforzando la presencia institucional: España no tiene en Filipinas ni Consejero Cultural ni Consejero de Educación (sino una Asesoría Técnica dependiente de Canberra). Con la finalización de la vigencia del Memorando de 2012, España y Filipinas no disponen de un marco de cooperación educativa común que permita definir los mecanismos de promoción bilateral de lenguas y culturas. Siete años después de la finalización de la vigencia del último acuerdo no se ha conseguido establecer un nuevo escenario para la colaboración en este campo, lo que –pese a que muchos programas funcionan directamente con acuerdos entre organismos españoles y universidades filipinas– requiere de una actuación decidida.

Pese al esfuerzo permanente que realizan las distintas instituciones públicas responsables de la acción cultural y educativa exterior, es imprescindible profundizar en la mejora de los mecanismos de coordinación entre todas ellas para optimizar los escasos recursos disponibles tanto en la relación con instituciones superiores como en la coordinación de las actividades dirigidas a formación del profesorado, la puesta a disposición de recursos didácticos y culturales o la oferta de cultura española contemporánea. Sugerimos, por ejemplo, que los acuerdos con universidades para la formación de profesorado, las becas o las cátedras AECID permitan la integración de actividades como Aulas del Instituto Cervantes o la celebración de pruebas DELE. En un país de 120 millones de habitantes y un sur que conserva la lengua chabacana, parece también recomendable reflexionar acerca de los modelos de descentralización de la presencia de España en el país. En los años noventa llegó a ponerse en marcha un centro cultural español en Cebú, que se cerró poco después. Desde entonces, toda la actividad del Cervantes y de la Embajada se concentra en Manila, en distintas zonas de los diecisiete municipios que forman una de las conurbaciones más grandes del mundo. La propia naturaleza de Manila, las dificultades inherentes tanto al volumen de población como a la deficiencia de los sistemas públicos de transporte hace imprescindible, por un lado, un estudio detallado de satelización de aularios en Manila para garantizar el acceso desde distintas zonas de la ciudad, en especial las que acogen los principales campus universitarios. Respecto al resto del país, parece necesario actualizar los estudios respecto a la demanda local de estudios de español tanto en las grandes ciudades (como Cebú) como en las zonas del sur en las que se mantiene el chabacano, y muy especialmente en Mindanao o Zamboanga, así como la oferta de instituciones donde puedan realizarse exámenes DELE.

La formación e incentivación de profesores es una de las claves para comprender la crisis actual de la educación en Filipinas, y la delicada situación del español en las escuelas e institutos. Con la suspensión temporal del doctorado y el máster en español en la *University of the Philippines*, es hoy imposible doctorarse en estudios de lengua española en el país. La solución probablemente no pase simplemente por promover la reapertura del programa de doctorado, sino por estudiar los modos de que la demanda de doctores en español aumente en el sistema para que esta universidad –e idealmente otras– puedan recuperar estos estudios de tercer ciclo. Por más que la Constitución

determine que el presupuesto educativo deba tener la prioridad adecuada para que “atraiga y retenga la parte que le corresponde de los mejores talentos disponibles mediante una remuneración adecuada y otros medios de satisfacción y realización laboral” (República de Filipinas, 1987a), la atracción de talento docente, la retribución y la incentivación de la carrera de los maestros y profesores sigue siendo una asignatura pendiente. La formación a través del programa *Europrof* es todavía muy reciente, pero los datos objetivos del primer año de actuación muestran un programa que puede mejorar en su dotación económica –y ofrecer, quizá, una formación presencial aunque deba ser intensiva–. Si bien los graves problemas de infraestructuras educativas en el país requieren del compromiso de España en AOD, el descenso de la dotación de los programas de formación de profesores hace muy difícil el progreso del español en el sistema educativo filipino. Cooperar en la incentivación y la formación docente en español, desde los campus universitarios a los programas de formación a lo largo de la carrera o la disponibilidad de recursos específicos en línea, es clave para recuperar el terreno perdido a favor de otras lenguas.

6. Anexos y datos complementarios

Tabla 52. Red diplomática española en sudeste asiático (2023)

	Embajada	Cervantes	Cultura	Educación	Comercio	Turismo	Defensa	Agricultura	Consulados	Otros
Brunei	(Malasia)	Aula			(Malasia)	(Singapur)		(Singapur)		
Camboya	(Tailandia)				(Tailandia)				P. Penh (H)	
Filipinas	■	Instituto		A. Técnica	■	(Singapur)	■	(Singapur)	Varios (H)	OTC, Interior
Indonesia	■	Aula			■		(Australia)	(Singapur)	Bali (H)	
Laos	(Tailandia)				(Tailandia)					
Malasia	■	Aula			■	(Singapur)	(Australia)	(Singapur)		
Myanmar	(Tailandia)				■					
Papúa NG	(Australia)			(Australia)						
Singapur	■			(Australia)	■	■	(Filipinas)	■		
Tailandia	■			A. Técnica	■	(Singapur)		(Singapur)		Interior
Timor Oriental	(Indonesia)				(Indonesia)	(Singapur)	(Australia)	(Singapur)		
Vietnam	■	Aula			■	(Singapur)	(Filipinas)	(Singapur)	Da Nang (H)	
	6	1+4	0	1	7	1	1	1		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 53. AOD de España en Filipinas en programas de educación (2007-2017)

	1110-Política educativa y gestión administrativa	1112-Servicios e instalaciones educativas y formación	1130-Formación de profesores	1182-Investigación educativa	11220-Educación primaria	11230-Capacitación básica de adultos	11231-Habilidades básicas para la vida de los jóvenes	11240-Educación primera infancia	11320-Educación secundaria superior	11330-Formación profesional	11420-Educación universitaria	Total educación
2007	-	668.453	119.942	-	1.073.685	-	-	-	29.912	314.600	263.464	2.470.056
2008	-	649.207	765.467	-	969.461	-	-	-	16.297	750.000	118.251	3.268.683
2009	-	667.787	27.310	-	60.700	-	-	-	-	-	310.439	1.066.236
2010	-	595.286	27.197	-	-	-	-	-	-	556.000	207.361	1.385.843
2011	6.000	692.982	34.122	37.800	-	-	-	-	-	450.000	152.561	1.373.466
2012	-	611.830	27.721	-	-	-	-	-	-	336.620	1.162	977.333
2013	1.600	391.338	17.017	-	-	-	-	-	-	247.732	-	657.687
2014	-	406.579	17.196	-	1.000	-	-	-	-	151.600	19.500	595.875
2015	-	624.135	22.429	-	-	-	-	-	-	100.000	-	746.564
2016	-	573.197	23.169	-	1.500	1.600	-	-	-	70.000	-	669.466
2017	-	549.692	9.365	-	-	70.000	-	-	28.925	-	1.403	659.384
Total	7.600	6.430.486	1.090.934	37.800	2.106.346	71.600	-	-	75.134	2.976.553	1.074.141	13.870.594

Fuente: AECID, InfoAOD Sistema de información de la ayuda oficial al desarrollo (AECID, 2023b).

Tabla 54. Población extranjera de países hispanohablantes residente en Filipinas (2010)

País	Población	%
Argentina	125	0,1%
Bolivia	30	0,0%
Chile	79	0,0%
Colombia	106	0,1%
Costa Rica	32	0,0%
Cuba	9	0,0%
Ecuador	387	0,2%
El Salvador	1	0,0%
España	1.099	0,6%
Guatemala	29	0,0%
Honduras	16	0,0%
México	123	0,1%
Nicaragua	9	0,0%
Panamá	14	0,0%
Paraguay	20	0,0%
Perú	94	0,1%
República Dominicana	14	0,0%
Uruguay	11	0,0%
Venezuela	7	0,0%
Población hispanohablante	2.205	1,2%
Población migrante	177.365	100,0%
Población total	92.097.978	0,193%

Fuente: elaboración propia sobre datos del Census of Population and Housing (CPH) de 2010 (Philippine Statistics Authority, 2010a).

Tabla 55. Población extranjera de países hispanohablantes residente en Filipinas (1990-2020)

	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2020
Argentina	32	43	657	531	146	148	155
Bolivia	108	145	531	429	34	35	36
Chile	9	12	108	87	92	93	97
Colombia	156	209	56	45	123	125	131
Costa Rica	21	28	29	23	38	39	40
Ecuador	105	141	481	389	452	459	487
México	31	41	105	84	143	145	152
Perú	6	8	512	414	110	111	117
Puerto Rico	8	10	54	43	51	51	53
España	257	345	83	67	1.284	1.305	1.388
	733	982	2.616	2.112	2.473	2.511	2.656

Fuente: elaboración propia sobre datos de Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2021).

Tabla 56. Los 20 países con más población emigrante filipina (2020)

País	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2020	% 2020
Estados Unidos de América	912.674	1.156.143	1.403.834	1.596.459	1.843.117	1.982.369	2.061.178	33,8%
Arabia Saudí	239.551	245.507	252.250	311.603	404.010	516.223	644.828	10,6%
Canadá	118.304	175.504	236.877	351.848	454.340	584.697	633.547	10,4%
Emiratos Árabes Unidos	60.107	91.840	128.860	202.658	474.083	518.041	564.769	9,3%
Australia	90.580	103.492	112.180	134.557	183.770	241.130	286.303	4,7%
Japón	49.106	75.318	144.882	198.241	210.181	229.595	275.252	4,5%
Kuwait	49.207	45.266	58.906	76.339	112.977	181.462	196.910	3,2%
Qatar	37.462	44.332	44.593	54.268	107.963	148.496	170.052	2,8%
Italia	65.197	75.405	85.612	114.522	137.814	142.694	151.520	2,5%
Reino Unido	21.328	29.809	38.793	78.153	115.812	130.438	141.722	2,3%
China Hong Kong	79.010	88.179	97.347	106.282	115.475	118.015	123.056	2,0%
Malasia	104.730	123.116	176.961	91.270	38.871	111.343	117.990	1,9%
Nueva Zelanda	4.379	6.812	9.860	14.617	26.902	38.756	70.412	1,2%
República de Corea	482	7.943	17.932	22.847	34.918	51.632	64.942	1,1%
Alemania	22.895	23.278	23.660	35.620	45.303	46.497	62.408	1,0%
Bahrein	7.934	10.206	12.508	24.672	42.281	45.839	59.391	1,0%
China	7.118	14.556	23.123	33.428	42.227	52.087	56.657	0,9%
España	8.682	10.514	16.870	23.923	38.863	42.659	51.181	0,8%
Omán	5.930	7.180	6.412	10.324	15.904	36.168	46.233	0,8%
Guam	24.527	28.576	32.625	30.827	29.028	29.289	30.994	0,5%
Total mundo	2.012.499	2.481.963	3.062.665	3.684.528	4.692.695	5.498.232	6.094.307	100,0%

Fuente: elaboración propia sobre datos de Naciones Unidas.

Tabla 57. Población de etnia/lengua chabacana en Filipinas, por regiones (2010)

	Chabacano caviteño	Chabacano cotabateño	Chabacano de Davao	Chabacano de Zamboanga	Total
ARMM	445	476	63	17.106	18.090
Caraga	312	409	800	3.636	5.157
Cordillera Administrative Region	75	50	132	199	456
National Capital Region	4.854	5.621	8.692	17.703	36.870
Región I – Ilocos Region	178	215	279	721	1.393
Región II – Cagayan Valley	111	110	119	167	507
Región III – Central Luzon	970	1.036	1.774	2.938	6.718
Region IV-A – Calabarzon	5.962	2.081	4.195	8.672	20.910
Región IV-B – Mimaropa	249	250	230	673	1.402
Región IX – Zamboanga Peninsula	2.693	751	308	353.947	357.699
Región V – Bicol Region	194	151	339	924	1.608
Región VI – Western Visayas	146	226	644	907	1.923
Región VII – Central Visayas	789	1.501	669	4.746	7.705
Región VIII – Eastern Visayas	114	134	297	589	1.134
Región X – Northern Mindanao	804	897	580	5.038	7.319
Región XI – Davao Region	1.159	1.204	3.374	7.388	13.125
Región XII – Soccsksargen	1.032	2.253	326	2.000	5.611
Total general	20.087	17.365	22.821	427.354	487.627

Elaboración propia sobre datos del censo de 2010.

Tabla 58. Población de etnia/lengua chabacana en Filipinas, por regiones y provincias (2010)

	Chabacano caviteño	Chabacano cotabateño	Chabacano de Davao	Chabacano de Zamboanga	Total
ARMM	445	476	63	17.106	18.090
- Basilan	275	34	–	16.631	16.940
- Lanao del Sur	2	6	13	8	29
- Maguindanao	107	367	46	189	709
- Sulu	6	1		41	48
- Tawi-Tawi	55	68	4	237	364
Caraga	312	409	800	3.636	5.157
- Agusan del Norte	80	56	126	374	636
- Agusan del Sur	86	112	222	1.223	1.643
- Butuan City	74	125	159	598	956
- Dinagat Islands	13	14	25	502	554
- Surigao del Norte	4	23	98	253	378
- Surigao del Sur	55	79	170	686	990
Cordillera Administrative Region	75	50	132	199	456
- Abra	8	11	17	41	77
- Apayao	2	4	2	9	17
- Baguio City	58	28	83	105	274
- Benguet	3	1	27	26	57
- Ifugao	1	4		5	10
- Kalinga	1	1	2	11	15
- Mountain Province	2	1	1	2	6
National Capital Region	4.854	5.621	8.692	17.703	36.870

	Chabacano caviteño	Chabacano cotabateño	Chabacano de Davao	Chabacano de Zamboanga	Total
Región I – Ilocos Region	178	215	279	721	1.393
- Ilocos Norte	11	23	32	51	117
- Ilocos Sur	20	15	20	18	73
- La Union	31	48	63	149	291
- Pangasinan	116	129	164	503	912
Región II – Cagayan Valley	111	110	119	167	507
- Batanes				1	1
- Cagayan	52	50	18	31	151
- Isabela	41	42	68	85	236
- Nueva Vizcaya	11	11	25	32	79
- Quirino	7	7	8	18	40
Región III – Central Luzon	970	1.036	1.774	2.938	6.718
- Angeles City	36	49	58	155	298
- Aurora	8	11	12	58	89
- Bataan	125	59	62	161	407
- Bulacan	356	605	779	1.401	3.141
- Nueva Ecija	51	75	66	170	362
- Olongapo City	110	39	32	47	228
- Pampanga	142	104	205	552	1.003
- Tarlac	57	52	54	203	366
- Zambales	85	42	506	191	824
Region IV-A – Calabarzon	5.962	2.081	4.195	8.672	20.910
- Batangas	67	111	224	535	937

	Chabacano caviteño	Chabacano cotabateño	Chabacano de Davao	Chabacano de Zamboanga	Total
- Cavite	4.965	766	1.483	3.691	10.905
- Laguna	353	382	822	1.431	2.988
- Luzena City	11	18	9	33	71
- Quezon	25	35	67	98	225
- Rizal	541	769	1.590	2.884	5.784
Región IV-B – Mimaropa	249	250	230	673	1.402
- Marinduque	1	7	22	22	52
- Occidental Mindoro	16	10	13	50	89
- Oriental Mindoro	23	19	28	73	143
- Palawan	104	125	70	251	550
- Puerto Princesa City	103	80	81	209	473
- Romblon	2	9	16	68	95
Región V – Bicol Region	194	151	339	924	1.608
- Albay	49	35	70	198	352
- Camarines Norte	15	18	21	112	166
- Camarines Sur	73	46	108	359	586
- Catanduanes	6	6	18	65	95
- Masbate	36	29	85	81	231
- Sorsogon	15	17	37	109	178
Región VI – Western Visayas	146	226	644	907	1.923
- Aklan	6	26	38	79	149
- Antique	21	34	44	133	232
- Bacolod City	25	10	45	54	134

	Chabacano caviteño	Chabacano cotabateño	Chabacano de Davao	Chabacano de Zamboanga	Total
- Capiz	11	32	41	145	229
- Guimaras	5	3	21	10	39
- Iloilo	24	55	126	173	378
- Iloilo City	2	28	124	66	220
- Negros Occidental	52	38	205	247	542
Región VII – Central Visayas	789	1.501	669	4.746	7.705
- Bohol	93	79	117	1.043	1.332
- Cebu	392	841	237	991	2.461
- Cebu City	104	214	150	1.188	1.656
- Lapu-Lapu City (Opon)	51	110	61	635	857
- Mandaue City	43	132	59	676	910
- Negros Oriental	84	111	42	190	427
- Siquijor	22	14	3	23	62
Región VIII – Eastern Visayas	114	134	297	589	1.134
- Biliran	2	5	9	51	67
- Eastern Samar	7	19	25	55	106
- Leyte	56	43	121	236	456
- Northern Samar	5	11	20	66	102
- Samar (Western Samar)	21	36	21	80	158
- Southern Leyte	2	9	51	63	125
- Tacloban City	21	11	50	38	120
Región IX – Zamboanga Peninsula	2.693	751	308	353.947	357.699
- City of Isabela	573	31	43	25.185	25.832

	Chabacano caviteño	Chabacano cotabateño	Chabacano de Davao	Chabacano de Zamboanga	Total
- Zamboanga City	371	77	29	308.401	308.878
- Zamboanga del Norte	292	132	23	5.265	5.712
- Zamboanga del Sur	414	300	114	2.085	2.913
- Zamboanga Sibugay	1.043	211	99	13.011	14.364
Región X – Northern Mindanao	804	897	580	5.038	7.319
- Bukidnon	216	208	116	1.050	1.590
- Cagayan de Oro City	243	363	308	1.903	2.817
- Camiguin	12	8	8	147	175
- Iligan City	98	102	34	576	810
- Lanao del Norte	67	26	12	148	253
- Misamis Occidental	75	72	22	361	530
- Misamis Oriental	93	118	80	853	1.144
Región XI – Davao Region	1.159	1.204	3.374	7.388	13.125
- Davao City	618	718	974	3.262	5.572
- Davao de Oro (Compostela Valley)	140	78	1.359	1.589	3.166
- Davao del Norte	244	275	831	1.923	3.273
- Davao Oriental	65	53	93	287	498
- Davao Sur (sin Davao City)	92	80	117	327	616
Región XII – Soccsksargen	1.032	2.253	326	2.000	5.611
- Cotabato City	416	1.576	42	383	2.417
- General Santos City (Dadiangas)	248	236	128	505	1.117
- North Cotabato	136	190	62	466	854

	Chabacano caviteño	Chabacano cotabateño	Chabacano de Davao	Chabacano de Zamboanga	Total
- Sarangani	21	18	28	107	174
- South Cotabato	112	107	40	235	494
- Sultan Kudarat	99	126	26	304	555
Total general	20.087	17.365	22.821	427.354	487.627

La distribución de provincias corresponde a la existente en 2010, que ha cambiado ligeramente en estas última década.
Fuente: elaboración propia sobre datos del censo de 2010.

Tabla 59. Secretarios de Educación de Filipinas (1946-2022)

Periodo	Presidente	Secretario de Educación
1946	Manuel Roxas	Manuel Gallego
1947		
1948		Prudencio Langcauon
1949		
1950		
1951		Lorenzo / Evangelista
1952		Cecilio Putong
1953		
1954		Gregorio Hernandez, Jr.
1955		
1956		
1957	Carlos P. García	Daniel Salcedo
1958		Jose E. Romero
1959		
1960		
1961		Alejandro Roces
1962		
1963		
1964		Carlos P. Romulo
1965		
1966		
1967	Ferdinand Marcos	Onofre Corpuz
1968		
1969		
1970		
1971		Juan Manuel

	Periodo	Presidente	Secretario de Educación
1972	IV República de Filipinas	Ferdinand Marcos	Juan Manuel
1973			
1974			
1975			
1976			
1977			Onofre Corpuz
1978			
1979			
1980			
1981			
1982			Jaime C. Laya
1983			
1984			
1985			
1986	V República de Filipinas	Corazón Aquino	Lourdes Quisumbing
1987			
1988			
1989			Isidro Cariño
1990			
1991		Fidel V. Ramos	Armand Fabella
1992			
1993			
1994			Ricardo Gloria
1995			
1996			
1997		Joseph Estrada	Andrew Gonzalez
1998			
1999			

Periodo	Presidente	Secretario de Educación
2000	Joseph Estrada	Raul Roco
2001		
2002		Edilberto de Jesus
2003		
2004		Florencio Abad
2005		Fe A. Hidalgo
2006		Jesli A. Lapus
2007		
2008		
2009		
2010	Benigno Aquino III	Armin A. Luistro
2011		
2012		
2013		
2014		
2015		
2016		
2017		
2018		
2019		
2020	Rodrigo Duterte	Leonor Magtolis Briones
2021		
2022		
	Bongbong Marcos	Sara Duterte

Fuente: elaboración propia, algunos secretarios que ocuparon el puesto por unos meses se han eliminado para facilitar la lectura.

Tabla 60. Materias curriculares en la Secundaria básica (JHS)

	Sec. Básica			
	7	8	9	10
Inglés	4	4	4	4
Filipino	4	4	4	4
Matemáticas	4	4	4	4
Ciencias	4	4	4	4
AP	3	3	3	3
EsP	2	2	2	2
Música	4	4	4	4
Tecnología TLE	4	4	4	4
Educación física	4	4	4	4
Salud	x	x	x	x
Programas Especiales	4	4	4	4

En la secundaria básica se indican las horas semanales de cada materia.
Fuente: Elaboración propia sobre datos de DepEd (Department of Education, 2019b).

Tabla 61. Materias curriculares en la Secundaria superior (SHS)

		GRADE 11		GRADE 12		Total
LEARNING AREA	SUBJECT	1st Sem	2nd Sem	1st Sem	2nd Sem	
Language	Oral Communication / Reading & Writing	54	54			108
	Talastasang Filipino sa Lipunang Pilipino / Pagbasa, Pagsulat, Pananaliksik sa Wika at Kulturang Filipino	54	54			108
	21st Century Philippine Literature from the Regions			54		54
Literature	21st Century Literatures of the World				54	54

		GRADE 11		GRADE 12		Total
Communication	Media & Information Literacy			54		54
Mathematics	General Math / Statistics & Probability	54	54			108
Philosophy	Intro to Philosophy of the Human Person			54		54
Natural Science	Life/ Physical Sciences – Lecture	54	54			108
	Life/ Physical Sciences – Laboratory	54	54			108
Social Sciences	Personal Development / Understanding Society & Culture	54	54			108
Tracks	Strands	108	108	270	270	756
	Total hours (core + tracks)	432	432	378	378	1620
	Hours/day maximum	4,8	4,8	4,2	4,2	

Fuente: CHED (CHED, 2013a)

Tabla 62. Materias comunes y específicas del curriculum de secundaria superior

Área de conocimiento	Materia
Lengua	Comunicación oral
	Lectura y escritura
	Comunicación y Cultura Filipina
	Pagbasa at Pagsusuri ng Iba't-ibang Teksto Tungo sa Pananaliksik
Humanidades	Literatura filipina y mundial del siglo XXI
	Arte filipino contemporáneo de las regiones
Matemáticas	Matemáticas generales
	Estadística y Probabilidad
Ciencias	Ciencias de la Tierra y de la Vida
	Ciencias Físicas

Área de conocimiento	Materia
Ciencias Sociales	Desarrollo Personal
	Comprensión de la cultura, la política y la sociedad
Filosofía	Introducción a la Filosofía de la Persona Humana / Pambungad sa Pilosopiya ng Tao
Educación física	Trimestre 1 – Ejercicio físico
	Trimestre 2 – Deportes individuales, dobles y de equipo
	Trimestre 3 – Bailes Filipinos
	Cuarto 4-Actividades Recreativas
ABM	
Economía Aplicada	
Ética empresarial y responsabilidad social	
Fundamentos de Contabilidad, Negocios y Gestión 1 (Grado 11 Trimestre 3)	
Fundamentos de Contabilidad, Negocios y Gestión 1 (Grado 11 Trimestre 4)	
Fundamentos de Contabilidad, Negocios y Gestión 2 (Grado 12 Trimestre 1)	
Fundamentos de Contabilidad, Negocios y Gestión 2 (Grado 12 Trimestre 2)	
Matemáticas Empresariales	
Finanzas Empresariales	
Organización y Gestión	
Principios de Marketing	
Inmersión en el mundo laboral/ Investigación/ Defensa de la carrera profesional/ Actividad culminante, es decir, Simulación de empresa comercial	
STEM	
Precálculo	
Cálculo Básico	
Biología General 1	
Biología General 2	
Física General 1	
Física General 2	
Química General 1 y 2	
Inmersión laboral/ Investigación/ Promoción profesional/ Actividad culminante	

Área de conocimiento
Ciencias de la Tierra
Preparación para catástrofes y reducción de riesgos
HUMSS
Escritura creativa/ Malikhaing Pagsulat
No ficción creativa
Introducción a las religiones del mundo y a los sistemas de creencias
Compromiso con la comunidad, solidaridad y ciudadanía
Política y gobernanza filipinas
Tendencias, redes y pensamiento crítico en el siglo XXI
Disciplinas e ideas en las ciencias sociales
Disciplinas e ideas en las ciencias sociales aplicadas
HUMSS Actividad culminante/Inmersión laboral
GAS
Humanidades 1
Humanidades 2
Ciencias Sociales 1
Economía Aplicada Organización y Gestión
Preparación para catástrofes y reducción de riesgos
Optativa 1
Optativa 2
Inmersión laboral/investigación/defensa de la carrera/actividad final
Deportes
Seguridad y primeros auxilios
Movimiento Humano
Fundamentos del Entrenamiento
Arbitraje Deportivo y Gestión de Actividades
Liderazgo en Fitness, Deportes y Ocio
Aspectos psicosociales del deporte y el ejercicio físico

Área de conocimiento
Pruebas de aptitud física y programación del ejercicio
Prácticas (en el campus)
Prácticas (fuera del campus)
Artes y diseño
Industrias Creativas I: Apreciación y Producción de las Artes y el Diseño
Industrias Creativas II: Artes Escénicas
Desarrollo físico y personal en las artes
Desarrollo de la identidad filipina en las artes
Integración de los elementos y principios de organización en las artes
Liderazgo y gestión en distintos campos artísticos
Aprendizaje y exploración de diferentes campos artísticos
Artes mediáticas y visuales
Artes literarias
Danza
Música
Teatro
Inmersión laboral/investigación/defensa de la carrera/actividad culminante
Exposición para la producción artística/Producción de artes escénicas
Exposición para la producción artística (artes literarias)
Exposición para la producción artística (artes audiovisuales y visuales)
Producción de artes escénicas

Fuente: <https://www.teacherph.com/list-applied-track-subjects-senior-high-school-shs-tracks/>

Tabla 63. Escuelas de español en el programa SPFL (2009/2011, 2015)

Región	2009-2011	2015
I	Ilocos Norte NHS* Don Eulogio de Guzmán Memorial National HS	Ilocos Norte NHS* Don Eulogio de Guzmán Memorial National HS Mangatarem NHS
II	Lemu NHS (Cagayan)* Santiago City NHS Cagayan NHS	Santiago City NHS Cagayan NHS
III	Honorato Pérez Mem. Science HS (Cabanatuan City)* Dipaculao NHS Juan R. Liwanag Mem. HS (JRLMHS) Pampanga High School	Honorato Pérez Mem. Science HS Dipaculao NHS Juan R. Liwanag Mem. HS Pampanga High School Aurora NHS Aurora Science NHS Lemu NHS Marcelo H. del Pilar NHS Nueva Écija NHS Olopango City NHS
IV-A	Bayorbor NHS Lumbang NHS Cavite Science HS Bernardo Lirio Memorial NHS	Bayorbor NHS Lumbang NHS Cavite Science HS Bernardo Lirio Memorial NHS
IV-B	Dolores NHS, Sta. Cruz, Marinduque* Domingo Yu Chu NHS Looc NHS Palawan National School Palawan State University	Dolores NHS, Sta. Cruz, Marinduque Domingo Yu Chu NHS Looc NHS Palawan National School Community Vocational HS
V	Naga City Science High School* Camarines Sur NHS Catanduanes NHS	Naga City Science High School Camarines Sur NHS Catanduanes NHS
VI	Capiz NHS* La Castellana NHS	Capiz NHS Bacolod City NHS Luis Hervias NHS Iloilo City NHS

Región	2009-2011	2015
VII	Tanjay City Science HS* Lourdes Ledesma del Prado MNHS Cebu City Nat'l Science High School	Lourdes Ledesma del Prado MNHS Cebu City Nat'l Science High School Don Vicente Rama MNHS Don Sergio Osmeña Sr. MNHS Ramón Duterte MNHS
VIII	Tagapulan NHS* Quinapundan NHS Hinunangan NHS	Quinapundan NHS Hinunangan NHS
IX	Don Pablo Lorenzo Memorial HS*	Don Pablo Lorenzo Memorial HS Ayala NHS
X	Regional Science HS (Gusa National HS)* Bulua NHS Tagoloan NHS Alae NHS	Regional Science HS (Gusa National HS) Bulua NHS Tagoloan NHS Alae NHS
XI	Davao City Special School* Davao City NHS Tagum City NHS Digos City NHS	Davao City Special School* Davao City NHS Tagum City NHS Digos City NHS Daniel R. Aguinaldo NHS Francisco Bangoy NHS Mintal Comprehensive NHS
XII	Tupi National HS (RSHS)* Esperanza NHS Irineo Santiago NHS	Tupi National HS (RSHS) Esperanza NHS
Caraga	Agusan National HS* Jagupit NHS Mainit NHS Lapinigan NHS	Agusan National HS Jagupit NHS Mainit NHS Lapinigan NHS
Cordillera Administrative Region (CAR)	Ifugao Provincial Science HS*	

Región	2009-2011	2015
National Capital Region (NCR)		Amparo High School
		Tandang Sora Integrated
		CAA NHS (Civil Aeronautics Administration) NHS
		Las Piñas Science HS
	Quezon City Science HS*	Bangkal HS
	CAA NHS (Civil Aeronautics Administration) NHS	San Isidro NHS
	Ramon Magsaysay High School	Tinejeros High School
	Amparo High School	Tugatog NHS
	Carlos P. Albert High School	Ramon Magsaysay High School
	Parafique NHS	Manila Science HS
ARMM	Tinejeros High School	Pasig City Science HS
	Tandang Sora Integrated	Carlos P. Albert High School
		Ramon Magsaysay High School
		Batasan Hills NHS
		Peacemaker International
		Christian Academy
		Doña Rosario HS
		Valenzuela City Science HS
	ARMM Science High School*	Amir Bara Lidasan NHS

*escuelas participantes en el programa piloto en 2009.

Fuente: Department of Education (Department of Education, 2009a, 2011b).

Tabla 64. Estudiantes de español en el programa SPFL (por regiones, 2022-23)

Región	Grade 7	Grade 8	Grade 9	Grade 10	Total
I	158	146	131	129	564
II	93	110	127	122	452
III	441	413	400	398	1.652
IV-A	329	298	261	190	1.078
IV-B	225	196	158	152	731
V	77	67	32	52	228
VI	97	77	54	62	290
VII	193	163	148	142	646
VIII	70	82	71	75	298
IX	200	219	206	178	803
X	153	147	132	129	561

Español para tigres sudasiáticos

Región	Grade 7	Grade 8	Grade 9	Grade 10	Total
XI	248	222	221	207	898
XII	115	119	96	94	424
CARAGA	202	174	163	172	711
NCR	72	132	256	278	738
ARMM	—	—	—	—	—
CAR	—	—	—	—	—
Total	2.673	2.565	2.456	2.380	10.074

Fuente: DepEd y Asesoría de Educación de la Embajada de España en Manila, 2023.

Tabla 65. Universidades públicas estatales por nivel (1-4) (2019)

Región	Ciudad	Grade 7	Grade 8	Grade 9	Grade 10	Total
I		158	146	131	129	564
	La Union	38	31	15	15	99
	Laoag City, Ilocos Norte	40	40	45	45	170
	Pangasinan I	80	75	71	69	295
II		93	110	127	122	452
	Enrile, Cagayan	23	22	17	14	76
	Santiago City, Isabela	46	40	38	48	172
	Tuguegarao City, Cagayan	24	48	72	60	204
III		441	413	400	398	1652
	Aurora	37	19	0	39	95
	Bataan	55	56	67	58	236
	Cabanatuan City	104	118	167	144	533
	Gapan City	105	89	85	77	356
	Malolos	37	27	26	29	119
	Nueva Ecija	29	29	0	0	58
	Olongapo City	39	36	31	23	129
	San Fernando City	0	0	0	0	0

Región	Ciudad	Grade 7	Grade 8	Grade 9	Grade 10	Total
	Science City Of Munoz	35	39	24	28	126
IV-A		329	298	261	190	1078
	Batangas	50	51	49	57	207
	Lipa City	94	66	39	43	242
	Maragondon, Cavite City	162	156	149	74	541
	Tanauan City	23	25	24	16	88
IV-B		225	196	158	152	731
	Calapan City	99	67	42	46	254
	Pola, Oriental Mindoro	36	42	40	37	155
	Puerto Princesa City	18	12	12	18	60
	Romblon	21	26	21	10	78
	Sta. Cruz, Marinduque	51	49	43	41	184
V		77	67	32	52	228
	Camarines Sur, Naga City	77	67	32	51	227
	Catanduanes	0	0	0	1	1
	Legaspi City	0	0	0	0	0
	Naga City	0	0	0	0	0
VI		97	77	54	62	290
	Bacolod City	76	53	32	39	200
	Capiz, Roxas City	21	24	22	23	90
	Iloilo City	0	0	0	0	0
	Negros Occidental	0	0	0	0	0
VII		193	163	148	142	646
	Cebu City	193	163	148	142	646
	Tanjay City	0	0	0	0	0
VIII		70	82	71	75	298

Español para tigres sudasiáticos

Región	Ciudad	Grade 7	Grade 8	Grade 9	Grade 10	Total
	Eastern Samar	35	40	32	41	148
	Southern Leyte	35	42	39	34	150
IX		200	219	206	178	803
	Zamboanga City	200	219	206	178	803
X		153	147	132	129	561
	Bukidnon	36	33	34	37	140
	Cagayan de Oro City	0	0	0	0	0
	Ianao del norte	36	35	33	34	138
	Malaybalay City	32	43	47	43	165
	Misamis Oriental	49	36	18	15	118
XI		248	222	221	207	898
	Davao City	180	158	147	132	617
	Digos City	43	37	34	30	144
	Tagum City	25	27	40	45	137
XII		115	119	96	94	424
	Sultan Kudarat	45	45	45	49	184
	Tupi, South Cotabato	70	74	51	45	240
CARAGA		202	174	163	172	711
	Agusan del Norte	32	35	40	44	151
	Agusan del Sur	85	76	76	80	317
	Butuan City	85	63	47	48	243
	Surigao del Norte	0	0	0	0	0
NCR	NCR	72	132	256	278	738
	Caloocan City	0	0	0	15	15
	Las Piñas City	44	47	34	39	164
	Makati City	28	17	22	26	93
	Malabon City	0	0	0	0	0
	Manila City	0	0	0	37	37

Región	Ciudad	Grade 7	Grade 8	Grade 9	Grade 10	Total
	Parañaque City	0	0	0	0	0
	Pasig City	0	0	0	15	15
	Quezon City	0	6	34	42	82
	Valenzuela City	0	62	166	104	332
ARMM		0	0	0	0	0
	Parang, Maguindanao	0	0	0	0	0
CAR		0	0	0	0	0
	Ifugao	0	0	0	0	0
Total		2.673	2.565	2.456	2.380	10.074

Fuente: DepEd y Asesoría de Educación de la Embajada de España en Manila, 2023.

Tabla 66. Universidades públicas estatales por nivel (1-4) (2019)

Region	State University / College	SUC LEVEL
1	North Luzon Philippines State College	1
2	Batanes State College	1
10	Camiguin Polytechnic State College	1
10	Northwestern Mindanao State College of Science and Technology	1
11	Compostela Valley State College	1
BARMM	Sulu State College	1
NCR	Eulogio "Amang" Rodriguez Institute of Science & Technology	1
NCR	Marikina Polytechnic College	1
NCR	Philippine State College of Aeronautics	1
9	Basilan State College	1
2	Quirino State University	2
3	Aurora State College of Technology	2
5	Bicol State College of Applied Science and Technology	2
6	Iloilo State College of Fisheries	2
6	Northern Iloilo Polytechnic State College	2

Region	State University / College	SUC LEVEL
6	University of Antique	2
6	Central Philippines State University	2
6	Northern Negros State College of Science and Technology	2
7	Siquijor State College	2
8	Northwest Samar State University	2
9	Josefina H. Cerilles State College	2
9	Zamboanga City State Polytechnic College	2
12	Cotabato Foundation College of Science and Technology	2
BARMM	Cotabato City State Polytechnic College	2
CAR	Abra State Institute of Science and Technology	2
CAR	Apayao State College	2
NCR	Rizal Technological University	2
MIMAROPA	Romblon State University	2
8	Palompon Institute of Technology	2
12	Sultan Kudarat State University	2
NCR	Polytechnic University of the Philippines	2
1	Ilocos Sur Polytechnic State College	3
2	Cagayan State University	3
3	Bataan Peninsula State University	3
3	Bulacan Agricultural State College	3
3	President Ramon Magsaysay State University (formerly Ramon Magsaysay Technological University)	3
4	Laguna State Polytechnic University	3
4	Southern Luzon State University	3
MIMAROPA	Mindoro State College of Agriculture and Technology	3
MIMAROPA	Palawan State University	3
MIMAROPA	Western Philippines University	3
5	Camarines Norte State College	3
5	Camarines Sur Polytechnic College	3
5	Catanduanes State University	3

Region	State University / College	SUC LEVEL
5	Dr. Emilio B. Espinosa Sr. Memorial State College of Agriculture and Technology	3
5	Partido State University	3
5	Sorsogon State College	3
6	Aklan State University	3
6	Capiz State University	3
6	Guimaras State College	3
6	Iloilo Science and Technology University	3
6	Carlos Hilado Memorial State College	3
7	Bohol Island State University	3
7	Negros Oriental State University	3
8	Biliran Province State University (formerly Naval State University)	3
8	Eastern Samar State University	3
8	Leyte Normal University	3
8	Samar State University	3
8	Southern Leyte State University	3
8	University of Eastern Philippines	3
9	Jose Rizal Memorial State University	3
9	Western Mindanao State University	3
9	Zamboanga State College of Marine Sciences and Technology	3
10	Bukidnon State University	3
11	Davao del Norte State College	3
11	Davao Oriental State College of Science and Technology	3
11	Southern Philippines Agri-business and Marine and Aquatic School of Technology	3
CAR	Ifugao State University	3
CAR	Kalinga State University	3
CAR	Mountain Province State Polytechnic College	3
Caraga	Agusan del Sur State College of Agriculture & Technology	3
Caraga	Surigao del Sur State University	3

Region	State University / College	SUC LEVEL
Caraga	Surigao State College of Technology	3
1	Don Mariano Marcos Memorial State University	3
1	University of Northern Philippines	3
3	Bulacan State University	3
3	Don Honorio Ventura State University (formerly Don Honorio Ventura Technological State University)	3
3	Nueva Ecija University of Science and Technology	3
3	Tarlac State University	3
4	University of Rizal System	3
MIMAROPA	Marinduque State College	3
MIMAROPA	Occidental Mindoro State College	3
7	Cebu Normal University	3
8	Eastern Visayas State University	3
NCR	Philippine Normal University	3
NCR	Technological University of the Philippines	3
1	Mariano Marcos State University	4
1	Pangasinan State University	4
2	Isabela State University	4
2	Nueva Vizcaya State University	4
3	Central Luzon State University	4
3	Pampanga State Agricultural University	4
3	Tarlac Agricultural University (formerly Tarlac College of Agriculture)	4
4	Batangas State University	4
4	Cavite State University	4
5	Bicol University	4
5	Central Bicol State University of Agriculture	4
6	West Visayas State University	4
7	Cebu Technological University	4
8	Visayas State University	4

Region	State University / College	SUC LEVEL
10	Central Mindanao University	4
10	University of Science and Technology of Southern Philippines (Amalgamation of Mindanao University of Science and Technology and Misamis Oriental State College of Agriculture and Technology)	4
11	University of Southeastern Philippines	4
12	University of Southern Mindanao	4
CAR	Benguet State University	4
Caraga	Caraga State University	4

Fuente: elaboración propia sobre datos de CHED (CHED, 2019b).

Tabla 67. Universidades privadas con reconocimiento de autónomas o desreguladas (2023)

Región	Universidad	Estatus
1	Lyceum Northwestern University Dagupan City	Autonomous HEI
1	University of Luzon. Perez Blvd., Dagupan City	Autonomous HEI
1	Virgen Milagrosa University Foundation San Carlos, Pangasinan	Autonomous HEI
1	Lorma Colleges San Fernando, La Union	Deregulated HEI
1	Northwestern University, Inc. Laoag City	Deregulated HEI
1	Saint Louis College San Fernando City, La Union	Deregulated HEI
2	St. Paul University Philippines Mabini St., Tuguegarao City	Autonomous HEI
2	University of St. Louis Mabini St., Tuguegarao City	Autonomous HEI
3	Angeles University Foundation Angeles City, Pampanga	Autonomous HEI
3	Baliuag University Gil Carlos St., Baliuag, Bulacan	Autonomous HEI
3	Centro Escolar University-Malolos Km. 44, Mac Arthur, Malolos, Bulacan	Autonomous HEI
3	Holy Angel University Stow Rosario St., Angeles City	Autonomous HEI
3	Wesleyan University of the Philippines Mabini Extension, Cabanatuan City	Autonomous HEI

Region	State University / College	SUC LEVEL
3	La Consolacion University-Philippines Malolos City, Bulacan	Deregulated HEI
4	Adventist University of the Philippines Puting Kahoy, Silang, Cavite	Autonomous HEI
4	Colegio de San Juan de Letran – Calamba Calamba, Laguna	Autonomous HEI
4	De La Salle Medical and Health Sciences Institute Dasmariñas, Cavite	Autonomous HEI
4	De La Salle University-Dasmariñas Bagong Bayan, Dasmariñas, Cavite	Autonomous HEI
4	Lyceum of the Philippines Univ.-Batangas Capitol Site, Batangas	Autonomous HEI
4	Lyceum of the Philippines-Laguna Calamba City	Autonomous HEI
4	Malayan Colleges of Laguna Bihan, Laguna	Autonomous HEI
4	Manuel S. Enverga University Foundation University Site, Lucena City	Autonomous HEI
4	St. Michael's College of Laguna Platero, Binan, Laguna	Autonomous HEI
4	University of Batangas Hilltop, Batangas City	Autonomous HEI
4	University Of Perpetual Help System Sto. Niño, Bifian, Laguna	Autonomous HEI
4	St. Dominic College of Asia Bacoar, Cavite	Deregulated HEI
4	University of Perpetual Help System-Calamba Calamba, Laguna	Deregulated HEI
4	University of Perpetual Help System-Molino Bacoar, Cavite	Deregulated HEI
5	Ateneo de Naga University Ateneo Ave., Naga City	Autonomous HEI
6	Central Philippine University Lopez Jaena, Iloilo City	Autonomous HEI
6	John B. Lacson Colleges Foundation-Bacolod Negros Occidental	Autonomous HEI
6	John B. Lacson Foundation Maritime University Iloilo City	Autonomous HEI
6	University of St. La Salle La Salle Ave., Bacolod City	Autonomous HEI
6	Filamer Christian University Roxas City, Capiz	Deregulated HEI

Region	State University / College	SUC LEVEL
6	University of San Agustin Iloilo City	Deregulated HEI
7	Cebu Institute of Technology University Natalio Bacalso Ave., Cebu City	Autonomous HEI
7	Silliman University Hibbard Ave., Dumaguete City	Autonomous HEI
7	St. Paul University – Dumaguete L Rovira Rd., Dumaguete City	Autonomous HEI
7	University of Cebu Cebu City	Autonomous HEI
7	University Of San Carlos P. del Rosario St., Cebu City	Autonomous HEI
7	University of San Jose-Recoletos Cor. Magallanes and P. Lopez Sts., Cebu City	Autonomous HEI
7	Holy Name University Cor. Gallegas and Lessage Sts., Tagbilaran City	Deregulated HEI
7	University of the Visayas Colon Steet, Cebu City	Deregulated HEI
9	Ateneo de Zamboanga University La Purisima St., Zamboanga City	Autonomous HEI
10	Capitol University Cagayan de Oro	Autonomous HEI
10	Misamis University Ozamiz City	Autonomous HEI
11	Ateneo de Davao University E. Jacinto St., Davao City	Autonomous HEI
11	University of Mindanao Bolton St., Davao City	Autonomous HEI
11	University of Mindanao-Digos College Daval del Sur	Autonomous HEI
11	University of the Immaculate Conception Davao City	Autonomous HEI
11	Cor Jesu College Davao del Sur	Deregulated HEI
11	University of Mindanao-Tagum College Davao del Norte	Deregulated HEI
12	Notre Dame of Dadiangas University Marist Ave., Gen. Santos City	Deregulated HEI
CAR	Saint Louis University A. Bonifacio St., Baguio City	Autonomous HEI
CAR	University of Baguio Gen. Luna Road., Baguio City	Autonomous HEI

Region	State University / College	SUC LEVEL
CAR	University of the Cordilleras Governor Park Rd., Baguio City	Autonomous HEI
NCR	Adamson University 900 San Marcelino St., Manila	Autonomous HEI
NCR	AMA University Quezon City	Autonomous HEI
NCR	Asia Pacific College Magallanes, Makati City	Autonomous HEI
NCR	Assumption College San Lorenzo Drive, San Lorenzo Vill., Makati City	Autonomous HEI
NCR	Ateneo de Manila University Loyola Heights, Quezon City	Autonomous HEI
NCR	Centro Escolar University No. 9 Mendiola St., Manila	Autonomous HEI
NCR	De La Salle – College of Saint Benilde Taft Ave., Manila	Autonomous HEI
NCR	De La Salle University 2401 Taft Ave., Manila	Autonomous HEI
NCR	Emilio Aguinaldo College Paco, Manila	Autonomous HEI
NCR	Far Eastern University Nicanor Reyes Sr. St, Sampaloc, Manila	Autonomous HEI
NCR	Jose Rizal University 80 Shaw Blvd., Mandaluyong City	Autonomous HEI
NCR	Lyceum of the Philippines University-Manila Muralla St., Intramuros, Manila	Autonomous HEI
NCR	Mapua University Muralla St., Intramuros, Manila	Autonomous HEI
NCR	Miriam College Foundation Katipunan Rd., Loyala Heights, Quezon City	Autonomous HEI
NCR	National University Sampaloc, Manila	Autonomous HEI
NCR	Our Lady Of Fatima University 120 Mc Arthur Highway, Valenzuela City	Autonomous HEI
NCR	Our Lady of Fatima University – Quezon City Lagro, Quezon City	Autonomous HEI
NCR	Philippine Christian University Manila	Autonomous HEI
NCR	Southville International School and Colleges BF Homes International, Las Pias	Autonomous HEI
NCR	St. Paul University – Manila 680 Pedro Gil st., Malate., Manila	Autonomous HEI

Region	State University / College	SUC LEVEL
NCR	St. Paul University – Quezon City Gilmore, Quezon City	Autonomous HEI
NCR	Technological Institute of the Philippines-Manila Quiapo, Manila	Autonomous HEI
NCR	Technological Institute of the Philippines-Quezon City Aurora Blvd., Cubao, Quezon City	Autonomous HEI
NCR	Trinity University of Asia 275 E. Rodriguez sr., Blvd., Quezon City	Autonomous HEI
NCR	University of Asia and the Pacific Pasig City	Autonomous HEI
NCR	University of Perpetual Help System-Dalta Las Pifias campus	Autonomous HEI
NCR	University of Sto. Tomas Espaha, Sampaloc, Manila	Autonomous HEI
NCR	University of the East Claro M. Recto Ave., Manila	Autonomous HEI
NCR	University of the East-Calooacan Calooacan City	Autonomous HEI
NCR	San Beda University Mendiola, Manila	Deregulated HEI
NCR	The Philippine Women's University Taft Ave., Manila	Deregulated HEI

Fuente: elaboración propia sobre datos de CHED (CHED, 2021).

Tabla 68. Centros de Excelencia reconocidos por la CHED, por universidades y disciplinas (2018)

Institución	CoD	CoE	Total
University of the Philippines-Diliman		15	15
Mindanao State University-Iligan Institute of Technology	8	7	15
University of Santo Tomas	6	7	13
University of San Carlos	9	4	13
De La Salle University	2	11	13
University of the Philippines-Los Baños	1	8	9
Mapua Institute of Technology	2	6	8
Ateneo de Manila University	2	6	8
Xavier University	6	2	8
St. Louis University	7	1	8

Institución	CoD	CoE	Total
Technological Institute of the Philippines-Manila	3	4	7
Central Mindanao University	3	4	7
Technological Institute of the Philippines-Quezon City	3	4	7
Adamson University	7		7
Central Luzon State University		6	6
Central Philippine University	4	1	5
Silliman University	3	2	5
University of Mindanao	3	1	4
University of Southeastern Philippines	2	2	4
De La Salle University-Dasmariñas	3	1	4
Batangas State University	3	1	4
University of San Jose-Recoletos	2	1	3
St. Mary's University	2	1	3
West Visayas State University	2	1	3
Angeles University Foundation	1	2	3
Mariano Marcos State University	2	1	3
University of Southern Mindanao	2	1	3
Mindanao University of S&T	2	1	3
Pampanga State Agricultural University	3		3
University of the Philippines-Baguio	3		3
Benguet State University	2	1	3
Caraga State University	3		3
University of the Cordilleras		2	2
Don Mariano Marcos Mem. State University-South	2		2
Visayas State University		2	2
Western Mindanao State University	2		2
Misamis University	2		2
Don Mariano Marcos Mem. State University-North	2		2
University of the Philippines-Cebu	1	1	2

Institución	CoD	CoE	Total
Mariano Marcos State University-Main	2		2
University of Perpetual Help System-Biñan	2		2
St. Paul University Philippines	1	1	2
Ateneo de Naga University		2	2
Tarlac College of Agriculture	1	1	2
Holy Angel University	2		2
Ateneo de Davao University	2		2
Lyceum of the Philippines University	1	1	2
University of Immaculate Concepcion	2		2
Ateneo de Zamboanga University	1	1	2
University of Luzon	2		2
Central Bicol State University of Agriculture	2		2
Mindanao State University-Naawan	1	1	2
Southern Luzon State University	2		2
Nueva Vizcaya State University	1	1	2
University of the Philippines-Mindanao	1		1
University of Northern Philippines	1		1
University of Eastern Philippines	1		1
Bicol University-Tabaco	1		1
University of St. La Salle	1		1
Bukidnon State University	1		1
Universidad de Santa Isabel	1		1
Aklan State University	1		1
University of Mindanao-Digos	1		1
Asia Pacific College	1		1
Iloilo State College of Fisheries	1		1
Capitol University	1		1
Jose Rizal Memorial State University	1		1
Centro Escolar University		1	1

Institución	CoD	CoE	Total
Cebu Normal University		1	1
Miriam College		1	1
University of Baguio	1		1
Zamboanga State College of Marine Science and Technology		1	1
Cebu Institute of Technology University		1	1
Colegio de Dagupan	1		1
University of Mindanao-Tagum	1		1
National University		1	1
University of San Agustin	1		1
Negros Oriental State University	1		1
Isabela State University-Cabagan	1		1
Notre Dame of Marbel University	1		1
Isabela State University-Echague	1		1
Western Philippines University		1	1
Leyte Normal University	1		1
AMA University-Quezon City	1		1
Liceo de Cagayan University	1		1
Bicol University		1	1
Father Saturnino Urios University	1		1
Dipolog Medical Center College Foundation	1		1
University of Asia and the Pacific	1		1
Pangasinan State University-Bayambang		1	1
University of Batangas		1	1
Pangasinan State University-Binmaley		1	1
First Asia Institute of Technology and Humanities	1		1
Philippine Normal University		1	1
Holy Name University	1		1
Philippine Normal University-Mindanao		1	1
University of Mindanao-Main	1		1

Institución	CoD	CoE	Total
Philippine Normal University-North Luzon		1	1
University of Negros Occidental-Recoletos	1		1
Don Honorio Ventura Technical State University	1		1
Iloilo Science and Technology University	1		1
Siquijor State College	1		1
Adventist University of the Philippines		1	1
Southern Leyte State University-Tomas Oppus	1		1
Isabela State University	1		1
Don Mariano Marcos Mem. State University-Main	1		1
Isabela State University-Cauayan	1		1
St. Louis College		1	1
University of St. Louis-Tuguegarao	1		1
Asia Pacific College-Makati		1	1
University of the East-Manila	1		1
Catanduanes State University	1		1
Laguna State Polytechnic University-San Pablo City	1		1
Cavite State University		1	1
Baliuag University	1		1
Systems Plus College Foundation	1		1
University of the Philippines-Visayas		1	1
Far Eastern University		1	1
Lorma Colleges	1		1
Tarlac State University-Lucinda	1		1
Manuel S. Enverga University Foundation	1		1
Asian Development Foundation College	1		1
Zamboanga City State Polytechnic College	1		1
Our Lady of Fatima University	1		1
Palawan State University		1	1
Misamis Oriental State College of Agriculture and	1		1

Fuente: CHED (CHED, 2022a).

Tabla 69. Lectorados MAEC-AECID en el sudeste asiático, por países

	2021-2022	2022-2023
Brunei		
Camboya		
Filipinas	4	4
Indonesia	1	1
Laos		
Malasia	2	2
Myanmar	1	
Tailandia	4	5
Timor Oriental		
Singapur		
Vietnam	2	1
	14	13

Fuente: AECID.

6.1. Memorando de Entendimiento entre el Ministerio de Educación, el Instituto Cervantes y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo del Reino de España y el Departamento de Educación de la República de Filipinas para la mejora y la promoción de la enseñanza de la lengua y cultura españolas (2010)

6.1.1. Antecedentes y resolución

El Ministerio de Educación (en lo sucesivo el Ministerio), el Instituto Cervantes, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (en lo sucesivo la AECID) del Reino de España y el Departamento de Educación de la República de Filipinas (en lo sucesivo el Departamento),

Dentro del marco del Acuerdo de Cooperación Cultural, Deportiva y Educativa entre el Reino de España y la República de Filipinas, hecho en Madrid el 3 de diciembre de 2007, que a su vez tomaba como base el Tratado General de Amistad y Cooperación entre ambos países de 30 de junio de 2000;

Deseosos de fortalecer la amistad, la comprensión y el sentimiento de valores compartidos entre los dos países;

Decididos a que estos vínculos se plasmen en instrumentos de cooperación con el fin de fortalecer sus relaciones;

Reconociendo que la cultura, la educación y la información son elementos esenciales del desarrollo;

Conscientes de la presencia histórica de la lengua y la cultura españolas en la República de Filipinas, su actual estatus como lengua de promoción voluntaria y opcional, según lo establecido en la Constitución de 1987, la recomendación formulada en 2007 por la Presidenta Gloria Macapagal Arroyo para la enseñanza de la lengua española y de la implantación del programa especial en lengua extranjera (español) en quince (15) centros escolares públicos durante el presente curso académico por parte del Departamento de Educación de la República de Filipinas, acuerdan lo siguiente:

Principios generales

El Ministerio, el Instituto Cervantes, la AECID y el Departamento declaran como principales objetivos de los programas de cooperación que se desarrollarán bajo los auspicios de este Memorando la mejora de la calidad de la enseñanza y la promoción de la lengua y cultura españolas en el sistema educativo de la República de Filipinas, con el fin de:

- 1.1. Determinar un marco de colaboración entre las administraciones e instituciones españolas participantes y el Departamento que permita poner en práctica un plan de apoyo a la enseñanza del español en Filipinas y posibilite la consolidación del español como lengua extranjera en el sistema educativo de Filipinas.

- 1.2. Coordinar la aportación de las instituciones españolas en materia de asesoramiento, recursos y programas con los medios que el Departamento establezca.

Las instituciones españolas proponen

En relación directa con las necesidades derivadas de la implantación de la lengua española como lengua extranjera en la enseñanza secundaria en Filipinas, las instituciones españolas mencionadas en el presente documento, en colaboración y coordinación con el Departamento, implementarán las aportaciones siguientes:

2.1. EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ESPAÑA propone:

- 2.1.1. Mantener una oficina de Educación en la Embajada de España en Filipinas, con la dotación de un Asesor Técnico para su funcionamiento adecuado.
- 2.1.2. Proporcionar asesoramiento técnico al Departamento de cara a diseñar y desarrollar el currículo de español y ofrecer formación al profesorado en metodología para implementar dicho currículo.
- 2.1.3. Organizar, en colaboración con el Departamento, actividades de formación para el profesorado de español y para equipos directivos de centros escolares, mediante enseñanza presencial y a distancia.
- 2.1.4. La dotación de becas para la asistencia de profesorado filipino a cursos intensivos o de verano de formación y perfeccionamiento organizados por universidades españolas.
- 2.1.5. La promoción de intercambios educativos entre centros escolares españoles y filipinos.

2.2. LA AECID propone:

- 2.2.1. La financiación del diseño de un currículo, que incluya el desarrollo de recursos didácticos, para la enseñanza del español en educación secundaria.
- 2.2.2. La dotación de recursos bibliográficos para los centros de enseñanza e instituciones educativas filipinas
- 2.2.3. La dotación de recursos electrónicos para los centros de enseñanza filipinos.
- 2.2.4. La financiación de programas de enseñanza de español (Aula Virtual de Español, formación de profesores, formación de tutores, etc.), necesaria para el cumplimiento del apartado seis (6).
- 2.2.5. La dotación de puestos de lector de español (profesores ayudantes visitantes de español) en universidades filipinas.

2.3. EL INSTITUTO CERVANTES propone:

- 2.3.1. La enseñanza presencial de lengua española al profesorado en Filipinas necesario para apoyar el cumplimiento del apartado seis (6) de este memorando.

- 2.3.2. La organización de un programa de apoyo y seguimiento a distancia a través de su Aula Virtual de Español (AVE).
- 2.3.3. La organización de programas de perfeccionamiento de español y de formación presencial de profesores en España, para lo que podrá contar con la colaboración de otras instituciones.
- 2.3.4. La organización e implementación de programas implementación de programas de formación de tutores para apoyar/asesorar al profesorado participante en los cursos de aprendizaje a distancia.
- 2.3.5. La certificación de conocimientos de español mediante el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE).

El Departamento de Educación de Filipinas propone

- 3.1. La formulación de los objetivos de la enseñanza del español en cuanto al nivel de conocimiento que se ha de alcanzar, con la recomendación de que se consiga un nivel comunicativo mínimo A2 (180 horas por curso) y máximo B1 (330 por curso) según la división en niveles establecida en documentos internacionales de referencia para el aprendizaje de lenguas, especialmente reflejados en el proyecto curricular del Instituto Cervantes.
- 3.2. El desarrollo conjunto de un currículo y plan de estudios para la enseñanza de la lengua española adecuado al sistema educativo filipino.
- 3.3. La publicación conjunta de una Guía Didáctica para la enseñanza del español como lengua extranjera adaptado al sistema educativo filipino vigente.
- 3.4. El empleo de instrumentos de apoyo al aprendizaje del español mediante las tecnologías de la información y la comunicación.
- 3.5. La introducción en el sistema educativo filipino de una certificación de conocimiento de español, ajustada a estándares internacionales, que permita a los estudiantes concluir sus estudios con un certificado de acreditación lingüística junto a su certificación escolar, que sería preferentemente la de los diplomas DELE (u otros que en su caso les sustituyan).
- 3.6. Facilitar, en colaboración con el Instituto Cervantes y el Ministerio de Educación español, la difusión de los “diplomas de español como lengua extranjera DELE” (u otros que en su caso les sustituyan) como certificaciones acreditativas de la competencia lingüística en español y favorecer la adopción de las medidas necesarias para su reconocimiento.
- 3.7. Facilitar en todo lo posible la labor de cooperación de las administraciones e instituciones españolas para la ejecución de este plan, en todos sus aspectos legales, administrativos y de gestión en Filipinas.

Los firmantes proponen

- 4.1. La creación de una Comisión paritaria de coordinación y seguimiento con la finalidad de coordinar y evaluar las acciones encaminadas a la implantación y desarrollo del español en la enseñanza secundaria en Filipinas. Formarían parte de esta Comisión cuatro representantes filipinos designados por el Departamento, así como un representante de la Embajada de España en el caso esta lo designe, uno del Ministerio, uno de la AECID y uno del Instituto Cervantes.
- 4.2. El reconocimiento oficial en Filipinas de los cursos de formación recibidos por el profesorado y personal filipino, organizados por el Instituto Cervantes y el Ministerio.
- 4.3. Colaborar con el Departamento en la puesta en marcha de mecanismos que faciliten la movilidad de los profesores para recibir la formación adecuada, mediante permisos, licencias por estudio, dietas de manutención y demás iniciativas.
- 4.4. Mediación del Departamento ante las autoridades filipinas competentes para la obtención de visados para profesores, investigadores, lectores y auxiliares de conversación españoles, que permitan estancias en Filipinas, así como su incorporación como profesores de español o como auxiliares de conversación en los centros de enseñanza e investigación filipinos y en su caso en el Instituto Cervantes.

Evaluación

Anualmente, los miembros de la Comisión de coordinación y seguimiento elaborarán un informe anual sobre la aplicación de este Memorando. Ese informe incluirá propuestas de mejora.

Duración

El plan de apoyo a la enseñanza del español en Filipinas, planificado por la Comisión de coordinación y seguimiento, se desarrollará a lo largo de un período, ya iniciado, que irá del año escolar 2009-2010 al 2013-2014, en dos fases diferenciadas:

- 6.1. FASE PILOTO. Reintroducción del estudio del español en quince (15) centros escolares de secundaria, con treinta (30) profesores implicados y una estimación de mil (1.000) alumnos por año escolar, de 2009 a 2010.
- 6.2. FASE DE EXPANSIÓN. Reintroducción del estudio del español en al menos cincuenta (50) centros escolares de secundaria adicionales, con un mínimo de cien (100) profesores implicados y una estimación de ocho mil (8.000) alumnos por año escolar, de 2010-2011, de 2011-2012, con la generalización del programa en la enseñanza secundaria en 2013-2014.

- 6.3. Este Memorando será efectivo el día de su firma y se aplicará durante cuatro (4) años escolares. Salvo que alguna de las partes le ponga término previa denuncia con una antelación de seis meses, este Memorando se renovará automáticamente por periodos de año escolar hasta que se firme un nuevo acuerdo que lo sustituya o modifique, y a salvo de lo dispuesto en el apartado 7 de este artículo 6.
- 6.4. El conjunto o parte de los términos de este Memorando pueden modificarse con el consentimiento de los firmantes. Cualesquiera modificaciones que se propongan se anexarán al cuerpo del memorando como Adendas, y mantendrán la misma naturaleza de acuerdo no normativo que el propio Memorando.
- 6.5. El Ministerio, la AECID, el Instituto Cervantes y el Departamento cumplirán este Memorando sujetos a la existencia de disponibilidad presupuestaria.
- 6.6. El Memorando quedará rescindido si cualquiera de los firmantes incumple sus términos y si el incumplimiento no se resuelve en un plazo de ciento ochenta (180) días a partir de una notificación por parte de quien alegue el incumplimiento, donde se especifique el tipo de incumplimiento y su posible resolución.
- 6.7. En la eventualidad de que se acordase el cese del Memorando cualquier programa en curso tras la revocación del memorando deberá finalizarse según su planificación original.

Este Memorando se firma en inglés y en español, y ambas versiones son igualmente válidas en la República de Filipinas y en el Reino de España.

Hecho en Barcelona, España, el 23 de febrero de 2010.

6.2. Memorando de entendimiento para el desarrollo y promoción de la enseñanza de la lengua y cultura españolas entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Reino de España, el Instituto Cervantes, la Agencia Española De Cooperación Internacional para el Desarrollo y el Departamento de Educación de la República de Filipinas (2012)

6.2.1. Antecedentes y resolución

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Reino de España (el Ministerio), el Instituto Cervantes (IC), la Agenda Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), y el Departamento de Educación de la República de Filipinas (el Departamento):

Los firmantes convienen en suscribir este documento en el marco del Acuerdo de Cooperación Cultural, Deportiva y Educativa entre el Reino de España y la República de Filipinas, hecho en Madrid el 3 de diciembre de 2007, en vigor desde el 29 de enero de 2009; basándose en el Tratado General de Amistad y Cooperación entre ambos países hecho el 30 de junio de 2000, en vigor desde el 30 de abril de 2001; y como continuación del Memorando de Entendimiento para la mejora y desarrollo de la enseñanza de la lengua y cultura españolas hecho en Barcelona el 23 de febrero de 2010.

Deseosos de continuar en el fortalecimiento de la amistad, conocimiento mutuo y valores compartidos por ambos países;

Con el propósito de que estos lazos den como resultado instrumentos de cooperación para vivificar sus relaciones;

Reconociendo que la cultura, la educación y la información son esenciales para el desarrollo;

Conscientes de las oportunidades que la lengua española ofrece para el desarrollo y futuro del pueblo filipino;

Conscientes de la presencia histórica de la lengua y cultura españolas en la República de Filipinas, y de su presente condición como lengua de promoción opcional y voluntaria, según se recoge en la Constitución de 1987, y de la implementación del programa especial de lengua extranjera (español) en centros escolares públicos seleccionados por el Departamento de Educación de la República de Filipinas,

Acuerdan lo siguiente:

Principios generales

El Ministerio, el IC, la AECID y el Departamento valoran positivamente los resultados de las acciones y programas derivados del Memorando del 2010, y declaran como objetivos principales de los programas de cooperación a mejorar y desarrollar según

este Memorando el avance en la calidad de la enseñanza y promoción de la lengua y cultura españolas en la República de Filipinas, con el fin de:

- 1.1. Continuar un Marco de colaboración entre las instituciones participantes españolas y el Departamento que permita avanzar en la aplicación de un plan de apoyo a la enseñanza del español en Filipinas que facilite la consolidación del español como una de las lenguas de enseñanza en el sistema educativo de Filipinas.
- 1.2. Aprovechar la ayuda y apoyo proporcionados por las instituciones españolas al Departamento en términos de asesoramiento, generación de recursos e implementación de programas.
- 1.3. Facilitar la ampliación de dichos servicios a otras instituciones y administraciones filipinas.
- 1.4. Mantener vínculos con SEAMEO Innotech para que actúe como proveedor de servicios además de gestor de fondos para los propósitos de este Memorando.
- 1.5. Mantener vínculos con otros organismos regionales e internacionales según se considere necesario con objeto de obtener su apoyo y, eventualmente, financiación para los programas objeto del presente Memorando.

Los firmantes convienen que este acuerdo no tiene efectos legales vinculantes y que, en cualquier caso, su aplicación está sujeta a la existencia de disponibilidad presupuestaria.

Las instituciones españolas proponen

En relación directa con las necesidades derivadas de la implantación y ampliación de la enseñanza del español como lengua extranjera en la educación secundaria en Filipinas, las instituciones españolas mencionadas en este documento, en colaboración y coordinación con el Departamento, pondrán en práctica lo siguiente:

2.1. EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE ESPAÑA

- 2.1.1. Prestará asesoramiento en el ámbito educativo a través de la Oficina de Educación de la embajada de España en Filipinas en todas las actividades dirigidas a la difusión de la lengua y cultura españolas.
- 2.1.2. Proporcionará asesoramiento técnico al Departamento para diseñar y preparar el currículo de español y crear capacidad docente y metodología de la enseñanza para la implantación de dicho currículo.
- 2.1.3. En colaboración con el Departamento organizará actividades de formación para profesorado de español y directores de centros escolares en Filipinas que podrá impartirse de modo presencial y mediante enseñanza a distancia.
- 2.1.4. Concederá becas para que profesorado de Filipinas pueda asistir a cursos intensivos o de verano y de formación y perfeccionamiento organizados por universidades españolas y otras instituciones.

- 2.1.5. Promoverá directamente o a través de organismos regionales e internacionales programas de intercambio educativo entre centros escolares españoles y filipinos.

2.2. LA AECID

- 2.2.1. Apoyará al Ministerio y al Departamento en el diseño de un currículo que contemple la preparación de recursos didácticos para la enseñanza del español como lengua extranjera en Filipinas.
- 2.2.2. Proporcionará recursos pedagógicos y de aprendizaje, impresos y no impresos, a centros escolares e instituciones educativas filipinos seleccionados en función de la disponibilidad presupuestaria.
- 2.2.3. Prestará su colaboración, en la medida de sus posibilidades, en la dotación de recursos en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente los publicados en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, como complemento a lo que en este ámbito realice el propio Departamento.
- 2.2.4. Apoyará programas de enseñanza de español y visitas de aprendizaje (Aula Virtual de Español, formación de profesorado, formación de tutores, etc.).
- 2.2.5. Proporcionará lectores (profesores ayudantes visitantes de español) de español a las universidades filipinas.
- 2.2.6. Facilitará en la medida de sus posibilidades y según sea necesario, otros recursos para apoyar la creación de centros de excelencia y lograr otros objetivos fijados en el presente Memorando.

2.3. EL IC

- 2.3.1. Impartirá enseñanza presencial de lengua española al profesorado filipino que forme parte de los programas del Departamento.
- 2.3.2. Proporcionará un programa de seguimiento mediante la educación a distancia a través del Aula Virtual de Español (AVE).
- 2.3.3. Organizará programas para la formación y perfeccionamiento del profesorado de español y de otros funcionarios filipinos en coordinación con el Ministerio y con la posible colaboración de otras instituciones.
- 2.3.4. Organizará y dirigirá programas de formación de tutores para apoyar y ayudar al profesorado participante en los cursos de aprendizaje a distancia.
- 2.3.5. Certificará el conocimiento de español mediante el Diploma de Español como lengua Extranjera (DELE).

El departamento

- 3.1.1. Formulará las metas y objetivos del aprendizaje de español en relación al nivel de conocimientos que debe alcanzarse, con la recomendación de que se logre un nivel comunicativo mínimo A2 (180 horas de clase por

curso académico), y con la sugerencia de un nivel B1 (330 horas por curso académico) al final de la enseñanza secundaria (año 12), con arreglo a los niveles establecidos en documentos de referencia internacional sobre el aprendizaje de lenguas, especialmente los publicados en el Plan Curricular del IC.

- 3.1.2. Utilizará instrumentos adecuados para apoyar el aprendizaje de español mediante las tecnologías de la información y la comunicación.
- 3.1.3. Introducirá en el sistema educativo filipino un certificado de conocimiento de español en cumplimiento de los estándares internacionales que permita al alumnado finalizar sus estudios con un certificado de acreditación de idioma junto con su certificado de educación, tales como los diplomas DELE (u otros que puedan sustituirlos con arreglo a dichas normas).
- 3.1.4. Facilitará las labores de colaboración del IC y del Ministerio para la promoción de los diplomas de español como lengua extranjera (DELE u otros que puedan sustituirlos con arreglo a las normas internacionales) como certificados válidos de competencia en español y favorecerá la adopción de las medidas necesarias para su reconocimiento.
- 3.1.5. Facilitará la labor de cooperación de la administración e instituciones españolas para la aplicación del presente Memorando en todos sus aspectos jurídicos, administrativos y de gestión en Filipinas.
- 3.1.6. Sufragará los gastos y costes recurrentes del profesorado (desplazamientos locales, viajes, alojamiento y dietas) y de los centros escolares del Departamento de Educación que participen en los programas puestos en práctica en virtud del presente Memorando.
- 3.1.7. Desarrollará un programa para la creación de una Red Escolar de Centros de Excelencia para la enseñanza y aprendizaje del español en Filipinas.
- 3.1.8. Promoverá y divulgará los resultados y beneficios de los programas de español de los centros escolares del Departamento de Educación para la sociedad filipina.
- 3.2. Fomentará la comunicación con CHED, las universidades e instituciones de enseñanza superior filipinas para la creación e implementación de titulaciones, certificados y diplomas de especialización en la lengua y culturas españolas.

Los firmantes proponen

- 4.1. Mantener la Comisión de Coordinación y Seguimiento con la finalidad de coordinar y evaluar las actividades dirigidas a la implantación y desarrollo del español como lengua extranjera de enseñanza en Filipinas. Dicha Comisión estará formada por un representante de la Embajada de España, un representante del Ministerio, un representante de la AECID y un representante del IC así como por representantes filipinos designados por el Departamento

- 4.2. Reconocer oficialmente como mérito para su carrera docente los cursos de formación y desarrollo profesional organizados por el IC y el Ministerio a los que asista personal filipino docente y no docente.
- 4.3. Redactar un currículo y un plan de estudios para la enseñanza de español en el sistema educativo filipino mediante la creación de una Comisión Mixta a tal efecto.
- 4.4. Publicar conjuntamente una guía didáctica para la enseñanza de español como lengua extranjera adaptada al sistema educativo filipino, de acuerdo con lo previsto en el apartado 6.5 del presente Memorando.
- 4.5. Facilitar la correcta aplicación del presente Memorando, facilitando la movilidad del profesorado y de otro tipo de personal mediante permisos, licencias, permisos por estudios, dietas de manutención y otras iniciativas.
- 4.6. Mediar ante las autoridades filipinas competentes para la obtención de visados para profesores, investigadores, lectores (profesores auxiliares visitantes), o auxiliares de conversación españoles en centros escolares, instituciones educativas y de investigación filipinas y el IC, en su caso.
- 4.7. Mediar ante las autoridades españolas competentes para la obtención de visados para profesores, investigadores y profesores visitantes filipinos en instituciones educativas españolas.
- 4.8. Mantener vínculos con otras instituciones españolas y filipinas u organismos extranjeros e internacionales o no gubernamentales interesadas en la puesta en marcha de programas relacionados con el objeto y propósito del presente Memorando.
- 4.9. Los firmantes estudiarán el posible desarrollo de otros programas relacionados con los que se establecen en el presente Memorando, como la ampliación de la enseñanza y aprendizaje del español con carácter optativo, a la enseñanza primaria en Filipinas en centros escolares seleccionados de entre aquellos centros de enseñanza secundaria que se hayan seleccionado para formar parte de la Red Escolar de Centros de Excelencia, que se creará a partir del curso escolar 2013-2014.

Seguimiento y evaluación

La Comisión de Coordinación y Seguimiento preparará un informe anual sobre la aplicación del presente Memorando en el que se recogerán recomendaciones y propuestas de mejora de los programas. Al finalizar la vigencia del mismo en 2016, se preparará una evaluación final, en la que se recogerán recomendaciones para actividades posteriores.

Duración y aplicación

El plan de apoyo a la enseñanza de español en la educación secundaria de Filipinas, bajo la supervisión de la Comisión de Coordinación y Seguimiento, se llevará a la práctica durante el periodo comprendido entre 2012 y 2016, y comprenderá los cursos escolares 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016 en dos fases sucesivas:

- 6.1. FASE I. 2012-2014 Consolidación de la enseñanza de español en los sesenta y cinco (65) centros escolares de enseñanza secundaria que hayan incorporado esta asignatura en el curso escolar 2012-2013 e introducción del estudio de español en al menos otros quince (15) centros escolares de enseñanza secundaria hasta alcanzar al menos ochenta (80) centros (al menos uno por provincia) que impartan la enseñanza del español en el curso escolar 2014-2015. Se seleccionarán cinco (5) de ellos como escuelas piloto para la creación de una Red Escolar de Centros de Excelencia para la enseñanza de español a partir del curso escolar 2012-2013.
- 6.2. FASE II. 2014-2016 Consolidación del estudio de español en al menos ochenta (80) centros escolares de enseñanza secundaria, teniendo en cuenta que cada centro deberá contar con al menos dos (2) profesores de español, que implanten progresivamente la enseñanza y aprendizaje del español desde el año siete (7) al año doce (12). Se incorporarán doce (12) de esos ochenta (80) centros de enseñanza secundaria a los cinco (5) del programa piloto para llegar a un mínimo de diecisiete (17) (al menos uno por región) dentro de la Red Escolar de Centros de Excelencia en el curso escolar 2015-2016.
- 6.3. Este Memorando surtirá efectos el día de su firma y permanecerá en vigor durante cuatro (4) años, a menos que alguno de los firmantes decida ponerle término, notificándolo por escrito con seis (6) meses de antelación. El presente Memorando se renovará de forma automática en periodos de un curso escolar hasta que se firme un nuevo acuerdo que lo modifique o sustituya, con la excepción de lo dispuesto en el apartado 6.7.
- 6.4. El presente Memorando podrá revisarse, en todo o en parte, con el consentimiento de los firmantes. Cualesquiera modificaciones que se acuerden se adjuntarán al mismo como adenda y tendrán la misma naturaleza de acuerdo no normativo que el propio Memorando.
- 6.5. El Ministerio, la AECID, el IC y el Departamento aplicarán el presente Memorando siempre que exista disponibilidad presupuestaria y crédito suficiente.
- 6.6. El Ministerio, la AECID, el IC y el Departamento acuerdan llevar a la práctica cualesquiera acciones o disposiciones pendientes de ejecución contenidas el Memorando de Entendimiento para la mejora y promoción de la enseñanza de la lengua y cultura españolas hecho en Barcelona el 23 de febrero de 2010, que no hayan sido sustituidas por el presente Memorando.
- 6.7. El presente Memorando de Entendimiento se dará por terminado si cualquiera de los firmantes incumple sus términos y si el incumplimiento no se subsana en un plazo de ciento ochenta (180) días a partir del momento en que la parte que alegue el incumplimiento lo notifique por escrito especificando los pormenores del mismo y solicite su subsanación.
- 6.8. En el supuesto de que se acordase la terminación del Memorando, los programas en curso en la fecha de la misma se concluirán con arreglo a su planificación original.

Relación con el Memorando de Entendimiento para la mejora y desarrollo de la enseñanza de la lengua y cultura españolas hecho en Barcelona el 23 de febrero de 2010.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, AECID, el Instituto Cervantes y el Departamento de Educación acuerdan implementar cualquier acción en curso contenida en el Memorando de Entendimiento para la mejora y desarrollo de la enseñanza de la lengua y cultura españolas hecho en Barcelona el 23 de febrero de 2010, siempre que no sea derogada por el presente Memorando.

Este Memorando se firma en español e inglés, siendo ambas versiones igualmente válidas en el Reino de España y en la República de Filipinas.

Referencias

- Abad, A. M. (2014) *El campeón*. Instituto Cervantes, Manila.
- Acciona (2023) *ACCIONA se afianza en Filipinas con la construcción de la línea Sur de ferrocarril*. Madrid: Acciona. Disponible en: <https://www.acciona.com/es/actualidad/noticias/acciona-safianza-filipinas-construccion-linea-sur-ferrocarril/2023-10-03>).
- ACE (2023) *El Viaje más largo: la primera vuelta al mundo*. Madrid: Acción Cultural Española. Disponible en: <https://www.accioncultural.es/es/el-viaje-mas-largo> 2023-05-10).
- AECID (2001) *Plan Director de la Cooperación Española 2001-2004*, Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica, Ministerio de Asuntos Exteriores, Madrid. Disponible en: <https://www.exteriores.gob.es/es/ServiciosAlCiudadano/Documents/Cooperacion/Planificacion/PD/I-PD-2001-2004.pdf>.
- AECID (2005) *Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008*, Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica, Ministerio de Asuntos Exteriores, Madrid. Disponible en: <https://www.exteriores.gob.es/es/ServiciosAlCiudadano/Documents/Cooperacion/Planificacion/PD/II-PD-2005-2008.pdf>.
- AECID (2009) *Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012*, Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, Madrid. Disponible en: https://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=1005910.
- AECID (2013) *Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016*, Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, Madrid. Disponible en: <https://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/es/consulta/registro.do?id=2670>.
- AECID (2014a) *Acta de la VI Comisión Mixta hispano-filipina de Cooperación*, Reino de España y República de Filipinas, Manila. Disponible en: <http://aecid.ph/wp-content/uploads/2019/11/VI-Comision-Mixta-esp.pdf>.
- AECID (2014b) *Marco de Asociación Estratégica de la Cooperación Española en Filipinas*, AECID, Madrid. Disponible en: <http://aecid.ph/wp-content/uploads/2019/11/MAP-Filipinas-ES.pdf>.
- AECID (2018a) *Escuelas Taller 2030*, AECID, Madrid. Disponible en: <https://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20AECID/ESCUELAS%20TALLER%202030.pdf>.
- AECID (2018b) *Plan Director de la Cooperación Española 2018-2021*, Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, Madrid. Disponible en: <https://www.exteriores.gob.es/es/ServiciosAlCiudadano/Documents/Cooperacion/Planificacion/PD/IV-PD-2013-2016.pdf>.

AECID (2019) *Acuerdo de subvención entre Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. y AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo)*. Madrid: AECID. Disponible en: [https://www.aecid.gob.es/es/TablonAnuncios/Paginas/Acuerdo-de-subvenci%C3%B3n-entre-Cam%C3%B5es-%E2%80%93-Instituto-da-Coopera%C3%A7%C3%A3o-e-da-L%C3%ADngua,-I-P--y-AECID-\(Agencia-Espa%C3%B1ola-de-Cooperaci%C3%B3n-Int.aspx](https://www.aecid.gob.es/es/TablonAnuncios/Paginas/Acuerdo-de-subvenci%C3%B3n-entre-Cam%C3%B5es-%E2%80%93-Instituto-da-Coopera%C3%A7%C3%A3o-e-da-L%C3%ADngua,-I-P--y-AECID-(Agencia-Espa%C3%B1ola-de-Cooperaci%C3%B3n-Int.aspx) 2023-06-24).

AECID (2022) *Resolución de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo por la que se aprueba la convocatoria de Lectorados MAEC-AECID en Universidades Extranjeras para el curso 2022/2023*, AECID, Madrid. Disponible en: https://www.aecid.gob.es/es/_layouts/15/AECID.SedeElectronica/Document.aspx?doc=dFc0YitWam1LNDZHaUJHNFVXdmd2QmRmeIU5VX-B5V290ZmFwcml0aFBYRFdSbS9uMW9wZjhRQ1FGamZKZ0J6VjhDWE-9SaUZDeGJHSXNUL202blQ1a1F4dHVyNVZKeHNIU2VFUjczRHlrZEFxM-HAYL2M5QmZ4TlBl1BIR0VkbUJNRfVQYTgwNE1PVjJwclZCcDZZd1IGN3I-JTWJ2Q1hmTXp5ZW05U0Q4YS9zPQ2.

AECID (2023a) *Ficha Escuela Taller – Ficha Escuela Taller Intramuros. Filipinas*. Madrid: AECID. Disponible en: <https://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/documentos%20adjuntos/Ficha%20Escuela%20Taller%20Intramuros.%20%20Filipinas.pdf> 2023-05-10).

AECID (2023b) *InfoAOD Sistema de información de la ayuda oficial al desarrollo*, AECID, Madrid. Disponible en: <https://infoaod.maec.es/Analisis>.

AFELE (2023a) *AFELE – Asociación Filipina de enseñanza de ELE*. elefilipinas.org. Manila: Asociación Filipina de profesores de Español como Lengua Extranjera. Disponible en: <https://elefilipinas.org/> 2023-05-19).

AFELE (2023b) *Recursos ELE – AFELE – Asociación Filipina de enseñanza de ELE*. elefilipinas.org. Diliman: Asociación Filipina de profesores de Español como Lengua Extranjera. Disponible en: <https://elefilipinas.org/formacion/> 2023-05-19).

Agoncillo, T. A. and Alfonso, O. M. (1969) *History of the Filipino people*. Malaya Books, Quezon City.

Aguilar, K. (2021) *Duterte welcomes World Bank apology, expects more accurate education report*, Inquirer, Manila. Disponible en: <https://newsinfo.inquirer.net/1458818/duterte-welcomes-world-banks-apology-expects-more-accurate-report> (Acceso: 2023-03-23).

Al-Samarrai, S. (2016) *Assessing basic education service delivery in the Philippines: public education expenditure tracking and quantitative service delivery study*, Banco Mundial, Washington. Disponible en: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/507531468325807323/assessing-basic-education-service-delivery-in-the-philippines-public-education-expenditure-tracking-and-quantitative-service-delivery-study>.

- Alzona, E. (1932) *A history of education in the Philippines 1565-1930*. University of the Philippines Press, Manila.
- Andaya, J. D., Buhat, T. A. and Calapit, A. M. (2020) "Evaluation of the Philippine National Foreign Language Program in Public Secondary Schools", *International Journal of Language and Linguistics*, 8 (6), pp. 240-245.
- Anderson, B. R. (1997) "First Filipino", *London Review of Books*, 19 (20).
- Aquino, B. (2010) *POLICY NOTE – 10 Ways To Fix Philippine Basic Education*, Philippine Daily Inquirer, Manila.
- Artacho, I. and Ferrer, F. (1897) *1897 Biac-na-Bato Constitution*, Biac-na-bato. Disponible en: <https://thecorpusjuris.com/constitutions/1897-constitution.php>.
- Artaza Montero, M. M. d. (2011) "Filipinas: imperio, independencia y "path dependence"", *Semata: Ciencias sociais e humanidades*, (23), pp. 267-294.
- Asamblea Filipina (1914) *Discursos del Hon. Manuel L. Quezon, comisionado residente de Filipinas, pronunciados en la Cámara de representantes de los Estados Unidos, con motivo de la discusión del Bill Jones, 26, septiembre-14, octubre. 1914*, Asamblea Filipina, Manila. Disponible en: <https://quod.lib.umich.edu/cgi/t/text/pageviewer-idx?c=philamer;cc=philamer;idno=anu3845.0001.001;frm=frameset;view=image;seq=9;size=100;page=root>.
- ASEAN (2020) *Asean Key Figures 2019*, Association of Southeast Asian Nations, Yakarta. Disponible en: https://www.aseanstats.org/wp-content/uploads/2019/11/ASEAN_Key_Figures_2019.pdf.
- Asesoría de Educación en Manila (2009) *Yo te diré*, Embajada de España en Filipinas Consejería de Educación, Manila. Disponible en: <https://cpage.mpr.gob.es/producto/yo-te-dire/>.
- Associated Press (2022) *China has fully militarized three islands in South China Sea, US admiral says* | South China Sea. Londres: Associated Press, The Guardian. Disponible en: <https://www.theguardian.com/world/2022/mar/21/china-has-fully-militarized-three-islands-in-south-china-sea-us-admiral-says> 2023-06-06).
- Ateneo de Manila University (2023) *Bachelor of Arts, Major in European Studies / Ateneo de Manila University*, Ateneo de Manila University, Manila. Disponible en: <https://2012.ateneo.edu/ls/soss/undergraduate/bachelor-arts-major-european-studies> (Acceso: 2023-04-11).
- Atienza, M. E. L. (1994) "Drafting the 1987 Constitution. The Politics of Language", *Philippine Political Science Journal*, 18 (37-38), pp. 79-101.
- Atienza, M. E. L. (2019) *Chronology of the 1987 Philippine Constitution*, University of the Philippines Center for Integrative and Development Studies, Quezon City. Disponible en: <https://www.idea.int/sites/default/files/publications/chronology-of-the-1987-philippine-constitution.pdf>.

- Ayala Foundation (2023) *Who We Are – Ayala Foundation*, Ayala Foundation, Manila. Disponible en: <https://www.ayalafoundation.org/who-we-are/> (Acceso: 2023-03-21).
- Azorín (1913) “La generación de 1898”, *ABC*, 10 de febrero de 1913. Disponible en: <https://www.abc.es/archivo/periodicos/abc-madrid-19130210-8.html>.
- Azorín (1943) *Obras selectas*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- Balmori, J. (2014) *Los pájaros de fuego : novela filipina de la guerra*. Instituto Cervantes, Manila.
- Banco Mundial (2021) *World Bank Philippines on Education Report, July 8, 2021*, World Bank, Washington. Disponible en: <https://www.worldbank.org/en/news/statement/2021/07/08/world-bank-philippines-on-education-report-july-8-2021> (Acceso: 2023-03-23).
- Banco Mundial (2022) *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*, Banco Mundial, Washington. Disponible en: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/state-of-global-learning-poverty> (Acceso: 2023-03-17).
- Banco Mundial (2023a) *Population density (people per sq. km of land area)*. Washington: Banco Mundial. Disponible en: <https://data.worldbank.org/indicator/EN.POP.DNST?locations=XO> 2023-05-24).
- Banco Mundial (2023b) *School enrollment, primary (% gross) – Lao PDR, Thailand, Vietnam, Cambodia, Myanmar* | Data. Washington: Banco Mundial. Disponible en: <https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.ENRR?locations=LA-TH-VN-KH-MM> 2023-05-31).
- Banco Mundial (2023c) *School enrollment, primary and secondary (gross), gender parity index (GPI) – Brunei Darussalam, Indonesia, Malaysia, Singapore, Timor-Leste, Singapore, Lao PDR, Thailand, Vietnam, Cambodia, Myanmar, Philippines* | Data. Washington: Banco Mundial. Disponible en: https://data.worldbank.org/indicator/SE.ENR.PRSC.FM.ZS?locations=BN-ID-MY-SG-TL-SG-LA-TH-VN-KH-MM-PH&name_desc=false 2023-06-12).
- Banco Mundial (2023d) *What is Learning Poverty?* Washington: Banco Mundial. Disponible en: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/what-is-learning-poverty> 2023-06-15).
- Banco Mundial, Asian Development Bank, Philippines Department of Education, C. S., CHED, TESDA and NEDA (1999) *Philippine education for the 21st century: the 1998 Philippines education sector study*, Asian Development Bank, Manila (9715612547, (Acceso: 20 Jul 2022).
- Bangkok Post (2022) *More high-schoolers choosing Korean language studies*. Bangkok: Bangkok Post. Disponible en: <https://www.bangkokpost.com/thailand/general/2302958/more-high-schoolers-choosing-korean-language-studies> 2023-06-18).

- Barrows, D. P. (1907) "Education and Social Progress in the Philippines", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 30, pp. 69-82.
- Batalla Candás, C. (2006) "El español en Tailandia", *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Instituto Cervantes, Madrid, pp. 155-157.
- Bautista, E. T. L. (2004) "La enseñanza del español en Filipinas", *Biblioteca virtual redELE*, 2004 (diciembre).
- BBC (2022) *Aung San Suu Kyi jailed for a further seven years* – BBC News. London: BBC. Disponible en: <https://www.bbc.com/news/world-asia-64123149> 2023-06-16).
- BDAP (2018) *Charting the future of books in the Philippines*, Book Development Association of the Philippines, Manila. Disponible en: https://static1.squarespace.com/static/575a86f9e32140bd67ba1176/t/5795b45315d5dbb62e991021/1469428831884/Book+Industry+RoadMap+8_12_2015.pdf.
- Blázquez Carretero, M., Young, M. L. and Sibayan, A. M. (2022) "Enseñar español en Filipinas: De idioma oficial a lengua extranjera", en Méndez Santos, M.d.C. & Galindo Merino, M.M. (eds.) *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. En Clave-ELE, Madrid, pp. 149-182.
- BPS (2023) *Statistical Yearbook of Indonesia 2023*, BPS-Statistics Indonesia, Yakarta. Disponible en: <https://www.bps.go.id/publication/download.html?nrbvfeve=MTgwMTNmOTg5NmYwOWYwMzU4MGE2MTRi&xzmn=aHR0cHM6Ly93d3cuYn-BzLmdvLmlkL3B1YmXpY2F0aW9uLzlwMjMvMDIvMjg5MTgwMTNmOTg5NmYwOWYwMzU4MGE2MTRiL3N0YXRpc3Rpay1pbmRvbmVzaWEtMjAyMy5o-dG1s&twoadfnorfeauf=MjAyMy0wNi0xMyAxMj01MDozMg%3D%3D>.
- Brito Paoli, L. A. and Larequi Fontaneda, J. (2022) "Filipinas se enfrenta a un sistema educativo convaleciente", *El País*, 2022-12-14. Disponible en: https://elpais.com/planeta-futuro/2022-12-14/filipinas-se-enfrenta-a-un-sistema-educativo-convaleciente.html?rel=buscador_noticias (Acceso: 2023-03-17).
- Buan, L. (2023) "LIST: Cases vs Maria Ressa, Rappler directors, staff since 2018", *Rappler*, 2019-02-25. Disponible en: <https://www.rappler.com/nation/223968-list-cases-filed-against-maria-ressa-rappler-reporters/> (Acceso: 2023-05-05).
- Business Mirror (2023) *GMA reaches more Filipinos on-air and online, leads in content in 2022* Manila: Business Mirror. Disponible en: <https://global.factiva.com/redir/default.aspx?p=sa&an=ABUSMR0020230429ej4s0002g&drn=drn:archive.newsarticle.ABUSMR0020230429ej4s0002g&cat=a&ep=ASE>.
- Cabria García, I. (2017) *La cooperación española con Filipinas. 25 años de presencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en Filipinas*, Embajada de España en Filipinas & Oficina Técnica de Cooperación AECID en Filipinas, Manila. Disponible en: <http://aecid.ph/wp-content/uploads/2020/05/Memoria-25-a%C3%B1os-de-Coop-Espa%C3%B1ola-en-Filipinas-.pdf>.

- Canal i Morell, J. (2017) *Historia contemporánea de España*. Taurus, Barcelona.
- Cancillería de Colombia (2023) *Foro de Cooperación de América Latina y el Caribe – Asia del Este (Focalae)*. Bogotá: Cancillería. Disponible en: <https://www.cancilleria.gov.co/internacional/politica/regiones/asia-pacifico/focalae> 2023-06-13).
- Cano, G. (2011) “La Solidaridad y el periodismo en Filipinas en tiempos de Rizal”, *Entre España y Filipinas: José Rizal, escritor: Biblioteca Nacional de España*, 30 de noviembre de 2011 – 12 de febrero de 2012. AECID, Madrid, pp. 171-201.
- Casa Asia (2021) *Ciclo de cine: “El nuevo cine filipino” – Casa Asia*. Barcelona: Casa Asia. Disponible en: <https://www.casaasia.es/actividad/ciclo-de-cine-el-nuevo-cine-filipino/> 2023-05-05).
- Castellanos Escudier, A. (2022) *Marcelo Hilario del Pilar y Gatmaitan* Real Academia de la Historia, Madrid. Disponible en: <https://dbe.rah.es/biografias/9460/marcelo-hilario-del-pilar-y-gatmaitan>.
- Castrillo de Brillantes, L. (2000) *80 años del Premio Zobel*. Instituto Cervantes Fundacion Santiago, Manila.
- Cepeda, M. (2023) “House committee rejects franchise for ABS-CBN”, *Rappler*, 2020-07-10. Disponible en: <https://www.rappler.com/nation/265771-house-committee-rejects-franchise-abs-cbn/> (Acceso: 2023-05-05).
- Cervantes Virtual (2023) *Perro Berde*. sd: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/partes/709357/perro-berde--revista-cultural-hispano-filipina> 2023-05-10).
- CFO (2023) *To A Better Life: Filipino Migration Through the Years*, Commission on Filipinos Overseas, Manila. Disponible en: <https://cfo.gov.ph/to-a-better-life-filipino-migration-through-the-years/> (Acceso: 2023-03-17).
- CHED (2010) *CMO No. 23, Series of 2010 – Implementing Guidelines in the Inclusion of Foreign Languages as Electives, in the Curricula of Higher Education Programs*, CHED, Manila. Disponible en: <https://ched.gov.ph/wp-content/uploads/2017/10/CMO-No.23-s2010.pdf> (Acceso: 2023-04-07).
- CHED (2012a) *CMO No. 46, Series of 2012 – Policy-Standard to Enhance Quality Assurance (QA) in Philippine Higher Education through an Outcomes-Based and Typology-Based QA*, CHED, Manila. Disponible en: <https://ched.gov.ph/wp-content/uploads/2017/10/CMO-No.46-s2012.pdf> (Acceso: 2023-04-08).
- CHED (2012b) *Criteria and Implementing Guidelines for the Identification, Support, and Development of Centers of Excellence (COEs) and Centers of Development (CODs) in Foreign Language*, CHED, Manila. Disponible en: <https://ched.gov.ph/wp-content/uploads/2017/10/CMO-No.26-s2012.pdf> (Acceso: 2023-04-07).
- CHED (2013a) *CHED Memorandum Order no. 20. General Education Curriculum: Holistic Understandings, Intellectual and Civic Competences*, Commision on Higher Education, Manila. Disponible en: <https://iyil.ph/documents/16/CMO-No.20-s2013.pdf>.

- CHED (2013b) *CMO No. 08, Series of 2013 – Centers of Excellence (COEs) and Centers of Development (CODs) for the Philosophy, Music, Literature, Foreign Language, Filipino and English Programs*, CHED, Manila. Disponible en: <https://ched.gov.ph/wp-content/uploads/2017/10/CMO-No.08-s2013.pdf> (Acceso: 2023-04-07).
- CHED (2014) *CMO No. 08, Series of 2014 – Guidelines for Grants and Proposals of Center of Excellence and Center of Development in Foreign Language*, CHED, Manila. Disponible en: <https://ched.gov.ph/wp-content/uploads/2017/10/CMO-08-2014.pdf> (Acceso: 2023-04-07).
- CHED (2015) *CMO No. 8, Series of 2015 – Amendment to CMO No. 26, s. 2012 – COE-COD for Foreign Language*, CHED, Manila. Disponible en: <https://ched.gov.ph/2015-ched-memorandum-orders/> (Acceso: 2023-04-07).
- CHED (2017) *CMO No. 23, Series of 2017 – Policies, Standards and Guidelines (PSGs) for the Bachelor of Arts in Foreign Language*, CHED, Manila. Disponible en: <https://ched.gov.ph/wp-content/uploads/2017/10/CMO-23-s-2017.pdf> (Acceso: 2023-04-07).
- CHED (2018) *List of Centers of Excellence (COEs) and Centers of Development (CODs). Validity: April 1, 2016 to December 31, 2018*, CHED, Manila. Disponible en: <https://www.sei.dost.gov.ph/images/stsd/coecod.pdf>.
- CHED (2019a) *CMO No. 03, Series of 2019 – Extension of the Validity Period of Designated Centers of Excellence (COEs) and Centers of Development (CODs) for Various Disciplines*, CHED, Manila. Disponible en: <https://ched.gov.ph/wp-content/uploads/CMO-No.-03-Series-of-2019-%E2%80%93-Extension-of-the-Validity-Period-of-Designated-Centers-of-Excellence-COE-and-Centers-of-Development-CODs-for-Variou-Disciplines.pdf> (Acceso: 2023-04-08).
- CHED (2019b) *CMO No. 09, Series of 2019 – SUC Level of 106 State Universities and Colleges*, CHED, Manila. Disponible en: <https://ched.gov.ph/wp-content/uploads/CMO-9-s-2019-SUC-Level-of-106-SUCs.pdf> (Acceso: 2023-04-08).
- CHED (2019c) *CMO No. 12, Series of 2019 – Grant of Autonomous and Deregulated Status to Private HEIs*, CHED, Manila. Disponible en: <https://ched.gov.ph/wp-content/uploads/CMO-12-s-2019-Grant-of-Autonomous-and-Deregulated-Status-to-Private-HEIs.pdf> (Acceso: 2023-04-08).
- CHED (2021) *CMO No. 7 series of 2021 – Extension of the Validity Period of Autonomous and Deregulated Status Granted to Private Higher Education Institutions from June 1, 2021 to May 31, 2023*, CHED, Manila. Disponible en: <https://ched.gov.ph/wp-content/uploads/CMO-No.-7-series-of-2021-Extension-of-the-Validity-Period-of-Autonomous-and-Deregulated-Status-Granted-to-Private-Higher-Education-Institutions-from-June-1-2021-to-May-31-2023.pdf> (Acceso: 2023-04-08).
- CHED (2022a) *Center of Excellence. Requested from CHED by P. Francisco at 11:16 PM on Jan 25, 2022. Tracking no: #CHED-217462418451*, CHED, Manila. Disponible en: <https://www.foi.gov.ph/requests/aglfzmVmb2ktcGhyHgsSB0NvbnRlbnQiEUNIRUQtMjE3NDYyNDE4NDUxDA>.

CHED (2022b) *A.Y. 2005-2006 to 2021-2022 Enrollment by Education Classification* and Sector in the Philippines Commission on Higher Education*, Manila. Disponible en: https://storage.googleapis.com/request-attachments/VNwLDtI0L-TghQc2D4RpEplwaUB0P3DwbmrAvf3to0K9tcFUmAj2j3lOuaS9IGDvtsc82ig-6wvo12X5VAwdBBeJgIHu4SiGkSRKX9/Enrollment_Sector&Region&Discipline&PSCED_2005-22_2023C02.xlsx.

CHED (2023a) *Centers of Excellence and Centers of Development (COES&CODS)*, CHED, Manila. Disponible en: <https://ched.gov.ph/centers-excellence-centers-developmentcoescods/> (Acceso: 2023-04-07).

CHED (2023b) *Historical enrollment data 2000-2022. Requested from CHED by J. Magsino at 10:09 AM on Feb 27, 2023. Tracking no: #CHED-767262329124*, CHED, Manila. Disponible en: <https://www.foi.gov.ph/requests/aglzfmVmb2ktdGhyHgsSB0NvbnRlbnQiEUNIRUQtNzY3MjYyMzI5MTI0DA>.

CHED (2023c) *The number of college graduates in the year 2020-2021. Requested from CHED by J. Amaro at 02:24 PM on Feb 15, 2023. Tracking no: #CHED-057512214436* CHED, Manila. Disponible en: <https://www.foi.gov.ph/requests/aglzfmVmb2ktdGhyHgsSB0NvbnRlbnQiEUNIRUQtMDU3NTEyMjE0NDM2DA>.

Chin, J. (2020) "Malaysia: the 2020 putsch for Malay Islam supremacy", *The Round Table*, 109, pp. 288-297.

Chua, Y. T. (2022) *Philippines | Reuters Institute for the Study of Journalism*. Oxford: Reuters Institute & University of Oxford. Disponible en: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2022/philippines> (2023-05-05).

Clavería, N. (1854) *Catalogo alfabetico de apellidos : transcribase este decreto con el catalogo de apellidos y modelo del padron a los Gefes de las provincias y demas a quien corresponde*, National Archives, Manila Publication no. D-3). Disponible en: <https://opac.filipinaslibrary.org.ph/opac-cache/opac-detail-50226.html>.

Congreso de Filipinas (2003) *Republic Act No. 9187. An act declaring June 30 of the year as Philippine-Spanish Friendship Day, appropriating funds therefor and for other purposes*. Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/2003/02/05/republic-act-no-9187/>

Congreso de los Diputados (1891) *Diario de las Sesiones de Cortes. Congreso de los Diputados. Sesión del martes 7 de julio de 1891*, Congreso de los Diputados, Madrid. Disponible en: [blob:https://app.congreso.es/82973b3f-6e7d-44c3-bc03-2de9c5eefd24](https://app.congreso.es/82973b3f-6e7d-44c3-bc03-2de9c5eefd24).

Congreso de los Estados Unidos (1934) *Pub. L. 73-127. An Act To provide for the complete independence of the Philippine Islands, to provide for the adoption of a constitution and a form of government for the Philippine Islands, and for other purposes – March 24, 1934 – 459* (Pub. L. 73-127). Disponible en: <https://govtrackus.s3.amazonaws.com/legislink/pdf/stat/48/STATUTE-48-Pg456.pdf>

- Congress of the Republic (1952) *An Act Declaring Obligatory the Teaching of Spanish in All Courses of Public and Private Universities and Colleges in the Philippines*, 2nd Congress of the Republic of Philippines, Manila. Disponible en: <https://issuances-library.senate.gov.ph/legislative%2Bissuances/Republic%20Act%20No.%20709>.
- Congress of the Republic (1957) *Republic Act No. 1881. An Act Amending Section One of the Republic Act Numbered Seven Hundred Nine, Entitled "An Act Declaring Obligatory the Teaching of Spanish in All Courses of Public and Private Universities and Colleges in the Philippines"*, 2nd Congress of the Republic of Philippines, Manila. Disponible en: <https://thecorpusjuris.com/legislative/republic-acts/ra-no-1881.php>.
- Congress of the Republic (1967) *Republic Act no. 5182. An act to revise the laws on compulsory teaching of Spanish, repealing republic act numbered seven hundred nine, as amended by Republic act numbered eighteen hundred eighty-one, and for other purposes*, 6th Congress of the Republic of Philippines, Manila. Disponible en: <https://issuances-library.senate.gov.ph/legislative%2Bissuances/Republic%20Act%20No.%205182#>.
- Consejo de la Unión Europea (2021) *Council conclusions on an EU Strategy for cooperation in the Indo-Pacific*, Consejo de la Unión Europea, Bruselas. Disponible en: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-7914-2021-INIT/en/pdf>.
- Constantino, E. A. (1981) "The Work of the Linguist in the Development of the National Language of the Philippines", en Gonzalez, A. & Bautista, L.S. (eds.) *Aspects of Language Planning and Development in the Philippines*. Linguistic Society of the Philippines, Manila.
- CSIS (2022) *Chinese Power Projection Capabilities in the South China Sea. CSIS Asia Maritime Transparency Initiative*. Washington: CSIS. Disponible en: <https://csis-ilab.github.io/amti-viz/china-map/>.
- CSIS (2023) *China Tracker. CSIS Asia Maritime Transparency Initiative*, CSIS, Washington. Disponible en: <https://amti.csis.org/island-tracker/china/>.
- Cuba Debate (2023) *Cuba aprueba a empresa vietnamita como primer concesionario en Mariel (+ Video) | Cubadebate*. La Habana: Cuba Debate. Disponible en: <http://www.cubadebate.cu/noticias/2018/03/29/cuba-aprueba-a-empresa-vietnamita-como-primer-concesionario-en-mariel-fotos-y-video/> (2023-06-15).
- Cultura Filipina (1913) *Proceso del Dr. José Rizal Mercado y Alonso* Revista Cultura Filipina, Manila.
- CUPT (2022a) *myTCAS: TCAS65, año académico 2022*. Bangkok: Council of University Presidents of Thailand. Disponible en: <https://www.mytcas.com/> (Acceso: 24/06/2022).
- CUPT (2022b) *Thai University Central Admission System (TCAS)*. Bangkok: Council of University Presidents of Thailand. Disponible en: <http://www.cupt.net/tcas> (Acceso: 24/06/2022).

de Miguel, E. (2018) “La increíble lengua menguante”, *ABC*, 14-05-2018, 14-05-2018. Disponible en: <https://abcblogs.abc.es/bukubuku/otros-temas/la-increible-lengua-menguante.html>.

Dela Peña, K. (2023) *Legit or deceptive? Call to hire 30,000 teachers per year not new* / *Inquirer News*, Inquirer, Manila. Disponible en: <https://newsinfo.inquirer.net/1749330/legit-or-deceptive-call-to-hire-35000-teachers-per-year-not-new> (Acceso: 2023-04-29).

Demographia (2023) *Demographia World Urban Areas (Built-Up Urban Areas or Urban Agglomerations). 18th Annual Edition: July 2022*. nd: Demographia. Disponible en: <http://www.demographia.com/db-worldua.pdf> 2023-05-24).

Department of Education (1987a) *DO 46, s. 1987 – Amendment to DECS Order No. 33, s. 1987 (Spanish as Optional Subject)*. Disponible en: <https://www.deped.gov.ph/1987/05/08/do-46-s-1987-amendment-to-decs-order-no-33-s-1987-spanish-as-optional-subject/>

Department of Education (1987b) *DO 52, s. 1987 – The 1987 policy on bilingual education*. Disponible en: <https://www.deped.gov.ph/1987/05/21/do-52-s-1987-the-1987-policy-on-bilingual-education/>

Department of Education (2008a) *DepEd Memorandum no. 560*, Department of Education, Manila. Disponible en: https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2018/10/DM_s2008_560.pdf.

Department of Education (2008b) *DepEd Memorandum no. 560 s. 2008*, Department of Education, Manila. Disponible en: https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2018/10/DM_s2008_560.pdf.

Department of Education (2009a) *DepEd Memorandum no. 176*, Department of Education, Manila. Disponible en: https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2018/10/DM_s2009_176.pdf.

Department of Education (2009b) *DepEd Order 74 s. 2009. Institutionalizing Mother Tongue-based Multilingual Education (MLE)*, Department of Education, Manila. Disponible en: https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2018/10/DO_s2009_74.pdf.

Department of Education (2011a) *DepEd Memorandum no. 149*, Department of Education, Manila. Disponible en: https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2011/07/DM_s2011_149.pdf.

Department of Education (2011b) *Summer Training Courses For Teachers Adopting The Special Program In Foreign Language (SPFL)*, Department of Education, Manila. Disponible en: https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2011/04/DM_s2011_094.pdf.

Department of Education (2012) *April 17, 2012 DO 31, s. 2012 – Policy Guidelines on the Implementation of Grades 1 to 10 of the K to 12 Basic Education Curriculum (BEC) Effective School Year 2012-2013*, Department of Education, Manila. Disponible en: <https://www.deped.gov.ph/2012/04/17/do-31-s-2012-policy-guidelines-on-the->

implementation-of-grades-1-to-10-of-the-k-to-12-basic-education-curriculum-bec-effective-school-year-2012-2013/ (Acceso: 2023-04-03).

Department of Education (2013) *Capability Building activities for Teachers of the Special Program in Foreign Language (SPFL) Spanish*, Department of Education, Manila. Disponible en: https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2013/04/DM_2013_062-1.pdf.

Department of Education (2017) *DepEd enhances learners' foreign language skills through Special Program in Foreign Language*, Department of Education, Manila. Disponible en: <https://www.deped.gov.ph/2017/02/20/deped-enhances-learners-foreign-language-skills-through-special-program-in-foreign-language/>.

Department of Education (2019a) *DepEd chief, Spanish ambassador tackle language, culture teaching in PH*, Department of Education, Manila. Disponible en: <https://www.deped.gov.ph/2019/09/18/deped-chief-spanish-ambassador-tackle-language-culture-teaching-in-ph/>.

Department of Education (2019b) *DepEd ORDER No 021-2019. POLICY GUIDELINES ON THE K TO 12 BASIC EDUCATION PROGRAM*, Department of Education, Manila. Disponible en: https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2019/08/DO_s2019_021.pdf.

Department of Education (2020) *Briefers for BCD Programs, Activities and Projects*, Department of Education, Manila. Disponible en: <https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2020/05/Briefers-for-BCD-PAPs-as-of-April-2020-draft8-v3.pdf>.

Department of Education (2021) *World Bank uses old data in report on education in the Philippines; new initiatives and up-to-date data not included*, Department of Education, Manila. Disponible en: <https://www.deped.gov.ph/2021/07/05/world-bank-uses-old-data-in-report-on-education-in-the-philippines-new-initiatives-and-up-to-date-data-not-included/> (Acceso: 2023-03-23).

Department of Education (2023a) *Datasets*, Department of Education, Manila. Disponible en: <https://www.deped.gov.ph/alternative-learning-system/resources/facts-and-figures/datasets/>.

Department of Education (2023b) *DepEd Memorandum no. 002*, Department of Education, Manila. Disponible en: <https://sdovalenzuelacity.deped.gov.ph/invitation-for-expansion-of-special-program-in-foreign-language-spfl-spanish/>.

Department of Education (2023c) *MATATAG: DepEd's new agenda to resolve basic education woes / Department of Education*, Department of Education, Manila. Disponible en: <https://www.deped.gov.ph/2023/01/30/matatag-depeds-new-agenda-to-resolve-basic-education-woes/> (Acceso: 2023-04-29).

Descals García, D. and Lamuela Orta, L. (2022) "Enseñar español en Myanmar: Retos en tiempos convulsos", *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. En Clave-ELE, Madrid, pp. 295-316.

- Descalzo Yuste, E. (2015) *La Compañía de Jesús en Filipinas (1581-?1768): realidad y representación*. Doctor, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra (Barcelona) [Online] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/exttes?codigo=74550> (Acceso).
- A Thousand Cuts* (2020). Cine Díaz & Concordia Studio.
- Donoso Jiménez, I. (2011) “Nueva Era: Último hebdomadario de la prensa filipina en español”, *Revista Filipina*, XV (3).
- Economist Intelligence Unit (2020) *Democracy Index 2020*, Economist Intelligence Unit, Londres. Disponible en: <https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2020/>.
- EdCom2 (2023) *About Us – EDCOM 2*, EdCom2, Manila. Disponible en: <https://edcom2.gov.ph/about-us/> (Acceso: 2023-03-29).
- Edcom Communications (2023) *Is K+10+2 what we really need? – Sen. Gatchalian – EDCOM 2*. Manila: Edcom2. Disponible en: <https://edcom2.gov.ph/k102/> 2023-10-04).
- EDUCABASE (2023) *Número de estudiantes extranjeros en el Sistema Universitario Español (SUE) incluidos los provenientes por programas de movilidad por tipo de universidad, país de nacionalidad, sexo y tipo de estudiante*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional y Ministerio de Universidades. Disponible en: http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Universitaria/Internacionalizacion/2021/Estudiantes_Profesores_Extranjeros/10/&file=Matriculados_Extranjeros_Programa_Tot.px&type=pcaxis 2023-05-12).
- EEAS (2021) *Joint Communication to the European Parliament and the Council: The EU strategy for cooperation in the Indo-Pacific*, Servicio Europeo de Acción Exterior, Bruselas. Disponible en: https://www.eeas.europa.eu/sites/default/files/jointcommunication_2021_24_1_en.pdf.
- EEAS (2023) *Asia-Europe Meeting (ASEM)*. Bruselas: Servicio Europeo de Acción Exterior. Disponible en: https://www.eeas.europa.eu/eeas/asia-europe-meeting-asem_en 2023-06-25).
- El País (2008) “Sin licencia para “enaltecer y difundir” el español”, *El País*, 2008-10-27. Disponible en: https://elpais.com/cultura/2008/10/27/actualidad/1225062002_850215.html.
- Elizalde Pérez-Grueso, M. D. (2018) “El español en Filipinas”, *La influencia económica y comercial de los idiomas de base española*. Ministerio de Economía y Empresa, Madrid, pp. 97-114.
- Elizalde Pérez-Grueso, M. D. (2019) “Filipinas en el marco del imperio español en el siglo XIX”, *Estudis: Revista de historia moderna*, (45), pp. 93-116.
- ESCAP (2023) *Asia and the Pacific SDG Progress Report 2021 | SDG Data Gateway*, Economic and Social Commission for Asia and the Pacific, nd. Disponible en: <https://data.unescap.org/publications/sdg-progress-report-2021>.

- Esteban, M. (2015) *La presencia empresarial española en el Sudeste Asiático*, Real Instituto Elcano, Madrid. Disponible en: <https://media.realinstitutoelcano.org/wp-content/uploads/2021/10/dt02-2015-esteban-informe-la-presencia-empresarial-espanola-en-el-sudeste-asiatico.pdf>.
- Esteban, M. (2022) *La política exterior de Xi Jinping tras el 20º Congreso: ¿podrá mantener Xi su hoja de ruta? (ARI 64/2022)*, Real Instituto Elcano, Madrid. Disponible en: <https://www.realinstitutoelcano.org/analisis/la-politica-exterior-de-xi-jinping-tras-el-20o-congreso-podra-mantener-xi-su-hoja-de-ruta/>.
- Ethnologue (2015) *Statistical Summaries*, Ethnologue, Dallas. Disponible en: <https://web.archive.org/web/20150627173008/http://www.ethnologue.com/statistics/country>.
- Ethnologue (2023a) *Indonesia*. Dallas: Ethnologue. Disponible en: <https://www.ethnologue.com/country/ID/> 2023-06-13).
- Ethnologue (2023b) *Laos*, SIL International Publications, Dallas. Disponible en: <https://www.ethnologue.com/country/LA/>.
- Ethnologue (2023c) *Philippines*, SIL International Publications, Dallas. Disponible en: <https://www.ethnologue.com/country/PH/>.
- Ethnologue (2023d) *Thailand*, SIL International Publications, Dallas. Disponible en: <https://www.ethnologue.com/country/TH/>.
- European Audiovisual Observatory (2023) *Lumiere Database (films released in European cinemas since 1996)*. Estrasburgo: European Audiovisual Observatory. Disponible en: <https://lumiere.obs.coe.int/search> 2023-05-05).
- FDCP (2021) *FDCP SUMMARY OF MAJOR ACCOMPLISHMENTS FROM JANUARY TO DECEMBER 2020*, Film Development Council, Manila. Disponible en: <https://fdcp.ph/sites/default/files/2021-07/FDCP%20SUMMARY%20OF%202020%20MAJOR%20ACCOMPLISHMENTS.pdf>.
- Fernández, A. (2001) “La Academia Filipina necesita una nueva acción”, *Revista Filipina*, IV (3).
- FGEE (2022) *Mercado exterior del libro 2021*, FGEE, Madrid. Disponible en: https://www.federacioneditores.org/img/documentos/comercio_exterior_2021.pdf.
- Filipinas, C. d. I. R. d. *Republic Act No. 7356 – An Act Creating The National Commission For Culture And The Arts, Establishing A National Endowment Fund For Culture And The Arts, And For Other Purposes*, Congress of the Republic of Philippines, Manila. Disponible en: <https://elibrary.judiciary.gov.ph/thebookshelf/showdocs/2/3186> (Acceso: 2023-05-09).
- Filipinas, C. d. I. R. d. (1949) *Republic Act No. 343*, Congress of the Republic of Philippines, Manila. Disponible en: <https://issuances-library.senate.gov.ph/legislative%20Bissuances/Republic%20Act%20No.%20343> (Acceso: 2023-04-03).

- Filipinas; C. d. I. R. d. (2017) *Republic Act No. 10931 Universal Access to Quality Tertiary Education Act*, Congress of the Republic of Philippines, Manila. Disponible en: https://lawphil.net/statutes/repacts/ra2017/ra_10931_2017.html (Acceso: 2023-03-22).
- Filipinas; C. d. I. R. d. (2022) *Republic Act No. 11899*, Congress of the Republic of Philippines, Manila. Disponible en: https://lawphil.net/statutes/repacts/ra2022/ra_11899_2022.html (Acceso: 2023-03-22).
- Forbes (2023) *Jaime Zobel de Ayala & family*, Forbes, New York. Disponible en: <https://www.forbes.com/profile/jaime-zobel-de-ayala/> (Acceso: 2023-03-21).
- Francisco, J. R. (1998) “Bhinneka Tunggal Eka: the development of a national language in the Philippines”, *Asian Studies*, 34, pp. 121-145.
- Freedom House (2022) *Freedom in the World*, Freedom House, Washington. Disponible en: <https://freedomhouse.org/countries/freedom-world/scores>.
- Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua (2019) *La prensa española en Filipinas (siglo XX)*, Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, Ávila. Disponible en: <https://museoadolfosuarezylatransicion.com/wp-content/uploads/2019/05/catalogo-esp%C3%B1ol-prensa-filipinas.pdf>.
- Gaceta de Madrid (1837) *Dictámen de la comisión de Legislación sobre abolición de la esclavitud*, Imprenta Nacional, Madrid. Disponible en: <https://www.boe.es/gazeta/dias/1837/03/08/pdfs/GMD-1837-824.pdf>.
- Gaceta de Madrid (1857) *Ley de Instrucción pública autorizada por el Gobierno para que rija desde su publicación en la Península é Islas adyacentes, lo que se cita*. Disponible en: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1857/1710/A00001-00003.pdf>.
- Gaceta de Madrid (1870) *Regencia del Reino. Ministerio de Ultramar*, Ministerio de Ultramar, Madrid. Disponible en: https://www.boe.es/diario_gazeta/comun/pdf.php?p=1870/07/06/pdfs/GMD-1870-187.pdf.
- Gaceta de Madrid (1873) *Asamblea Nacional: Leyes*, Asamblea Nacional, Madrid. Disponible en: https://www.boe.es/diario_gazeta/comun/pdf.php?p=1873/03/26/pdfs/GMD-1873-85.pdf.
- Gaceta de Madrid (1880) *Ministerio de Ultramar: Ley*, Ministerio de Ultramar, Madrid. Disponible en: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1880/049/A00435-00435.pdf>.
- Gaceta de Madrid (1886) *Ministerio de Ultramar: Real Decreto*, Ministerio de Ultramar, Madrid. Disponible en: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1886/281/A00076-00077.pdf>.
- Gaceta de Madrid (1899) *Real Decreto*. Disponible en: <https://www.boe.es/gazeta/dias/1899/06/13/pdfs/GMD-1899-164.pdf>.
- Gahagan, J. (2022) *Malaysia elects first ever hung parliament – BBC News*. Londres: BBC. Disponible en: <https://www.bbc.com/news/world-asia-63694710> (2023-06-29).

- Galván Guijo, J. (2006) “El español en Filipinas”, *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Instituto Cervantes, Madrid, pp. 163-165.
- Galván Guijo, J. (2021) “El español en Filipinas”, *Anuario del Instituto Cervantes 2021*. Instituto Cervantes, Madrid.
- García Paredes, A., Rodríguez Torres, A. M., García Álvarez, A. and Keat Khong, H. (2022) “Enseñar ELE en Malasia: la situación del español en una confluencia lingüístico-cultural”, *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. En Clave-ELE, Madrid, pp. 277-294.
- Geronimo, J. Y. (2016) “K to 12 and beyond: A look back at Aquino’s 10-point education agenda”, June 24. Disponible en: <https://www.rappler.com/nation/137492-look-back-aquino-10-point-education-agenda/> (Acceso: 2023-03-22).
- Gita-Carlos, R. A. (2021a) *World Bank apologizes to PH over release of education report*, Philippine News Agency, Manila. Disponible en: <https://www.pna.gov.ph/articles/1146490> (Acceso: 2023-03-23).
- Gita-Carlos, R. A. (2021b) *World Bank report on PH education ‘disturbing, very alarming’*, PNA, Manila. Disponible en: <https://www.pna.gov.ph/articles/1145626> (Acceso: 2023-03-17).
- Goldman, M. F. (1972) “Franco-British Rivalry over Siam, 1896-1904”, *Journal of Southeast Asian Studies*, 3 (2), pp. 210-228.
- Gómez Rivera, G. (2008) “Evolución e historia de la Academia Filipina”, *Revista Filipina*, XII (03).
- Gonzalez, A. (1998) “The Language Planning Situation in the Philippines”, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19 (5), pp. 487-525.
- Gonzalez, A. ‘Language planning in multilingual countries: The case of the Philippines’, *Conference on language development, language revitalization and multilingual education in minority communities in Asia*, SIL International, Mahidol University, Bangkok (Thailand): UNESCO & SIL.
- Gonzalez, A. and Villacorta, W. V. (2001) *The Language Provision of the 1987 Constitution of the Republic of the Philippines*, The Linguistic Society of the Philippines, Manila.
- Government of the Philippines (2023) *Details Philippine Qualifications Framework*. Manila: Government of the Philippines. Disponible en: <https://pqf.gov.ph/Home/Details/16> (2023-05-08).
- Gurrea Monasterio, A. (2009) *Cuentos de Juana : narraciones malayas de las Islas Filipinas. Incluye el relato inédito El Talisay*. Instituto Cervantes, Manila.
- Hobsbawm, E. J. (2011) *Historia del siglo XX, 1914-1991*. Biblioteca Eric Hobsbawm. Crítica, Barcelona.

- Iberarchivos (2023) *Iberarchivos: Filipinas*. sd: Iberarchivos. Disponible en: https://www.iberarchivos.org/los-proyectos-adai/?search_query=&meta_project_meta_institucion=&meta_project_meta_anio=&meta_project_meta_numero=&tax_project-paises%5B%5D=fi&tax_project-estado%5B%5D=finalizado&wpas=1 (2023-05-10).
- Iborra Jiménez, G. (2022) “Enseñar ELE en Vietnam: Abriendo camino en un país en desarrollo fascinante”, *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. En Clave-ELE, Madrid, pp. 437-452.
- ICAA (2012) *Lucky Fred*, ICAA, Madrid. Disponible en: <https://sede.mcu.gob.es/CatalogoICAA/Peliculas/GetPdf?Pelicula=84408>.
- ICAA (2021) *Buenas noches, España*, ICAA, Madrid. Disponible en: <https://sede.mcu.gob.es/CatalogoICAA/Caratulas/199311/58/P199311.pdf>.
- ICAA (2023) *Base de datos de películas calificadas*. Madrid: Ministerio de Cultura y Deporte. Disponible en: <https://sede.mcu.gob.es/CatalogoICAA> (2023-05-05).
- ICEX (2023a) *Directorio de empresas españolas establecidas en Filipinas*. Madrid: ICEX. Disponible en: <https://www.icex.es/es/quienes-somos/donde-estamos/red-exterior-de-comercio/PH/documentos-y-estadisticas/estudios-e-informes/visor-de-documentos.directorio-empresas-espanolas-filipinas.doc075201905> (Acceso: 2023-05-03).
- ICEX (2023b) *Estudio de mercado. El mercado de turismo en Filipinas 2022*. www.icex.es. Madrid: ICEX. Disponible en: https://www.icex.es/es/quienes-somos/donde-estamos/red-exterior-de-comercio/PH/documentos-y-estadisticas/estudios-e-informes/visor-de-documentos.em_turismo-filipinas_2022.doc075202212 (Acceso: 2023-05-03).
- Ide, H. C. and United States Philippine Commission (1901) *An act providing a code of procedure in civil actions and special proceedings in the Philippine Islands. Laws, etc.* United States Philippine Commission Manila.
- INE (2023a) *Flujo de emigración con destino al extranjero por año, país de destino y nacionalidad (española/extranjera)*, Instituto Nacional de Estadística, Madrid. Disponible en: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=24303>.
- INE (2023b) *Flujo de inmigración procedente del extranjero por semestre, sexo, grupo de edad y nacionalidad*, Instituto Nacional de Estadística, Madrid. Disponible en: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=24389>.
- INE (2023c) *Población residente por fecha, sexo, grupo de edad y nacionalidad*, INE, Madrid. Disponible en: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=9674>.
- Instituto Cervantes (2023a) *Colección Clásicos hispanofilipinos. Instituto Cervantes de Manila*. Manila: Instituto Cervantes. Disponible en: https://manila.cervantes.es/es/cultura_espanol/Clasicos_hispanofilipinos/Clasicos_hispanofilipinos.htm (2023-05-11).

- Instituto Cervantes (2023b) *Festival Pelikula*. Manila: Instituto Cervantes. Disponible en: <https://www.pelikula.es/> 2023-05-09).
- Instituto Cervantes (2023c) *Pelikula 2022 Festival de Cine*. Manila: Instituto Cervantes. Disponible en: <https://pelikula.org/home> 2023-05-09).
- Instituto Cervantes (2023d) *Tribunas del Hispanismo*, Instituto Cervantes, Madrid. Disponible en: <https://cervantes.org/es/hispanismo/tribunas-hispanismo>.
- Isabel, C. (2014) “El Plan de Instrucción Primaria para Filipinas de 1863 y sus orígenes en la legislación educativa española”, *Revista Filipina, Segunda Etapa. Revista semestral de lengua y literatura hispanofilipina.* , 2 (1), pp. 25-36.
- Ismael, J. J. and Tamayo, B. E. (2023) *Senate approves Maharlika Investment Fund bill | The Manila Times*. Manila: The Manila Times. Disponible en: <https://www.manilatimes.net/2023/05/31/news/senate-approves-maharlika-investment-fund-bill/1893850> 2023-05-31).
- Jacobson, S. (2018) “Imperio y colonias”, en Álvarez Junco, J. & Shubert, A. (eds.) *Nueva historia de la España contemporánea (1808-2018)*. Primera edición en este formato: mayo de 2018 ed. Galaxia Gutenberg, Barcelona, pp. 350-381.
- Jain, R. and Wee, L. (2019) “Language Education Policy: Singapore ”, en Kirkpatrick, A. & Liddicoat, A.J. (eds.) *The Routledge International Handbook of Language Education Policy in Asia* Routledge, London, pp. 272-285.
- Jefatura del Estado (2022) *Ley 28/2022, de 21 de diciembre, de fomento del ecosistema de las empresas emergentes*. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-21739
- Jeshurun, C. (1970) “The Anglo-French Declaration of January 1896 and the Independence of Siam”, *Journal of the Siam Society*, 58 (2), pp. 105-126.
- Jesús., C.d. (1900) *El Archipiélago filipino colección de datos geográficos, estadísticos, cronológicos y científicos, relativos al mismo, entresacados de anteriores obras u obtenidos con la propia observación y estudio*. Compañía de Jesús, sin datos.
- Joaquin, N. (1991) *The woman who had two navels. Filipino literary classics*. Bookmark, Makati, Metro Manila.
- Juderías, J. (1914) *La leyenda negra y la verdad histórica : contribución al estudio del concepto de España en Europa, de las causas de este concepto y de la tolerancia religiosa y política en los países civilizados*. sd, sd.
- Karnow, S. (1989) *In our image : America's empire in the Philippines*. Random House, New York.
- KNOMAD (2022) *Migration and Development Brief 37* KNOMAD, nd. Disponible en: <https://www.knomad.org/publication/migration-and-development-brief-37>.
- Korea.net (2023) *Korean is No. 2 secondary foreign language on Thai college test : .* www.korea.net. Seoul: Korean Culture Information Service. Disponible en: <https://www.korea.net/NewsFocus/Culture/view?articleId=233208> 2023-06-18).

- Kosonen, K. (2017a) *Language of instruction in Southeast Asia; Background paper prepared for the 2017/8 Global education monitoring report, Accountability in education: meeting our commitments*, UNESCO, nd. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259576>.
- Kosonen, K. (2017b) "Language Policy and Education in Southeast Asia", en McCarty, T.L. & May, S. (eds.) *Language Policy and Political Issues in Education*. Springer International Publishing, Cham, pp. 477-490.
- KWF (2023a) *Commission on the Filipino Language / Komisyon sa Wikang Filipino*, KWF, Manila. Disponible en: <https://kwf.gov.ph/>.
- KWF (2023b) *KWF Repository ng mga Wika at Kultura ng Pilipinas 2021: Atlas*, KWF, Manila. Disponible en: <https://kwfwikaatkultura.ph/mapa-ng-mga-wika/>.
- KWF (2023c) *Mga wika ng Pilipinas*, KWF, Manila. Disponible en: <https://kwfwikaatkultura.ph/mga-wika/>.
- La Liga, Instituto Cervantes and Embajada de España en Indonesia (2023) *Diccionario de fútbol de LaLiga el Instituto Cervantes y la Embajada de España en Indonesia (español-indonesio). KAMUS SEPAK BOLA dari LaLiga, Instituto Cervantes, Kedutaan Besar Spanyol di Indonesia*, Instituto Cervantes & Embajada de España en Indonesia, Yakarta. Disponible en: https://yakarta.cervantes.es/imagenes/File/Diccionario_Futbol_espanol_indonesio.pdf.
- Laín Entralgo, P. (1948) "La generación del 98 y el problema de España", *Arbor*, XI (36), pp. 417-438.
- Laygo, E. K. (2015) *Relatos*. Instituto Cervantes, Manila.
- Lipski, J. M. (2010) "Chabacano y español: resolviendo las ambigüedades", *Lengua y Migración / Language and Migration*, 2 (1), pp. 5-41.
- Lipski, J. M. (2012) "Características lingüísticas del español filipino y del chabacano", *Historia cultural de la lengua española en Filipinas: ayer y hoy*. Verbum, Madrid, pp. 307-323.
- Llamzon, T. A. and Thorpe, J. P. (1972) "TALAHULUG-ANG PILIPINO-INGLES. By Jose Villa Panganiban. Maynila: Kagawaran ng Palimbagan, 1966 (review)", *Philippine Journal of Linguistics*, 3 (2), pp. 130-139.
- Llego, M. A. (2021) *DepEd Basic Education Statistics for School Year 2019-2020*, TeacherPH, Manila. Disponible en: <https://www.teacherph.com/deped-basic-education-statistics-school-year-2019-2020/>.
- Lockard, C. A. (2009) *Southeast Asia in world history. The new Oxford world history* Oxford-New York: Oxford University Press.
- Luque Talaván, M. (1997) "Narciso Clavería y Zaldúa: gobernador y capitán general de las Islas Filipinas (1844-1848)", *Revista complutense de historia de América*, (23), pp. 209-246.

- Madrid Álvarez-Piñer, C. (2018) “El idioma chabacano de Filipinas ante los retos del siglo XXI”, *La influencia económica y comercial de los idiomas de base española*. Madrid: Ministerio de Economía y Empresa, 2018.
- Magsambol, B. (2023a) “Sara Duterte brings red-tagging to DepEd”, *Rappler*, 2023-04-28. Disponible en: <https://www.rappler.com/newsbreak/in-depth/sara-duterte-brings-red-tagging-deped/> (Acceso: 2023-04-29).
- Magsambol, B. (2023b) “Sara Duterte tells Marcos, Congress: Give me P100B, I’ll fix education in 6 years”, *Rappler*, 2022-09-14. Disponible en: <https://www.rappler.com/nation/sara-duterte-asks-marcos-jr-congress-give-billions-fix-education-problems/> (Acceso: 2023-04-29).
- Magsambol, B. (2023c) “Sara Duterte to fix education in 6 years if given P100 billion. Is this enough?”, *Rappler*, 2022-09-28. Disponible en: <https://www.rappler.com/newsbreak/in-depth/sara-duterte-to-fix-education-if-given-billions-is-this-enough/> (Acceso: 2023-04-29).
- Malaysia Ministry of Economy (2019) *Shared prosperity vision 2030*, Malaysia Ministry of Economy, Kuala Lumpur. Disponible en: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/malaysia_shared_prosperity_vision_2030.pdf.
- Malaysia Ministry of Education 2007. Malaysia Education for All mid-decade assessment report 2000-2007: reaching the unreached. Paris: UNESCO.
- Manila Bulletin (2023) *Super Radyo DZBB, Barangay LS 97.1 rule Mega Manila in January* Manila: Manila Bulletin. Disponible en: <https://snapshot.factiva.com/Search/SSResults> 2023-05-05).
- Martín García, R. (2004) “Objetivos del Aula Cervantes de Yakarta”, en Instituto Cervantes (ed.) *Actas del I Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Manila (2004)*. Manila 8 y 9 de septiembre de 2004. Instituto Cervantes, Manila.
- Martínez de Simón García, M. T. and Lara Labaila, V. (2022) “Enseñar ELE en Indonesia”, *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. En Clave-ELE, Madrid, pp. 229-247.
- Martínez Paz, R. (2009) *Centros Cervantes en el mundo – Indonesia*, Instituto Cervantes, Madrid. Disponible en: https://www.cervantes.es/imagenes/File/memoria_institucional/08_09/centros/indonesia.pdf.
- MECD (2023) *Relación Con El Exterior – Acción Educativa En El Exterior – Datos Del Curso 2022-2023*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en: <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/exterior/accion/2022-2023&file=pcaxis&l=s0> 2023-05-11).
- MEFP (2022a) *Language and Culture Assistants Program in Spain for Filipino citizens: school year 2023-2024. Guidelines to apply*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, Madrid. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/filipinas/dam/jcr:10655539-1ddf-4ae9-8f4d-0a91060eb608/new-ph-information-assistants-2023-2024.pdf>.

MEFP (2022b) *Resolución de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se convocan plazas para auxiliares de conversación extranjeros en centros educativos españoles para el curso académico 2023-2024*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, Madrid. Disponible en: <https://www.pap.hacienda.gob.es/bdnstrans/GE/es/convocatoria/876122/document/848306>.

MEFP (2023a) *Información general: Programa de formación del profesorado extranjero de español que ejerce en el exterior – Francia | Ministerio de Educación y Formación Profesional*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/francia/actualidad/actualidadconsejeria/2022/04-15-jul-uaee-uned-ele/tramites-y-servicios-mefp/cursos-mefp-uned.html> 2023-05-11).

MEFP (2023b) *Programa de formación del profesorado extranjero de español que ejerce en el exterior (Convocatoria 2022 – Cursos en línea) | Ministerio de Educación y Formación Profesional*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/catalogo/general/99/998192/ficha/998192-2022-enlinea.html> 2023-05-11).

Mendoza, G. B. (2019) “Networked Propaganda: How the Marcoses are rewriting history”, *Rappler*. Disponible en: <https://www.rappler.com/newsbreak/investigative/245402-networked-propaganda-marcoses-rewriting-history/>.

Mendoza, J. E. (2022) *Filipino teachers migrating abroad amid low pay, says ACT | Inquirer News*, Inquirer, Manila. Disponible en: <https://newsinfo.inquirer.net/1665003/filipino-teachers-migrating-abroad-amid-low-pay-says-act> (Acceso: 2023-04-29).

MEPF (2023) *Resolucion-concesion-cursos UNED*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional Disponible en: <file:///Users/abadillo/Downloads/Resolucion-concesion-cursos%20uned%204T22%20frimada.pdf> 2023-05-11).

MHFP (2023) *Sistema Nacional de Publicidad de Subvenciones y Ayudas Públicas*, Ministerio de Hacienda y Función Pública, Madrid. Disponible en: <https://www.infosubvenciones.es/bdnstrans/GE/es/convocatoria/628910>.

Ministerio de Asuntos Exteriores (1948) *Texto del Tratado de Amistad firmado entre el Gobierno Español y la República de Filipinas*. Disponible en: <https://boe.es/datos/pdfs/BOE//1948/271/A04563-04564.pdf>

Ministerio de Asuntos Exteriores (1949) *Transcribiendo el texto del Tratado Cultural entre el Estado español y la República de Filipinas*. Disponible en: <https://boe.es/datos/pdfs/BOE//1949/164/A02654-02654.pdf>

Ministerio de Asuntos Exteriores (1974) *Convenio Básico de Cooperación Técnica entre el Gobierno de España y el Gobierno de la República de Filipinas, hecho en Manila el 20 de febrero de 1974*. Disponible en: <https://boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1974-789>

Ministerio de Asuntos Exteriores (2001) *Tratado General de Amistad y Cooperación entre el Reino de España y la República de Filipinas, hecho en Manila el 30 de junio de 2000*. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2001-11343

Ministerio de Asuntos Exteriores (2012) *210. Viaje Del Secretario De Estado De Asuntos Exteriores A Filipinas*, Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, Madrid. Disponible en: <https://www.exteriores.gob.es/es/Comunicacion/NotasPrensa/Paginas/Articulos/Nota299.aspx> (Acceso: 2023-03-20).

Ministerio de Asuntos Exteriores de Cuba (2023) *Firman Cuba y Vietnam acuerdo de cooperación*. La Habana: Ministerio de Comercio Exterior y la Inversión Extranjera. Disponible en: https://www.mincex.gob.cu/es/News/Firman_Cuba_y_Vietnam_acuerdo_de_cooperacion/ (2023-06-15).

Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2009) *Acuerdo de cooperación cultural, deportiva y educativa entre el Reino de España y la República de Filipinas, hecho en Madrid el 3 de diciembre de 2007*. Disponible en: <https://boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2009-6771>

Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2011) *Acuerdo de Cooperación Cultural, Educativa y Científica entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República de Singapur, hecho en Singapur el 13 de abril de 2011*. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2011/10/26/pdfs/BOE-A-2011-16746.pdf>

Ministerio de Cultura (2023) *Colección de Microformas de la Sección de Documentos Españoles del Archivo Nacional de Filipinas*. censoarchivos.mcu.es. Madrid: Ministerio de Cultura y Deporte. Disponible en: <http://censoarchivos.mcu.es/CensoGuia/fondoDetail.htm?id=93583> (2023-05-10).

Ministerio de Educación (2022) *El mundo estudia español: Filipinas*, Ministerio de Educación, Madrid. Disponible en: https://www.educacionyfp.gob.es/filipinas/en_PH/dam/jcr:79dc9e4b-ac08-4d54-8e1a-1f0915d0c2c0/emme-filipinas-2023.pdf.

Ministerio de Educación, Instituto Cervantes, AECID and DepEd (2010) *Memorando de Entendimiento entre el Ministerio de Educación, el Instituto Cervantes y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo del Reino de España y el Departamento de educación de la República de Filipinas para la mejora de la calidad de la enseñanza y la promoción de la lengua y cultura españolas en el sistema educativo de la República de Filipinas*, Ministerio de Educación, Barcelona. Disponible en: https://www.cervantes.es/imagenes/file/lengua/boletin_acad/manila_memorando_espa%C3%B1ol%202010%20deped.pdf.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022a) *Convocatoria De Ayudas Para Cursos De Formación Dirigidos A Profesores De Bulgaria, Filipinas, Polonia Y De La Federación De Rusia Participantes En El Programa Europrof 2022*, MEFP, Madrid. Disponible en: <https://www.pap.hacienda.gob.es/bdnstrans/GE/es/convocatoria/830470/document/736883> (Acceso: 2023-04-17).

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022b) *Programa Europrof: capacitación lingüística y pedagógica en español para el profesorado extranjero que ejerce en el exterior (Convocatoria 2022 – Bulgaria, Filipinas, Polonia y Federación de Rusia.)* | Ministerio de Educación y Formación Profesional, MEFP, Madrid. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/catalogo/profesorado/convocatorias-para-extranjeros/europrof.html> (Acceso: 2023-04-17).
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022c) *Resolución Por La Que Se Conceden Ayudas Para Cursos De Formación Dirigidos A Profesores De Bulgaria, Filipinas, Polonia Y De La Federación De Rusia Participantes En El Programa Europrof 2022*, MEFP, Madrid. Disponible en: file:///Users/abadillo/Downloads/Resolucion_concesion_Europrof%202022.pdf.xsig.pdf (Acceso: 2023-04-17).
- Ministry of Education (2008) *The Basic Education Core Curriculum B.E. 2551 (A.D. 2008)*, Ministry of Education of Thailand, Bangkok. Disponible en: http://academic.obec.go.th/images/document/1525235513_d_1.pdf.
- Ministry of Education (2016) *Spanish as a third-language option*. Singapore: Ministry of Education. Disponible en: <https://www.moe.gov.sg/news/parliamentary-replies/20160815-spanish-as-a-third-language-option> (2023-06-24).
- Ministry of Education (2019) *Students Taking a Third Language Course* | MOE. Singapor: Ministry of Education. Disponible en: <https://www.moe.gov.sg/news/parliamentary-replies/20190115-students-taking-a-third-language-course> (2023-06-24).
- Ministry of Education (2023) *Ministry of Education Language Centre* Singapore: Ministry of Education. Disponible en: <https://www.moelc.moe.edu.sg/2019/03/25/foreign-languages/> (2023-06-24).
- Ministry of Education and Sports (2020) *Education and Sports Sector Development Plan 2021-2025*, Lao People Democratic Republic, Vietntiane. Disponible en: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/lao_pdr_education_and_sports_sector_development_plan_2021-2025.pdf.
- Ministry of Education Brunei Darussalam (2013) *The National Education System for the 21st Century SPN21*, Ministry of Education, Bandar Seri Begawan. Disponible en: [https://www.moe.gov.bn/spn21dl/SPN21%20ENG%20\(2013\)%20COMPLETE.pdf](https://www.moe.gov.bn/spn21dl/SPN21%20ENG%20(2013)%20COMPLETE.pdf).
- Ministry of Education Malaysia (2013) *Malaysia Education Blueprint 2013-2025 (Preschool to Post-Secondary Education)*. Putrajaya: Ministry of Education Malaysia. Disponible en: https://www.ilo.org/dyn/youthpol/en/equest.fileutils.dochandle?p_uploaded_file_id=406 (2023-06-12).
- Ministry of Education Youth and Sport (2019a) *Cambodia's Education 2030 Roadmap Sustainable Development Goal 4*, Kingdom of Cambodia, Phnom Penh. Disponible en: https://data.opendevelopmentcambodia.net/library_record/cambodia-s-education-2030-roadmap-sustainable-development/resource/f7022d7e-d20a-4ca1-9b9e-2874f9e4fc5f.

- Ministry of Education Youth and Sport (2019b) *Education strategic plan 2019-2023*, Kingdom of Cambodia, Phnom Penh. Disponible en: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/cambodia_education_sector_plan_2019-2023_0.pdf.
- Ministry of Education Youth and Sport (2021) *Cambodia Secondary Education Blueprint 2030*, Kingdom of Cambodia, Phnom Penh. Disponible en: <https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/cambodia-secondary-education-blueprint-2030-english.pdf>.
- Montero y Vidal, J. (1887) *Historia general de Filipinas : desde el descubrimiento de dichas islas hasta nuestros días*. sd, sd.
- Moreno Fernández, F. (2015) *La maravillosa historia del español*. Instituto Cervantes & Espasa, Madrid/Barcelona.
- Moseley, C. and Nicolas, A. (2010) *Atlas de las lenguas del Mundo en peligro (3ª edición)*. Unesco, Paris.
- Museo del Prado (2023) *Zóbel. El futuro del pasado*. Madrid: Museo Nacional del Prado. Disponible en: <https://www.museodelprado.es/actualidad/exposicion/zobel-el-futuro-del-pasado/27cf157b-5bd7-41d7-b093-137955121f20> (2023-05-10).
- Naciones Unidas (1960) *Declaracion 1514 (XV) sobre la concesion de la independencia a los paises y pueblos coloniales. 947a. sesión plenaria*, Naciones Unidas, Nueva York. Disponible en: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/156/42/PDF/NR015642.pdf?OpenElement>.
- Naciones Unidas (2021) *International migrant stock 2020*, United Nations, New York. Disponible en: <https://www.un.org/development/desa/pd/content/international-migrant-stock>.
- Naciones Unidas (2023a) *A/HRC/52/66: Situation of human rights in Myanmar – Report of the Special Rapporteur on the situation of human rights in Myanmar*, Thomas H. Andrews, Naciones Unidas, New York. Disponible en: <https://www.ohchr.org/en/documents/country-reports/ahrc5266-situation-human-rights-myanmar-report-special-rapporteur>.
- Naciones Unidas (2023b) *Los 17 objetivos*, Naciones Unidas, Nueva York. Disponible en: <https://sdgs.un.org/es/goals> (Acceso: 2023-03-17).
- Naciones Unidas (2023c) *UN Child Rights Committee issues findings on Cambodia, Canada, Chile, Croatia, Cuba, Cyprus, Djibouti, Greece, Iceland, Kiribati, Somalia and Zambia* | OHCHR. Nueva York: Naciones Unidas. Disponible en: <https://www.ohchr.org/en/press-releases/2022/06/un-child-rights-committee-issues-findings-cambodia-canada-chile-croatia-cuba> (2023-05-31).
- National Archives (2023) *National Archives of the Philippines*. nationalarchives.gov.ph. Manila: National Archives of the Philippines. Disponible en: <https://nationalarchives.gov.ph/> (2023-05-06).

National Assembly (1940) Commonwealth Act 570. An act making the Filipino National Language an official language from the fourth of July, nineteen hundred and forty-six. Disponible en: <https://issuances-library.senate.gov.ph/legislative%20Bissuances/Commonwealth%20Act%20570>

National Museum (2023) *History – National Museum*. Manila: National Museum of the Philippines. Disponible en: <https://www.nationalmuseum.gov.ph/about-us/history/2023-05-06>).

National Statistics Office (2010) *2010 Census of Population and Housing. Sample Household Questionnaire*, Republic of the Philippines National Statistics Office, Manila. Disponible en: <https://psada.psa.gov.ph/catalog/13/download/72>.

Navarro, A. (2015) “La presencia empresarial española en el Sudeste Asiático: un análisis sectorial y territorial”, en Esteban, M. (ed.) *La presencia empresarial española en el Sudeste Asiático*. Real Instituto Elcano, Madrid.

Navarro, A. M. (2022) *School Infrastructure in the Philippines: Where Are We Now and Where Should We Be Heading? Discussion Paper Series no. 2022-10*, Philippine Institute for Development Studies, Manila. Disponible en: <https://pidswebs.pids.gov.ph/CDN/PUBLICATIONS/pidsdps2210.pdf>.

NBDB (2018) *2017 NBDB Readership Survey*. Manila: National Book Development Board of the Philippines. Disponible en: <https://books.gov.ph/wp-content/uploads/2019/12/2017-Readership-Survey-Publication.pdf> 2023-05-08).

NBDB (2022) *2021 NBDB Annual Report*, National Book Development Board, Manila. Disponible en: <https://books.gov.ph/wp-content/uploads/2022/07/2021-NBDB-Annual-Report.pdf>.

NEDA (2011) *NEDA Development Plans 1947-present*, National Economic and Development Authority, Manila. Disponible en: <https://pdp.neda.gov.ph/devt-plans/>.

NEDA (2023a) *Philippine Development Plan 2023-2028*, National Economic and Development Authority Manila. Disponible en: <https://pdp.neda.gov.ph/wp-content/uploads/2023/01/PDP-2023-2028.pdf>.

NEDA (2023b) *Philippine Development Plan 2023-2028*. Manila: National Economic and Development Authority. Disponible en: <https://pdp.neda.gov.ph/wp-content/uploads/2023/01/PDP-2023-2028.pdf> 2023-05-09).

Nguyen, T. K. D. (2021) “El español en Vietnam”, en Cervantes, I. (ed.) *Anuario Instituto Cervantes 2021*. Instituto Cervantes, Madrid.

NLP (2023) *History | National Library of the Philippines*. Manila: National Library of the Philippines. Disponible en: <http://web.nlp.gov.ph/nlp/?q=node/190> 2023-05-06).

Normand, S. C. (2022) “Enseñar ELE en Brunéi: El vibrante sultanato en el corazón del sudeste asiático”, *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. En Clave-ELE, Madrid, pp. 37-70.

- NTC (2023a) *eFOI – Electronic Freedom of Information – Request. List of FM Stations in the Philippines as of June 2022*. Manila: FOI. Disponible en: <https://www.foi.gov.ph/requests/aglfmVmb2ktcGhyHQsSB0NvbnRlbnQiEE5UQy03NjA1NzA5NDcxNTYM> (Acceso: 2023-05-03).
- NTC (2023b) *Listing of the Free TV Stations, their frequency and company owner with valid license*. Manila: FOI. Disponible en: <https://www.foi.gov.ph/requests/aglfmVmb2ktcGhyHQsSB0NvbnRlbnQiEE5UQy00Nzc3MjU3NTc0NjIM> (Acceso: 2023-05-04).
- NTU (2023) *Spanish Language Classes | Centre for Modern Languages | NTU Singapore*. Singapore: Nanyang Technological University Disponible en: https://www.ntu.edu.sg/cml/languages/spanish/spanish-language-classes#Content_C018_Col00 (2023-06-24).
- NUS (2023) *Spanish – CLS Language Programme*. fass.nus.edu.sg. Singapore: National University of Singapore. Disponible en: <https://fass.nus.edu.sg/clslang/spanish/> (2023-06-24).
- Ocampo, A. R. (2011) “José Rizal en la literatura y en la historia de Filipinas”, en Elizalde Pérez Grueso, M.D. (ed.) *Entre España y Filipinas: José Rizal, escritor. Biblioteca Nacional de España, 30 de noviembre de 2011 – 12 de febrero de 2012*. AECID, Madrid, pp. 73-87.
- Ocampo, A. R. (2023) *Spanish: Our lost official language*. Manila: Inquirer. Disponible en: <https://opinion.inquirer.net/162484/spanish-our-lost-official-language> (2023-05-19).
- OECD (2023a) *Observatorio de Complejidad Económica*, Datawheel LLC, Cambridge. Disponible en: <https://oec.world/>.
- OECD (2023b) *Observatorio de Complejidad Económica. Filipinas y España: comercio bilateral de productos*, Datawheel LLC, Cambridge. Disponible en: <https://oec.world/es/profile/bilateral-country/phl/partner/esp?depthSelector=HS6Depth>.
- OECD (2019) *Philippines: Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2018*, OECD, París. Disponible en: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_PHL.pdf.
- OECD (2023) *Aid at a glance charts*, OECD, París. Disponible en: <https://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-data/aid-at-a-glance.htm>.
- Office of Education Council (2017a) *Education in Thailand*, Office of Education Council, Bangkok. Disponible en: https://www.bic.moe.go.th/images/stories/pdf/EDUCATION_IN_THAILAND_2017.pdf.
- Office of Education Council (2017b) *The National Scheme of Education B.E. 2560-2579 (2017-2036)*, Office of the Education Council, Bangkok. Disponible en: <http://www.onec.go.th/us.php/home/category/CAT0000196>.

- Office of Education Council (2018) *Education in thailand 2018*, Office of Education Council, Bangkok. Disponible en: <http://backoffice.onec.go.th/uploads/Book/1676-file.pdf>.
- Office of Education Council (2021) *Education in Thailand 2019-2021*, Office of Education Council, Bangkok. Disponible en: <http://backoffice.onec.go.th/uploads/Book/1926-file.pdf>.
- Office of the Vice President of the Republic of the Philippines (2023) *Basic Education Report 2023 Speech*, Office of the Vice President of the Republic of the Philippines, Manila. Disponible en: <https://ovp.gov.ph/post/basic-education-report-2023-speech> (Acceso: 2023-03-31).
- Ooi, K. G. (2004) *Southeast Asia : a historical encyclopedia from Angkor Wat to East Timor*. ABC-CLIO, Santa Barbara, Calif.
- Ooi, K. G. (2016) *Brunei : history, Islam, society and contemporary issues*. Routledge contemporary Southeast Asia series. Routledge, London, New York.
- Ortega y Gasset, J. (1913) "Competencia", *El Imparcial*, 8 de febrero de 1913, p. 1. Disponible en: <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=daf62339-a5eb-49df-8994-56937874bb35>.
- Ortuño Casanova, R. (2023) *Literatura filipina en español*. nd: Cervantes Virtual. Disponible en: https://www.cervantesvirtual.com/portales/literatura_filipina_en_espanol/literatura_filipina_espanol/#edad_oro (2023-05-16).
- Otero Roth, J. (2004) "El Español en Asia-Pacífico", *Anuario Asia-Pacífico*, (1), pp. 413-424.
- Otero Roth, J. (2005) *La lengua española y el sistema lingüístico de Asia-Pacífico (Documento de Trabajo (DT) 11/2005)*, Real Instituto Elcano, Madrid.
- Palafox, Q. A. J. (2012) *Filipinos to be called 'Rizalines'*, Natinoal Historical Comission of the Philippines, Manila. Disponible en: <https://nhcp.gov.ph/filipinos-to-be-called-rizalines/>.
- Panganiban, J. V. (1972) *Diksyunaryo-tesauro Pilipino-Ingles*. Manlapaz Pub., Lungsod Quezon, Pilipinas.
- Parlamento Europeo (2019) *The situation in the Philippines, including the case of Maria Ressa*. Estrasburgo: Parlamento Europeo. Disponible en: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2020-0233_EN.pdf (2023-05-05).
- PBEEd (2022) *Arm education agencies with sufficient resources*, Philippine Business For Education, Manila. Disponible en: <https://www.pbed.ph/news/106/PBEEd/Arm%20education%20agencies%20with%20sufficient%20resources> (Acceso: 2023-04-29).

- PCA-CPA (2016) *The South China Sea Arbitration, Award of 12 July 2016*. PCA Case N° 2013-19 N THE MATTER OF THE SOUTH CHINA SEA ARBITRATION before ARBITRAL TRIBUNAL CONSTITUTED UNDER ANNEX VII TO THE 1982 UNITED NATIONS CONVENTION ON THE LAW OF THE SEA between THE REPUBLIC OF THE PHILIPPINES and THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA, Corte Permanente de Arbitraje de La Haya, La Haya. Disponible en: <https://docs.pca-cpa.org/2016/07/PH-CN-20160712-Award.pdf>.
- Pérez Abad, A. and Valenzuela Cruz, M. (2022) "Enseñar ELE en Singapur", *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. En Clave-ELE, Madrid, pp. 331-348.
- Pew Research Center (2009) *Social Hostilities Index (SHI)*, Pew Research Center, Washington. Disponible en: <https://www.pewresearch.org/religion/2009/12/17/social-hostilities-index-shi/>.
- Pew Research Center (2015) *The Future of World Religions: Population Growth Projections, 2010-2050*. Washington: Pew Research Center. Disponible en: https://assets.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/11/2015/03/PF_15.04.02_ProjectionsFullReport.pdf 2023-05-24).
- Pew Research Center (2023) *Government Restrictions Index (GRI)*, Pew Research Center, Washington. Disponible en: <https://www.pewresearch.org/religion/2009/12/17/government-restrictions-index-gri/>.
- Philippine Daily Inquirer (2022) *ABS-CBN buys 35% stake in TV5; NTC keeps watch* Manila: Philippine Daily Inquirer. Disponible en: <https://global.factiva.com/redir/default.aspx?p=sa&an=AIWPHI0020220812ei8c0001o&drn=drn:archive.newsarticle.AIWPHI0020220812ei8c0001o&cat=a&ep=ASE> 2023-05-05).
- Philippine Embassy Madrid (2023) *The Embassy | Philippine Embassy Madrid*. www.philembassymadrid.com. Madrid: Philippine Embassy Madrid. Disponible en: <https://www.philembassymadrid.com/the-embassy> (Acceso: 2023-05-03).
- Philippine Legislature (1913) *Act no. 2239. An act amending section twelve of act numbered one hundred and ninety, as amended, by providing that until january first, nineteen hundred and twenty, both English and Spanish shall be official languages, and for other purposes*, 3rd Philippine Legislature, Manila. Disponible en: <https://issuances-library.senate.gov.ph/legislative%2Bissuances/Act%20No.%202239#>.
- Philippine News Agency (2023a) *EDCOM 2 eyes educational reforms over the next 3 years*, Philippine News Agency, Manila. Disponible en: <https://www.pna.gov.ph/articles/1194814> (Acceso: 2023-03-29).
- Philippine News Agency (2023b) *VP Sara vows education reforms vs. systemic challenges*, Philippine News Agency, Manila. Disponible en: <https://www.pna.gov.ph/articles/1193959> (Acceso: 2023-03-31).
- Philippine Statistics Authority (2010a) *2010 Census of Population and Housing*, Philippine Statistics Authority, Manila. Disponible en: <https://psa.gov.ph/sites/default/files/attachments/hsd/article/s0000%20Philippines.xlsx>.

Philippine Statistics Authority (2010b) *Methodology of data collection, processing, dissemination and analysis. Ethnicity and Language/Dialect Generally Spoken at Home*, Philippine Statistics Authority, Manila. Disponible en: <https://psa.gov.ph/content/ethnicity-and-languagedialect-generally-spoken-home>.

Philippine Statistics Authority (2017) *2017 Philippine Standard Classification of Education (PSCED)* | Philippine Statistics Authority, Philippine Statistics Authority, Manila. Disponible en: <https://psa.gov.ph/classification/psced/> (Acceso: 2023-03-05).

Philippine Statistics Authority (2021) *Functional Literacy, Education and Mass Media Survey (FLEMMS)*, Philippine Statistics Authority, Manila. Disponible en: https://psa.gov.ph/sites/default/files/2019-FLEMMS-Final-Report_Signed_FULL%20VERSION_15%20January%202021rev.pdf (Acceso: 2023-03-23).

Philippine Statistics Authority (2022a) *4.1.s1 Completion Rate*, Philippine Statistics Authority, Manila. Disponible en: https://openstat.psa.gov.ph/PXWeb/pxweb/en/DB/DB__3I__G04/0023I3D41S1.px/?rxid=5e096867-7077-4ab9-9e8f-edb9e1805817.

Philippine Statistics Authority (2022b) *Sustainable Development Goals. Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*, Philippine Statistics Authority, Manila. Disponible en: https://openstat.psa.gov.ph/PXWeb/pxweb/en/DB/DB__3I__G04/?tablelist=true.

Philippine Statistics Authority (2023a) *eFOI – Electronic Freedom of Information – Request. Questionnaire Form for 2020 Census* Manila: Freedom of Information Philippines. Disponible en: <https://www.foi.gov.ph/requests/aglzfmVmb2k2tcGhyHQsSB0NvbnRlbnQiEFTBQS02MjIwNDE0Mjk2MDcM> 2023-05-14).

Philippine Statistics Authority (2023b) *Tagalog is the Most Widely Spoken Language at Home (2020 Census of Population and Housing)*, Philippine Statistics Authority, Manila. Disponible en: <https://psa.gov.ph/statistics/population-and-housing/stat-tables> (Acceso: 2023-05-14).

PNA (2019) *KWF tightens bid to protect indigenous languages*, Philippine News Agency, Manila. Disponible en: <https://www.pna.gov.ph/articles/1076754>.

PNA (2023) *House passes bill creating Negros Island Region*. Manila: Philippine News Agency. Disponible en: <https://www.pna.gov.ph/articles/1196749> 2023-05-21).

Presidencia de Filipinas (2000) *Executive Order No. 273, s. 2000 INSTITUTIONALIZING THE SYSTEM OF NATIONAL COORDINATION, ASSESSMENT, PLANNING AND MONITORING OF THE ENTIRE EDUCATIONAL SYSTEM*. Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/2000/08/07/executive-order-no-273-s-2000/>

Presidencia de Filipinas (2007a) *Executive Order No 632, s. 2007 AMENDING EXECUTIVE ORDER NO. 273 (SERIES OF 2000) AND MANDATING A PRESIDENTIAL ASSISTANT TO ASSESS, PLAN AND MONITOR THE ENTIRE EDUCATIONAL SYSTEM*. Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/2007/07/10/executive-order-no-632-s-2007/>

Presidencia de Filipinas (2007b) *Remarks of Her Excellency Gloria Macapagal-Arroyo President of the Philippines During the Opening Ceremony of the 3rd Tribuna España-Filipinas*. Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/2007/12/04/remarks-of-president-arroyo-during-the-opening-ceremony-of-the-3rd-tribuna-espana-filipinas-spanish-and-english/>

Presidencia de Filipinas (2009) *Executive Order No. 781, s. 2009 ADOPTING THE RECOMMENDATIONS AND ACTION PLANS OF THE PRESIDENTIAL TASK FORCE FOR EDUCATION IN SUPPORT OF THE IMPLEMENTATION OF THE PHILIPPINE MAIN EDUCATION HIGHWAY, AND FOR OTHER PURPOSES*. Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/2009/01/21/executive-order-no-781-s-2009/>

Presidential Task Force for Education (2008) *Philippine Main Education Highway: Towards a Knowledge-Based Economy*, Presidential Task Force for Education, Manila.

PSA (2010) *2010 CPH Codebook*, Philippines Statistics Authority, Manila. Disponible en: <https://psada.psa.gov.ph/catalog/13/download/79>.

PSA (2020) *CPH Enumerator's Manual*. Manila: Philippine Statistics Authority. Disponible en: file:///Users/abadillo/Downloads/2020%20CPH%20Enumerator_s%20Manual.pdf (2023-10-04).

PSA (2023a) *2018 Census of Philippine Business and Industry: Education*. Manila: Philippine Statistics Authority. Disponible en: <https://psa.gov.ph/content/2018-census-philippine-business-and-industry-education> (2023-10-04).

PSA (2023b) *Most common baby names 2020*. psa.gov.ph. Manila: Philippines Statistics Authority. Disponible en: <https://psa.gov.ph/system/files/VS-most-common-baby-names-2020.pdf> (2023-05-19).

PSA (2023c) *Q1 2020 to Q4 2022 National Accounts of the Philippines*, Philippines Statistics Authority, Manila. Disponible en: https://psa.gov.ph/sites/default/files/Q4%202022%20NAP%20Publication_signed.pdf.

PSA (2023d) *Technical Notes. Language/Dialect Generally Spoken at Home (2020 Census of Population and Housing)*. Manila: Philippine Statistics Authority. Disponible en: <https://psa.gov.ph/system/files/phcd/Technical%20Notes%20for%20PR%20on%20Language-Dialect%20Generally%20Spoken%20at%20Home%20%282020CPH%29.pdf> (2023-10-04).

Quilis, A. and Casado Fresnillo, C. (2008) *La lengua española en Filipinas: historia, situación actual, el chabacano, antología de textos*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC.

Quilis Sanz, M. J., Quilis, A. and Casado Fresnillo, C. (1997) "Los filipinismos y otras palabras de Filipinas contenidas en el "Diccionario" de la Academia", *Boletín de la Real Academia Española*, 77 (270), pp. 7-55.

Rappler Sara Duterte: Important lessons missing in K to 12 curriculum, Rappler, Manila. Disponible en: <https://www.rappler.com/nation/sara-duterte-report-k12-important-lessons-missing/> (Acceso: 2023-03-29).

- Rappler (2023a) *In The Public Square with John Nery: Sherwin Gatchalian on EdCom* // Rappler, Manila. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=C2Nqaqfto-g>.
- Rappler (2023b) “[OPINION] Part 1: Why language subjects in college are better optional”, *Rappler*, 2019-06-09. Disponible en: <https://www.rappler.com/voices/imho/232597-part-1-why-language-subjects-in-college-better-optional/> (Acceso: 2023-04-07).
- Rappler (2023c) “[OPINION] Part 2: Why language subjects in college are better optional”, *Rappler*, 2019-06-09. Disponible en: <https://www.rappler.com/voices/imho/232598-part-2-why-language-subjects-in-college-better-optional/> (Acceso: 2023-04-07).
- Real Academia de la Historia (España) (1886) *De las islas Filipinas. Colección de documentos inéditos relativos al descubrimiento, conquista y organización de las antiguas posesiones españolas de ultramar Segunda Serie / publicada por la Real Academia de la Historia. sd, sd.*
- Real Círculo de Labradores (2023) *D. Luis Taviel dlkfs Andrade y Lerdo de Tejada*. Sevilla: Real Círculo de Labradores. Disponible en: <https://www.realcirculodelabradores.com/presidentes/d-luis-taviel-de-andrade-y-lerdo-de-tejada/> 2023-06-05).
- Reino de España (1837) *Constitución de la Monarquía Española*, Reino de España, Madrid. Disponible en: https://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1837.pdf.
- Reino de España (1863) *Real Decreto estableciendo un plan de Instrucción primaria en Filipinas*, Ministerio de Ultramar, Madrid. Disponible en: <http://bdh-rd.bne.es/high.raw?id=0000094157&name=00000001.original.pdf>.
- Reino de España y Estados Unidos de América (1898) *Conferencias de París entre los delegados españoles y americanos para la paz entre España y los Estados Unidos*, París. Disponible en: <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000239843&page=1>.
- República de Filipinas *10-Point Socioeconomic Agenda of the Duterte Administration*, Government of the Republic of the Philippines, Manila. Disponible en: <https://doh.gov.ph/node/6750> (Acceso: 2023-03-22).
- República de Filipinas (1899) *La Constitución de Malolos*, Official Gazette, Manila. Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/constitutions/the-1899-malolos-constitution/>.
- República de Filipinas (1902) *57th Congress of the United States of America, First Session, 1902. The Philippine Organic Act of 1902. An act temporarily to provide for the administration of the affairs of civil government in the Philippine islands, and for other purposes*, Congress of the United States of America, Washington. Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/constitutions/the-philippine-organic-act-of-1902/>.
- República de Filipinas (1935) *Constitución de la República de Filipinas*, Official Gazette, Manila. Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/constitutions/the-1935-constitution/>.

República de Filipinas (1936) Commonwealth Act No. 184. Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/1936/11/13/commonwealth-act-no-184/>

República de Filipinas (1937a) Executive Order No. 134, s. 1937. Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/1937/12/30/executive-order-no-134-s-1937/>

República de Filipinas (1937b) Speech of President Quezon announcing the creation of a National Language, December 30, 1937. Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/1937/12/30/speech-of-president-quezon-announcing-the-creation-of-a-national-language-december-30-1937/>

República de Filipinas (1938) Commonwealth Act No. 333 | Official Gazette of the Republic of the Philippines. Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/1938/06/18/commonwealth-act-no-333/>

República de Filipinas (1940) Executive Order No. 263, s. 1940. Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/1940/04/01/executive-order-no-263-s-1940/>

República de Filipinas (1943) Constitución de la República de Filipinas, Official Gazzette, Manila. Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/constitutions/the-1943-constitution/>.

República de Filipinas (1944) Executive Order No. 44, s. 1944 | Official Gazette of the Republic of the Philippines (Official Gazette of the Philippines). Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/1944/03/31/executive-order-no-44-s-1944/>

República de Filipinas (1947) Commonwealth Act No. 733 Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/1946/07/03/commonwealth-act-no-733/>

República de Filipinas (1956) Republic Act No. 1425 | Official Gazette of the Republic of the Philippines (Official Gazette of the Philippines). Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/1956/06/12/republic-act-no-1425/>

República de Filipinas (1966) Executive Order No. 30, s. 1966 | Official Gazette of the Republic of the Philippines. Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/1966/06/25/executive-order-no-30-s-1966/>

República de Filipinas (1972) Presidential Decree No. 15, s. 1972 | Official Gazette of the Republic of the Philippines. Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/1972/10/05/presidential-decree-no-15-s-1972/>

República de Filipinas (1973a) The 1973 Constitution : as Amended in October 16-17, 1976, on January 30, 1980, and April 7, 1981, Official Gazzette, Manila. Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/constitutions/the-amended-1973-constitution-2/>.

República de Filipinas (1973b) The 1973 Constitution: draft presented to President Marcos by the 1971 Constitutional Convention on December 1, 1972; deemed ratified by Citizens' Assemblies held from January 10 to 15, 1973, proclaimed in force by Proclamation by President Marcos, January 17, 1973, Official Gazzette, Manila. Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/constitutions/1973-constitution-of-the-republic-of-the-philippines-2/>.

República de Filipinas (1973c) *Presidential Decree No. 155, s. 1973. RECOGNIZING THE SPANISH LANGUAGE AS AN OFFICIAL LANGUAGE IN THE PHILIPPINES FOR CERTAIN PURPOSES.*, Official Gazette, Manila. Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/1973/03/15/presidential-decree-no-155-s-1973/>.

República de Filipinas (1978) *Presidential Decree No. 1444, s. 1978 | Official Gazette of the Republic of the Philippines.* Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/1978/06/10/presidential-decree-no-1444-s-1978/>

República de Filipinas (1987a) *The 1987 Constitution of the Republic of the Philippines*, Official Gazette, Manila. Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/constitutions/1987-constitution/>.

República de Filipinas (1987b) *Executive Order No. 117, s. 1987.* Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/1987/01/30/executive-order-no-117-s-1987/>

República de Filipinas (1987c) *Executive Order No. 118, s. 1987 | Official Gazette of the Republic of the Philippines.* Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/1987/01/30/executive-order-no-118-s-1987/>

República de Filipinas (1991) *Republic Act no. 7104. An act creating the Commission on the Filipino Language, prescribing its powers, duties and functions, and for other purposes*, Congress of the Philippines, Manila. Disponible en: https://lawphil.net/statutes/repacts/ra1991/ra_7104_1991.html.

República de Filipinas (1993) *Memorandum Order No. 117, s. 1993 | Official Gazette of the Republic of the Philippines.* Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/1993/04/07/memorandum-order-no-117-s-1993/>

República de Filipinas (1994a) *Republic Act No. 7722. AN ACT CREATING THE COMMISSION ON HIGHER EDUCATION, APPROPRIATING FUNDS THEREFOR AND FOR OTHER PURPOSES.* Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/1994/05/18/republic-act-no-7722/>

República de Filipinas (1994b) *Republic Act No. 7796. AN ACT CREATING THE TECHNICAL EDUCATION AND SKILLS DEVELOPMENT AUTHORITY, PROVIDING FOR ITS POWERS, STRUCTURE AND FOR OTHER PURPOSES.* Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/1994/08/25/republic-act-no-7796/>

República de Filipinas (1999a) *Executive Order No. 80, s. 1999 | Official Gazette of the Republic of the Philippines.* Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/1999/03/05/executive-order-no-80-s-1999/>

República de Filipinas (1999b) *Executive Order No. 119, s. 1999 | Official Gazette of the Republic of the Philippines.* Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/1999/07/04/executive-order-no-119-s-1999/>

República de Filipinas (2001) *Republic Act No. 9155. Governance of Basic Education Act of 2001.* Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/2001/08/11/republic-act-no-9155/>

República de Filipinas (2002) Republic Act No. 9167 | Official Gazette of the Republic of the Philippines. Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/2002/06/07/republic-act-no-9167/>

República de Filipinas (2010) Republic Act No. 10087 | Official Gazette of the Republic of the Philippines (Official Gazette of the Philippines). Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/2010/05/13/republic-act-no-10087/>

República de Filipinas (2012) Kindergarten Education Act. Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/2012/01/20/republic-act-no-10157/>

República de Filipinas (2013a) Implementing Rules and Regulations of the Enhanced Basic Education Act of 2013. Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/2013/09/04/irr-republic-act-no-10533/>

República de Filipinas (2013b) Republic Act No. 10533 Enhanced Basic Education Act of 2013. Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/2013/05/15/republic-act-no-10533/>

República de Filipinas (2020) Republic Act No. 11510 Alternative Learning System Act. Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/2020/12/23/republic-act-no-11510/>

República de Filipinas (2023) Republic Act No. 8047 – An Act Providing for the Development of the Book Publishing Industry through the Formulation and Implementation of a National Book Policy and a National Book Development Plan. Manila: Republic of the Philippines. Disponible en: <https://elibrary.judiciary.gov.ph/thebookshelf/showdocs/2/3814> 2023-05-08).

República de Indonesia (2003) Act of the Republic of Indonesia number 20, year 2003, on National Education System, National Gazette, Yakarta. Disponible en: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/indonesia_education_act.pdf.

Reuters (2019) *EXPLAINER-Why is the Philippine government accused of going after media?* . Manila: Reuters. Disponible en: <https://global.factiva.com/redir/default.aspx?p=sa&an=LBA0000020190215ef2f01cue&drn=drn:archive.newsarticle.LBA0000020190215ef2f01cue&cat=a&ep=ASE> 2023-05-05).

Reuters (2021) *ASEAN excludes Myanmar junta leader from summit in rare move*. Londres: Reuters. Disponible en: <https://www.reuters.com/world/asia-pacific/asean-chair-brunei-confirms-junta-leader-not-invited-summit-2021-10-16/> 2023-06-24).

Rey, A. (2023) “Manny Villar gets ABS-CBN frequencies”, *Rappler*, 2022-01-25. Disponible en: <https://www.rappler.com/business/manny-villar-gets-abs-cbn-frequencies/> (Acceso: 2023-05-05).

Rianzares Bautista, A. (1898) *Acta de la proclamación de independencia del pueblo Filipino*, nd, Cavite.

- Rivas, R. (2021) *World Bank apologizes to Philippines for education report 'oversight'*, Rappler, Manila. Disponible en: <https://www.rappler.com/nation/world-bank-apology-philippines-education-report-july-2021/> (Acceso: 2023-03-23).
- Rizal, J. (1886) *Noli me tângere novela tagala*. Berliner Buchdruckerei-Actien-Gesellschaft, Berlín.
- Rizal, J. (1891) *El filibusterismo (continuación del Noli me tangere) : novela filipina*. sd, sd.
- Rizal, J. (1905) *Filipinas Dentro De Cien Años (Estudio Politico-Social) Publicado en el quincenario «La Solidaridad» (Septiembre 1889-Enero 1890) Ahora reimpresso por primera vez. Año de 1905.*, sd, sd.
- Roche, J. J. (1901) *By-ways of war; the story of the filibusters*. Small, Maynard & company, Boston,.
- Rodao, F. (1996) “La lengua española en Filipinas durante la primera mitad del siglo XX”, *Estudios de Asia y Africa*, 31 (1 (99)), pp. 157-175.
- Rodao, F. (1997) “Spanish Language in the Philippines: 1900-1940”, *Philippine Studies*, 45 (1), pp. 94-107.
- Rodao, F. (2013) *Franco y el Imperio Japonés. Así fue la historia rescatada*. Plaza & Janés, Barcelona.
- RSF (2023a) *Rappler Holdings Corporation | Media Ownership Monitor*. philippines.mom-rsf.org. París: RSF. Disponible en: <https://philippines.mom-rsf.org/en/owners/companies/detail/company/company/show/rappler-holdings-corporation/> 2023-05-05).
- RSF (2023b) Vietnam | *RSF*. París: Reporteros Sin Fronteras. Disponible en: <https://rsf.org/es/pais/vietnam> 2023-06-27).
- RSF (2023c) *Who owns the Media in the Philippines | Media Ownership Monitor*. nd: Reporters Sans Frontières. Disponible en: <https://philippines.mom-rsf.org/en/> (Acceso: 2023-05-04).
- Ruiz Martín, M. (2022) “Enseñar español en Camboya: Una historia y retos por conocer”, *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. En Clave-ELE, Madrid, pp. 71-88.
- Salazar, D. d. (1988) *Sínodo de Manila de 1582. Colección tierra nueva e cielo nuevo ; 27*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Centro de Estudios Históricos, Madrid.
- Schirmer, D. B. and Shalom, S. R. (1987) *The Philippines reader : a history of colonialism, neocolonialism, dictatorship, and resistance*. South End Press, Boston.
- Schumacher, J. N. (1973) *The Propaganda Movement, 1880-1895 : the creators of a Filipino consciousness, the makers of revolution*. Solidaridad Pub. House, Manila.
- SEAMEO (2009) *Mother tongue as bridge language of instruction: policies and experiences in South East Asia*, Southeast Asian Ministers of Education Organization, Bangkok.

- Secretaría del Gobierno General (1897) *Guía oficial de las Islas Filipinas para 1897*, Secretaría del Gobierno General, Manila. Disponible en: https://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/biblioteca_hispanica/es/consulta/registro.do?control=ES-MAAEC20170014706.
- Serrano Avilés, J. (2019) “La evolución de la lengua y la cultura en español en Indonesia”, *Anuario del Instituto Cervantes 2019*. Instituto Cervantes, Madrid.
- Serrano Avilés, J. (2021) “El español en Indonesia”, *Anuario Instituto Cervantes 2021*. Instituto Cervantes, Madrid.
- Sibayan, B. P. (1974) “Language policy, language engineering and literacy in the Philippines”, en Fishman, J.A. (ed.) *Advances in language planning: Vol. 5*. De Gruyter Mouton, Berlin, Boston, pp. 222-254.
- Sierra de la Calle, B. (2009) “La expedición de Legazpi-Urdaneta (1564-1565)”, *Cuaderno monográfico / Instituto de Historia y Cultura Naval: V Centenario del nacimiento de Andrés de Urdaneta ciclo de conferencias, enero 2009*, (n 58), pp. 129-167.
- Singh, S. K. D. and Hani, S. A. (2019) “Malaysia’s complex language policy journey via Bahasa Melayu and english”, en Kirkpatrick, A. & Liddicoat, A.J. (eds.) *The Routledge International Handbook of Language Education Policy in Asia* Routledge, London, pp. 257-271.
- Sippola, E. (2011) *Una gramática descriptiva del chabacano de Ternate (tesis doctoral)*, Universidad de Helsinki, Helsinki. Disponible en: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/28255/unagrama.pdf>.
- Sippola, E. (2016) “Postcolonial language ideologies: Writing in Chabacano”, en Schmidt-Brücken, D., Schuster, S. & Wienberg, M. (eds.) *Aspects of (Post)Colonial Linguistics : Current Perspectives and New Approaches*. Walter de Gruyter GmbH, Berlin, Boston, pp. 53-78.
- Spate, O. H. K. (2006) *El lago español. El Pacífico desde Magallanes*. Casa Asia, Barcelona.
- Strivoranart, P., Alejaldre Biel, L. and Sánchez González, D. J. (2022) “Enseñar español en Tailandia”, *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. En Clave-ELE, Madrid, pp. 369-392.
- Steinbock-Pratt, S. (2019) *Educating the empire : American teachers and contested colonization in the Philippines. Cambridge studies in US foreign relations*. Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom ; New York, NY, USA.
- Supreme Court of the Philippines (2018) *Council of Teachers and Staff of Colleges and Universities of the Philippines (Cotescup), et al. vs. Secretary of Education, et al.*, Supreme Court, Manila. Disponible en: <https://elibrary.judiciary.gov.ph/assets/pdf/philrep/2018/G.R.%20No.%2016930.pdf>.

Supreme Court of the Philippines (2019) *G.R. No. 216930/G.R. No. 217451/G.R. No. 217752/G.R. No. 218045/G.R. No. 218098/G.R. No. 218123/G.R. No. 218465*. March 5, 2019, Supreme Court, Manila. Disponible en: https://elibrary.judiciary.gov.ph/assets/dtSearch/dtSearch_system_files/dtisapi6.dll?cmd=getdoc&DocId=20985&Index=%2a47d2af93eea3c41eede94fa5db1eb960&HitCount=6&hits=4+d+cc+1174+1185+1199+&SearchForm=C%3a%5celibrev2%5csearch%5-csearch%5fform.

Supreme Court of the Philippines (2020) *G.R. No. 203754 – Film Development Council Of The Philippines, Petitioner, V. Colon Heritage Realty Corporation, Operator Of Oriente Group Of Theaters, Represented By Isidoro A. Canizares, Respondent. X----- X Film Development Council Of The Philippines, Petitioner, V. City Of Cebu And Sm Prime Holdings, Inc., Respondents*, Supreme Court of the Philippines, Manila. Disponible en: <https://elibrary.judiciary.gov.ph/the-bookshelf/showdocs/1/67019>.

Tan, A. N. O. (2022) *Survey indicates growing dissatisfaction with K-12 education program*. Manila: BusinessWorld Online. Disponible en: <https://www.bworldonline.com/the-nation/2022/07/18/461970/survey-indicates-growing-dissatisfaction-with-k-12-education-program/> 2023-10-04).

Tanggol Wika (2023) *Tanggol Wika – Wika at Bayan, Ipaglaban!*, Tanggol Wika, Manila. Disponible en: <https://tanggolwika.org/> (Acceso: 2023-04-07).

Taviel de Andrade, E. (1887) *Historia de la exposición de las Islas Filipinas en Madrid el año de 1887*, U. Gómez y Pérez, Madrid. Disponible en: <https://archive.org/details/afk2840.0001.001.umich.edu>.

TCAS (2023) *A-Level 89 Spn ภาษาสเปน – TCAS67 Blueprint*, Thai University Central Admission System, Bangkok. Disponible en: <https://blueprint.mytcas.com/a-level-89-spn/> (Acceso: 2023-09-06).

TESDA (2023a) *TESDA Language Skills Institutes*. Manila: TESDA. Disponible en: <https://www.tesda.gov.ph/About/TESDA/39> 2023-05-08).

TESDA (2023b) *TVET Programs*. www.tesda.gov.ph. Manila: TESDA. Disponible en: <https://www.tesda.gov.ph/About/TESDA/24> 2023-05-08).

The Economist (2018) *China has militarised the South China Sea and got away with it*, The Economist, Londres. Disponible en: <https://www.economist.com/asia/2018/06/21/china-has-militarised-the-south-china-sea-and-got-away-with-it>.

The Economist (2023a) *South-East Asia is in the grip of a record-breaking heatwave*. Londres: The Economist. Disponible en: <https://www.economist.com/graphic-detail/2023/05/17/south-east-asia-is-in-the-grip-of-a-record-breaking-heatwave> 2023-06-06).

The Economist (2023b) *Thailand was EIU's most improved democracy of 2022*. London: The Economist. Disponible en: <https://www.economist.com/graphic-detail/2023/03/02/thailand-was-eius-most-improved-democracy-of-2022> 2023-06-18).

- The Manila Times (2006) “Officials Rebrand Zamboanga As ‘Asia’s Latin City’”, *The Manila Times*, 4 de septiembre de 2006. Disponible en: <https://global.factiva.com/redir/default.aspx?p=sa&NS=65&AID=9ZZZ038700&an=MANI000020060906e2940000t&cat=a&ep=asi>.
- TIMSS & PIRLS International Study Center (2019) *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*, Lynch School of Education Boston College, Boston. Disponible en: <https://timss2019.org/reports/wp-content/themes/timssandpirls/download-center/TIMSS-2019-International-Results-in-Mathematics-and-Science.pdf>.
- Togores Sánchez, L. E. (1996) “La revuelta tagala de 1896/97. Primo de Rivera y los acuerdos de Biac-na-Bató ”, *Revista española del Pacífico*, 6, pp. 13-32.
- U.S. Census Bureau (2023) *American Community Survey (ACS)*. Washington: United States Census Bureau. Disponible en: <https://www.census.gov/programs-surveys/acs/2023-10-04>.
- UBD (2023) *Language Centre – Universiti Brunei Darussalam*. ubd.edu.bn. Jalan Tungku Link Gadong: Universiti Brunei Darussalam. Disponible en: <https://ubd.edu.bn/language-centre/> 2023-06-12).
- UM (2023) *Faculty of Languages and Linguistics*. fll.um.edu.my. Kuala Lumpur: Universiti Malaya. Disponible en: <https://fll.um.edu.my/bachelor-of-spanish-language-and-linguistics> 2023-06-14).
- UNCTAD (2023a) *Maritime transport indicators – UNCTAD Handbook of Statistics 2022*. hbs.unctad.org. ND: UNCTAD. Disponible en: <https://hbs.unctad.org/maritime-transport-indicators/> 2023-05-25).
- UNCTAD (2023b) *Maritime transport: Container port throughput, annual* United Nations Conference on Trade and Development, nd. Disponible en: <https://unctadstat.unctad.org/wds/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=13321>.
- UNCTAD (2023c) *World Investment Report*, UNCTAD, Ginebra. Disponible en: <https://unctad.org/topic/investment/world-investment-report>.
- UNESCO 1990. Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. París: UNESCO.
- UNESCO (2000) *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación. Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000*, Foro Mundial sobre la Educación, Dakar. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>.
- UNESCO (2014) *Education systems in ASEAN+6 countries: a comparative analysis of selected educational issues. Education policy research series discussion document*, UNESCO, Bangkok. Disponible en: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_Education_Systems_in_Asia_Comparative_Analysis_2014.pdf.

UNESCO (2015) *Malaysia Education for All 2015 National Review*, UNESCO, París. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229719>.

UNESCO (2016) *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*, UNESCO, París. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.

UNESCO (2023a) *Data for the Sustainable Development Goals*. París: UNESCO. Disponible en: https://uis.unesco.org/en/home#tabs-0-uis_home_top_menus-3 (2023-05-31).

UNESCO (2023b) *Dynamic TVET Country Profiles*. unevoc.unesco.org. París: UNESCO. Disponible en: <https://unevoc.unesco.org/home/Dynamic+TVET+Country+Profiles/country=PHL> (2023-05-08).

UNICEF (2019) *SEA-PLM 2019 Main Regional Report. Children's learning in 6 Southeast Asian countries*, UNICEF, Nueva York. Disponible en: <https://www.unicef.org/eap/media/7356/file/SEA-PLM%202019%20Main%20Regional%20Report.pdf> (Acceso: 2023-03-17).

UNICEF (2023) *Mother tongue: a foundation of dreams*. Nueva York: Nueva York. Disponible en: <https://www.unicef.org/vietnam/stories/mother-tongue> (2023-05-31).

UNICEF and SEAMEO (2019) *SEA-PLM 2019 Main Regional Report, Children's learning in 6 Southeast Asian countries*, United Nations Children's Fund (UNICEF) & Southeast Asian Ministers of Education Organization (SEAMEO) Bangkok. Disponible en: https://www.seaplm.org/index.php?option=com_content&view=article&id=44&Itemid=440&lang=en.

United States (1904) "Report of the Philippine Commission to the Secretary of War".

United States Philippine Commission (1901) *Act No. 74, January 21, 1901. An Act Establishing A Department Of Public Instruction In The Philippine Islands And Appropriating Forty Thousand Dollars For The Organization And Maintenance Of A Normal And A Trade School In Manila, And Fifteen Thousand Dollars For The Organization And Maintenance Of An Agricultural School In The Island Of Negros For The Year Nineteen Hundred And One*, United States Philippine Commission, Washington. Disponible en: <https://elibrary.judiciary.gov.ph/thebookshelf/showdocs/28/15605>.

UNODC (2019) *Transnational Organized Crime in Southeast Asia: Evolution, Growth and Impact*, UNODC, Viena. Disponible en: https://www.unodc.org/roseap/uploads/archive/documents/Publications/2019/SEA_TOCTA_2019_web.pdf.

UNODC (2020) *United Nations Office on Drugs and Crime. Evaluation Reports: Southeast Asia and the Pacific*. Viena: UNODC. Disponible en: https://www.unodc.org/documents/evaluation/indepth-evaluations/2020/Indepth_Evaluation_Regional_Programme_Southeast_Asia_9JULY2020.pdf (2023-06-06).

UNWTO (2020) *Yearbook of Tourism Statistics Data 2014-2018*, UN World Tourism Organization, Madrid.

- UP Diliman (2019) *Bachelor of Arts European Languages*, University of Philippines Diliman, Manila. Disponible en: <https://upddel.files.wordpress.com/2020/07/bael-curriculum-2019.pdf>.
- UP Population Institute (2022) *Internet problems, lack of quiet spaces top challenges to remote learners–YAFS5 | UP Population Institute, UP Population Institute*, Manila. Disponible en: <https://www.uppi.upd.edu.ph/news/2022/top-challenges-to-remote-learners> (Acceso: 2023-04-29).
- Urreta, E. (2022) “Familia Zóbel, el riquísimo clan filipino que dio un genio cosmopolita e hizo Sotogrande | Famosos”, 25/11/2022. Disponible en: <https://www.elmundo.es/loc/famosos/2022/11/25/6380e4defc6c8383038b45bb.html> (Acceso: 2023-03-21).
- US Congress (1916) *An act to declare the purpose of the people of the United States as to the future political status of the people of the Philippine Islands, and to provide a more autonomous government for those islands*, US Congress, Washington. Disponible en: <https://www.officialgazette.gov.ph/constitutions/the-jones-law-of-1916/>.
- V-Dem (2023a) *Philippines: Freedom of Expression and Alternative Sources of Information index (D) (v2x_freexp_altinf)*. Gotemburgo: V-Dem Institute. Disponible en: https://v-dem.net/data_analysis/CountryGraph/ 2023-05-05).
- V-Dem (2023b) *Reporte de la Democracia 2023: resistencia frente a la autocratización*. Gotemburgo: V-Dem Institute. Disponible en: https://www.v-dem.net/documents/35/V-dem_democracyreport2023_espanol_med.pdf 2023-05-05).
- Vera, B. O. *WB: 9 out of 10 PH kids age 10 can't read | Inquirer News*, Inquirer, Manila. Disponible en: <https://newsinfo.inquirer.net/1517494/wb-9-out-of-10-ph-kids-age-10-cant-read#ixzz7D8EMF4LD> (Acceso: 2023-03-29).
- Vera, B. O. (2021) *80% of PH kids don't know what they should know – World Bank*, Inquirer, Manila. Disponible en: <https://newsinfo.inquirer.net/1453814/wb-80-of-ph-kids-dont-know-what-they-should-know> (Acceso: 2023-03-23).
- Villaroel, F. (2014) “Un país hispanico donde no se habla español: informe sobre el estado del español en Filipinas”, *Transmodernity*, 4 (1), pp. 24-40.
- Vitar Mukdsi, B. (2022) *Mariano Ponce*, Real Academia de la Historia, Madrid. Disponible en: <https://dbe.rah.es/biografias/81996/mariano-ponce>.
- Vitorillo, J. (2023) *Whose governance, whose good? Cultural Policy and Governance in the Philippines – Arts and International Affairs*. Fairfax: The Arts Journal George Mason University. Disponible en: <https://theartsjournal.net/2020/06/24/vitorillo/> 2023-05-06).
- We Are Social, DataReportal and Meltwater (2023) *Facebook Audience Size as of January 2023 (in millions)*. sd: Statista. Disponible en: <https://www.statista.com/statistics/268136/top-15-countries-based-on-number-of-facebook-users/> 2023-05-05).

- Wee, A. F. P. w. D. T. (2007) "Radio program keeps Spanish language alive", *Factiva*, 02-de-abril-de-2023-18:00. Disponible en: <https://snapshot.factiva.com/Search/SSResults>.
- WITS (2023) *East Asia & Pacific Exports by country and region 2020*, World Bank, Washington. Disponible en: <https://wits.worldbank.org/CountryProfile/en/Country/EAS/Year/2020/TradeFlow/Export>.
- Wurm, S. A. (2001) *Atlas of the World's Languages in Danger of Disappearing (2nd edition)*, UNESCO, Paris. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_c11ff13e-90bc-46c8-8e97-432691b4db27?_=123609eng.pdf.
- WVS (2023) *The Inglehart-Welzel World Cultural Map – World Values Survey wave 6 & 7*, World Values Survey, nd. Disponible en: <https://www.worldvaluessurvey.org/>.
- Young, K. (1997) "State Formation in Southeast Asia", *Thesis Eleven*, 50 (1), pp. 71-97.
- Zapico Tejeiro, F. (2016) "El idioma español en Filipinas: el valor de lo propio", *Boletín económico de ICE, Información Comercial Española*, (3074), pp. 63-70.

Siglas

ABS-CBN:	Alto Broadcasting System-Chronicle Broadcasting Network
AECID:	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo de España
AFELE:	Asociación Filipina de profesores de Español como Lengua Extranjera
ASALE:	Asociación de Academias de la Lengua Española
ASEAN:	Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (Association of Southeast Asian Nations)
CHED:	Comisión para la Educación Superior de Filipinas (Commission on Higher Education)
COE-COD:	Centros de Excelencia (CoE) y Centros de Desarrollo (CoD) universitarios de Filipinas
CPH:	Censo de población y vivienda de Filipinas (Census of Population and Housing)
CSIC:	Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España
DELE:	Diploma de Español como Lengua Extranjera
DEPED:	Departamento de Educación de Filipinas (Department of Education)
EDCOM:	Comisión de Educación de Filipinas
EEAS:	Servicio Europeo de Acción Exterior (European External Action Service)
ELE:	Español como Lengua Extranjera
ESCAP:	Comisión Económica y Social para Asia y Pacífico (Economic and Social Commission for Asia and the Pacific)
EUNIC:	Red de Institutos Culturales Nacionales de la Unión Europea
EUROPROF:	Programa de capacitación de profesionales en la Unión Europea
FDCP:	Comisión de Desarrollo de Cine de Filipinas
FGEE:	Federación de Gremios de Editores de España
ICAA:	Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales de España
ICEX:	Instituto Español de Comercio Exterior
INE:	Instituto Nacional de Estadística de España
MAEC:	Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación de España
MECD:	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España
MEFP:	Ministerio de Educación y Formación Profesional de España
MEFP:	Ministerio de Educación y Formación Profesional de España
MOE:	Ministerio de Educación (varios países)
MTB-MLE:	Mother Tongue-Based Multilingual Education

NBDB:	Junta Nacional del Libro y el Desarrollo del Libro de Filipinas
NCCA:	Comisión Nacional de Cultura y las Artes de Filipinas
NCCE:	Comisión Nacional para la Cultura y la Educación de Filipinas
NEDA:	Autoridad de Desarrollo Económico Nacional de Filipinas (National Economic and Development Authority)
NLP:	Biblioteca Nacional de Filipinas (National Library of the Philippines)
NLSC / NSLI:	Centro Nacional de Recursos del Lenguaje de Filipinas (National Language Skills Center, National Language Skills Institute)
NTC:	Comisión Nacional de Telecomunicaciones
OCDE / OECD:	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Organisation for Economic Co-operation and Development)
ODS/SDG:	Objetivos de Desarrollo Sostenible (Sustainable Development Goals)
OEC:	Observatorio de la Complejidad Económica (Observatory of Economic Complexity)
OHCHR:	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights)
ONU/UN:	Naciones Unidas (United Nations)
OTC:	Oficina Técnica de Cooperación de España
PCA-CPA:	Corte Permanente de Arbitraje de la Haya
PDP:	Plan de Desarrollo de Filipinas
PIB/GDP:	Producto Interior Bruto (Gross Domestic Product)
PISA:	Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (Programme for International Student Assessment)
PNA:	Agencia de Noticias de Filipinas (Philippine News Agency)
PNUD:	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (United Nations Development Programme)
PSA:	Autoridad de Estadísticas de Filipinas (Philippine Statistics Authority)
RSF:	Reporteros Sin Fronteras (Reporters Without Borders)
SEA-PLM:	Asociación de las Naciones del Sudeste Asiático para la Evaluación del Aprendizaje (Southeast Asia Primary Learning Metrics)
SEAMEO:	Organización de Educación, Ciencia y Cultura del Sudeste Asiático (Southeast Asian Ministers of Education Organization)
SEPIE:	Servicio Español para la Internacionalización de la Educación
SHS:	Educación Secundaria Superior (Senior High School)
SPFL:	Programa Especial de Lengua Extranjera (Special Program in Foreign Language)
TESDA:	Autoridad de Educación Técnica y Habilidades de Desarrollo (Technical Education and Skills Development Authority)

TIMMS:	Tendencias en Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (Trends in International Mathematics and Science Study)
TVET:	Educación y Formación Técnica y Profesional (Technical and Vocational Education and Training)
UNCTAD:	Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (United Nations Conference on Trade and Development)
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
UNICEF:	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (United Nations Children's Fund)
UNODC:	Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (United Nations Office on Drugs and Crime)
UNWTO:	Organización Mundial del Turismo de las Naciones Unidas (United Nations World Tourism Organization)
UP:	Universidad de Filipinas (University of the Philippines)
UST:	University de Santo Tomás de Filipinas

