Del Marco común europeo de referencia (MCER) a las aulas de ELE en Filipinas: los contenidos culturales dentro del discurso y toma de decisiones del profesor

Macario Ofilada Mina
Instituto Cervantes de Manila

1. INTRODUCCIÓN

Este ensayo solo tiene el propósito de reflexionar, sin caer en dogmatismos, conforme al marco de *Competencia y Estrategias Docentes en el Contexto de Asia -Pacífico* de este congreso. Hablamos de contextos, de **cum**= con; **textus**= texto, esto es, disertamos sobre entornos que son compartidos. A la vez son diferenciadores. Nuestras reflexiones girarán en torno a la enseñanza de ELE en Filipinas, el país más hispánico de Asia-Pacífico y la puerta de entrada del hispanismo para toda la región.

Dos son los ejes de nuestra reflexión: por una parte, los contenidos culturales en las clases de ELE; y por otra, el discurso y la toma de decisiones del profesor. La cultura es todo lo que el hombre cultiva (por medio del aprendizaje y acumulación vivencial o existencial), como el lenguaje. Es, por lo pronto, la matriz del lenguaje.

La cultura, según un antropólogo muy seguido por los profesionales de ELE, es como una telaraña de significado que el mismo hombre ha confeccionado y en la que está atrapado o colgado[1]. Queda patente, de entrada, la inevitabilidad de los contenidos culturales en las clases de ELE. Sin embargo, es preciso superar el tópico de la cultura como mera matriz del lenguaje. Al enseñar lengua, en realidad, impartimos cultura no solo como contexto o matriz, sino como contenido. En otras palabras, no al lado de otros contenidos, sino que es el mismísimo contenido, es decir, el contenido se hace mensaje. *La cultura es el contenido del lenguaje*. Es esta la perspectiva que queremos proponer y las reflexiones iniciales que siguen girarán en torno a la misma.

2. PLANTEAMIENTOS INICIALES: TEMÁTICA, CONCEPTUALIZACIÓN Y DOCUMENTOS FUNDAMENTALES

En una clase de ELE, es inevitable que haya dos principios operativos, a saber, por un lado, la preparación o planificación de la clase y por otro, la espontaneidad o

1 C. Geertz, *The Interpretation of Cultures*. (Nueva York: Basic Books, 1973), 5.

la improvisación. Estos dos se reconcilian, por así decirlo, en la toma de decisiones del profesor. Esta se concreta, a su vez, en su discurso.

Las cuestiones básicas al respecto parten del contenido de la enseñanza[2]. En nuestras reflexiones, tomamos como documentos fundamentales el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER)[3] y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC)[4].

El alumno es el centro del proceso de aprendizaje. Las decisiones del profesor, es decir, la explotación o uso creativo del material didactico, se centran en el alumno, en el ser aprendiente, para que se convierta en un usuario autónomo[5]. Al mismo tiempo, es nuestra tarea como docentes de ELE facilitarle al alumno el proceso de concienciación respecto a su propio proceso de aprendizaje. El alumno no solo debe *aprender,* sino que también debe *aprender a aprender* mediante la adquisición de una conciencia mayor de la forma de aprender, esto es, de las opciones disponibles o las alternativas más factibles en su propio proceso de aprendizaje.
La cultura es nuestra relación con el mundo o con todo lo que existe y se articula en creencias, textos y comportamientos. El alumno, por ser un ser humano, es un ser social. La cultura es la forma concreta o el patrón de cómo vivir en una sociedad. Y

2 Al respecto pueden consultarse los siguientes: J. C. Richards y Ch. Lockhart, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas.* (Madrid: Cambridge University Press-Edinumen, 2002), 76-92. Estas páginas proponen listas de preguntas al respecto conforme a las etapas de la preparación de la clase. Ver asimismo: C. Doughty y J. Williams, "Decisiones pedagógicas en la atención a la forma", en *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula.* (Madrid: Edinumen, 2009), 213-280 y también el número monográfico de *Carabela*, dedicado a la Lengua y Cultura en el Aula de Español como Lengua Extranjera (Febrero 1999). Para algunas consideraciones teóricas sobre la temática de nuestras reflexiones, véanse: Varios, *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning,* (Greenwich: Information Age Publishing, 2003); P. R. Moran, *Teaching Culture: Perspectives in Practice,* (Boston: Heinle & Heinle, 2001); T. Rahman, *Language, Education and Culture.* (Oxford: Oxford University Press, 1999); C. Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching.* (Oxford: Oxford University Press, 1993); T. Ruanni F. Tupas, *Second Language Teaching.* (Quezon City: UP Open University, 2002), 189-250.

3 Cfr. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Madrid: Coediciones Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Anaya, s.a.)

4 Cfr. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Nivel de referencia para el español*, 3. Vols. (Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2007). Para lo referente a la cultura, ver: Nociones específicas o NE (A1-A2), 10-11 en las pp. 363-469; NE (B1-B2), 10-11, que ocupan las pp. 514-619; NE (C1-C2), 10-11 en las pp.535-641. Un análisis detenido de estos repertorios desborda los límites de la actual investigación.

5 MCER, 139-140.

el lenguaje es la discursividad de dicha forma[6]. De acuerdo con Clifford Geertz, cuya definición acabamos de evocar, las culturas son sistemas de significado público, esto es, determinan cómo convivimos, cómo actuamos juntos en un mundo compartido. Es la manera concreta cómo los seres humanos nos relacionamos con el mundo. Esto es lo que el MCER denomina el *saber ser* o competencia existencial[7]. *Saber ser* es saber cómo vivir con otros. El *saber ser* necesariamente implica el *saber hacer*, esto es, las destrezas y habilidades que son el contenido de la lengua; y el *saber aprender* o capacidad de aprender la lengua, siempre en un contexto social y nunca de manera aislada.

Generalmente, la cultura se entiende solo como uno de los elementos integrantes o contenidos en una clase de ELE. Forma parte de lo que podríamos calificar como "el saco de las clases y cursos"[8]. En algunos manuales, se reduce a una sección complementaria, que suelen colocarse después del tratamiento de los temas pragmáticos y gramaticales, junto con sus correspondientes competencias y destrezas. En otros métodos o libros, se emplea el contenido cultural en textos con la finalidad de trabajar la comprensión lectora o auditiva[9].

Tanto el MCER como los manuales de ELE, en general, parten de una perspectiva pedagógica elaborada desde la alteridad, esto es, la cultura hispánica se presenta como otro o extranjero al aprendiente, pues el español es una lengua extranjera a enseñar y por lo tanto la cultura hispánica (y no solo española) es algo extranjero, esto es, se ve, desde la *alteridad* (con términos clave como intercultural, inmigrantes, plurilinguismo, etc.. permeando la elaboración del MCER de sus planteamientos y en la ejecución de los mismos en los distintos manuales de ELE)[10].

6 Me apoyo en algunas afirmaciones sobre el discurso y la discursividad de P. Ricoeur, *Hermeneutics and the Human Sciences.* (Cambridge: Cambridge University Press, 1981); M. Foucault, *La arqueología del saber.* (México: Siglo XXI, 1991).

7 MCER, 99 ss. Para una visión amplia de los contenidos culturales partiendo del MCER y PCIC, cfr. C. Guillén Díaz, Los contenidos culturales en *Vademécum para la formación de profesores.* (Madrid: SGEL, 2008), 835-849.

8 T. Woodward, *Planificación de clases y cursos*. (Madrid: Cambridge University Press-Edinumen, 2002), 129.

9 Renuncio a enumerar aquí los manuales, pues esto desbordaría los límites de nuestra temática.

10 Cfr. Cabe enumerar aquí los trabajos valiosos, que parten de esta perspectiva, en el mencionado número monográfico de *Carabela*: J. Sánchez Lobato, "Lengua y cultura. La tradición cultural hispana", 5-26; L. Miguel, "El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula", 27-46; I. Bueno y R. Vásquez, "Propuestas prácticas para la enseñanza de la cultural en el aula de E/LE en los niveles inciial e intermedio. Enfoque por tareas", 63-92; M. L. Coronado González, "La integración de lengua y cultura en

El MCER es una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc.[11] Tiene el mérito de proponer un planteamiento, con sugerencias dentro de una democracia pluralista, con actitud abierta, dinámica, evitando dogmatismos[12]. Insiste en el plurilingüismo que solo puede contemplarse en el contexto del pluriculturalismo[13]. Merece nuestra atención la afirmación del MCER a este respecto: la lengua no se reduce a un aspecto importante de la cultura, sino que es el medio de acceso a las manifestaciones culturales[14].

Es necesario ir más allá de estos planteamientos laudables. La cultura y la lengua son identificables. La lengua es la discursividad de la cultura y la cultura es la matriz de contenido de la lengua. La perspectiva brindada por el MCER se fundamenta en el hecho de que hay una lengua meta, distinta a la lengua o cultura propia. Por eso, hace un llamamiento a la consciencia intercultural que permite comparaciones, contrastaciones, interactuaciones desde la propia cultura frente a la extranjera partiendo del enfoque tradicional y estructural en que la cultura se encontraba al margen de la lengua[15].

Frente a todo ello, ofrezco un prisma un tanto distinto pero sin ánimo de suplantar el que ofrece el MCER junto con el PCIC[16] sino para ampliarlo conforme al

los niveles avanzado y superior. Reflexiones y actividades", 93-106; P. García, "El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes", 125-136

11 MCER, 1.

12 MCER, XI, XIII, 18-19.

13 MCER, 5-6. A este respecto pueden resultar útiles las aportaciones de las siguientes obras colectivas: Varios, *Sociocultural Approaches to Language and Litewracy. An Interactionist Perspective.* (Cambridge-Nueva York: Cambridge University Press,1994); Varios, *Handbook of International and Intercultural Communication.* (Newbury Park-London-New Delhi: Sage Publications, 1994).

14 Ibid., 6.

15 MCER, 101. Como botón de muestra, cito el siguiente artículo que demuestra la tendencia de interpretar las afirmaciones sobre el MCER sobre la cultura como un aspecto más o como una dimensión más, L. Miguel López, "La subcompetencia cultural", en Varios, *Vademécum,* 511-531. Al respecto, conviene hacer la siguiente aclaración: "En el Marco en sí se indica la necesidad de incluir contenidos culturales, y son los documentos que concretan los niveles de referencia para las distintas lenguas los que tienen que recoger estos puntos, aunque el Consejo de Europa no lo considera un requerimiento de carácter obligatorio sino opcional. En el caso del español, sí se ha tratado la dimensión cultural", E. Rosen y R. Valera, *Claves para comprender el Marco común europeo.* (S.L.: En Clave E/LE, 2009), 136.

16 El PCIC es una ampliación en términos cualitativos y cuantiativos de los planteamientos del MCER

mismo espíritu abierto y dinámico del MCER. Parto de la tesis de que la cultura es el contenido subyacente de todas las clases de ELE. Esto puede formularse de la siguiente manera: *El lenguaje forma parte de la cultura, esto es, nace y se desarrolla dentro de la cultura. Es la misma cultura en su forma discursiva y expresiva. Es la dimensión comunicativa de la cultura*.

3. LA NOCIÓN DE LA ALTERIDAD DEL MCER Y LA SITUACIÓN DE LAS AULAS ELE EN FILIPINAS

La interculturalidad está presente en las páginas del MCER. Las destrezas y las habilidades interculturales incluyen: a) la capacidad de relacionar entre sí la cultura y origen y la cultura extranjera; b) la sensiblidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas; c) la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cutlura extranjera y d) la capacidad de superar relaciones estereotipadas[17].

Sin subestimar sus méritos, es preciso reconocer que este tipo de planteamiento sigue reduciendo a la cultura como algo extraño lo cual es metodológicamente sano y sensato. Dicho en otros términos, la cultura, de entrada, se enseña como extranjera, como *otro*, objeto de estereotipos o prejuicios que hay que eliminar. "Como educadores que enseñan lenguaje en el sentido más amplio de la palabra, su obligación es la de enfrentar los estudiantes a los significados asociados con los usos específicos de las palabras, y no con ideas y creencias abstractas. Las personas no son lo que creemos que son (estereotipos o prejuicios), sino que dicen que son. La responsabilidad del profesor de idiomas consiste en enseñar la cultura, tal y como se manifiesta a través del lenguaje. El privilegio del hablante intercultural tiene que ir acompañado de una mayor apreciación de la responsabilidad personal e individual en el uso de las palabras y la posesión de sus significados. El privilegio del hablante intercultural es, de hecho, un privilegio eminentemente verbal"[18].

---

presentando un repertorio de econtenidos de currículum para cada nivel, conforme a las tres dimensiones del aprendiente (social, intercultural, autónomo). Cfr. los trabajos de A. García Santa-Cecilia, http://www.marcoele.com/num/5%02e3c0996d0b21401/alvarogsantacecilia.pdf Asimismo: www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/FIAPEII/AlvaroGarciaSantaCeciliappt.pdf

17 MCER, 102.

18 C. Kramsch, El privilegio del hablante intecultural. En Varios, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. (Madrid: Cambridge University Press-Edinumen, 2001), 37. El estudio ocupa las pp. 23-27.

Conforme a este planteamiento, a los profesionales de ELE nos corresponde formar a hablantes interculturales, sobre todo en Filipinas donde hay por lo menos ochenta lenguas distintas y más de un centenar de dialectos. Pero como insistamos en este enfoque, las clases de ELE en Filipinas corren el riesgo de tener como modelo no hablantes interculturales, sino hablantes filipinos queriendo ser como hablantes nativos, pues lo otro o la alteridad, en este caso el español con todo su bagaje cultural, es una meta atrayente a nosotros suresteasiáticos occidentalizados, tras cuatrocientos años de convivencia bajo la corona española, y hambrientos de ser identificados con los colonizadores de nuestra gran historia colonial por medio del aprendizaje de una lengua y cultura tomada como extranjera. Esto podría resultar frustrante, pues de ninguna manera es una visión o meta realista. Y es esta la situación, en términos generales, de las aulas filipinas de ELE[19].

Con este enfoque desde la alteridad, desde un punto de vista metodológico, la cultura corre el riesgo de reducirse a una mera estrategia. En otras palabras, se minusvalora, esto es, se reduce metodológicamente a un medio que usa el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos y hacer que funcionen destrezas y procedimientos con la finalidad de cumplir las demandas comunicativas, dependiendo, como es claro, de la finalidad en concreto[20].

Volvemos a insistir en que la cultura es más que una matriz, como queda afirmado desde el principio. Convendría, en este sentido, superar la polarización de un enfoque de enseñanza cultural y lingüística desde la alteridad o el español como alteridad.

Séame permitido evocar, a tenor de lo ya expuesto, un caso concreto. A los filipinos se les anima a hacer los exámenes del Diploma del Español como Lengua Extranjera (DELE) administrados por el Instituto Cervantes de Manila. Esto pone de manifiesto la perspectiva de la alteridad. A esta luz, tenemos que ser realistas. El español ya no se habla en Filipinas. Desde un punto de vista pragmático, el español es una lengua extranjera para los filipinos hoy en día. Por lo tanto, son necesarias

19 Aquí tenemos presentes algunas observaciones hechas en 1989 por E. Verano que siguen teniendo vigencia. Ver: "Informe de Filipinas", en Varios, *Actas del Segundo Congreso de Hispanistas de Asia*. (Manila: Asociación Asiática de Hispanistas, 1990), 4-7. También para contrastar, he tenido como fondo las reflexiones sugerentes de F. Moreno Hernández, "La enseñanza del español como lengua extranjera', en Varios, *El peso de la lengua española en el mundo*. (Valladolid: Fundación Duques de Soria-Secretariado de Publicaciones, 1995), 195-233. Cabe actualizar la apreciación de la profesora Verano y precisar nuestras apreciaciones. Pero no es este el lugar para tal empresa.

20 MCER, 60-61.

las clases de ELE. Y es de agradecer todos los esfuerzos de los profesionales en este campo.

Sin embargo, aun reconociendo esta realidad, quisiera proponer una perspectiva sobre la manera de cómo se entiende y se aplica el ELE en las aulas filipinas. En otras palabras, en lo que sigue quisiera perfilar un poco la situación filipina, recordando, sin detenerme en los pormenores, que pese a los avatares de la historia lo hispánico pervive en la conciencia actual filipina en muestras concretas y que estas no se limitan a los hispanismos en las lenguas filipinas autóctonas por lo que es preciso otra perspectiva que podría denominarse la perspectiva de la *propiedad* que subraya la peculiaridad de las aulas ELE en Filipinas respecto a las otras aulas de ELE en Asia y en el Pacífico.

Volvamos al ejemplo de los exámenes DELE. Cabe recordar aquí que los que aprueben el nivel superior del mismo o el C2 no deberían verse como remedos de los que se denominan tradiconalmente hablantes nativos. Pero en muchos que se presentan a los exámenes de este nivel, también en los encargados de evaluarlos, sigue operando el ideal de hablante nativo. Cabe también recordar aquí, citando el MCER, que "todo conocimiento de una lengua es parcial, por muy 'lengua materna' o 'lengua nativa' que parezca. Siempre es incompleto"[21]. Y esto también puede aplicarse a los denominados hablantes nativos. No existe el hablante perfecto por muy nativo que sea.

4. DE LA ALTERIDAD A LA PROPIEDAD DEL PATRIMONIO CULTURAL FILHISPANO: ALGUNOS CAMINOS CONCRETOS HACIA NUEVAS PERSPECTIVAS EN LAS AULAS DE ELE EN FILIPINAS

Los manuales de ELE en el mercado, sin detenerme en ninguno de ellos, presentan contenidos culturales de España y Latinoamérica. No he encontrado a ninguno que presente las huellas hispánicas de Filipinas. En algunos manuales elaborados por filipinos, se presentan, con cierta timidez, algunas muestras filhispanas culturales, pero los mismos siempre favorecen las manifestaciones culturales de la Península, aunque adoptan la presentación de las competencias, destrezas y pragmáticas a lugares o situaciones en Filipinas. Sin embargo, estos mismos manuales no poseen un enfoque comunicativo.

21 MCER, 168.

Desde las perspectivas actuales, es legítimo afirmar que lo español es extranjero. Pero no del todo. Y esto lo afirmo por el hispanismo residual en las lenguas y culturas indígenas de estas islas. Aunque ya no se habla el español filipino en estas islas, sus residuos culturales en palabras, expresiones, creencias, artefactos, costumbres no deben minusvalorarse, es decir, han de verse por lo menos, desde una perspectiva metodológica, como matriz desde la cual se conservan actualmente los hispanismos y se puede renovar las nociones básicas o los puntos de partida del la enseñanza de ELE en Filipinas.

En efecto, el caso o el contexto de las aulas de ELE en Filipnas no es el mismo que el de los demás países asiáticos[22]. Existe un vínculo histórico con España y los países de Hispanoamérica que pervive en los hispanismos en la lengua y en las manifestaciones culturales, que, en efecto, van unidas y que no pueden separarse, es decir, debemos ir más allá de la noción de la cultura como contenido[23], evitando esta reducción y la de ver el español como completamente algo extranjero a los filipinos.

Los filipinos, desde una perspectiva lingüística y cultural, tienen una ventaja cognitiva en el aprendizaje del español que los demás asiáticos no poseen. Para los asiáticos, el español es totalmente una lengua extranjera (perspectiva de la *alteridad*). Para los filipinos, es más bien una lengua *propia* mas olvidada, superada, arrinconada, perdida que es preciso recuperar, comenzando con un examen realizado desde dentro cuyo despliegue consiste en una revisión profunda de nuestra mentalidad, de la estructura y el vocabulario de nuestras lenguas indígenas y las diversas manifestaciones culturales en nuestro entorno (perspectiva de la propiedad).

Muchos filipinos estudian el español no solo por fines pragmáticos, como por ejemplo, para encontrar un mejor empleo tanto dentro como fuera del país o para tener ciertas ventajas académicas, económicas, sociales y políticas, sino por el mencionado vínculo histórico siempre visto con cierto romanticismo[24].

En efecto, los contenidos culturales filhispánicos no solo o puramente deberían verse como residuo cultural y lingüístico, sino como realidad actual y dinámica que

22 Conforme al marco general del tema, me limitaré al contexto Asia-Pacífico.

23 Tengo presentes las aportaciones de L. Jin y M. Cortazzi, "La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo?", en Varios, *Perspectivas interculturales,* 104-125.

24 Esta información la he sacado de casi quince años de profesorado en el Instituto Cervantes de Manila, sobre todo en los niveles iniciales. Es preciso realizar una encuesta al respecto.

por derecho propio deberían formar parte de los contenidos culturales de las clases[25]. Dichos contenidos culturales constituyen un acervo de material a tener en cuenta en el desarrollo de las competencias y destrezas.

Según la visión del MCER, el alumno no debería adquirir dos formas de actuar y comunicarse distintas, sino que debería hacerse plurilingüe y convertirse en pluricultural, es decir, debería desarrollar su interculturalidad[26]. Pero, en nuestra tarea de docentes en Filipinas, como sigamos viendo el español o lo hispánico como una totalidad extraña para los estudiantes filipinos, es decir, desde el punto de la alteridad insistiendo al mismo tiempo en el paradigma clásico de hablante nativo, nuestros alumnos no dejarán de aspirar a ser como hablantes peninsulares o latinoamericanos y no como hablantes filipinos, debido a nuestra conocida mentalidad colonial que evalúa todo lo propio como algo inferior. Por lo tanto, podría inferirse que desde el principio tal empresa desembocaría en el fracaso debido a su falta de realismo.

Lo hispánico es algo propio de los filipinos. Esto debería ser el punto de partida y la perspectiva principal en la elaboración de las clases de E/LE en Filipinas, empezando con la toma de decisión del profesor desde la cual se elabora el discurso del profesor hasta la elaboración de un repertorio en un *Plan Curricular*. La toma de decisión del profesor ha de ser animada por la urgencia de recuperación de lo propio, a través de una metodología adecuada y dentro del enfoque comunicativo, respetando la diferencia del español peninsular y latinoamericano, junto con sus manifestaciones

25 Cfr. Varios, *More Hispanic Than We Admit*. (Quezon City: Vibal Publishing House, 2008). También el benemérito estudio del antropólogo F. Zialcita, *Authentic Though Not Exotic.* (Quezon City: Ateneo de Manila University Press, 2006). Resulta más clásico por sus teorías provocativas el trabajo de N. Joaquín, *Culture and History.* (Pasig: Anvil Publishing, 2004). Para reflexiones variadas, ver: Varios, *Culture and texts. Representations of Philippine Society.* (Quezon City: University of the Philippines Press, 1994); P.R. Covar, *Larangan: Seminal Essays on Philippine Culture.* (Manila: National Commission on Culture and the Arts, 1998), 65-74. Desde una perspectiva actual y peninsular es aconsejable la lectura de Varios, *The Cambridge Companion to Modern Spanish Culture,* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000). Merece la pena tener en cuenta el juciio del gran estudio J. L. Phelan al respecto: "The Filipinos were no mere passive recipients of the cultural stimulus created by the Spanish conquest. Circumstance gave them considerable freedom in selecting their responses to Hispanization. Their responses varied all the way from acceptance to indifference and rejection. The capacity of the Filipinos for creative social adjustment is attested by the manner in which they adapted many Hispanic features to their own indigenous culture. Pre-conquest society was not swept away by the advent of the Spanish regime. Rather, indigenous culture was transformed during the seventeenth centruy, in some cases profoundly so and in other cases only superficially. Significant though these changes were, a substantial degree of continuity between the pre-conquest and the Hispanic regime was preserved." *The Hispanization of the Philippines. Spanish Aims and Filipino Responses" 1565-1700*. (Madison: The University of Wisconsin Press, 1959), viii.

26 MCER, 47.

culturales, sobre todo al ser expresadas por la lengua, evitando no colocar al aprendiente filipino pluricultural y plurilingue como otro frente a lo hispánico, sino como miembro de la misma comunidad hispánica que ha de recuperar por medio de una metodología de ELE que tenga en cuenta su peculiaridad. De ahí la tarea urgente de recuperar lo propio, siguiendo las pautas marcadas por el MCER y, sobre todo, por medio de la ampliación del repertorio de nociones específicas, empezando con el léxico y expresiones cotidianas respecto a los referentes culturales, comportamientos y saberes socioculturales y habilidades y actitudes interculturales con ejemplos filhispánicos[27].

Por eso, el profesor de ELE en Filipinas debe conocer al fondo el patrimonio cultural filhispánico. Ello necesariamente supondría muchos años en el Tajo (río español) o en el Pasig (río filipino), de un estudio realizado con parsimonia y convivencia atenta, respetuosa, evitando generalizaciones fáciles y posturas dogmatismos, empezando con los profesores filipinos de ELE.

Permítaseme proponer algunos ejemplos. Tendría más sentido hablar del LRT en Filipinas (que yo también llamo "Metro" por "Metrorail", que era su nombre antiguo), sobre todo en Manila, que hablar del Metro de Madrid o Barcelona o del Zócalo en México o de los estancos en España, aunque sí convendría informar a los alumnos filipinos de todas estas cosas. Asimismo es muy recomendable contrastar, desde la perspectiva de la propiedad, el concepto de Nochevieja y las diversas maneras de celebrarla, destacando sobre todo la nochevieja en la Puerta del Sol de Madrid que, por lo pronto, también en sí podría resultar algo extraño incluso a los latinoameriocanos. Pero esta peculiaridad solo ha de tomarse como punto de partida para señalar que existen en el mundo hispano variedades del mismo sentimiento y de la misma celebración, es decir, variedades de la misma identidad hispana que todos compartimos con cada pueblo aportando su propio sabor distinto.

No cabe duda de que sería muy enriquecedor, desde la noción del pluriculturalismo defendido por el MCER, informar a los alumnos sobre muchos lugares en España y en Hispanoamérica. De esta manera, se les abriría los ojos a los alumnos filipinos. Valorarían desde una perspectiva más adecuada sus propios monumentos filipinos con sabor hispánico, empezando con Intramuros, Manila, con su bajorrelieve de Santiago Matamorros y la Iglesia de San Agustín. También al hablar de los estancos en España, cosa difícilmente comprensible a un filipino que nunca ha estado en la península, sería recomendable hacer referencia a la Tabacalera en Filipinas

27 Esta falta puede comproborse con una ojeada de las páginas citadas en la nota número 5 del PCIC.

que muchos filipinos actuales ignoran. A la vez, sería igualmente enriquecedor explicar el monopolio histórico del gobierno español sobre los cigarros.

En las clases de ELE, sobre todo en los niveles avanzados y clases de literatura, se podrían estudiar muchas expresiones antiguas o decimonónicas del español de Filipinas que todavía se utilizan entre los muy reducidos hablantes del español filipino. Dichas expresiones son las semillas para una nueva actualidad del español filipino. De este modo, se les muestra a los estudiantes filipinos un corpus de español filipino, unos ejemplos concretos de su propio patrimonio lingüístico y cultural. A partir de esto, se podría realizar unas actividades de lingüística contrastiva. No debería decir en clase que "en español se dice", como si el español de Filipinas no tuviera carné de identidad o carta de ciudadanía en el mundo hispánico. Optaría por emplear expresiones como "en el español peninsular se dice o en el español de México se dice" señalando a la vez que en el español de Filipinas existían expresiones que se parecían a las distintas expresiones que siguen empleándose en otras variantes de la misma lengua. El español de Filipinas, si bien no tiene la misma vigencia como las demás variantes del español actual, es una variante legítima de español y con la misma dignidad como las variantes habladas en España y en Latinoamérica, pero no tiene la misma vigencia o actualidad. De ahí la urgencia de una toma de decisión y un discurso del profesor desde esta perspectiva comenzando con la ya mencionada ampliación del repertorio sociocultural con vocablos filhispánicos[28].

Esto no solo despertaría más interés en los alumnos filipinos, sino que, sobre todo, provocaría una conciencia mayor de lo hispánico. A la vez que les inspiraría no solo el orgullo o el amor propio, sino un amor más fervoroso por la materia cuyo alcance no se podría medir con criterios empíricos. Estudiar una materia como algo propio o como algo a recuperar necesariamente conlleva una distinta motivación a la que podría implicar el estudio o la adquisición de algo que resulta, de entrada, distinto o ajeno. Siendo así, los filipinos *recuperamos*, y no *adquirimos* de cero (y es este el caso especial de las aulas de ELE en Filipinas), porque los hispanismos y formas culturales no han desaparecido, sino que se han relegado a un olvido colectivo de tipo pragmático, conforme a los vendavales circunstanciales de la historia. En efecto, la noción de ELE debería aplicarse en Filipinas no como se aplica en otros contextos o países, pues el español no es del todo lengua extranjera a adquirir sino a recuperar[29]. De esta manera,

28 Cabe mencionar aquí la participación de las Comisiones de Gramática y de Ortografía, de las que yo formé parte, en la elaboración de la *Nueva Gramática Española* y de la *Nueva Ortografía Española* publicadas por la Real Academia Española en colaboración con la Asociación de Academias de Lengua Española.

29 De hecho, en el Instituto Cervantes de Manila se han introducido cursos de C2 como Cursos de Conversación sobre Temas Filhispánicos, Cursos de Literatura Filhispana (de momento, se ofrecen cursos

el alumno filipino desarrolla, de acuerdo con el MCER, "una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales.[30]" Se realiza más plenamente como filipino por la conciencia de su propio patrimonio hispánico que ya es filipino, que ya es propiamente filipino o suyo. La recuperación del propio patrimonio filhispánico significaría una riqueza personal en el alumno filipino que, a su vez, fomentaría la adquisición de capacidades cognitivas más complejas, frente a nuevas experiencias culturales en general, en el aprendiente filipino, dentro de un enfoque comunicativo[31]. Enriquecería el *saber ser*, *saber hacer* y *saber hacer* del alumnado filipino en un mundo cada vez más complejo y globalizado cuyas corrientes culturales siempre están en estado de ebullición.

En los cursos básicos e intermedios, es recomendable la lingüística contrastiva, para eliminar los falsos amigos y explicar las etimologías hispánicas de palabras vernáculas filipinas o lo que se llaman préstamos. Todo esto se realiza con la finalidad de hacer ver que a pesar de que ya no se habla en Filipinas como lingua franca, el español pervive culturalmente, pervive a través de los hispanismos, en el léxico y en algunas expresiones muchas veces modificadas o corrompidas, que no son meros residuos, sino que son vivos y tal vez puedan considerarse, por los que tengan competencia en hacerlo, como fases en la evolución de la lengua y cultura española por estos pagos. Del conocimiento de dichas fases de evolución podría pasarse a la perspectiva revolucionaria cuya consecuencia consistiría en ayudar a los filipinos a reconstruir su mundo vivencial actual, con sus huellas hispánicas implícitas, olvidadas o arrinconadas, desde una clave explícitamente hispana.

---

monográficos sobre las novelas del patriota José Rizal *Noli Me Tangere* y *El Filibusterismo* leídas en su lengua original y desde el punto de vista del ELE, es decir, el acercamiento al español decimonónico filipino con sus correspondientes matrices culturales) y Cursos de Estética Filhispana a través de sus fuentes culturales e históricas (en gran parte, escritas por españoles, pero refiriéndose a las realidades filipinas), de momento, con un servidor de profesor. De hecho, estos cursos han producido un cortometraje y han organizado una excursión a lugares rizalinos e históricos en la provincia de La Laguna, pero la excursión la organizaron los mismos alumnos, sin el respaldo oficial del Instituto Cervantes de Manila En la década de los 90, durante el mandato del primer director del Cervantes de Manila, se organizaban excursiones del centro a lugares de interés filhispánicos.

30 MCER, 47.

31 Antes de la promulgación de la Constitución de 1987, durante el mandato de la presidenta Corazón Aquino, en las universidades se impartía una asignatura denominada Español 4-N centrada en lecturas de las obras literarias de nuestros patriotas, héroes y escritores filipinos en español. Es de lamentar que estos cursos ya no existan. Cabe mencionar aquí también que los mismos se impartían a través de la mera traducción de términos y no siguiendo el enfoque comunicativo.

De esta manera, los alumnos filipinos podrían expresarse con más comodidad, superando su timidez natural al emplear lenguas extranjeras, por encontrarse a gusto en la morada de su ser que es la lengua hablada en su país por sus antepasados. A partir de esto, un día podrían discurrir acerca de las concretas manifestaciones de la vida cotidiana y utilizarlas como ejemplos, situaciones y funciones desde una clave hispana sin aspirar a ser como hablantes nativos del español, en el sentido peninsular o latinoamericano. Los profesionales deberían encaminar a los estudiantes filipinos a ser hablantes interculturales, conscientes de su patrimonio y de su propia aportación, equipados con su carné de identidad y con su carta de ciudadanía, con los mismos derechos y con la misma dignidad, en el mundo de los hispanos. Los aprendientes filipinos deberían sentirse orgullosos de su patrimonio que es su propiedad, como es el caso de cualquier otro hispano, pero con esta calificación importante: *los estudiantes filipinos todavía se encuentran en vías de redescubrimiento*. Las clases de ELE son las avenidas ideales para este tipo de aventura..

En un día no muy lejano, ojalá que nuestros alumnos pudieran empezar sus conversaciones con otros hispanohablantes con palabras como "en el español de Filipinas se dice". Pero, claramente, queda aún una senda dificultosa a recorrer. Solo hemos podido comenzar, pero pese a la distancia de la meta deseada, podría vislumbrarse, desde nuestra atalaya, un horizonte más nítido y esperanzador.

4. NUEVA PERSPECTIVA DESDE LA PROPIEDAD Y DE LA RECUPERACIÓN

Siendo así, toda toma de decisión del profesor o planificación de una clase depende de la perspectiva tomada por el profesor quien configura su discurso partiendo de la misma. Es la concretización de su perspectiva que no necesariamente supone el remitir a lo que se ha planificado de antemano. Lo más importante son nuestros alumnos[32]. Los alumnos filipinos deberían sentirse miembros de una comunidad de hispanos cuyos repertorios socioculturales deberían colocarse al lado de los repertorios socioculturales de España y de los países latinoamericanos[33]. De esta manera, conforme a las exigencias del enfoque comunicativo, nuestras clases podrían denominarse verdaderamente comunicativas porque el contenido lingüístico de las mismas están en mayor consonancia con las necesidades del alumno[34].

32 E. Alonso, *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* (Madrid: Edelsa, 2006), 176. Asimismo: D. Nunan, *The Learner-Centred Curriculum.* (Cambridge: Cambridge University Press, 1988), 61.

33 Para esto, ver las páginas ya citadas del PCIC en la nota número 5.

34 W. Littlewood, *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo.* (Madrid: Cambridge University Press-Edinumen, 1998), 73.

El MCER afirma que las tareas deben forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal público, educativo o personal[35]. Y, ¿de qué cosas podrían hablar o discutir o expresarse los filipinos, sino los temas que le son propios, de su propio patrimonio filhispánico del cual tienen todo el derecho de saber y que deben redescubrir para mejorar su autoconocimiento, superando tópicos y reducciones simplistas respecto a su identidad? Ahí está el papel de un repertorio sociocultural filhispano, pues lo hispánico insconscientemente es parte íntegra de su realidad existencial. Solo hace falta redescubrirlo.

El MCER, como dijimos, promueve el plurilinguismo y el pluriculturalismo[36]. Insiste en que el alumno no adquiere dos formas de actuar y comunicarse distintas. Pero en el caso de los alumnos filipinos, ellos no deberían comenzar pensando que lo hispánico, y con ello, la lengua española, es totalmente otro, sino que es algo que le es familiar y que debería recuperar. A esta luz, deberían exlicitarse las aptitudes cognitivas peculiares de los filipinos. Desde las mismas los filipinos podrían tener una relación transversal con otras lenguas[37].

Esta consideración ha de estar presente como norte en la planificación y el discurso del profesor que, a mi entender, consta de dos partes: por una parte, la *explotación* de los materiales didácticos (¿Qué se trabaja? ¿Para qué sirve?); por otra, la *verificación* (los ámbitos). Como bien se sabe, la explotación corresponde a las cinco destrezas de *escuchar, leer, conversar, hablar y escribir* del *Portfolio Europeo de Lenguas (PEL).* También comprende la explotación de los niveles comunes de referencia del MCER: *comprender, hablar y escribir*[38]*;* y las tres competencias comunicativas (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas)[39].

Es oportuno evocar también aquí las competencias lingüísticas elaboradas por J. Van Ek y adoptadas por el MCER, es decir, el léxico, la gramática, la semántica, la fonología, la ortografía, y la ortoépica[40]. Por otra parte, la consideración fundamental

35 MCER, 155ss.

36 MCER, 57.

37 MCER, 168.

38 MCER, 30-31.

39 MCER, 13-14.

40 MCER, 106 ss.

que proponemos han de desarrollarse en los ámbitos mencionados por el MCER. Estos ámbitos son de tipo personal, público, profesional y educativo[41].

No es este el lugar para concretar las consecuencias de nuestros planteamientos que solo poseen carácter introductorio. Ojalá, en su día, se lleven a cabo más estudios mejor planteados, con sus correspondientes soportes de tipo empírico, partiendo de los presupuestos expuestos en este trabajo. Baste por ahora proponer esta perspectiva, afirmando a la vez que, dentro de una clase comunicativa, podríamos comenzar con la recuperación de léxico (ampliación del repertorio de contenido sociocultuar) y con el uso de la lingüística contrastiva (sobre todo con la corrección de errores empezando con los falsos amigos en lenguas filipinas autóctonas con sabor hispano)[42]. Para que vuelva a ser actual, el español filipino debe estudiarse y cultivarse desde un enfoque comunicativo.

Un enfoque comunicativo necesariamente hace hincapié en la dimensión sociocultural relacionada con la lengua[43], dada la finalidad comunicativa de la lengua, que tiene al alumno y sus necesidades como eje, siempre dentro de la dinámica de la negociación de significativos hacia el desarrollo de la autonomía del alumno por medio su potenciación dentro de la enseñanza en su propio mundo. Dicha potenciación solo podría realizarse plenamente si se les facilitara a los estudiantes filipinos el camino de recuperación con un repertorio bien pensado de su propio patrimonio lingüístico-cultural a la luz de los retos y las necesidades actuales[44].

Los aprendientes filipinos, gracias a las clases de ELE, están en camino de ser hablantes plenamente interculturales por poseer las ventajas, ante todo cognitivas, de recuperar algo propio y no aprender algo completamente otro o extraño. Como

41 MCER, 49. Asimismo merece la pena leerse el capítulo 5 del MCER que versa sobre las competencias del usuario o alumno, 99-128.

42 Para una primera aproximación, consúltese: I. Penadés Martínez, "La lingüística contrastiva y el análisis de errores desde la perspectiva del español", en Varios, *Lingüística contrastiva y análisis de errores.* (Madrid: Editorial Edinumen, 1999), 7-17.

43 A. García Santa-Cecilia, *El currículo de español como lengua extranjera.* (Madrid: Edelsa, 1995), 222-223. Para una visión más amplia, ver: Varios, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras,* (Madrid: Edelsa, 1995).

44 Como dice el MCER: "La lengua no es un instrumento neutral de pensamiento como, por ejemplo, las matemáticas. La necesidad y el deseo de comunicarse surgen en una situación concreta, y tanto la forma como el contenido de la comunicación son una respuesta a esta situación", 48-49.

docentes e investigadores, debemos seguir indagando, subrayando y articulando dichas ventajas cognitivas y culturales del aprendiente filipino, partiendo de las orientaciones del MCER, modificando la noción de ELE en nuestras aulas conforme a las mismas orientaciones desde la cercanía, desde la recuperación enfocando nuestras energías en la centralidad de los contenidos culturales como contenido de la lengua, empezando con la ampliación del repertorio sociocultural. Es esta la decisión más radical que hemos de tomar y desde la cual hemos de configurar nuestro discurso de profesor. De esta manera, lograríamos también superar la polarización vigente entre lengua y cultura y esto nos llevaría al principio unificador desde el que hemos desarollado nuestras reflexiones: *la cultura es el contenido de la lengua y la lengua es la discursividad de la cultura.*