

ISSN 2799-0435

LUKAP

AN ONLINE JOURNAL OF PEDAGOGY

Volume 4, Issue 1
October 2025



LUKAD

An Online Journal of Pedagogy

Volume 4, Issue 1

October 2025

ISSN 2799-0435



**Philippine Normal University South Luzon
The National Center for Teacher Education
The Technology and Livelihood Education Hub**

Copyrights

The entire contents of the journal are protected by intellectual property law as stipulated in RA 8293 also known as Intellectual Property Code of the Philippines. The copyright of the articles published in the journal remains with the authors. The thoughts, views, and opinions expressed in the articles belong solely to the authors and do not necessarily reflect that of Philippine Normal University South Luzon and the members of the editorial board. Readers are allowed to reproduce or print the materials in whole but are not allowed in any way to modify or change their contents. Likewise, uploading, republishing, or distributing any content of this journal in any means is strictly prohibited.

About the Cover

-Ma. Sheila M. Simat

The cover image of this issue, coconut fronds, is reflective of its theme—*Interweaving Memory, Pedagogy, and Inclusion*. As depicted in the photo, a coconut frond has a central spine where green, slender leaves cling. The articles in this issue are likened to the coconut leaves—distinctive in perspective and focus, yet, grounded on one spine of purpose thereby contributing to the canopy of knowledge.

Cover Photograph by Paul Vincent R. Meneses

About the Journal

LUKAD is the official biannual open access journal of Philippine Normal University South Luzon (PNUSL), Philippines. It is a peer-reviewed, interdisciplinary and multidisciplinary journal of pedagogy.

The journal seeks to publish research articles, monographs, and book reviews across the different topics with special emphasis but not limited to the following:

- Technology and Livelihood Education
- Culture and Heritage
- Sustainable Education
- Critical History
- Literacy
- Local History

The word *lukad* is a Tagalog term that refers to a meticulous and laborious way of extracting coconut meat from the coconut shell by using different technological tools and processes. This term is appropriate for PNUSL because of its distinct local characteristic and identity. The university is geographically located in the coconut basket of the Philippines – Lopez, Quezon. As a National Center for Teacher Education, its mission is to link technology and livelihood education to philosophical, sociological, historical, psychological and political contexts.

Editorial Board

Editors-in-Chief

Rodrigo D. Abenes, PhD, *Philippine Normal University Manila*
Reynald M. Cacho, PhD, *Philippine Normal University South Luzon*
Leah Amor S. Cortez, PhD, *Philippine Normal University Manila*

Managing Editors

Ma. Sheila M. Simat, DALL, *Philippine Normal University South Luzon*
Jayson L. De Vera, PhD, *Philippine Normal University Manila*

Associate Editors

Amor F. Loniza, PhD, *Philippine Normal University South Luzon*
Lexter R. Natividad, PhD, *Central Luzon State University*
Erlene Joy D. Esperancilla, MA, *Philippine Normal University Manila*

Copy and Style Editor

Joanna Marie A. De Borja, PhD, *Mobridge-Pollock School District, USA*

Technical Assistant

Ryan R. Dejapa, *Philippine Normal University South Luzon*

International Advisory Consultants

Roel V. Avila, PhD, *Philippine Normal University South Luzon*
Ronald Allan S. Mabunga, PhD, *Philippine Normal University*
Adonis P. David, PhD, *Philippine Normal University Manila*
Lordinio A. Vergara, DPd, *Philippine Normal University Manila*
Bill Atweh, PhD, *Ateneo de Manila University*
Jove Jim S. Aguas, PhD, *University of Santo Tomas*
Jerwin M. Mahaguay, PhD, *University of Rizal System – Pililia Campus*
Rhochie Avelino E. Matienzo, PhD, *University of Santo Tomas*
Feorillo Petronillo A. Demeterio III, PhD, *De La Salle University*
Kenneth Bauzon, PhD, *St. Joseph College – New York*
Randy A. Tudy, PhD, *Cor Jesu College*
Peter Paul Elicor, PhD, *Ateneo de Davao University*
Roland Theaus DS. Pada, PhD, *University of Santo Tomas*
Arlyne C. Marasigan, PhD, *Philippine Normal University Manila*
Inero V. Ancho, PhD, *University of the Philippines Los Baños*
Jeremiah Joven Joaquin, PhD, *De La Salle University*
Fleurdeliz R. Altez-Albela, PhD, *University of Santo Tomas*

<https://lukad.org>



LUKAD: An Online Journal of Pedagogy

Volume 4, Issue 1 (October 2025)

Table of Contents

Editor's Note:

<i>Interweaving Memory, Pedagogy, and Inclusion: Emerging Directions in Filipino Scholarship</i>	1
Leah Amor S. Cortez	
<i>Bagí ken Láigip: Dániw Bilang Dangadang</i>	3
Rene Boy E. Abiva	
<i>Pagsusuri sa Pananaw ng mga Guro hinggil sa Telenobelang "Maria Clara At Ibarra" Bilang Kagamitang Pampagtuturo sa Filipino</i>	19
Allan Mark C. Sotto and Angelo B. Barquilla	
<i>From Trauma-Informed Care to Classroom Practice: Reimagining Trust-Based Relational Intervention for Learners with Autism Spectrum Disorder</i>	46
Hilaria Miguel Manuguid	
<i>Paglilininang ng Araling Aprikano sa Pilipinas: Mula Area Studies tungong Araling Kabanwahan.....</i>	65
Axle Christien J. Tugano	
<i>Pagsasa-Filipino ng Teolohiya sa Unibersidad at Seminario: Bahaginan ng Karanasan at Preliminaryong Pagbuo ng Repositoryo ukol sa Halaga, Hamon, at mga Taktikang Pedagohikal sa Pagtuturo sa Wikang Filipino</i>	120
Mark Joseph Pascua Santos	
<i>Gender Mainstreaming in Revenue Education: Juxtaposing the Philippine Tax Academy's Overarching Curriculum and the GARCIA Toolkit on Gender-Responsive Education</i>	150
Gina A. Opiniano, Ma. Teresa S. Habitan, and Sofia Jan J. Manlapaz	
<i>Fostering Inclusivity: Understanding LGBTQ+ Experiences for Policy Recommendation</i>	168
Kristine Carla P. Mahaguay and Anna Liza L. Ojas	



Editor's Note

Interweaving Memory, Pedagogy, and Inclusion: Emerging Directions in Filipino Scholarship

Leah Amor S. Cortez
Editor
cortez.las@pnu.edu.ph

This October 2025 issue of *Lukad: An Online Journal of Pedagogy* presents a diverse collection of scholarly works that foreground the intersections of culture, language, inclusion, and pedagogy. Each work in Volume 4, Issue 1 demonstrates how education can be a transformative space for reflection, resistance, and renewal—embodying *Lukad*'s continuing advocacy for research that is grounded, compassionate, and transformative.

The first article, “Bagí ken Lágip: Dániw Bilang Dangadang” by Rene Boy E. Abiva, opens the issue with a critical exploration of Ilokano poetry as a cultural embodiment of body, memory, and nationhood. The study reveals how *dániw* (poetry) becomes a site of reclamation and resistance, illuminating the political dimension of literary creation in sustaining collective identity.

In “Pagsusuri sa Pananaw ng mga Guro hinggil sa Telenobelang Maria Clara at Ibarra Bilang Kagamitang Pampagtuturo sa Filipino,” Allan Mark C. Sotto and Angelo B. Barquilla examine how popular media may serve as a pedagogical tool. Their findings affirm that telenovelas, when critically mediated by teachers, can deepen learners’ appreciation of literature and bridge historical and contemporary learning contexts.

The third article, “From Trauma-Informed Care to Classroom Practice: Reimagining Trust-Based Relational Intervention for Learners with Autism Spectrum Disorder” by Hilaria Miguel Manuguid, reinterprets the Trust-Based Relational Intervention (TBRI) model within the Filipino cultural context. By proposing a Culturally Responsive TBRI (CR-TBRI), the study emphasizes empathy, communal harmony, and relational care as foundations for inclusive and trauma-informed education (Perry, Purvis, & Cross, 2020).

Axle Christien J. Tugano’s “Paglilinig ng Araling Aprikano sa Pilipinas: Mula Area Studies tungong Araling Kabanwahan” revisits the evolution of African Studies in the

Philippines. The paper underscores the importance of reintegrating Araling Aprikano into the curriculum through a Filipinized and intercultural framework, thereby enriching global understanding through local perspectives.

In “Pagsasa-Filipino ng Teolohiya sa Unibersidad at Seminaryo,” Mark Joseph Pascua Santos reflects on the gradual Filipinization of theology instruction. Through the narratives of theology educators, the article outlines both the challenges and pedagogical insights of teaching theology in Filipino, positioning language as an essential vessel of faith and intellectual tradition.

“Gender Mainstreaming in Revenue Education: Juxtaposing the Philippine Tax Academy’s Overarching Curriculum and the GARCIA Toolkit on Gender-Responsive Education,” authored by Gina A. Opiniano, Ma. Teresa S. Habitan, and Sofia Jan J. Manlapaz, advances gender mainstreaming as a critical component of revenue and fiscal education. The comparative analysis offers a policy-level perspective on how gender equity and inclusion may be institutionalized within professional learning systems (European Institute for Gender Equality [EIGE], 2016).

Concluding this issue is “Fostering Inclusivity: Understanding LGBTQ+ Experiences for Policy Recommendation” by Kristine Carla P. Mahaguay and Anna Liza L. Ojas. Anchored on Meyer’s (2003) Minority Stress Theory, the study gives voice to LGBTQ+ students’ lived experiences in public schools and proposes policy recommendations for building safer, more inclusive, and affirming learning environments.

Together, these seven articles illustrate Lukad’s vision of pedagogy as a continuous act of weaving—of interlacing knowledge, identity, and care. They remind us that the heart of teaching lies not only in transmitting knowledge but in nurturing understanding, empathy, and belonging.

The Editorial Team extends its heartfelt appreciation to all contributors, reviewers, and readers who make this academic endeavor possible. Through your engagement, Lukad continues to be a space for pedagogical reflection and scholarly collaboration—where Filipino research finds its voice and contributes meaningfully to the broader educational discourse.



Bagí ken Lágip: Dániw Bilang Dangadang

Rene Boy E. Abiva

Manuel V. Gallego Center for Heritage Studies
reneboy.abiva@mvgallego.edu.ph

Abstract

This paper offers an initial survey, close reading, and critical inquiry into selected Ilokano poems by Roy Vadil Aragon and Aurelio Solver Agcaoili. Preliminary assessment reveals that these works embody an organic narrative, wherein dániw (poetry) functions as the bagí (body) of the ili (community) and as the lágip (memory) of both the Ilokano people and the Filipino nation. The poems under study are marked by a transcendental quality, demonstrating their capacity to move beyond physical, political, and cultural boundaries. They were carefully chosen for their literary merit and for their deployment of Ilokano poetry as a political medium of talaban (interplay), interogasyon (questioning), and interbensiyon (intervention) against hegemonic forces. The study aims to foreground the dialectical function and significance of poetry as body—one that both represents and re-represents the everyday struggle for space, which, in this context, refers to community and memory. It seeks to answer the following questions: How does poetry, as a literary genre, constitute a space for historical intervention? For whom is the reclamation of community and memory intended? Ultimately, this paper underscores the political nature of poetry—as body, as community, and as memory.

Keywords: Dániw; Ilokano; Subaltern; Region; Nation

Abstrak

Ang papel na ito ay naglalayong magsagawa ng panimulang sipat, masusing suri, at kritikal na siyasat sa piling tulang Ilokano nina Roy Vadil Aragon at Aurelio Solver Agcaoili. Sa inisyal na pagtatasa ng mananaliksik, lumilitaw na ang mga tulang ito ay nagtataglay ng organikong naratibo na nagpapakita kung paanong ang dániw (tula) ay nagsisilbing bagí (katawan) ng ili (bayan) at lágip (gunita) ng ka-Ilokanuhan at ng sambayanang Filipino. Transendental ang katangian ng mga tulang pinili—nangangahulugang may kakayahan ang mga ito na igpawan ang pisikal, politikal, at kultural na hangganan. Maingat na pinili ng mananaliksik ang mga akda batay sa kanilang husay at gamit ng tulang Ilokano bilang politikal na midyum sa pagtalakay sa talaban (interplay), interogasyon (questioning), at interbensiyon (intervention) laban sa



namamayaning gahum (hegemony). Layunin ng pag-aaral na ito na ilantad ang dialektikal na gamit at halaga ng tula bilang katawan—isang katawan na siyang kumakatawan at muling kumakatawan sa pang-araw-araw na pag-agaw ng espasyo, na sa konteksto ng pananaliksik na ito ay tumutukoy sa bayan at gunita. Tatangkaing sagutin ng pananaliksik ang mga sumusunod: Paano nagiging espasyo ang tula bilang genre ng panitikan para sa makasaysayang interbensiyon? Para kanino ba ang reklamasyon sa natitirang bayan at gunita? Sa madaling sabi, binibigyang-diin ng papel na ito ang politikal na katangian ng tula—bilang katawan, bilang bayan, at bilang gunita.

Mga Susing- Salita: Daniw; Ilokano; Subaltern; Rehiyon; Nasyon

Introduksiyon

Sa *Reading the Regions: Klima. Kronika. Kuerpo* (2023) na ginanap sa prestihiyosong Cultural Center ng Lingayen, Pangasinan, muling isinabuhay ang isang mahalagang diskurso sa panitikan at kultura ng rehiyon—ang pagbubuo ng bayan sa pamamagitan ng gunita at katawan. Sa panayam ni Pambansang Alagad ng Sining sa Panitikan na si Geminio Abad, binigyang-diin niya ang papel ng wika bilang sisidlan ng alaala at pagkabansa: “Without word, we would have no memory, no history, no culture, no civilization,” (Abad, 2023). Hindi maikakailang sa lipunang Filipino, na ang kasaysayan ay binura, binago, at binihag ng kolonyalismo, ang wika at gunita ay nagsisilbing paraan upang muling buuin ang identidad. Para kay Abad, ang alaala ay hindi lamang simpleng pag-alala; ito ang ugat ng damdamin at sibilisasyon.

Ang ganitong pagtanaw sa gunita ay hindi maaaring ihiwalay sa katawan. Sa ating panitikang rehiyonal, partikular sa Ilokano at iba pang katutubong tradisyon, ang katawan o *bagí* ay hindi lamang pisikal na anyo kundi tahanan ng alaala at kasaysayan. Tulad ng binigyang-diin ni Mallari (2023), dating NCCA Komisyoner at manunulat mula sa UP Pampanga, ang katawan ay tagapagdala ng mga puwersang panlipunan, kultural, at pampanitikan: “*The body as a memory strand, also flourishes in the imagination (lágip)... the body (bagí) has its inherent dynamics of power*” (p. vi–vii). Sa ganitong pagbasa, ang katawan ay isang politikal at kultural na espasyo kung saan ang alaala, trauma, pagnanasa, at pag-asa ay patuloy na umuukit ng mga panibagong anyo ng pag-iral at pagtula.

Kung kaya’t hindi nakapagtataka na ang katawan, bayan, at gunita ay laging magkakadikit. Sa lumang kasaysayan ng mundo, napatunayan na ng mga iskolar sa panitikan at antropolohiya na ang mga sinaunang anyo ng tula, epiko, at alamat ay nagsilbing repositoryo ng gunita at kultura. Ayon kay Lazaga (2023), ang *folklore*, na mula sa Hilagang



bahagi ng mundo, ay salubungan ng mga kolektibong gawaing-bayan: *"Iti panagadal a nagtaud iti Lumaud a paset ti lubong, ti folklore ti awag ti pakadagupan dagiti kannawidan dagiti umili"* (p. 5). Sa ganitong pagbasa, ang tula ay may kapangyarihang magpaloob ng mga alaala sa mga bagay na tila walang halaga—mga baso, pinggan, kasuotan—na sa paningin ng makata ay nagiging daluyan ng kasaysayan at kultura.

Masasalamatin din dito ang pananaw na ang wika—bilang daluyan ng tula at panitikan—ay di maihihiwalay sa katawan. Binibigyang-diin muli ni Mallari (2023) ang ugnayan ng wika at katawan sa konteksto ng pagsasalin: *"Language—both the source language and target language—has a way of shaping, or forming the body, if you will, of the concepts by which the text will be received and understood"* (p. 39). Sa ganitong pananaw, ang katawan ay hindi lamang pisikal na entidad kundi diskurso—isang kontekstong nabubuo sa pagitan ng wika, panitikan, kasaysayan, at kultura.

Sa larangan ng politika, gayundin, lumilitaw ang katawan bilang pangunahing metapora ng estado. Sa klasikong akda ni Hobbes (1651), ang pamahalaan ay inilarawan bilang isang makapangyarihang katawan, binuo ng maraming bahagi ng lipunan na pinamumunuan ng isang "ulo"—ang soberanya. Ang ganitong pananaw ay nagpapatunay na ang katawan ay ginagamit din upang ilarawan ang estruktura ng kapangyarihan. Ngunit sa panitikang Filipino, ito ay maaaring baligtarin—ang katawan ng mamamayan ang siyang lumalaban, sumasalungat, at sumasaksi sa kalupitan ng estado. Ayon kay Almario (2017), *"Hindi tuloy maiwasang pagdudahan maging ang alaala na mayroon tayo"* (p. 8). Sa kanyang pahayag, kinikwestyon ang mismong alaala na binuo ng estado—isang pag-aanyaya sa mas radikal na pagsusuri sa panitikan bilang laban sa dominasyon ng institusyon.

Ang makapangyarihang imahen ng alaala at katawan ay muling bumabalik sa tula ni Louise Glück na *A Memory* (1990), kung saan ang gunita ay tila isang ilog na dumadaloy pabalik sa isang panahong wala pa ang kamalayan ng pagkabata: *"I was going back to that time/ Before my childhood, to oblivion maybe, / It was that river I remembered"* (Glück, 1990, p. 24)

Ang gunita, sa puntong ito, ay nagiging daluyan ng pagnanasa at pagkalimot. At ang katawan ang siyang saksi—at minsan, ang pinanggagalingan—ng ganitong pagbabalik at pagsipat. Sa pananaw naman ng mga feminist-Marxistang teorista, ang katawan ay lunan ng tunggalian at transgresyon. Ayon kay Lori Lefkowitz, *"The body's history in literature is also the history of bodily violation; as the body acquires new definition, what it means to transgress its boundaries changes accordingly"* (Lefkowitz, 1997). Kaya't ang katawan ay hindi lamang tagapagdala ng alaala, kundi saksi sa dahas—sekswal, politikal, sosyal—na nagpapahiwatig ng mga panibagong anyo ng pagkatao at pag-iral. Ito rin ang nais ilantad sa mga kontemporaryong tulang nakatuon sa trauma at panibagong pagbangon.



Makikita ito sa koleksiyon ni Faye Olayo, *Body of Work* (2020), isang personal at matapang na pagsisiyasat sa katawan bilang espasyo ng karanasan at otonomiya. "This is my body of work... This album is about what the body endures and survives," ani Olayo (2020, p. 2). Sa kanyang tula, ang katawan ay hindi lamang tahanan ng sakit, kundi teritoryo ng paglaya. Samantalang si Sciolino (1997) ay nagsabing, "The desire to be fully autonomous, to name oneself, to create one's own identity in speech" (p. 51), itinatanghal ng panitikan ang katawan bilang mapagpasiyang pook ng paglikha at muling pag-aangkin sa sariling dangal.

Ang konsepto ng *bagi* (katawan) at *lágip* (gunita/alaala) ay sentral sa panitikang Ilokano at nagsisilbing pundasyon sa kanilang malikhaing pagpapahayag at kolektibong kamalayan. Sa pananaw ng mga makata tulad nina Roy V. Aragon at Aurelio Solver Agcaoili, ang *daniw* ay hindi lamang simpleng daluyan ng damdamin kundi isang politikal at kultural na katawan na kumakatawan sa kabuuan ng karanasan ng komunidad.

Sa tradisyon ng Ilokano, ang *bagi* ay hindi lamang tumutukoy sa pisikal na anyo ng tao. Ito ay tahanan ng kasaysayan, trauma, at pag-asa ng isang lipunan. Ang katawan ay nagiging repositoryo ng gunita, isang sisidlan kung saan nakaukit ang mga alaala ng kolonyalismo, diktadura, at kontemporaryong pakikibaka ng mga nasa laylayan. Dahil dito, ang *bagi* ay nagiging simbolo ng paglaban—isang pook kung saan nagtatagpo ang personal at kolektibong danas.

Samantala, ang *lágip* ay higit pa sa simpleng pag-alala. Tulad ng sinabi ni Geminio Abad, ito ang ugat ng damdamin at sibilisasyon: ang alaala ang nagpapatibay sa isang bayan. Sa panitikang Ilokano, ang gunita ay hindi lamang pagpapanatili ng nakaraan kundi isang aktibong diskurso ng reklamasyon—isang paraan upang tutulan ang sistematikong pagbura ng kasaysayan ng estado at ng kolonyal na kapangyarihan.

Kapag pinag-ugnay, ang *bagi ken lágip* ay lumilikha ng isang dialektikal na espasyo sa panulaan. Ang katawan ay nagiging konkretong representasyon ng alaala, samantalang ang alaala ay patuloy na bumabalik sa katawan bilang gunita ng kawalan, paglaban, at pag-asa. Sa mga tula ni Aragon, makikita ito sa ritwal ng *atang*, kung saan ang bahagi ng manok ay iniaalay bilang simbolikong pagbabalik sa mga nawawala (*desaparecidos*). Ang gunita, sa pamamagitan ng katawan, ay nagiging ritwal ng panlipunang paglaban.

Sa kabilang banda, sa mga akda ni Agcaoili, ang *bagi ken lágip* ay inilulugar sa mas malawak na epistemolohiya ng rehiyon. Ang mga konsepto ng nakem (diwa/kamalayan), bataris (pagkakaisa), at taripnong (pagtitipon) ay nag-uugat sa ideya na ang katawan at alaala ay hindi indibidwal na pag-aari, kundi bahagi ng kolektibong pagkatao ng mga Ilokano.

Samaktuwid, ang *bagi ken lágip* ng mga Ilokano ay hindi lamang konsepto sa panitikan. Ito ay politikal na diskurso at kultural na pahayag: isang patunay na ang panulaan ay may



kapangyarihang magtala ng kasaysayan, magsilbing sandata ng paglaban, at magbukas ng espasyo para sa patuloy na pagbuo ng bayan sa gitna ng mga pagtatangka ng lipunan at estado na burahin ang kanilang alaala.

Layunin ng Pananaliksik

1. Masuri ang mga piling tula nina Roy V. Aragon at Aurelio Solver Agcaoili gamit ang *Critical Discourse Analysis (CDA)* upang mailantad ang masalimuot na ugnayan ng wika, kapangyarihan, at kolektibong gunita.
2. Matukoy kung paanong ang *daniw* (tula) ay nagiging espasyo ng interbensyon sa kasaysayan, partikular sa pagpapakita ng mga naratibo ng pagkawala, alaala, at paglaban ng mga Ilokano at ng sambayanang Filipino.
3. Mailahad ang kahalagahan ng panitikang Ilokano bilang politikal na pahayag at kultural na rekuperasyon laban sa hegemonya, at bilang daluyan ng kolektibong pagkilos para sa katarungan at pagbawi ng bayan.

Metodolohiya

Ang *Critical Discourse Analysis (CDA)* ay isang mahalagang kasangkapan sa pagsusuri ng mga aspektong diskursibo ng malikhaing panitikan tulad ng *daniw*. Tinutukoy nito kung paano nagiging instrumento ng kapangyarihan, ideolohiya, at paglaban ang wika sa loob ng isang tiyak na panlipunang konteksto. Sa pagsusuri ng mga tula nina Roy V. Aragon at Aurelio Solver Agcaoili, maaaring gamitin ang CDA upang mapagtuunan ang mga estratehiyang lingguwistiko, simbolikong representasyon, at diskursibong taktika na ginagamit sa paglalantad ng kolektibong alaala, paglaban, at adhikaing panlipunan.

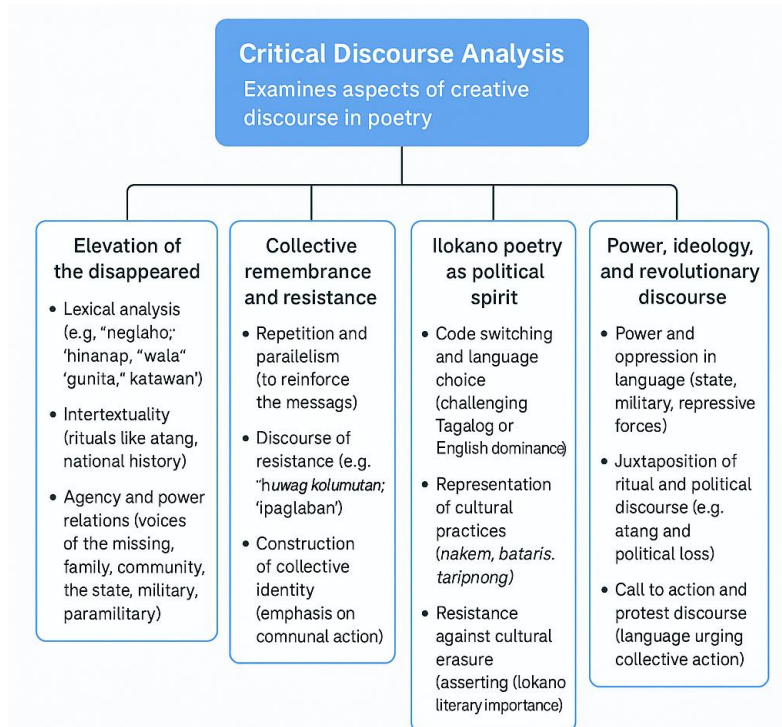
Isa sa mga pangunahing aspekto ng diskursong malikhain ay ang pag-aangat sa kamalayan ng sambayanan tungkol sa mga *desaparecidos*. Sa pamamagitan ng CDA, masusuri kung paano ginagamit ang wika sa *daniw* upang katawanin ang trauma ng pagkawala. Sa lebel ng leksikon, maaaring gamitin ang *lexical analysis* upang siyasatin ang mga salitang may kinalaman sa pagkawala gaya ng “naglaho,” “hinanap,” “wala,” “gunita,” at “katawan.” Kasabay nito, ang *intertextuality* ay maaaring makita sa paggamit ng mga ritwal at paniniwala gaya ng *atang*, na inuugnay sa mas malawak na naratibo ng pambansang kasaysayan, lalo na noong panahon ng diktadura. Mahalaga rin ang pagsusuri sa *agency at power relations*: sino ang binibigyang tinig sa tula—ang mga nawawala, ang kanilang pamilya, o ang komunidad? Paano inilalarawan ang mga may kapangyarihan gaya ng estado, militar, at paramilitar?

Ang kolektibong paggunita bilang anyo ng pagtutol ay isang mahalagang diskurso sa *daniw*. Ang paggamit ng *repetition* at *parallelism* ay nagsisilbing estratehiyang pedagogikal upang idiin ang mensahe at ipakita ang patuloy na epekto ng pagkawala. Sa ganitong paraan, umuusbong ang *discourse of resistance*—kung paanong ginagamit ang wika upang maging kasangkapan ng pagkilos ang panitikan. Halimbawa nito ang mga katagang “huwag



kalimutan," "ipaglaban," at "hanapin natin sila." Sa pamamagitan ng *construction of collective identity*, matutukoy kung paanong inuuna ng tula ang diwa ng kolektibong pagkilos sa halip na pansariling hinagpis, kaya't mas tumitindi ang panawagan para sa hustisya.

Pigura 1. Pangkalahatang daloy ng CDA.



Bukod dito, ang Ilokanong panulaan ay tumatayo rin bilang politikal na diwa. Sa pananaw ng CDA, ang daniw ay hindi lamang sining kundi isang anyo ng intelektuwalisasyon ng wikang Ilokano at politikal na sandata laban sa gahum. Ang pagsusuri sa *code-switching* at *language choice* ay nagpapakita kung paanong ginagamit ang Ilokano upang labanan ang dominasyon ng Tagalog o Ingles sa diskursong pampanitikan. Mahalaga ring tingnan ang *representation of cultural practices*, kung saan binibigyang-diin ang mga konseptong *nakem* (diwa/kamalayan), *bataris* (pagkakaisa), at *taripnong* (pagtitipon) bilang kolektibong tugon sa opresyon. Kaakibat nito ang *resistance against cultural erasure*, kung paanong ginagamit ang daniw bilang anyo ng *cultural preservation* laban sa asimilasyon at pagkawala ng identidad.

Huli sa mga diskursibong aspektong maaaring suriin ay ang ugnayan ng kapangyarihan, ideolohiya, at diskurso ng rebolusyon. Sa tulong ng CDA, maaaring matukoy kung paano nilalabanan ng daniw ang mga dominanteng ideolohiya sa pamamagitan ng

metaphora at *simbolismo* na naglalarawan sa estado, militar, at iba pang mapanupil na puwersa. Lumilitaw din dito ang *juxtaposition* ng ritwal at diskursong politikal—ang ugnayan ng paniniwala gaya ng *atang* at ng politikal na pagkawala—na nagpapahiwatig ng salikop ng kultura at rebolusyonaryong damdamin. Mahalaga ring suriin ang *call to action* at *protest discourse*, kung paanong ginagamit ang wika upang himukin ang kolektibong pagkilos laban sa pang-aapi.

Sa pamamagitan ng *Critical Discourse Analysis*, masusing naipapakita kung paanong ginagampanan ng daniw ang papel nito bilang espasyo ng paggunita at paglaban. Ang pagsusuri sa leksikon, simbolismo, estratehiyang lingguwistiko, at representasyon ng kapangyarihan ay nagpapakita ng panitikan bilang isang politikal na pahayag—isang larangan ng alaala, pakikibaka, at reklamasyon ng bayan.

Ilang Tala Hinggil sa Panitikang Ilokano

Si Pedro Bukaneg ay kinikilalang "Ama ng Panitikang Ilokano." Siya ay isang dakilang Pilipino mula sa lupaing Ilocos at itinuturing na unang edukadong Ilokano. Bukod sa pagiging orador, musikero, leksikograpo, at dalubwika, siya rin ang pangunahing kinikilalang may-akda ng epikong *Biag ni Lam-ang*, isang epikong binubuo ng 294 na saknong. Ayon sa ilang tala, siya ay isinilang noong Marso 1592 at natagpuang ulila sa isang banig sa ilog sa pagitan ng Bantay at Vigan, Ilocos Sur. Inampon siya ng isang babae at ipinagkatiwala sa kura paroko ng Bantay na siyang nagpangalan sa kanya bilang Pedro Bukaneg. Ang apelyidong "Bukaneg" ay pinaniniwalaang nagmula sa salitang Itneg na nangangahulugang "Christianized heathen."

Lumaki si Bukaneg sa pangangalaga ng mga Agustiniano sa kumbento ng Bantay. Bagaman bulag, ipinamalas niya ang kahanga-hangang memorya at katalinuhan sa wika. Bihasa siya sa Latin, Kastila, Iloko, at Itneg. Maliban sa pagiging makata, naging guro siya ng mga Agustiniano sa Iloko at sumulat ng mga sermon, nobena, at panalangin sa wikang ito. Kabilang din siya sa mga tumulong sa pagsasalin ng mga tekstong Kristiyano, kabilang ang *Doctrina Cristiana* (1621), sa Iloko. Nakalulungkot na marami sa kanyang mga akda ay nawala o kinuha ng mga kolonyalistang Kastila. Pumanaw siya noong 1630. Sa kanyang parangal, ipinangalan sa kanya ang *Bukanegan*—isang patulang pagtatalo sa entablado.

Ang panitikang Ilokano, na tinatawag ding panitikang Iloko, ay tumutukoy sa mga akdang nasusulat sa Iloko o isinulat ng mga manunulat na Ilokano sa iba't ibang wika tulad ng Kastila, Ingles, at Filipino. Sa larangan ng lingguwistika, "Iloko" ang tumutukoy sa wika samantalang "Ilokano" naman ang tumutukoy sa mga tao. Mula ito sa unlaping *i-* (mula sa) at salitang *looc* (look), kaya nangangahulugang "taong mula sa look."

Ang prekolonyal na panitikan ng mga Ilokano ay kinabibilangan ng mga awit, bugtong, kasabihan, dung-aw, epiko, at *dallot*—isang anyo ng estrukturadong tulang inaawit. Noong panahon ng pananakop ng mga Kastila, isinalin ni Francisco Lopez, isang Agustiniano, ang mga akdang Kristiyano sa Iloko, kabilang ang *Doctrina Cristiana* (1621), sa



tulong ni Pedro Bukaneg. Ang *Arte de la Lengua Iloca* (1627) ni Lopez ay sinundan ng *Gramatica Ilokana* (1895). Ang mga relihiyoso at sekular na akda ay ginamit bilang paraan ng kolonisasyon sa pamamagitan ng pagpapalaganap ng Kristiyanismo. Kasabay nito, nagsimula ring umusbong ang mga anyong pampelikula at pang-entablado gaya ng *komedya* at *zarzuela*.

Sa panahon ng kolonyalismong Espanyol, sumikat ang mga akda nina Marcelino Mena Crisologo, Pascual Agcaoili y Guerrero, at Isaias R. Lazo. Noong 1892, nailathala ang kauna-unahang nobelang Ilokano na *Matilde de Sinapangan* ni Fr. Rufino Redondo. Sumunod ang *Ayat, Kaanonto Ngata?* at ilang nobela ni Arturo Centeno tulad ng *Apay a Di Mangasawa?*, *Dispensara*, at *Padi a Puraw Wenno Naamo a Kibin*.

Noong ika-20 siglo, ayon kay Duque (n.d.) nailimbag ang mga akdang *Biag ti Maysa a Lakay*, *Wenno Nakaam-ames a Bales* ni Mariano Gaerlan (1909), *Uray Narigat no Paguimbagan* ni Facundo Madriaga (1911), *Mining Wenno Ayat ti Cararua* ni M.P. Crisologo (1914), *Nasam-it ken Naruchos nga Sabong dagiti Dardarepdep ti Agbaniaga* ni M.E. Millon (1921), *Sabsabong ken Lulua* ni R. Respicio (1930), *Apay a Pinatayda ni Don Simon?* (1935) at *Puso ti Ina* (1936) na parehong isinulat ni Leon C. Pichay.

Noong 1934, inilunsad ang *Bannawag*, isang magasin na naging lunsaran ng mga makata at kuwentista, at nagbukas ng pinto sa modernong panitikang Ilokano. Nagsimulang lumago ang anyo ng maikling kuwento mula noong 1947, kung saan pangunahing paksa ang digmaan, pananakop ng Hapon, at iba pang trahedya. Sa paglipas ng panahon, naging mas pulido at mas malikhain ang pagsasalaysay ng mga Ilokanong manunulat.

Bagaman may mga artikulo ukol sa panitikang Ilokano, nananatiling kulang ang masusing akademikong pagsusuri hinggil dito. Isa sa mga kilalang iskolar na nagsagawa ng pag-aaral tungkol sa panitikang Ilokano ay si Leopoldo Y. Yabes (1975) mula sa University of the Philippines.

AGCA, RVA: Mga Makata sa Panahon ng Lagim

Sa orihinal na balangkas ng pananaliksik na ito, limang makata sana ang tampok—mga tinig na kumakatawan sa iba't ibang panig ng rehiyon, na may kanya-kanyang kasaysayan, kamalayan, at kontribusyon sa panitikan. Gayunman, dahil sa limitasyon ng panahon at sa bigat ng mga tungkulin bilang guro, mananaliksik, at anak ng lipunan, napagpasyahan kong ituon muna ang atensyon sa dalawa sa kanila. Layunin nitong bigyang-pokus ang masinsinang pagsusuri sa kanilang mga akda. Ang mga ito ay sina Roy V. Aragon (mas kilala bilang RVA), isang beteranong manunulat at kawani ng *Bannawag* magasin, at si Dr. Aurelio Solver Agcaoili (Agca), isang propesor, mananaliksik, at Fulbright Scholar na kasalukuyang namumuno sa NAKEM—isang organisasyong nagsusulong ng intelektuwalisasyon at kultural na rekuperasyon ng wikang Ilokano. Awtor ng nobelang *Derrep iti Panawen ti Dangadang* (1998), *Dangadang* (2003), *Bandido Dagiti Balikas* (2019),



Epistolario ti Exilo ken dadduma pay a Daniw (2014), *Nakem: Salaysay iti Lengguahe, Literatura, Kultura, ken Kritisismo* (2014), at marami pang iba.

Hindi nagkataon ang pagpili sa dalawang makatang ito. Tulad ng iba pang hindi pa naisama, ang kanilang pagkatao ay hindi lamang nalilimita sa pagiging makata o nobelista. Sila ay aktibong kalahok sa diskurso ng pampulitikang paggunita. Ang kanilang panulaan ay higit pa sa estetika—ito ay tugon sa kontradiksiyon ng lipunan, kasaysayan, at kultura. Kaya’t maituturing na makabuluhan ang panahon ng pananaliksik sa kanilang mga akda—mga gabing kinain ng pagbabasa, mga madaling-araw na isinakripisyo para sa muling pagbubuo ng sarili, at mga panahong tila sumpang minana mula sa kasaysayang piniling limutin.

Si Roy Vadil Aragon, o mas kilala bilang Roy V. Aragon, ay isa sa pinakamatatag na haligi ng kontemporaryong panitikang Ilokano. Isinilang sa Mabasa, Dupax del Norte, Nueva Vizcaya, kinikilala si Aragon bilang kuwentista, makata, tagasalin, editor, at tagadiseno ng aklat. Isa siya sa mga piling manunulat na naging tulay ng sining patungo sa mas malawak na mambabasa. Tumanggap siya ng mga parangal mula sa Don Carlos Palanca Memorial Awards for Literature (1999, 2001, 2014, 2016), gayundin mula sa Gov. Roque Ablan Awards for Iloko Literature (GRAAFIL)—patunay ng kanyang makabuluhang ambag sa panitikang rehiyonal.

Ang kanyang panulat ay hindi lamang sa dami kundi pati sa lawak ng anyo. Kabilang sa mga kuwentong nalathala niya ang “Balang,” “Siak ni Kafka, Pusa,” “Kanibusanan,” at “Bannuar,” na nagsasalaysay ng karanasan ng mga Ilokano sa gitna ng modernidad, karahasan, at marginalisasyon. Ilan sa kanyang mga koleksiyon ay *Napili ken Saan a Napili a Dandaniw ken Dadduma Pay a Riknakem*, *Bagi: Dandaniw, Bannuar ken Dadduma Pay a Fiksion*, at *Rabii: 100 a #Tweetniw*. Sa mga ito, hindi lamang panitikan ang kanyang inilalahad kundi ang katawan ng kolektibong gunita at damdaming panlipunan.

Bilang kasapi ng GUMIL Filipinas, bahagi si Aragon ng masiglang komunidad ng panitikang Ilokano. Sa kanya, ang panitikan ay hindi lamang espasyo ng malikhaing pagpapahayag kundi isang tahanan ng kasaysayan, daluyan ng damdaming panlipi, at larangan ng paglaban.

Kapwa sina Aragon at Agcaoili ay produkto ng panahong tumatak sa kasaysayan ng Filipinas bilang yugto ng kadiliman—ang diktadurya ni Ferdinand Marcos, Sr. Sa ilalim ng rehimeng ito, maraming manunulat at intelektwal ang tumugon sa krisis panlipunan sa pamamagitan ng panitikan. Ang kanilang mga tula ay hindi lamang pagsasakatawan ng personal na danas kundi salamin ng masalimuot na sosyo-politikal na kondisyon ng bansa.

Tulad ng maraming manunulat sa kanilang henerasyon, sila ay naging makabayan sa kani-kanilang kapasidad. Gayunman, ang kanilang pakikilahok ay hindi nagtapos sa



lansangan. Dinala nila ang diwa ng pakikibaka sa panulaan, sa daniw. Kahit nahati ang Pambansa-Demokratikong Kilusan (PDK) dahil sa mga ideolohikal na tunggalian, nanatiling buhay ang diwa ng pag-aaklas sa kanilang mga akda—sa wika, sa gunita.

Ang kanilang mga tula ay tila *bagi*—katawan ng alaala—na hindi lamang nagsasakatawan ng personal na damdamin kundi sumisid sa kolektibong karanasan. Ang gunita ay hindi lamang inaalala para sa sarili kundi isinusulat para sa lipunan. Kaya’t ang pagsusuri sa kanilang panulaan ay isang paglalantad—ng trauma, kasaysayan, at pagnanasang makamit ang katarungan.

Sa ganitong pagbasa, ang tula ay higit pa sa sining—ito ay isang pampulitikang pahayag. Sa pamamagitan ng daniw, naitatanghal ang gunita laban sa sabayang paglimot ng estado at institusyon. Sa isang bansang nasanay sa *historical amnesia*, ang tula ay nagsisilbing *counter-memory*—isang alternatibong kasaysayan na isinulat hindi ng mga makapangyarihan, kundi ng mga inaapi.

Madaling hanapin ang mga nawawala kung may pananda. Halimbawa, si Charlie del Rosario (1971) ay ginunita sa pamamagitan ng gusali sa Polytechnic University of the Philippines. Buhay siya sa alaala sapagkat may materyal na binabalikan. Subalit paano si Romulo dela Cruz (2014), pangulo ng Danggayang Dagiti Mannalon iti Isabela, na hanggang ngayon ay hindi pa rin natatagpuan? Sa ganitong konteksto, malinaw ang papel ng tula—ito ang pansamantalang lapida, ritwal, at tagapag-ingat ng alaala.

Daniw ken Dangadang

Sa tulang *Desaparacidos* (Aragon, 2009), agad na matutukoy ang persona sa loob ng daniw. Ginamit niya ang tipikal na siklo ng bawat tahanan sa kanayunan bilang lunsaran sa paghahanap sa mga bahagi ng nakahaing tinolang labuyong manok:

“...imbanang-es ni Inang a mangkiwarkiwar itan iti tayab ti tinola ti netib a manok. Innala manen ngatan daytan kunkunak a mannibrong...” (Aragon, 2009, p. 18)

“...walang humpay na hinalo ni Inang ngayon ang balahibo ng tinolang labuyo na manok. Kinuha na naman kaya iyan ng sinasabi kong magnanakaw...” (aking salin)

Upang mahanap ang nawawalang katawan, gaya ng halimbawa ni Dela Cruz, kinakailangang maraming maghanap. Hindi nalimitahan sa indibidwal na himig ang persona, na mapapansin agad sa unang saknong ng tula:

“Awan manen, mapukpukawda manen” (p. 18)

“Wala na, wala na naman sila” (aking salin)

Makikita rin sa daniw ni Aragon ang kostumbre ng mga Ilokano hinggil sa paghahandog o *atang* ng mga bahagi ng katawan ng manok—isang ritwal na dokumentado



na sa pananaliksik ni Isabelo Florentino De los Reyes sa *El Folklore Filipino* (2021). Tulad ng *atang* ng lamang-loob ng manok na iniaalay sa *caibaan* o hindi nakikitang espasyo tuwing *agaw-liwanag*, mapangahas na binali ni Aragon ang matandang kustomaryong ito:

“Ta agpaay la koma kan’ kenkuanan kakaisuna a dalem ken batikuelng, ‘imbag la kan’ a pamigsat’ darana a nakapsuten. Ket ‘tay met tukatok ‘toy grasia a manok, di metten masapulan, agpaay koma ken ni amang kas mainugot, isut’ ulo, isut’ rebbengna nga agsultop iti mata ken utek ti pinalpalukmeg a pamusian” (Aragon, 2009, p. 18)

“Na para lamang sa kanya dapat itong kaisa-isang *atang* at balunbalunan, na magpapalakas sana sa mahina na niyang dugo. At gaya nitong tuka nitong biyayang manok, hindi naman na mahanap, para sana kay ama bilang haligi, na siyang ulo kaya marapat lamang na siya ang humigop sa mga mata at utak ng pinatabang handog” (aking salin)

Makikita sa bahaging ito ng daniw ang dalawahang pag-iral ng magkasalungat na kahulugan: ang tradisyonal na paniniwala at ang politikal na konteksto. Ang *mannibrong* o magnanakaw ng *bagi* ay maaaring tumukoy sa mga grupong militar, paramilitar, at vigilante na kontra sa mga aktibista sa kanayunan, tulad ng Black Ranger o Agay Battalion ni Col. at dating Gobernador ng Cagayan na si Rodolfo “Agila” Aguinaldo. Ang analisis ng kapangyarihan sa pagitan ng pisikal at espirital na dimensyon ay makikita sa ikalawang saknong:

“Ket ita a naindaklan a pangmalem, napasnek ni burikdek, dautna man laeng ti agparis a luppo, payyak ken tengged, a sisiimen ni adagi a kas man lugi iti apag daytoy a sangkailgat a pitso ken paragpag” (Aragon, 2009, p. 18)

“At ngayong banal na hapunan, nabusog si bunso, salamat sa isang paris ng hita, pakpak at isang leeg, na kanina pa minamatyagan ni *adagi* na lugi dahil dito sa kakapiranggot na pitso at tadyang” (aking salin)

Hindi isinasama sa mataas na anyo ng ritwal ng *atang* ang mga bahaging ito, na itinatanghal para sa mga nawawalang bahagi ng pagkatao, na ipinapahayag sa mga linyang ito:

“O maykan kadi adi agsublikan, agawidkan. Pangngaasiyo kakabsat a gagayyem ta isubliyo isunan. Saannanton ululiten. O maykan kadi adi agsublikan, agawidkan. Agsublikan, agawidkan. Agsublikan, agawidkan.” (Aragon, 2009, p. 18)

“O halika na kapatid bumalik ka na, umuwi ka na. Parang-awa niyo na mga kapatid at kaibigan pabalikin niyo na siya. Hindi na niya uulitin. O halika na kapatid bumalik ka na, umuwi ka na. Bumalik ka na, umuwi ka na. Bumalik ka na, umuwi ka na” (aking salin)

Gaya ng tula, epektibo ang pag-uulit bilang daluyan ng paghahanap at muling pag-alala upang maging pisikal na representasyon ng sarili at bayan. Patuloy na lumalalim ang kahulugan, “tagos sa buto,” kaya’t lumalamon ng buong pagkatao.



Makikita rin ang sining ng pag-uulit sa huling ikalawang saknong ng tula ni Aragon sa *Baribari Kontra Bisin, Tig-ab Kontra Gawat: Dallang Iti Nakaparsuaan Ti Bagas* (Aragon, 2009):

“Ay, ‘maykayon, ‘maykayon dakay’ a kakadua, kapuli
Iti pitak! ‘Maykayon, dakay’ nga aglulusiaw,
Mataaltalimudaw, ul-ulila ti desaporacido a puni.” (Aragon, 2009, p. 18)

“Ay, halina kayo, halina kayo mga kasama, kalahi
Sa putik! Halina kayo, kayong mga mapupusyaw,
Nagdedeliryo, mga balo ng *desaparecidong* maghahain” (aking salin)

Ganito rin ipinakita ni Aragon sa huling saknong ng tula ang pag-asa na nasa pag-uulit ang katubusan:

“Ay, wen, ‘maykayon, suyantay’ no nasken iti dara
Ti darudar! Ngem, ‘maykayon, ‘maykayon, apuyentay’
Ti innapuy iti ilegleggaak ti kabus. Pagsasanguantay’ latta
Dayta sangkaapuyan nga ayat ken pakinakem.
Ay, mangrabiitay’ iti nakaparsuaan ti isem
Kontra nakaparsuan ti saem!” (Aragon, 2009, p. 18)

“Ay, oo, halina kayo, pagkaisahan natin kung sasapat ang dugo
Ng manlilipol! Subalit, halina kayo, halina kayo, lutuin natin
Ang kanin na ipinagmamalaki ng bilog na buwan. Pagsaluhan natin
Iyang kung anong mayroong pagmamahal at kamalayan.
Hala, maghapunan muna tayo sa pagsilang na ito ng galak
Kontra sa pagsilang ng kalungkutan” (aking salin)

Sa tula ring *Wayawaya* (Aragon, 2015), tinuligsa ng persona ang palasak na pagpapakahulugan sa pagluhod bilang asimilasyon:

“Pimmanaw a di man la nagpakada. Dinak
Naawatan idi nagparintumengak iti sangguananna” (Aragon, 2015, p. 67)

“Umalis siyang di man lamang nagpaalam. Hindi niya
Naintindihan ang pagluhod ko sa kanyang harapan” (aking salin)

Kung gayon, ang pag-alis nang walang pamamaalam ay hindi kawalan, kundi unang hakbang sa muling paghahanap at paglaya.

(Kontra) Diskursong (Kritikal na) Malikhain

Sa konteksto ng sapilitang pagkawala—laluna ng mga aktibista at magsasakang lumaban para sa kanilang mga karapatan—nagsisilbing makapangyarihang kasangkapan ang tula upang mapanatili sa kamalayan ng bayan ang kanilang alaala. Ipinapakita sa mga piling daniw ang katawan bilang gunita (*bagi ken lagip*) sa pamamagitan ng mga ritwal gaya

ng *atang*, pati na rin ng iba't ibang symbolismong kaugnay ng pagkawala at patuloy na paghahanap (Constantino, 2015). Ayon kay Constantino, ang panulaan ay nagiging “espasyo ng kolektibong pag-alala,” na hindi lamang tumutukoy sa personal na danas kundi lumalampas ito tungo sa pampamayanang alaala—isang sining ng pagtanggong makalimot.

Higit sa personal na naratibo, isinasakatawan ng tula ang tungkuling panlipunan bilang isang anyo ng kolektibong pagkilos. Layunin nitong pukawin ang kamalayan ng sambayanan upang alalahanin, kilalanin, at ipaglaban ang katarungan para sa mga biktima ng karahasan ng estado. Sa mga piling tula, ginagamit ang pag-uulit bilang isang estratehiyang pedagogikal upang patatagin ang kolektibong gunita at iukit sa isipan ng mambabasa ang mensaheng pampulitika (Santos, 2017). Ayon kay Santos, sa harap ng mga estrukturang mapanupil, ang wika at tula ay nagiging sandata laban sa tahimik na pananakop ng kapangyarihan.

Makikita rin sa *daniw* ang masigasig na pagsusuri at intelektuwalisasyon ng wikang Ilokano. Ang panulaan ay naglalaman ng mga tradisyunal na paniniwala, kaugalian, at ritwal ng rehiyon—isang anyo ng kultural na rekuperasyon at paninindigan laban sa hegemonya ng dominanteng mga wika. Ayon kay Reyes (2020), higit pa sa pagiging sining, ang tula ay isang anyo ng aktibismo—isang sandata laban sa namamayaning gahum. Sa pamamagitan ng panulaan, nabibigyang-bose ang mga karanasan ng mga nasa laylayan ng lipunan, na madalas ay nabubura sa pambansang naratibo. “Ang panulaan ay kumakatawan sa kolektibong boses ng mga nasa gilid ng kasaysayan” (p. 78).

Isa pang mahalagang aspekto ng malikhaing diskurso sa tula ay ang paglalantad sa papel ng estado, militar, at paramilitar bilang mga mapanupil na puwersa na may direktang kinalaman sa pagkawala ng mga aktibista at magsasaka. Ang *juxtaposition* o pagtatambal ng ritwal ng *atang* (isang espiritwal na gawi sa kultura ng Ilokano) at ang politikal na aktong pagkawala ay nagpapakita ng pagsasalikop ng espiritwal at materyal na dimensyon sa panulaan—isang diskurso ng paglaban sa anyo ng sining (De Guzman, 2018). Sa kanyang pag-aaral, tinukoy ni De Guzman ang “dialektika ng gunita bilang isang politikal na porma ng paglaban,” kung saan ang espiritwal na alaala ay nagiging panlipunang pagkilos laban sa pagsupil ng estado.

Sa pangkalahatan, sinikap ng papel na ito na sagutin ang tanong kung paanong ang *daniw*, bilang isang genre ng panitikan, ay maaaring maging espasyo ng interbensyon sa kasaysayan—isang larangan ng reklamasyon ng bayan at kolektibong alaala. Ang *daniw* ay hindi lamang lirikal na anyo ng damdamin kundi isang matalas na pampulitikang pahayag. Itinatampok sa pananaliksik na ito ang masalimuot na ugnayan ng tula, katawan, bayan, at gunita, na sama-samang umiikot sa mga naratibo ng katarungan, kolektibong pag-alala, at patuloy na paglaban sa gitna ng lumalalim na krisis ng paglimot at pag-aangkin ng kasaysayan (Santos, 2017).



Konklusyon

Sa pagsusuri ng tulang *Desaparecidos* (Aragon, 2009) at mga akda ni Agcaoili, lumilitaw ang masalimuot na ugnayan ng pagkawala, alaala, at kolektibong pagkakakilanlan ng mga Ilokano. Sa pamamagitan ng ritwalistikong simbolismo—gaya ng *atang* at ang pagbabahagi ng bahagi ng manok sa handaan—naisasalamatin ang paraan ng kanilang paghahanap sa mga nawawala, kabilang ang mga *desaparecidos*, mga rebolusyunaryo, at mga inaaping sektor ng lipunan.

Ang tula ni Aragon ay isang matapang na pagsalungat sa tradisyonal na interpretasyon ng ritwal ng *atang*, na ginamit niya upang itampok ang kawalan ng katarungan sa lipunang Ilokano at Filipino. Hindi lamang ito pagsasalaysay ng personal na trahedya kundi isang pampolitikal na pahayag na nag-uudyok ng kolektibong pagkilos. Sa pamamagitan ng paulit-ulit na linya at matalinghagang wika, naipapahayag ang patuloy na paghahanap sa katotohanan at hustisya.

Samantala, ang mga akda ni Agcaoili ay lumalapit sa parehong adhikain ngunit may mas malalim na pilosopikal na pagdulog. Ipinapakita ng kanyang mga tula ang koneksyon ng mga Ilokano sa kanilang bayan, kultura, at ninuno. Ang mga konsepto tulad ng *nakem*, *bataris*, at *taripnong* ay nagpapatibay sa ideya ng kolektibong kamalayan at sama-samang pagkilos bilang tugon sa panlipunang kawalan ng katarungan.

Ang panitikan nina Aragon at Agcaoili ay patunay sa puwersa ng wika bilang daluyan ng kolektibong pag-alaala at paglaban. Sa pamamagitan ng makapangyarihang imahe, simbolismo, at ritwal, naihahayag ang panlipunang tunggalian at ang pangangailangang ipaglaban ang katarungan para sa mga nawawala. Sa huli, ang kanilang panitikan ay hindi lamang malikhaing pagsasalaysay ng realidad kundi isang mapanuring pagsusuri at panawagan para sa pagbabago.

Rekomendasyon

Mula sa mga natuklasan at konklusyon ng pananaliksik, iminumungkahi ang mga sumusunod:

1. Pagtitiyak ng mas malawak na dokumentasyon at pagsusuri sa mga piling akdang Ilokano, upang hindi lamang mapanatili ang mga ito bilang panitikan kundi bilang mga espasyong kultural at politikal na nagpapaalala sa kolektibong gunita ng mga Ilokano at sambayanang Filipino.
2. Pagpapalakas ng mga institusyonal na inisyatiba gaya ng NAKEM at GUMIL Filipinas upang higit na maitaguyod ang *intelektuwalisasyon ng wikang Ilokano* at ang kultural na rekuperasyon laban sa hegemonya ng dominanteng wika.



3. Pagpapasok ng mga tula nina Aragon at Agcaoili sa kurikulum ng panitikan at kasaysayan, lalo na sa kolehiyo at senior high school, upang maging bahagi ng mas malawak na diskurso ng kabataan hinggil sa gunita, katawan, at bayan.
4. Pagsasagawa ng mas malalim na interdisiplinaryong pag-aaral sa ugnayan ng panitikan, alaala, at pulitika—hindi lamang sa Ilokano kundi sa iba pang rehiyonal na panitikan—upang higit na mapalawak ang lente ng *critical discourse analysis* sa konteksto ng Filipinas.
5. Pagbuo ng mga espasyo ng kolektibong alaala (archives, museo, digital repositories) na maglalaman ng mga tula, testimonya, at iba pang malikhaing anyo na nakasentro sa mga desaparecidos at sa trauma ng lipunan, upang magsilbing kontrapunto laban sa historical amnesia.

Mga Sanggunian

- Abad, G. (2023). *Poetics of the word*. In CCP Intertextual Division (Ed.), *Reading the regions: Klima. Kronika. Kuerpo* (p. 8).
- Agcaoili, A. S. (2019). Bandido dagiti balikas/Words are bandits/Bandido ang mga salita. *Saniata Publications*. <http://saniatapublications.blogspot.com/2019/06/bandido-dagiti-balikas-words-are.html>
- Agcaoili, A. S. (1998). *Derrep iti panawen ti dangadang* (Series No. 1, 1st ed.). ICRI Writers Cooperative.
- Agcaoili, A. S. (2014). *Epistolario ti exilo ken dadduma pay a daniw* (1st ed.). Undertow Books.
- Agcaoili, A. S. (2014). *Nakem: Salaysay iti lengguahe, literatura, kultura, ken kritisismo* (1st ed.). Undertow Books.
- Almario, V. S. (2023). Gunita at bayan. In CCP Intertextual Division (Ed.), *Reading the regions: Klima. Kronika. Kuerpo* (p. 8).
- Anderson, B., et al. (2023). *Ang diablo sa Filipinas ayon sa nasasabi sa mga casulatan luma sa Kastila* (1st ed.). Anvil.
- Aragon, R. (2023). *Bagi: Dandaniw* (1st ed.). Saniata Publications.
- Aragon, R. (2023). *Baribari*. Saniata Publications & Imnas and Iway Publications.
- Constantino, M. L. (2015). *Memory and resistance in Philippine poetry*. University of the Philippines Press.
- De Guzman, J. R. (2018). The politics of memory and ritual in Ilokano literature. *Journal of Philippine Studies*, 42(1), 45–70.
- De los Reyes, I. (2021). *Sirib ti puli ni Ilokano* (A. Tabag, Trans.; 1st ed.). Saniata Publications.
- Duque, R. (n.d.). *Kurditan Samtoy: The Literature of A Manly Race*. National Commission for Culture and the Arts. <https://ncca.gov.ph/about-ncca-3/subcommissions/subcommission-on-the-arts-sca/literary-arts/kurditan-samtoy-the-literature-of-a-manly-race/>



- Glück, L. (1990). A memory. In *Ararat* (p. 24). Ecco Press.
- Lazaga, J. (2023). Folklore and regional consciousness. In CCP Intertextual Division (Ed.), *Reading the regions: Klima. Kronika. Kuerpo* (p. 5).
- Lefkowitz, L. H. (1997). *Textual bodies: Changing boundaries of literary representation*. State University of New York Press.
- Mallari, J. C. (2023). The body as memory. In CCP Intertextual Division (Ed.), *Reading the regions: Klima. Kronika. Kuerpo* (pp. vi–vii, 39).
- Olayo, F. (2020). *Body of work*. Gantala Press.
- Reyes, A. M. (2020). *Voices of the marginalized: Ilokano poetics and activism*. Ateneo de Manila University Press.
- Santos, R. P. (2017). Poetry as pedagogy: Collective memory in Filipino activist verse. *Philippine Literary Review*, 33(2), 98–110.
- Sciolino, E. (1997). *The outlaw state: Saddam Hussein's quest for power and the Gulf crisis* (p. 51). John Wiley & Sons.
- Yabes, L. Y. (1975). *Philippine Short Stories, 1925-1940*.
<https://www.goodreads.com/book/show/4057958-philippine-short-stories-1925-1940>



Pagsusuri sa Pananaw ng mga Guro hinggil sa Telenobelang “Maria Clara At Ibarra” Bilang Kagamitang Pampagtuturo sa Filipino

Allan Mark C. Sotto
Antipolo City Senior High School
allanmark.sotto@deped.gov.ph/mhythestro@gmail.com

Angelo B. Barquilla
De La Salle-College of Saint Benilde
barquillangelo@gmail.com

Abstract

Maria Clara at Ibarra is one of the telenovelas that depicted the experiences of Filipinos during the Spanish colonization. According to the study by Corona (2023), the show introduced influences, new ideologies, and motivations to viewers, which could offer significant potential for broader educational use and the materialization of the show as a tool for understanding and learning and possible usage as a learning tool. With this in mind, the primary focus of this research is to analyze the perspectives of selected teachers and students on the use of the telenovela Maria Clara at Ibarra as an instructional tool in teaching Filipino, particularly in teaching Noli Me Tangere. The study employs Thematic Content Analysis (Braun & Clarke, 2006) as its method, anchored on Interest Theory (Hidi & Renninger, 2006) to assess its effectiveness as a teaching material in Filipino 9. The research also utilizes Thematic Interviews (Braun & Clarke, 2006) to gather insights from selected teachers and students of the Pasig Catholic College – Junior High School and Senior High School, Filipino Department. Findings from the research indicate that the integration of knowledge among teachers, media, and literature is essential in education. Therefore, the telenovela Maria Clara at Ibarra can only be an effective teaching tool if it is complemented by the appropriate teaching strategies, ensuring its proper application in literature instruction.

Keywords: Maria Clara at Ibarra (MCI), Pop Culture, Instructional Material, Media, Language and Literature

Abstrak

Ang Maria Clara at Ibarra ay isa sa mga telenobelang naglatag ng danas ng mga Pilipino sa pananakop ng mga Kastila. Ayon sa pag-aaral ni Corona (2023) ang palabras



ay naglatag ng impluwensiya, bagong ideolohiya at motibasyon sa mga manonood na maaring maghatid ng malaking potensyal sa mas malawakang gamit sa edukasyon at materyalisasyon ng palabas tungo sa pag-unawa at pagkatuto ng mga mag-aaral hanggang sa gamit nito bilang kagamitang pampagtuturo. Sa ganitong palagay, pangunahing tuon ng pananaliksik na ito ay masuri ang pananaw ng mga piling guro at mag-aaral sa gamit ng telenobelang “Maria Clara at Ibarra” bilang kagamitang pampagtuturo sa Filipino partikular sa pagtuturo ng Noli Me Tangere gamit ang Thematic Content Analysis (Braun and Clarke, 2006) bilang metodo na naka-angkla sa teoryang Interest Theory (Hidi at Renninger, 2006) bilang kagamitang pampagtuturo sa Filipino 9 partikular sa pagtuturo ng Noli Me Tangere. Ginamit naman sa pag-aaral ang Thematic Interview (Braun at Clarke, 2006) bilang pamamaraan ng pangangalap ng datos mula sa mga pananaw ng mga piling guro at mag-aaral sa Pasig Catholic College- Junior High School at Senior High School, Filipino Department. Naunawaan sa pananaliksik na isinagawa na mahalaga ang kaisahan ng kaalaman ng mga guro, midya, at panitikan sa pagtuturo. Kaya’t magiging mabisa lamang ang telenobelang Maria Clara at Ibarra bilang kagamitang pampagtuturo kung ito ay aangkupan ng wastong pamamaraan ng guro upang mailapat ito sa pagtuturo ng panitikan.

Susing salita: Maria Clara at Ibarra (MCI), Pop Culture, Instructional Material, Media, Language and Literature

Introduksiyon

Marami sa kabataan ang napupukaw ang atensiyon sa panonood ng iba’t ibang palabas na nauuso sa telebisyon maging sa sosyal midya at multimidya; partikular na ang sikat na sikat ngayong teleserye na ‘Maria Clara at Ibarra’ na kinahuhumalingang panoorin at tangkilikin ng mga kabataan. Gayon din ang pagbabasa ng iba’t ibang paskil hinggil sa palabas na umani ng mga samo’t saring reaksiyon sa sosyal midya.

Ayon kay Corona J. (2023) “Maria Clara at Ibarra peaked with its highest ratings in Television Drama Series. This impacted many people, especially the Youth in watching and reading the physical copies of the books, by rediscovering the world of Noli me Tangere and the Other Philippine Literature.” Nangangahulugan lamang na marami ang namangha at nagkaroon ng interes upang basahing muli ang nobela ni Rizal. Hudyat ito na malaki at malalim ang ang naging epekto nito sa mga manonood at mambabasa. Isa rin itong senyales na marami sa kabataan sa kasalukuyan lalo na ang mga mahihilig magbasa ng mga panitikan ay maaring magkaroon sila ng katanungan at maghanap ng kasagutan hinggil sa kung malaki nga ba ang pagkakaiba ng kuwento sa telebisyon kumpara sa aktuwal na nakatala sa nobela.



Ayon kay Briones L. (2022), “Maria Clara at Ibarra emphasizes the connection of the stories’ injustices to modern injustices.” Dahil dito maraming manonood din ang napukaw ang atensyon sa sistema ng hustisya noon kung ihahambing sa kasalukuyan. Naging daan ito upang magbukas kamalayan sa karamihan ang kalagayang panlipunan noon at ngayon.

Ayon muli sa pag-aaral ni Corona J. (2023) “Adaptation of Noli Me Tangere to Drama series has many reasons and has greatly impacted the community and the viewers, especially the youth who are eagerly waiting and watching the Drama series. Film and Drama Series adaptations of books can sometimes provide a new perspective because the filmmakers take creative liberties and add their own touches to the film. This provides the audience with a fresh perspective, especially if they have already read the book.” Ang pagkahumaling ng mga manonood partikular ang mga kabataan at estudyante ay ilan sa mga dahilan at salik na nagdudulot sa kabataan upang makatuklas, magkaroon ng interes, sariling pananaw, at kaalaman sa kasaysayan ng Pilipinas na maaaring magtulak upang mabuksan ang kanilang kamalayan at kuryosidad sa mga kaganapan na kanilang nababatid sa mga nababasa at napapanood. Sa kabilang banda’y maari rin itong magdulot ng miskonsepsyon at misinterpretasyon sa pag-unawa ng napapanood at nababasa dahilan na rin ng pagkakaiba ng aktuwal na nakatala’t nakalimbag sa aklat at ang kaibahan ng kuwento nito bilang palabas.

Ilan sa mga salik na nakaaapekto sa pagkatuto ng mga mag-aaral positibo o negatibo man ay ang pagtangkilik sa iba’t ibang genre ng palabas at babasahin mula sa multimidya, teksbuk, e-book, at aklat gamit ang makrong kasanayan na panonood at pagbabasa. Batid ng mga edukador, madla, at mga estudyante mula pa noon ang kahalagahan tungkol sa pag-aaral, pagbabasa, at pagtuturo ng Obra Maestra ni Rizal na Noli Me Tangere at El Filibusterismo sa iba’t ibang paaralan sa Pilipinas. Maraming dulog, pamamaraan, teknik, estratehiya, at pedagohiya ang ginagamit ng mga guro sa pagtuturo nito gamit ang iba’t ibang batis ng karunungan maisalin lamang sa mga mag-aaral ang kaalaman, dunong at kahalagahan ng pag-aaral ng dalawang obra ni Rizal.

Sa iba’t ibang panahon at pagkakataon ay malaking hamon sa mga edukador ang pagtuturo at pagkatuto ng mga mag-aaral sa bawat henerasyon. Dahilan na rin ng paglipas ng panahon mula sa tradisyunal patungo sa dihital na modernong pamamaraan bilang kahingian at pagyakap sa pamantayan ng ika-21 siglo ng pagtuturo at pagkatuto. Ang ganitong mga usapin ay hindi na lamang patungkol sa pagpapabatid at pagsasalin ng kaalaman sa mga mag-aaral at kabataan, bagkus kalakip na rin nito ang kaisahang diwa ng mag-aaral at guro kaakibat ang pagkakaroon ng mabisang komunikasyon at relasyon na bibigkis upang magsilbing daan sa isang mabisang ugnayan, at mabungang pagkatuto.

Ano’t anuman ang asignatura, disiplina at kasanayan sa pagkatuto, mayroong mga pamamaraan, instruksyunal, at kagamitan ang makatutulong sa mga edukador at magulang.



Bawa't isa'y mayroong layuning makapaglinang at maisakatuparan ng ganap ang mithiing maabot at masiguradong epektibo't ganap ang pagtuturo at pagkatuto ng mga mag-aaral.

Sa panahon ngayo'y 'di maitatangging malaki na ang naging ambag at dulot ng sosyal midya sa kasalukuyan. Iba't iba ang epekto sa mga mag-aaral at kabataan, dumating na sa puntong ang sikat at tanyag na obra ni Rizal na *Noli Me Tangere* at *El Filibusterismo* ay biglang kinahuhumalingan ng nakararami dahilan pagpapalabas ng isang teleseryeng pinamagatang 'Maria Clara at Ibarra', ang palabas ay hinggil sa nilalaman ng dalawang nobela na obra ni Rizal na pinagsama't pinag-ugnay sa iisang kuwento ng palabas. Dahil sa ganda ng takbo at konsepto ng kuwento ay tinangkilik ito ng mga manunuod at karamihan ay mga mag-aaral na kabataan at mga gurong nagtuturo ng asignaturang Filipino sa antas ng sekundarya partikular sa baitang 9 at 10.

Ang palabas ay nagsilbing tulay upang tangkiliking muli ng nakararami ang obra ni Rizal. Marami ang binalikang basahin muli ang mga nobela, matukoy lamang ang susunod na pangyayari sa palabas. Sa pagkakataong ito'y maaaring magamit ang palabas na 'Maria at Clara at Ibarra' sa pagtuturo ng mga obra ni Rizal. Sa kabilang banda nama'y may mga iilang kaisipan at katanungang nabuo tungkol sa panonood ng mga nakararami rito na baka ang mangyari'y akalain na ng ibang manonood na ang palabas sa Maria Clara at Ibarra ay ang aktuwal na pangyayaring inilimbag o itinala ni Rizal sa kaniyang Nobelang Obra. Kaya nama'y ninanais naming mga mananaliksik na matukoy at malaman sa pamamagitan ng pag-aaral, pagsasaliksik at panayam kung ano ang mga epekto, pananaw, kuro, at reaksiyon ng mga guro at mag-aaral hinggil sa panonood at paggamit at ng Maria Clara at Ibarra bilang kagamitang pampagtuturo. At kung hindi ba makaaapekto sa pagkatuto at pag-unawa ng mga estudyante ang panonood ng Maria Clara at Ibarra sa pag-aaral at pagbabasa ng nobela niya sa aklat bilang batayan.

Kaugnay na Literatura

Ang Maria Clara at Ibarra bilang Kulturang Popular

Ayon kay Delaney (2007), ang terminong 'kulturang popular' ay nagtataglay ng iba't ibang pagpapakahulugang depende sa kung papaano ginamit ang konteksto at kung sino ang nagbibigay ng pagpapakahulugan dito. Maaari itong makilala bilang isang bernakular o kultura ng mga tao na nangibabaw sa isang yugto ng panahon sa loob ng lipunan.

Dagdag pa niya, napakaraming pinagmumulan ng kulturang popular....ang pangunahing pinagmumulan ay ang *mass media*, lalo na ang mga sikat na musika, pelikula, telebisyon, radyo, mga *video game*, mga aklat, at ang *internet*. Karagdagan, ang pag-unlad sa komunikasyon ay lalong nagpapatibay nang mas mahusay na paghahatid ng mga ideya sa pamamagitan ng salita na nagmula sa bibig, katulad na lamang ng paggamit ng mga



cellphone....Ang pagsasanib-sanib ng mga kulturang popular ay kumakatawan sa landas ng nobela na nagpapataas ng interes ng publiko, at lalo pang nagpapaigting ng maramihang paggawa ng mga kalakal at kailanganin.

Mula sa pag-aaral ni Garchitorena (2013), ayon kay Lumbera (1984) sa kaniyang aklat na *Revaluation: Essays on Philippine Literature, Theater and Popular Culture*, ang kulturang popular sa Pilipinas ay nabuo at nagamit lamang ng mga Espanyol sa mga katutubong Pilipino o sa mga Indio sa pamamagitan ng mga dula at mga panitikan upang kunin ang puso ng mga katutubo. Ang pinagmulan ng kulturang popular sa pananakop sa Pilipinas ay maaaring mabakas sa pagtingin at pagtuklas ng mga pagbabagong naganap sa mga panitikan sa Pilipinas.

Ipinaliwanag ni Tolentino (2022), “[Ang kulturang popular,] *it is out there but kanya-kanya tayong pag-[a]gapay dito. Imagine the same way, may pressure point din. Kung lahat ng kaklase ninyo napanood itong popular film na ito, how does it feel na kayo [na] lamang ang hindi nakakapanood nito. So, it marks an inclusive and exclusive imagined fear... [that] a lot of people, in the experience of pop culture, really make...do kung anong uso.*” Sa pahayag na ito, mas nailalapit natin ang ating pag-unawa sa kung ano ang maaaring tangkilikin ng mga tao. Ito rin ang maghahatid sa pagbibigay-diin sa epekto ng kulturang popular tulad ng mga teleserye sa paghubog sa interes ng mga mag-aaral.

Kaliwa’t kanan ang mga palabas na maaaring panoorin ng mga tao. Kaya malaking hamon kung papaano paigtingin ang mga ito bilang mahalagang salik na dapat pag-aralan. Ayon kay Sanchez (2018), “Sa aking pagsuong sa masasabing madilim, mapanglaw pang kagubatan ng araling teleserye, dala-dala ko ang kislap-diwang ito, lalo pa’t nahaharap ako sa hámon ng paggigiit sa dalawang bagay—na (1) isa ngang mahalagang teksto ng ating panahon ang teleserye, at (2) kailangan itong mapag-aralan, agad-agad, sa láyong higit na mapatalim ang paghinuha rito bílang teksto, at sa buong kulturang popular sa pangkalahatan.”

Sa halagang naidudulot ng kulturang popular tulad ng mga teleserye, nararapat lamang na maiugnay ito sa pagtuturo upang mas maging mapanghalina ang bawat aralin na pag-aaralan. At upang maging mabisa ang mga ito, dapat lamang din na ito ay mapag-aralan nang lubos. Makatutulong ang pananaliksik na ito upang mapaunlad nang husto ang kahalagahan ng pagsasanib ng kulturang popular at edukasyon.

Ayon kay Kirkland (2022), ang kulturang popular ay nagsisilbing indikasyon at punto ng pagkakapare-pareho na nagbubukas ng mga pinto upang makabuo ng koneksiyon sa pagitan ng mga mag-aaral at mga hilig nila. Ang kamalayan sa mga kilalang palabas o mga serye ay nagbibigay sa atin ng oportunidad para makapagbigay ng tanong sa mga mag-aaral tungkol sa kani-kanilang interes.



Dahil nailalapit ng guro ang kaniyang itinuturo sa interes ng mag-aaral sa pamamagitan ng mga kulturang popular tulad ng mga teleserye, mas magiging kasiya-siya ang klase at mapagtutuoan ng pansin ang halaga ng interes ng mga mag-aaral sa bawat pagtalakay ng paksa. Mahalaga ito sa aming pananaliksik dahil ang guro ay kinakailangang sumabay sa mga pagbabago upang mas maging mabisa ang paggamit at pagbuo ng mga kagamitang pampagtuturo.

Ipinaliwanag naman ni Saberola (2018) na maaaring gamitin ang kulturang popular sa iba't ibang aralin bilang kagamitang pampagtuturo. Mas madaling matutuhan ng mga bata ang mga araling ginamitan ng bahagi ng kulturang popular dahil nakasabay sila rito. Ang mga sikat na personalidad, *cartoons*, musika, at marami pang iba ay maaaring iugnay sa mga aralin upang mas madali nilang maunawaan. Nagreresulta ang ganitong estilo ng pagtuturo nang mabisang pagkatuto ng mga mag-aaral. Ibig sabihin, ang bahagi ng kulturang popular ay akma sa pagkatuto ng mga mag-aaral. Pinatutunayan nito na malaki ang saysay ng kulturang popular sa mga mag-aaral upang mas maunawaan ang lipunang kanilang ginagalawan.

Ang kulturang popular ang naging paraan ng mga Espanyol upang makuha ang puso ng mga Pilipino. Ito rin ang lantad na pagpapakita ng pagpapatakbo sa isipan ng mga tao at lalong-lalo na ang naging pangunahing pinagkukunan iba't ibang impormasyon. Ang mga panitikan ay patuloy na nagiging daan bilang mga kulturang popular na sumasangkot sa bahagi ng buhay ng mga tao. Samakatuwid, malaki ang maitutulong ng mga pahayag na ito sa aming pananaliksik upang mabigyan ng diin ang halaga ng pagsangkot ng mga guro ng kulturang popular sa pagtuturo.

Maria Clara at Ibarra Bilang Kagamitang Pampagtuturo

Ayon sa pag-aaral ni Rodwell (2010) na pinabulaanan din ni Tugano (2021) na maliban sa nakasanayan na mga gawain tulad ng talasalitaan, mga pangganyak, pagbabasa, at iba pang estratehiya, pinakamabisa ay pagpapanood ng pelikula at pagpapagawa ng dula-dulaan. Sa pagtuturo ng isang nobela gaya ng akda ni Rizal na mandatoryong itinuturo sa mga mag-aaral sa highschool bilang bahagi ng kanilang kurikulum at isang paraan ng pagpapairal ng nasyonalismo, ang panonood ng pelikula ay isang pamamaraan na ginagamit ng mga guro upang mas maunawaan ang mensahe ng nobelang *Noli Me Tangere* at *El Filibusterismo* dahil sa nagbabagong interes ng mga mag-aaral kaya hindi lamang dapat nakakulong ang mga estratehiya sa pagtuturo ng panitikan sa pagbabasa ng isang akda.



Ayon kay Reyes (1996) mula sa pag-aaral ni Largo (2021), ang pelikula ay may pinakamalawak na impluwensiya sa publiko sapagkat naipakikita nito nang malinaw at tiyak ang kaisipan, damdamin at sitwasyon na umiinog sa mga pangyayari. Bahagi na ng kulturang Pilipino ang pagkahilig sa panonood at paggamit ng telebisyon kung kaya't ang pagsasalin ng panitikan patungo sa pantelebisyon pangoorin ay malaking bentahe sa mga tao. Sa pamamagitan nito ay mas napupukaw ang interes at damdamin ng manonood dahil mas nararamdaman niya ang kwento dahil sa malinaw na pagsasatao ng mga karakter mula sa itsura, pananamit, at iba pang elemento ng palabas kagaya ng sinematograpiya, tunog at musikang ginagamit, at iskrip ng mga tauhan na nagbibigay ng buhay sa mensaheng ipinararating nito sa madla.

Ayon kay Solitario (2019), *"Noli Me Tangere is one of the most re-adapted versions of Jose Rizal's novel that was filmed and televised on screen and mostly sought out to plays and theaters."* Ang nobelang ito ay tinatalakay sa paaralan bilang bahagi ng pag-aaral at pag-unawa sa mayamang panitikan ng Pilipinas. Bukod sa paaralan ay naipalabas na rin ito sa iba't ibang daluyan ng panitikan gaya ng telebisyon at tanghalan upang mas maunawaan at maisabuhay ang bawat bahagi ng nobela.

Ayon kay Gondinez (2022), *"Maria Clara at Ibarra has transcended the hype, having enticed non-readers as well to revisit Noli Me Tangere and its sequel El Filibusterismo..."* Sa tulong ng teleseryeng nagbigay ng bagong kulay at panlasa sa nobela ni Dr. Jose Rizal, muling nabuhay sa puso ng mga manonood ang kagustuhan nilang alamin at unawain ang mensaheng nais ipaunawa ng manunulat. Mas napukaw ang interes ng mga tagatangkilik nito maging silang hindi mahilig sa pagbabasa ng panitikan.

Ayon sa isang artikulo mula sa website na Bilyonaryo.com (2022), *"Maria Clara at Ibarra gives us a platform, through the adaptation, to revive and rediscover the Philippine Literature that is slowly dying out due to negligence and being uninterested and undesirable of the literary pieces that bored the youth into reading it."* Isa sa kinahaharap na suliranin ng mga guro at tagapagturo ng panitikan ay kung paano makukuha ang atensyon at interes ng mga mag-aaral upang alamin at unawain ang mga umiiral na panitikan sa bansa. Ito ay isang malaking hamon bunsod na rin ng makabagong teknolohiya na kinagigiliwan ng kabataan kung kaya't isang matalinong pamamaraan ang muling pagbibigay ng buhay sa nasabing nobela sa pamamagitan nang paggawa ng teleserye dahil napukaw ang interes hindi lamang ng mga mag-aaral bagkus pati na rin ng mga guro upang gamitin ang palabas na ito sa pagtuturo nila ng panitikan na unti-unti nang isinasantabi ng mga kabataan.

Ang gamit ng "Multimedia" bilang Kagamitang Panturo

Sa pagbabago ng panahon ngayon sa larangan ng teknolohiya, ay naging mabilis din binago ng buhay ng mga mag-aaral. Ayon kay Dela Cruz (2011) na isa sa suliraning



kinahaharap ng mga guro sa pagtuturo ang makuha at mapanatili ang interes ng mga mag-aaral sa pagtalakay ng mga aralin sa asignatura dahil nawawalan na ng oras sa pagbabasa at pag-aaral ang mga mag-aaral.

Ayon kay Blasco (2015) ang mga pelikula ay lumikha ng isang bagong proseso ng pag-aaral, ang karanasan sa pelikula ay nagsisilbing emosyonal na memorya para sa pagbuo ng mga saloobin ng mga mag-aaral at nagbibigay-daan sa kanila na magpatuloy sa mga pang-araw-araw na gawain. Dagdag pa niya, ang paggamit ng mga pelikula sa pagtuturo ay isang epektibong paraan upang maabot ang *affective domain* ng mga tao, itaguyod ang mapanimdim na saloobin, at iugnay ang pagkatuto sa mga karanasan. Ang pagtuturo gamit ang mga pelikula ay nakakapagbigay-motibo sa paghahayag ng mga emosyon at nagbibigay-daan sa mga tanong, inaasahan, at dilemma na lumabas para sa parehong mag-aaral at guro. Ang mga pelikula ay nagbibigay ng modelo ng pagsasalaysay na nakabatay sa pamilyar na mundo ng mga mag-aaral na naka-kuwadro sa mga emosyon at larawan.

Ayon sa pag-aaral ni Barrientos (2016) ang panonood ay isang kasanayang pinakamadaling gamitin sa larangang komunikasyong sosyal na maaring itapat sa anumang larangan. Lubos na mapalalim ang pagkaunawa at mapapalawak ang kaalaman kung ito ay bibigyang pagsusuri at pagsasanay sa pamamagitan ng panonood. Kaya't mahalaga na isaalang-alang din ang mga mag-aaral sa kung papaano nila mauunawan at mapakikinabang ang mga aral na naibahagi sa kanila. Bilang tugon sa mas malawak at mapanuring kaalaman gamit ang makrong kasanayan sa panonood.

Ayon sa pag-aaral ni Lopez (2015) makikita na gumagamit ng *multimedia* ang totoong mundo sa pamamagitan ng mga tunog, mga larawan, at *video* na maaring hindi nararanasan ng mga mag-aaral sa tradisyunal na paraan ng pagtuturo ng guro. Bilang tagapagpanday ng karungan ng ating mga mag-aaral marapat na mas maging malikhain sa paggamit ng mga materyal panturo upang mas magamit ito at mapakinabangan ng wasto at maayos.

Ayon naman kay Enriquez (2016), nakakatulong din ang multimedia upang masmaganda at klaro ang pag-aaral ng mga estudyante. Sa mabilis na pagbabago dulot ng makabagong teknolohiya, ang mga guro ay magkakaroon ng kaalaman at kakayahang panteknolohiya upang maka-agapay sa panahon ng digital. Sa larangan ng edukasyon sa makabagong panahon may mga indibidwal na nagtataglay ng kagalingan at kakayahan sa pagtuturo gamit ang impormasyon sa komunikasyong panteknolohiya o *Information and Communication Technology (ICT)*.

Dagdag pa niya, Sa panahong tinatawag na *digital*, nagiging mahalaga ang kakayahan at talento ng bawat indibidwal, nagbabago na ang mga pamaraan sa pag-oorganisa ng mga bagay. Ang teknolohiya ay nakapag-aambag na rin sa inaasahang pagbabago sa larangan



ng pagtuturo at pagkatuto. Ang teknolohiya ngayon ay nagbibigay na ng malawak na oportunidad para sa pagkatuto ng mag-aaral, lalo na access sa midya. (Enriquez, 2016)

Ayon kay Tolentino (2011) Ang lamáng ng midya sa panitikan bilang mas bagong teknolohiya ay ang awdiyobiswal na persepsiyon, pag-aako, inter-aktibidad, datíng, mas hayagang kalakarang kapital, at modernong indibidwalidad. Ang midya ngayon bilang isang ganap na materyal o kagamitang panturo ay mahalaga at may malaking tulong lalo na sa mga guro at mag-aaral na makasabay sa mga pagbabagong nagaganap hindi lamang sa ating paligid bagkus ay maging sa ating hanay ng edukasyon. Nagbibigay daan ito para sa mas ikauunlad ng bawat indibidwal na nakakasaksi at gumagamit ng mga pagbabagong ito.

Mahalaga ang Maria Clara at Ibarra (MCI) sapagkat ito ay hinuwad sa kakaibang pangkaisipan kasabay ng mga elementong pangkasaysayan, pag-ibig at pakikipagsapalaran sa pagtugon ng interes ng mga Pilipino (Aquino, 2023). Mainit na tinanggap at pinag-usapan ang telenobelang ito hindi lamang dahil sa husay ng mg aktor/aktres bagkus maging ang naging produksyon o pangkalahatang ideya sa pagpapalabas ng ito, at siya siya namang kinahumalingan ng lahat.

Tunay na naging matagumpay ang serye at mainit na pinag-uusapan ng masa sa social media dahil sa husay at galing ng lahat ng kinatawan ng Maria Clara at Ibarra. Mas naging pamilyar pa ito dahil sa mga gintong aral na makukuha na maaaring magamit sa kasalukuyan at para sa kinabukasan ng mga Pilipino (Aquino, 2023).

Paglalahad ng Suliranin

Ang pag-aaral na ito ay tumutukoy at tumutuon sa pananaw hinggil sa paggamit ng Maria Clara at Ibarra bilang kagamitang pampagtuturo sa Wika at Panitikan. Hinahangad ng pag-aaral na ito na matugunan at masagutan ang mga sumusunod na katanungan:

1. Ano-ano ang pananaw ng mga piling guro sa paggamit ng Maria Clara at Ibarra bilang kagamitang pampagtuturo sa Filipino 9- Noli Me Tangere ayon sa:
 - 1.1 Panimulang Interes
 - 1.2 Pananatili ng Interes
 - 1.3 Pag-usbong ng Interes
 - 1.4 Pag-unlad ng Interes



2. Paano magagamit ang Maria Clara at Ibarra bilang kagamitang pampagtuturo sa Filipino-9 ng Noli Me Tangere ayon sa mga piling gurong kinapanayam batay sa pag-unlad ng kanilang interes sa pag-aaral ng Filipino-9?
3. Anong mungkahing kagamitan ang maaring isagawa upang magamit nang wasto sa pagtuturo ang Telenobelang Maria Clara at Ibarra?

Metodolohiya

Ang kabanatang ito ay naglalayon at naglalahad ng pamamaraan ng pananaliksik upang matugunan ang lahat ng pangangailangan sa pag-aaral gayon din ang mga disenyo, sampling, instrumento, at prosesong ginamit sa pagkalap at pagtitipon ng mga datos ng mga respondente/kalahok at pagbibigay interpretasyon at pagsusuri sa natipong datos.

Mga Kalahok ng Pag-aaral

Para sa bahagi ng pagpili ng kasangkapan sa pananaliksik, tanging ang mga guro mula sa *Pasig Catholic College- Junior High School at Senior High School, Filipino Department* na pinili gamit ang pamamaraan ng *purposive sampling* na naka-angkla sa pag-aaral ni Crossman (2020)

Sa kabilang banda, ang *Purposive Sampling* ayon kay Crossman (2020) ang piniling pamamaraan sa pagpili ng kalahok sapagkat ito ang kadalasang ginagamit sa mga kalitatibong pag-aaral, lalo na kung ang layunin ay maunawaan ang mga espesyal na grupo, malalim na karanasan, o kakaibang sitwasyon. Gayunpaman, hindi ito gumagamit ng randomisasyon o estadistikong pagpipilian ng mga kalahok, kaya't ang mga natuklasan ay hindi maaaring tukuying pangkalahatan sa buong populasyon.

Table 1

Propayl ng mga Kalahok

Koda	Gulang	Posisyon/Baitang Tinuturuan	Taon ng Pagtuturo
GK1	30	HUMSS Koordineytor	10
GK2	30	SHS- Greyd Lebel Koordineytor	10
GK3	23	Guro sa Filipino 9	1
GK4	30	Guro sa Filipino 10	10



Instrumento ng Pananaliksik

Ang *Thematic Content Analysis (TCA)* ay isang pamamaraan sa pagsasaliksik na ginagamit upang maunawaan at masuri ang tematikong nilalaman ng isang teksto, tulad ng mga interbyu, transkripsyon ng usapan, o dokumentong sinulat. Ang pag-aaral ni *Braun at Clarke (2006)* ay naglalayong magbigay ng isang sistematikong paraan ng pag-aanalisa ng tematikong nilalaman. Nagmula ito mula sa tradisyon ng psychosocial research at nakatuon sa pagsusuri ng mga nakatagong kahulugan at ugnayan sa mga karanasan ng mga indibidwal. Ang pag-aaral na ito ay tumutulong sa mga mananaliksik na maunawaan at bigyang-kahulugan ang mga tema na umuusbong mula sa datos ng pananaliksik.

Ang proseso ng TCA ay binubuo ng iba't ibang yugto. Unang-una, ang mga mananaliksik ay nagbabasa at pamilyar sa mga datos upang makuha ang pangkalahatang kumbensiyon. Pagkatapos nito, nagsisimula ang coding o pagsasaayos ng mga datos sa mga tema o kategorya. Sa yugtong ito, ang mga mananaliksik ay sumasailalim sa mga salitang maaaring magkaroon ng katumbas na kahulugan o nagtataglay ng mga kaparehong konsepto. Ang prosesong ito ay kadalasang ginagawa sa pamamagitan ng paghahati ng mga teksto sa mga mas maliliit na yunit o fragmento. Matapos ang pagsasaayos ng mga tema, sinusuri ng mga mananaliksik ang mga ugnayan at relasyon sa pagitan ng mga ito upang bumuo ng mas malalim na pag-unawa sa iba't ibang aspeto ng pananaliksik. Ito ay naglalayong matukoy ang mga malalim na pagsasaliksik sa loob ng mga tema at ang mga kahalintulad na elemento sa loob ng mga ito.

Ang Metodong ito ay may malaking halaga sa konteksto ng pag-aaral na "Pagsusuri sa Pananaw ng mga Guro Hinggil sa Telenobelang "Maria Clara at Ibarra" bilang Kagamitang Pampagtuturo sa Filipino 9" dahil ito ay makatutulong sa pag-unawa at pagsusuri sa tematikong nilalaman ng mga pagsasalita at pananaw ng mga guro. Sa pamamagitan ng TCA, maaaring magkaroon ng malalim na paglilinaw at pag-aaral ng mga tema at ugnayan na lumalabas mula sa mga salita at pananaw ng mga guro. Maaaring matukoy ang mga salita, konsepto, at tema na madalas na nababanggit at ang kanilang mga relasyon sa konteksto ng telebisyon na ito bilang kagamitang pampagtuturo sa asignaturang Filipino 9. Maaaring matukoy ang mga pangunahing tema na umuusbong mula sa mga pagsasalita ng mga guro, tulad ng kahalagahan ng telebisyon bilang kagamitang pampagtuturo, ang mga benepisyo at mga hadlang nito, ang mga aspeto ng pagtuturo na nabibigyang-diin, at iba pa.

Sa kabilang banda, maari ring maunawaan ang mga pananaw ng mga guro at makuha ang malalim na kaalaman ukol sa kanilang mga perspektiba, pagkakaintindi, at mga pangangailangan sa paggamit ng telebisyon bilang kagamitang pampagtuturo. Ang mga natuklasang tema at ugnayan ay maaaring maglingkod bilang pundasyon para sa mga



rekomendasyon at pagpapahusay ng paggamit ng telebisyon bilang kagamitang pampagtuturo sa asignaturang Filipino 9.

Pagsusuri ng Datos

Ginamit naman ang pag-aaral na ito ang *Interest Theory* nina Hidi at Renninger (2006) sapagkat ito ay may mahalagang papel sa pagsusuri ng pananaw ng mga guro hinggil sa telenobelang "Maria Clara at Ibarra" bilang kagamitang pampagtuturo sa asignaturang Filipino 9.

Sa pag-aaral ni Hidi at Renniger (2006), ginamit ang *Interest Theory* upang maunawaan ang mga interes at motibasyon ng mga guro na gumamit ng telenobelang "Maria Clara at Ibarra" bilang kagamitang pampagtuturo. Ang pag-aaral na ito ay nagtuon lamang sa mga sumusunod na aspekto: (1) Panimulang Interes (2) Pananatili ng Interes (3) Pag-usbong ng Interes (4) Pag-unlad ng Interes. Ang mga sumusunod na parametriko ay naging batayan sa pagbuo ng mga talatanungan para sa pagtukoy sa mga pananaw ng mga guro.

Etikal na Konsiderasyon

Bago naganap ang pakikipanayam, ang mga mananaliksik ay nagpaabot muna ng liham pabatid/pahintulot sa punongguro ng paaralan hinggil sa aming isasagawang gawain bago itakda ang naturang pakikipanayam sa mga kalahok. Ang pag-aaral na ito ay detalyado, masinop, at masusing ipinaliwanag sa mga kalahok ang layunin, pamagat, tunguhin, panganib, benepisyo ng paglahok, pagiging kumpidensiyal ng mga impormasyon at pamamaraan ng pananaliksik.

Resulta at Talakayan

Ang bahaging ito ay ang resulta ng isinagawang pagsusuri sa mga datos mula sekwens ng suliranin ng pag-aaral:

Suliranin 1: Ano-ano ang pananaw ng mga piling guro sa paggamit ng Maria Clara at Ibarra bilang kagamitang pampagtuturo sa Filipino 9- Noli Me Tangere ayon sa:

- *Panimulang na Interes*
- *Pananatili ng Interes*
- *Pag-usbong ng Interes*
- *Pag-unlad ng Interes*



Talahanayan 1: Pananaw ng mga guro batay sa konteksto ng **Panimulang Interes** ukol sa gamit ng MCI bilang kagamitang Pampagtuturo

Tema	Respondante	Verbalisasyon
Tulong ng Media sa Pagkatuto Kaalaman ng Guro sa gamit ng Palabas	Respondante 1- Guro sa SHS-Filipino, HUMMS Coordinator	“malaking hila sa interes ng mag-aaral, una ang mga patalastas, teaser at actor at sa isang palabas. Mas prefer ng mga mag-aaral ang konteksto ng media- ito ay pagtugon sa makabagong panahon. “Sa tingin ko ay nakadepende pa rin sa kaalaman at limitasyon ng guro sa gamit o kung paano gagamitin ang palabas..”
Kabisaan ng Kulturang Popular sa Pagganap ng mga Artista Koneksiyon ng mga Karakter sa mga Mag-aaral	Respondante 2 - SHS Grade Level Coordinator	“...ang paggamit nila ng artista [at] pagpili nila ng artistang gaganap, magandang pamamaraan din nila iyon para mahikayat na ang mga tao na, “teka! Dennis Trillo na ito. May market na ito...ang pagpili nila ng artista, nakuha na kaagad nila ang interes ng mga manonood doon sa palabas nila. Kung mapapansin natin, iba’t ibang henerasyon ‘yong artista nila...” “...doon pa lang, sinimulan sa buhay ni Klay. Pasok agad ‘yong mga estudyante natin. Nakikita nila ang sarili nila at malaking bagay sa pag-

		aaral...gumawa ng koneksiyon ‘yong telenobela doon sa buhay ng mga bata, sa katauhan ni Klay para magtagpo sila ng nilalaman ng nobela doon sa kasalukuyang panahon kung nasaan sila.”
<i>Konsepto at paglalapat ng pangganyak at pagganyak.</i>	Respondante 3 - Guro sa JHS - Filipino 9	“pasok po rito ang usapang pagganyak, sa usapan pong ito kailangan magkaroon ang guro ng mabisang pagganyak sa isang paksa. Kadalasan kailangan may mga ihahanda tayong tanong at mga video clips na pinapanood at may koneksiyon sa reyalidad. Base sa mga clips na ito nakakapag-share ‘yung mga mag-aaral ng experience nila na konektado doon sa video clip na ipinapanood”.
<i>Pagpapahalaga sa pagbasa, kultura at midya</i>	Respondante 4 - Guro sa JHS - Filipino 10	“tatlong panimulang interes nila bilang mag-aaral sa panonood ng MCI, (1) Pagbabasa, malaking tulong kung ang mga mag-aaral natin ay may interes sa pagbabasa upang mapukaw ang kanilang atensyon at kiliti sa kung paano maipapanood ang palabas.(2) Kultura, kung maipapakita natin sa kanila ang kagandahan ng kultura ... maaring sa pananamit... na



		kung saan sinikap nila na makuha sa orihinal na kasuotan ...na mas magpapakita sa kultura ng mg Pilipino nung unang panahon. (3) Bagong atake ng palabassa pagbago ng Teknik at pamamaraan,at bagong atake ng palabas makukuha natin ang interes ng mag-aaral.. at dito sumusunod tayo sa trend tulad ng ibang bansa na ang kanilang aklat ay ginagawang pelikula.
--	--	--

Ang pag-aaral na ito ay nakatuon sa pananaw ng panimulang interes ng mga mag-aaral hinggil sa MCI bilang kagamitang pampagtuturo ng mga guro partikular sa Wika at Panitikan.

Ayon sa panayam at datos na nakalap hinggil sa panimulang interes ng mga mag-aaral, lumalabas sa resula na ang pangunahing interes ay nagmumula sa (1) kaalaman ng mga guro gamit ang iba't ibang estratehiyang makapupukaw ng atensiyon sa mga mag-aaral sa pamamagitan ng paglikha ng mga tanong at gawain bilang pangganyak at pagganyak.

Malaking bahagi rin ang (2) *Midya at telebisyon* bilang ugat ng panimulang pagkatuto ng kaalaman na siyang magiging pundasyon umano sa pagkakaroon ng kulturang popular na mai-uugnay sa koneksiyon ng mga gumanap sa palabas at mga mag-aaral na (tagapanood), hudyat upang magkaroon ng interaksyon bilang isang konteksto ng panghihikayat/pagpukaw.

Ang bahaging ito ay nakatuon sa **pagpapanatili ng interes** ukol sa gamit ng MCI bilang kagamitang Pampagtuturo. Makikita sa Talahanayan bilang 2 na ang mga salik na nagpapanatili ng interes ng mga manonood ng MCI ay unang nagmumula sa pamamaraan ng guro kung paano niya ihahain sa mga manonood o mag-aaral ang wastong panonood ng ganitong uri ng palabas.

Talahanayan 2: Pananaw ng mga guro batay sa konteksto ng **Pananatili ng Interes** ukol sa gamit ng MCI bilang kagamitang Pampagtuturo

Tema	Respondante	Verbalisayon
Wastong Pamamaraan ng Guro Pagtukoy sa Interes ng mag-aaral sa Kasalukuyang panahon	Respondante 1- Guro sa SHS-Filipino, HUMMS Coordinator	“Sa tingin ko ay may pagangat ng interes kung na-establish ng guro ang pamamaraan sa panonood mula sa mga unang episode..” “..sa tingin ko makikita ito sa konsepto ng pagkakaroon ng ibang lebel ng palabas sa konteksto ng hindi paglayo sa mga interes ng mag-aaral...
Kabisaan ng Kulturang Popular sa Pagganap ng mga Artista Pagdadagdag ng mga twist sa orihinal na kwento	Respondante 2 - SHS Grade Level Coordinator	“Sa palagay ko, number 1 nga ay yung pagpili ng GMA ng mga artistang gaganap. Mahusay yung estilo ni GMA sa pagpili ng gaganap. “Bukod doon, yung mga twist na nilagay nila. Binuhay ng MCI yung interes ng mga kabataan. Na-curious ang lahat doon sa mga twist na nilagay ng GMA sa nobela. Kaya ayun yung pinaghahawakan ng telenobela para mapanatili ang kanilang mga manonood.”
Pagpukaw sa atensiyon at interes	Respondante 3 - Guro sa JHS - Filipino 9	“Maganda ‘yung naging technique ng awtor at direktor doon sa pagtalakay

<i>Kabisaan ng Telebisyon bilang interes</i>		ng nobela... pasok at halos pareho rin kasi siya ng K-Drama na parang bumabalik sa nakaraan." "...ayos talaga na napapanood mo 'yung nangyari sa nobela kaysa sa nababasa mo lang." Napili talga ng direktor 'yung dapat pag-focus-an, kaya mas okay talaga na naipalabas kasi para talagang K-drama na feeling ko makakukuha tla ng interes ng mga bata."
<i>Hamon sa mga Guro</i> <i>Pag-usbong ng Palabas</i>	Respondante 4 - Guro sa JHS - Filipino 10	"Sa aking palagay, ang hamon sa atin bilang guro ay kung paano natin maitataas muli yung kagustuhan nilang alamin" "Sa panonood ng palabas ako naniniwalang dahil ahm pinanood, dahil nagtrending, dahil mataas ang rating ibig sabihin andoon ang interes ng mga manonood. Hindi na rin malalayo at hindi na rin pwedeng tanggalin doon ang interes ...na gusto nilang panoorin, na gustong nilang panoorin kung ano ang mga pangyayari doon sa palabas."

Kailangan munang maipaliwanag ang dahilan kung bakit ito kailangang panoorin at ano ang inaasahan sa mga manonood. Ibinibigay rin ng telenobelang ito ang mga pangunahing dahilan kung bakit tinatangkilik ito ng mga manonood. Ilan sa mga ito ang (1) paggamit ng mga kilalang artista sa kasalukuyan na lubos na inaabangan ng mga tagatangkilik ng telenobelang Maria Clara ar Ibarra. Makikita rin ang mga (2) pagdaragdag ng na eksena o twist na hindi makikita sa orihinal na nobela ngunit nakatulong ang mga ito dahil sa ibinigay nitong bagong panlasa na aangkop sa interes ng mga manonood. Mas naging maingay ang paggamit ng midya sa pagbibigay ng aliw at kaalaman kaya ang pagpapalabas ng mga panitikan kagaya ng nobela sa telebisyon ay isang mabisang paraan upang maipaunawa ang kwento at pinananatili nito ang interes ng mga manonood dahil ito ang plataporma na malapit sa kanila sapagkat ang telebisyon ay bahagi na ng kulturang Pilipino.

Talahanayan 3: Pananaw ng mga guro batay sa konteksto ng *Pag-usbong ng Interes* ukol sa gamit ng MCI bilang kagamitang Pampagtuturo

Tema	Respondante	Verbalisayon
<i>Pagdaragdag ng Ibang Elemento mula sa Palabas</i> <i>Pagkakaroon ng mas malikhain na Elemento</i>	<i>Respondante 1- Guro sa SHS-Filipino, HUMMS Coordinator</i>	“..sa bahagi kung paano ginawang malikhain ng mga manunulat sa MCI para sa mga manonood o pagkakaroon ng twist at magkaroon ng excitement at hamon para sa mag-aaral lalo na sa pagbuo ng mga anggulo na pwedeng maging palaisipan sa mga mag-aaral..” “.. meron namang bahagi na makapagpapataas ng interes tulad ng pagbuo nila ng loveteam mula sa karakter ni klay at ni fidel, siguro dahil na rin sa bahagi ng magaling nilang consultant ni si Ricky Lee..”
<i>Pagpapataas ng Kaalaman sa ibang mga Obra</i>	<i>Respondante 2 - SHS Grade Level Coordinator</i>	“...nang patapos na ang MCI, nagpakilig sa mga manonood nang nabanggit ni Ginoong

<i>Tuwirang Ugnayan ng Akda sa Realidad</i>		Torres ang Mga Ibong Mandaragit, nabanggit niya sa dulo iyon...doon pa lang, kita ko na nag-level up na. Kasi hindi sila nakontento na MCI lang. Gusto nila, na ang ibang mga obra ay gawan ng mga bersiyon kagaya ng MCI. Kasi nakita na naming/nating mga nanood ng MCI kung papaanong binusisi ng GMA ang Noli Me Tangere...” “...oo, totoo iyan. Dito papasok si Klay at si Mr. Torres. Kasi nga siya [si Klay] ang nadala sa Noli. ‘Di ba wala nga siyang interes. Hindi niya makita ang koneksiyon ng Noli sa kaniya <i>as [a] nursing student.</i> ‘Yong pagdadala sa kaniya ni Mr. Torres papunta sa mundo ng Noli, doon niya nakita...Nakita nila ngayon, ‘yong kalahagahan ng obra sa buhay nila. Kung bakit kailangan talagang pag-aralan nila ‘yong ganoong klase ng mga akda.”
<i>Paggamit ng mga Pantulong na kagamitan sa Pagtuturo</i>	Respondante 3 - Guro sa JHS - Filipino 9	“...kailangang hindi lamang maging basehan ang libro mismo, dapat ay gumamit rin ng mga video clips na makatutulong sa pag-unawa ng mga mag-aaral na siyang magpapaangat ng kanilang interes. Dapat ay maikonek

<i>Pagbabalik-tanaw sa nakaraan at kaugnayan nito sa kasalukuyan</i>		rin sa realidad ng buhay ang mga pangyayari na mas makakukuha ng kanilang atensyon at pag-unawa...” “...kung susuriin ang mga eksena sa MCI, hindi na maaaring mabago ang naisulat noong nakaraan at gumawa ng paraan na mabago sa kasalukuyan. Sa ganitong paraan, makapanghihikayat lalo ito ng interes lalo na sa pag-aaral ng Filipino, sa wika o panitikan man..”
<i>Pagpapanatili ng interes sa mga mag-aaral</i>	Respondante 4 - Guro sa JHS - Filipino 10	“mula sa panonood ng palabas nandoon na agad yung interes natin... siguro ang nakikita ko dito gayon din yung mga mag-aaral nandoon yung interes sa palabas... tayo bilang mga guro paano natin masu-sustain yung interes ngayon.

Ang bahaging ito ay nakatuon sa **pag-usbong ng interes** ukol sa gamit ng MCI bilang kagamitang Pampagtuturo.

Batay sa naitala sa *Talahanayan bilang 3*, mapauusbong ang interes ng mga mag-aaral dahil ang MCI ay (1) mayroong mga twist kung kaya’t ito ang magiging daan upang makabuo ang mga mag-aaral ng isang anggulong magdaragdag at makalilikha ng isang malikhaing elemento mula sa palabas.

Hain naman nito ang pagpapataas ng kaalaman ng mga mag-aaral sa iba pang mga obra, na mabibigyan din ng daan ito upang maunawaan at makilala rin ng mga mag-aaral ang iba pang mga obra. Nakuha rin ng MCI ang (2) bisa ng ugnayan ng akda sa realidad dahil nakikita ng mga mag-aaral ang kanilang sarili sa katauhan ng pangunahing tauhan na si Klay.

Binuksan naman ng MCI ang halaga ng mga napapanood sa pag-unawa at interes ng mga mag-aaral. (3) Naitala rin na hindi maaaring mabago ang naisulat na kaya't lalong makapanghihikayat sa interes sa pag-aaral ng mga mag-aaral. (4) *Binigyang-diin din dito ang halaga ng gampanin ng mga guro kung papaano naman mapananatili ang interes ng mga mag-aaral.*

Talahanayan 4: *Pananaw ng mga guro batay sa konteksto ng Pag-unlad ng Interes ukol sa gamit ng MCI bilang kagamitang Pampagtuturo*

Tema	Respondante	Verbalisayon
<i>Paghahambing sa Banghay ng MCI sa Noli Me Tangere at El Filibusterismo</i>	<i>Respondante 1- Guro sa SHS-Filipino, HUMMS Coordinator</i>	“...Siguro maganda kung maibabahagi at maikukumpara ng guro ang banghay ng pag-aaral habang ipinapanood ang palabas...” “sa tingin ko kung makakikita ng kompletong aplikasyon ng mga napanood nila mula sa bagong terminolohiya at pagkatuto sa kamalayang panlipunan... Tingin ko mas magiging evident ito lalo na kung mas mabibigyang aplikasyon ng guro sa teaching and learning process.”
<i>Pagtalakay sa mga isyung panlipunan noon hanggang sa kasalukuyan</i>	<i>Respondante 2 - SHS Grade Level Coordinator</i>	“...Yung nanindigan si Maria Clara. Kasi si Maria Clara pinakilala sa atin na parang manhikang de susi. Pinakita ni Maria Clara na hindi, hindi ako babae lang. “Yung eksena ni Ibarra at nung guro, kung titingnan natin pero yung problema ni teacher ay problema din

		natin ngayon kahit 2023 na. Siguro baka wake up call yung palabas para ma-address na talaga yung nagiging problema nating mga teacher."
<i>Pagbibigay-halaga sa Noli bilang salamin sa totoong buhay</i> <i>Kaugnayan ng Noli sa Identidad ng Tauhan bilang isang Pilipino</i>	Respondante 3 - Guro sa Pasig Catholic College, Filipino 9	"..isang bahagi ng eksena ay ang guro nya mismo ang nagpa-realize ng kahalagahan ng Noli sa buhay ni Klay bilang isang mag-aaral sa narsing. Sa ganitong paraan, lahat ng tanong ni Klay ay nasagot na niya kaya't natutunan niyang mahal in ang Noli dahil sa kahalagahan nito sa atin bilang isang Pilipino.." ".. nakatutulong ito dahil tulad ni Klay, na isang mag-aaral sa narsing, di niya pinahahalagahan ang pag-aaral ng Noli maliban na lamang noong siya mismo ay dinala sa mundo ng Noli. Sa pamamagitan nito, nalaman niya ang importansya nito sa kanyang identidad bilang isang Pilipino kaya't malaki ang maitutulong nito sa pag-unlad ng interes ng mga mag-aaral sa pag-aaral ng Filipino..."
<i>Mahusay na Pagganap ng mga Tauhan</i>	Respondante 4 - Guro sa JHS - Filipino 10	"Ganoon din sa binibitawang salita ng karakter. Iba rin kasi ang pag-atake yung husay at

<i>Pag-aaral ng mga napiling tauhan sa Wika at Kultura</i>		galing ng mga actor na gumanap.” “Isa na rin sa kagamitan ang mga karakter para mas maging maalam at alamin ng mga mag-aaral kung ano ba yung wika na mayroon tayo, yung kultura na mayroon tayo sa paraan ng kanilang kasuotan. Pananalita at iba pa.
---	--	--

Batay sa mga datos na nakalap sa barwat talahanayan, makikita na malawak ang pang-unawa ng mga guro ukol sa iba’t ibang paraan upang mapa-usbong ang interes ng mga mag-aaral sa panonood ng MCI. (1) May mga gurong nagbigay ng ispesipikong paraan ng pagpapa-usbong ng interes ng mga mag-aara tulad ng paghahambing ng MCI sa banghay ng Noli At El Fili, pagtukoy sa suliraning panlipunan at mayroon namang nagbigay ng malawak na suhestyon rito. (3) Mayroon ding nagbigay ng ilang eksena sa MCI na magbibigay-diin sa kung paano mapapa-usbong pa ang interes ng mga mag-aaral. (4) Mayroon ding naghalintulad sa realidad ng buhay gamit ang mga eksena sa MCI na sa ganitong paraan, makaka-ugnay ang mga mag-aaral sa kanilang pinapanood.

Sa kabilang banda, masasagot naman sa **Talahanayan 5** ang ang bahagi ng suliranin bilang 3: Anong mungkahing kagamitan ang maaring isagawa upang magamit nang wasto sa pagtuturo ang Telenobelang Maria Clara at Ibarra?

Talahanayan 5: Pananaw ng mga guro batay sa pagbuo ng Mungkahing Kagamitang Pampagtuturo gamit ang telenobelang Maria Clara at Ibarra

Tema	Respondante	Verbalisayon
<i>Pagbuo ng Pagtatayang Pangwika (Language Assessment Tool)</i>	<i>Respondante 1- Guro sa SHS-Filipino, HUMMS Coordinator</i>	“..Ikalawa ay ang pagpapalanong pangwika, tignan ang lebel o kaantasan ng kaalaman ng mga mag-aaral sa wika, marahil maari itong magamit bilang assessment material sa pagkakaroon ng focus sa gamit ng MCI bilang

		kagamitang pampagtuturo...”
<i>Pagpapaigting sa Panunuring Pampanitikan</i>	<i>Respondante 2 - SHS Grade Level Coordinator</i>	“Kapag [nasa] panitikan tayo, nakatutok tayo sa pagsusuri ng panitikan, mula sa pagsusuring ginagawa natin, pag-uugnay natin ito sa kasalukuyan [at] pagtukoy sa mga suliraning kinahaharap ng [mga] tauhan doon sa panitikan.”
<i>Pagpapaunlad sa Paggamit ng mga Kagamitang Pampagtuturo</i>	<i>Respondante 3 - Guro sa Filipino 9</i>	“Para sa akin bilang guro na nagtuturo sa private, nakatutulong ‘yung paggamit ng projector at laptop para maipanood sa mga bata ‘yung eksenang nangyayari. Dito naman ang maimumungkahi ko ‘pag magtuturo sa public sana magkaroon sila ng telebisyon sa mga room, dahil kung susuriin natin ay mas makapangyarihang midya talga ang telebisyon sa kasalukuyan, gamit itong telebisyon siguro i-connect roon sa panonod ng MCI para mas maintindihan nila ‘yung MCI. Para mas mapalalim din ay puwedeng gumamit ng Journal hinggil sa bawat kabanata ng mga eksena. Gamit ang Journal, nakakapaglahad sila ng sariling pananaw tungkol sa



		Noli Me Tangere. Dahil mas maganda kapag nagtuturo ka ay mas naire-relate ‘yung mga eksensa doon sa mga topic , para makapag-iwan sa kanila ng alaala kaya mas maganda talaga na gumamit ng Journal tulad ng kay Klay na nakalilimutan at hindi alam ‘yung pangyayari noon sa Noli.
<i>Paggamit ng mga short video clips para sa lubusang pagkatuto ng mga mag-aaral</i>	<i>Respondante 4 - Guro sa Pasig Catholic College, Filipino 8 at 10</i>	<i>“Maaaring makatulong iyong gawing clips, yung mga palabas, kung бага para sa pagpapaliwanag ng guro sa mga kabanata, sa mga mahahalagang pangyayari mayroon tayong ipapanood sa kanila na mga video o short video clips. Para mas mapaunawa natin sa kanila iyong palabas. “</i>

*Sa bahaging ito ng talahanayan na nakatuon sa pananaw ng mga guro batay sa pagbuo ng **Mungkahing Kagamitang Pampagtuturo gamit ang telenobelang Maria Clara at Ibarra.***

Makikita na ang nasabing telenobela ay maaaring gamitin bilang kagamitang pampagtuturo sa mga mag-aaral. Sapagkat ang bawat gurong nakapanayam ay nagbigay ng mungkahi na maaari itong makatulong at gamitin sa pagtuturo. *Katulad na lamang sa Pagbuo ng Pagtatayang Pangwika, Pagpapaigting sa Panunuring Pampanitikan, Pagpapaunlad sa Paggamit ng mga Kagamitang Panturo at bilang isang Video Clips.*

Kung ating susuriin iba-iba ang pamamaraan kung paano maaaring makatulong ang telenobela sa paggamit ng mga guro bilang kagamitan pero kung ating bibigyang-pansin ang nakalap na datos ay pare-parehong nagsasabi na ang telenobelang MCI ay maaaring gamitin bilang Kagamitang Pampagtuturo na pinatunayan ng mga gurong naging bahagi ng panayam at nagbigay mungkahi sa kung paano magagamit ang telenobelang Maria Clara at Ibarra bilang isang Kagamitang Pampagtuturo.

Kongklusyon

Sa pangkalahatan, napagtitibay ng mga mananaliksik na mahalaga ang kaisahan ng kaalaman ng mga *guro, midya, at panitikan sa pagtuturo*. Bukod dito, malaking porsiyento ng panimula, pagpapanatili, pagpapausbong at pagpagpapaunlad ng interes ng mga mag-aaral ang *kulturang popular at pag-uugnay nito sa panitikan at sa realidad ng buhay*.

Sa ganitong diwa, *magiging mabisa telenobelang Maria Clara at Ibarra bilang kagamitang pampagtuturo kung ito ay aangkupan ng wastong pamamaraan ng guro upang mailapat ito sa pagtuturo ng panitikan*. Kaya naman, maipakikita ng mga guro ang kanilang pagkamalikhain sa pag-aangkop ng mga estratehiya't gawain gamit ang MCI bilang kagamitang pampagtuturo.

Rekomendasyon

Mas magiging komprehensibo ang pag-aaral kung mas magiging marami ang respondante para sa pananaliksik. Maaaring isaalang-alang dito ang pagkuha ng mga respondante mula sa iba pang mga paaralan. Maaari ding magkonsidera ng kwantitatibong metodo upang mas maging mataas ang baliditi at saklaw ng pag-aaral. Ito ay upang masaklaw ang dami ng populasyon.

Isa ring maaring bigyang konsiderasyon ang pagdagdag ng iba pang uri ng respondante para sa pag-aaral katulad ng mga mag-aaral upang makuha ang tiyak na kabisaan sa kanila ng MCI bilang kagamitang pampagtuturo. Bukas din ito sa pagsasaalang-alang ng ibang tuon sa pagtiyak ng pananaw ng mga respondante tulad na lamang ng pagpapalalim sa aplikasyon ng mga mag-aaral gamit ang MCI bilang kagamitang pampagtuturo.

Talasanggunian

- Blasco, P. G., et. Al., (2015). Education through Movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers. *Journal for Learning through the Arts*, 11
- Bilyonaryo.com. (2022). <https://bilyonaryo.com/2022/10/24/maria-clara-and-ibarra-inspires-young-viewers-toread-noli-me-tangere/lifestyle/>
- Briones, L. (2022). Here's why you should watch GMA's "Maria Clara at Ibarra." *Village Pipol*.
- Capar, M. (2012). The views of the prospective teacher of visual arts on using films about artists to teach art criticism, aesthetics, art history and art production.



- Corona, J.E.B. (2023). Impacts of Rediscovering Jose P. Rizal's Noli Me Tangere through Adaptation in Television Drama Series during Post-Pandemic Situation in the New Normal.
- Corona, J.E.B. (2023). *Impacts of Rediscovering Jose P. Rizal's Noli me Tangere through Adaptation in Television Drama Series during Post-Pandemic Situation in the New Normal*. ResearchGate Publisher. <https://www.researchgate.net/publication/367360499>
- Delaney, T. (2007) "Pop Culture: An Overview." *Popular Culture and Philosophy*.
- Escaño, M. T. F. & Catungal, M. C. PH.D., (2021). Pagkatuto ng mga Mag-aaral sa Panonood ng El Filibusterismo.
- Garchitorena, AJ. "Picnic in the Park: The Role of Social Media as a Precursor of a Social Movement and a Facilitator in the Million People." *The Amateur Computerist*, 31-32.
- Kirkland, J. (2022). "Ariana, What Are You Doing Here?!" How One Teacher Uses Pop Culture To Revive Curriculum and Build Rapport. *WE ARE TEACHERS*.
- Largo, R. C. (2021). Noli Me Tangere: Komparatibong Analisis. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research*.
- Saberola, L. P. (2018). "Pagbuo, Pagtanggap at Baliditi ng Modyul: Kontekstwalisasyon ng mga Pilipinang Aralin sa Filipino Gamit ang Dominyo ng Kulturang Popular." *MSEUF Research Studies*, 88-102.
- Sanchez, L. J. "Ilang Eksplorasyon sa Pag-aaral ng Kulturang Popular sa Filipinas." *Kritika Kultura*, 358-376.
- Solitario, J. M. (2019). From Novel to Film: Four Screen Adaptations of Jose Rizal's "Noli Me Tangere" from 1915 to 1993.
- Tolentino, R. (2011). Daluyan: Journal ng Wikang Filipino.
- Tolentino, R. (2022). Project Virkuso Lecture Series [Video]. *PHL Ched Connect*.
- Tugano, A. C. (2021). Ang Noli Me Tangere at El Filibusterismo ni Jose Rizal Bilang Mga Post-kolonyal na Babasahin: Isang Paglalarawan sa Umuusbong na Kultura ng Pagtuturo at Pagkatuto sa Mga Piling Paaralan sa Lungsod ng Marikina, Metro Manila.



From Trauma-Informed Care to Classroom Practice: Reimagining Trust-Based Relational Intervention for Learners with Autism Spectrum Disorder

Hilaria Miguel Manuguid

Saint Louis University, Baguio City, Philippines
971769@slu.edu.ph

Abstract

This conceptual paper reimagines Trust-Based Relational Intervention (TBRI) as a culturally responsive framework for inclusive and special education in the Philippines. While the growing number of learners with Autism Spectrum Disorder (ASD) underscores the urgency of trauma-informed, relationship-focused classroom practices, current applications of TBRI remain largely Western-centric and have rarely been adapted for Southeast Asian educational contexts. This paper addresses this gap by proposing the Culturally Responsive Trust-Based Relational Intervention (CR-TBRI) model. CR-TBRI integrates the three core TBRI principles – empower, connect, and correct – with culturally aligned practices grounded in Filipino communal values, spirituality, and family orientation. Key elements include (1) classroom-ready regulation strategies rooted in nurturing care, (2) relational synchrony between caregivers and teachers, and (3) culturally sustaining routines that foster social harmony while supporting each learner’s sensory and emotional needs. This paper contributes to the literature by offering: (a) a classroom-ready CR-TBRI schematic for teacher use; (b) a set of culturally aligned, trauma-informed routines adaptable to Philippine classrooms; and (c) a research agenda for testing and refining CR-TBRI across diverse Southeast Asian settings. Practical implications include guiding teacher preparation, informing policy alignment, and encouraging educators to adopt compassionate, relationally grounded, and culturally relevant approaches for learners on the autism spectrum, while also fostering family-school partnerships and advancing structured research on the effectiveness of CR-TBRI.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Trust-Based Relational Intervention, trauma-informed education, culturally responsive pedagogy, relational-cultural theory, Philippine education, inclusive classrooms



Introduction

According to the World Health Organization (2023), Autism Spectrum Disorder (ASD) affects about one in 100 children globally. Recent surveillance data from the U.S. Centers for Disease Control and Prevention (Shaw et al., 2025) also show a rising prevalence, with approximately one in 31 eight-year-olds identified with ASD in 2022 compared to one in 36 in 2020. In the Philippines, the Autism Society of the Philippines (2024) estimates a prevalence of about one in 100 individuals, amounting to roughly 1.2 million Filipinos living with autism and underscoring the significant and growing local population of learners with ASD. Yet, awareness and understanding of autism among parents and teachers remain uneven, as shown in the survey study by Dela Paz and Inocian (2023), which highlights persistent misconceptions and challenges in fostering inclusive practices. The Department of Education has established Inclusive Learning Resource Centers to support learners with special needs (Department of Education, 2025); however, persistent challenges remain, such as limited resources, insufficient locally adapted interventions, and gaps in trauma-informed practices for learners with ASD (UNESCO & Leonard Cheshire, 2022; Arias et al., 2023). In this paper, neurodiversity-affirming refers to a perspective that recognizes autism as a natural variation in neurodevelopment and prioritizes support and accommodations over normalization.

With these, teachers in the Philippines face challenges due to limited resources, few culturally attuned therapies, and the absence of trauma-informed practices (Bernardo et al., 2022). Learners with ASD often have trouble with communication, social interaction, and sensory regulation (American Psychiatric Association, 2013; Thye et al., 2017). This is exacerbated by stressors in their relationships and environments at home and school (Gentil-Gutiérrez et al., 2021). To deal with these problems, caregivers and educators need not just specialized teaching methods but also trauma-sensitive, relationship-based interventions that are specific to each child's neurodevelopmental profile and cultural context (Kerns et al., 2015).

In trauma-informed care, particularly in foster care systems and clinical settings in Western countries, Trust-Based Relational Intervention (TBRI) has gained popularity among new relational frameworks (Purvis et al., 2013; Thomas et al., 2023). Purvis, Cross, and their coworkers developed Trust-Based Relational Intervention (TBRI) in 2013. It is an attachment-based, trauma-informed strategy that aims to satisfy the complicated emotional and behavioral requirements of students who have been through adversity. Empowering, Connecting, and Correcting are its main ideas (Purvis et al., 2013). They prioritize safety, building relationships, and consistent, caring discipline. A significant amount of research has demonstrated that Trust-Based Relational Intervention (TBRI) is effective in clinical and caregiving contexts (Borchers et al., 2021; Purvis et al., 2015). However, there has been limited research on its application in classrooms, particularly for learners with ASD.



More importantly, current applications of Trust-Based Relational Intervention (TBRI) are primarily based on Western concepts of relational safety, attachment, and discipline, which may not fully align with the cultural norms and caregiving styles of Southeast Asian contexts but can be very helpful (Bernardo et al., 2022; de Leon & Carreon, 2020). For instance, in the Philippines, relationships are deeply rooted in communal care, family ties, and spiritual foundations. *Pakikipagkapwa-tao* (shared humanity), *bayanihan* (community support), and *pag-aaruga* (nurturing care) are concepts that originate from families and influence how relationships and discipline are managed in schools (Jocano, 2001; Pe-Pua & Protacio-Marcelino, 2000). Filipino students who have been through trauma often have to deal with family problems, poverty, natural disasters, and cultural expectations. This means that a culturally responsive trauma-informed framework needs to be made to fit these situations (Alampay & Jocson, 2011).

This conceptual paper introduces the Culturally Responsive Trust-Based Relational Intervention (CR-TBRI) framework, which adapts TBRI to Filipino Cultural and classroom realities. It is guided by three central questions:

1. Which adaptations of TBRI align with Filipino caregiving norms and communal values?
2. How can CR-TBRI be operationalized into concrete classroom routines for learners with ASD?
3. What research agenda can evaluate CR-TBRI's cultural validity and classroom effectiveness?

Theoretical and Conceptual Foundations

To create trauma-informed relational therapies for learners with ASD, institutions need to use a lot of different theories, including neurodevelopmental, relational, cultural, and pedagogical ones. This part places the current conceptual paper within four related theoretical frameworks: Trust-Based Relational Intervention (TBRI), Relational-Cultural Theory (RCT), Culturally Responsive and Sustaining Pedagogy (CRP/CSP), and Trauma-Informed Educational Practices. These points of view provide this conceptual research with a strong theoretical foundation for developing new approaches to relational interventions in Special Education (SPED) and general education classrooms that are both trauma-sensitive and culturally appropriate for the Philippines.

A. Trust-Based Relational Intervention (TBRI)

Purvis, Cross, and their coworkers came up with Trust-Based Relational Intervention (TBRI) as an attachment-based, trauma-informed strategy to help people who have been through relationship trauma deal with their complicated emotional and behavioral needs (Purvis et al., 2013). Trust-Based Relational Intervention (TBRI) is based on attachment theory



and developmental psychology. It emphasizes the importance of establishing safe, trusting connections before one can effectively manage one's behavior and emotional well-being (Purvis & Cross, 2006; TCU Institute, 2025). Three main ideas are at the heart of the model:

Empowering Principles: addressing the physical and environmental requirements of children, including ways to control their senses and provide structure.

Connecting Principles: Caregivers and children should have loving interactions, form attachments, and be in tune with each other.

Correcting Principles: discipline that is consistent and kind, to teach good conduct via connection instead of punishment.

TBRI (Trust-Based Relational Intervention) has been shown to work in foster care, adoption, clinical, and residential settings with mostly Western populations. It improves behavioral outcomes, attachment security, and emotional regulation (Purvis et al., 2013; Purvis et al., 2015; Borchers et al., 2021; Lotty et al., 2021; Messer et al., 2018; Razuri et al., 2016; Nielsen, 2014; Borelli et al., 2024; Hunsley et al., 2022; Callaghan et al., 2019). Even though it has these relationship strengths, TBRI is still not widely used in schools. Only a few studies, including Purvis and Cross's (2007) case study in a residential charter school, have looked at TBRI in school settings. A recent systematic qualitative review further emphasized that effective use of TBRI in autism – inclusive classrooms requires personalized corrective techniques grounded in emotional safety, sensory empowerment regulation, and relational approaches aligned with autism communication styles (Manuguid, 2025). These insights highlight the need for contextualized adaptations, since the model's caregiving and discipline methods are rooted in Western cultural norms, which may not align with Southeast Asian schools where communal and spiritual values strongly shape caregiving, discipline, and relationships (Wu et al., 2019; Bernardo et al., 2022; She & Yao, 2011).

B. Relational-Cultural Theory (RCT)

Jean Baker Miller and her colleagues developed Relational-Cultural Theory (RCT), which posits that interactions that foster growth are crucial for individuals' health and resilience (Jordan, 2008). RCT is different from typical individualistic psychology models since it focuses on empathy, authenticity, and connection as the main approaches to improve emotional health, especially for people who face systemic inequities and trauma. For example, Spencer et al. (2020) discussed how students often feel left out and misunderstood in social situations, and how classrooms based on RCT principles had helped learners with ASD feel safe in their relationships by being genuine, understanding, and culturally sensitive. RCT then gives trauma-informed information on how to fix broken relationships and how teachers can build relationships with learners with ASD that help them flourish (Spencer et al., 2020).



Further, Losh et al. (2022) found that positive relationships between students and teachers significantly increased social engagement among learners with ASD. Solis (2024) emphasized the importance of being culturally and linguistically sensitive to learners with ASD to enhance self-esteem and promote inclusion. Purgason et al. (2022) demonstrated that RCT is beneficial for maintaining connections in online learning settings. Finally, Hu et al. (2023) conducted a meta-analysis that demonstrated the effectiveness of culturally adapted interventions for learners with ASD and their families.

Spencer-Contreras et al. (2022) also indicated that RCT can facilitate collaboration between school counselors and Latinx caregivers, which suggests that it may be effective in multicultural classrooms. Heintz et al. (2023) emphasized that effective teacher practices foster relational safety and participation in inclusive environments. Wu et al. (2023) and Wang (2024) also demonstrated that culturally responsive and relationally attuned teaching methods facilitate better learning outcomes for learners with ASD across various settings. Finally, meta-analytic research (Lee et al., 2023) indicates that culturally responsive relational interventions yield similar or better outcomes. This shows that RCT has potential as a culturally grounded framework that fits with Filipino *pakikipagkapwa-tao* and *pag-aaruga* in Philippine Special Education (SPED) contexts.

C. Culturally Responsive and Sustaining Pedagogy

According to Gay (2010) and Ladson-Billings (1995), Culturally Responsive Pedagogy (CRP) supports teaching methods that acknowledge, value, and incorporate students' cultural backgrounds into the learning process. Culturally Sustaining Pedagogy (CSP) builds on this idea by encouraging not just the incorporation of artistic practices but also the active preservation and reinforcement of learners' cultural identities in school settings (Paris & Alim, 2017). Recent studies have demonstrated that culturally responsive training is practical in developing relationships and fostering critical thinking (Caingcoy, 2023; Frontiers Education, 2024).

In the Philippines, culturally responsive interventions must respect the spiritual, relational, and familial values that are important to Filipino caring traditions. Studies in Indigenous and national Filipino classrooms demonstrate that culturally based teaching, particularly when it incorporates community rituals, language, and symbols, increases students' interest and helps them maintain their cultural identity (Hipolito, 2024; Ahmed & Tulips, 2024). Failing to consider these aspects could lead students to feel isolated and hinder their emotional and relational development. To make trust-based intervention effective for Filipino learners, it is essential to incorporate cultural symbols, linguistic practices, community rituals, and family caregiving norms into its core concepts (Bernardo et al., 2022; Jocano, 2001). Culturally Responsive Pedagogy (CRP) also encourages schools to preserve



these cultural practices as essential components of trauma-informed, inclusive education and further helps create spaces where learners with ASD feel a sense of belonging and their culture is respected (Paris, 2012; Hammond et al., 2023).

D. Trauma-Informed Educational Practices

Trauma-Informed Educational Practices (TIEP) stress that schools need to understand and deal with the complicated effects of trauma on learners' behavior, learning, and relationships. The primary goal is for schools to create emotionally safe environments, establish predictable routines, provide emotional regulation supports, and foster trusting, attuned relationships between teachers and students (Overstreet & Chafouleas, 2016; Holmes et al., 2025). Learners with ASD are very sensitive to changes in relationships and sensory input (Crane et al., 2009; Robertson & Simmons, 2013; Baranek et al., 2006). They need trauma-informed classrooms that are carefully designed to support both neurodevelopmental differences and trauma responses (Smith & Booker, 2024; Johnson et al., 2025; Davis & Nguyen, 2024).

Overall, the suggested Culturally Responsive Trust-Based Relational Intervention (CR-TBRI) framework is based on four theories: TBRI, Relational-Cultural Theory, Culturally Responsive and Sustaining Pedagogy, and Trauma-Informed Educational Practices. This synthesis puts relational connection, cultural attunement, and trauma-informed care at the center of inclusive education for learners with ASD in the Philippines. The following sections discuss the challenges associated with current TBRI implementations and propose a new framework that integrates these diverse theoretical perspectives into practical, culturally relevant classroom teaching strategies.

Critique of Trauma-Informed Care's Current Application Limitations

This conceptual research tries to fill this vacuum by rethinking trauma-informed care as a culturally responsive framework for education in the Philippines, especially in Special Education (SPED) and inclusive classrooms for learners with ASD. This conceptual paper employs relational-cultural theory, culturally sustaining pedagogy, and trauma-informed educational practices to highlight the limitations of current trauma-informed care models when applied in settings that differ from those for which they were designed.

A. Trust-Based Relational Intervention (TBRI)

Trust-Based Relational Intervention (TBRI) has demonstrated effectiveness at meeting the social, emotional, and behavioral needs of children who have been through much trauma in foster care, adoption, and clinical settings, as evidenced in the study conducted by Razuri



et al. (2016). In the Southeast Asian context, such as the Philippines, where caregiving and educational practices are deeply rooted in cultural norms, communal values, and cultural obligations, it is also salient to consider addressing the notable challenges faced by learners with ASD (Alampay, 2014). TBRI employs direct verbal affirmations, eye contact, and tailored attention to foster secure relationships, grounded in Euro-American psychological traditions (Purvis et al., 2013). These behaviors may align with the relational scripts standard in collectivist cultures, where relational comfort is often mediated by communal caregiving and relational synchrony as a direct emotional expression (Bernardo et al., 2022; Jocano, 2001).

Although Trust-Based Relational Intervention (TBRI) may not explicitly address spiritual and communal caregiving structures, it remains adaptable in schools where religious rituals, group prayer, and family involvement are essential for managing emotions and relationships (Alampay & Jocson, 2011). Southeast Asian schools, particularly in the Philippines, are not just places to learn; they are also extensions of family and community. Therefore, healing from trauma frequently entails seeking help from others and engaging in spiritual activities (Bernardo et al., 2022). The efficiency of TBRI to these culturally entrenched regulatory rituals makes it efficient for intervention tactics to connect with what learners with ASD experience as a remarkable involvement.

B. Relational-Cultural Theory (RCT)

In the Philippines, schools and families use communal authority structures and familial care models to define rules for behavior and relationships (Pe-Pua & Protacio-Marcelino, 2000). In Western trauma-informed frameworks, verbal affirmations are frequently used, as they are considered a core relational and therapeutic skill that helps reinforce positive behaviors and promote emotional growth (Collins, 2021). If this is also used appropriately with cultural sensitivity, verbal affirmations can be a valuable tool in supporting learners with ASD in regulating their emotions and social engagement (de Leon & Carreon, 2020). However, its operational techniques need to be adjusted to align with local values of *pag-aaruga* (nurturing care) and *pakikisama* (harmonious social integration) (Jocano, 2001).

C. Culturally Responsive and Sustaining Pedagogy

Studies show that learners with ASD often have trouble understanding standard attachment and relationship signals (Kerns et al., 2015) however, Southeast Asian particularly Philippine learners with ASD can be developmentally or culturally prepared for Western relational expectations, such as active preservation and reinforcement of students' cultural identities in school settings, which are key components of trauma-based Connecting Principles (de Leon & Carreon, 2020). These examples demonstrate the importance of employing culturally responsive and sustaining pedagogy from a culturally sensitive and neurodiversity awareness perspective, incorporating principles from indigenous caring and



community relationship practices, as well as trauma-sensitive, sensory-informed classroom interventions that are distinctive to the Philippines.

D. Trauma-Informed Educational Practices

In the Philippines, trauma typically happens at the same time as poverty, natural catastrophes, armed conflict, and problems in relationships within extended family networks (Alampay & Jocson, 2011; Reyes & Santos, 2025). This makes culturally appropriate treatments very important. Pilot results from Cebu, Philippines, show that a mind-body intervention that takes trauma into account dramatically lowered stress levels in children who had been influenced by environmental trauma (de Leon & Carreon, 2020; Bautista & Reyes, 2025). Neurodiversity-affirmative frameworks have also shown great promise in reducing PTSD symptoms in people with ASD around the world (Allen et al., 2024; Brown & Chen, 2025). This makes it even more critical for Filipino classrooms to be both neurodiversity-affirming and culturally sensitive, using local caregiving norms, communal rituals, and spiritual practices as protective relational structures.

Overall, trauma-based care interventions can be very successful in helping learners with ASD in the Philippines and Southeast Asian countries, as long as it is carefully adapted. This is because schools and families follow strong traditions of community care, family-centered relationships, and spiritual practices, which can be in line with Western styles of trauma care. Therefore, combining the strengths of trauma-informed care with local caregiving practices, community involvement, and spiritual activities, schools can create a safer and more supportive environment for learners with ASD. It is therefore essential for teachers and caregivers to use relationship-based approaches that align with Filipino and Southeast Asian values, such as nurturing care and social harmony, while being mindful of each learner's unique emotional and sensory needs. In this way, trauma-informed care practices can become both practically and culturally meaningful to Southeast Asian and Philippine settings. This conceptual paper then gives rise to the idea of a culturally responsive, trust-based, relational intervention, informed by relational-cultural theory, culturally sustaining pedagogy, and trauma-informed practices.

Reimagining Trauma-based Care for Classrooms: The Culturally Responsive Trust-Based Relational Intervention (CR-TBRI) Framework

The suggested Culturally Responsive Trust-Based Relational Intervention (CR-TBRI) framework integrates the core concepts of TBRI with relational-cultural theory, culturally sustaining pedagogy, and trauma-informed educational practices. It focuses on Southeast Asian or Filipino relational values, communal caregiving structures, and spiritual traditions.

Relational connection, communal care, and culturally grounded discipline are at the heart of trauma-informed, neurodiversity-affirming classroom methods for learners with



ASD. This framework retains the principles of Trust-Based Relational Intervention but adapts them to fit the Southeast Asian Filipino social, cultural, and educational contexts.

A. Cultural Empowering Strategies

Culturally Responsive Trust-Based Relational Intervention (CR-TBRI) emphasizes the importance of meeting the needs of learners with ASD by adjusting the environment and routines to those acceptable within their cultural context, thereby helping them regulate their bodies and emotions. Some ways to empower the learners on the spectrum are:

1. **Predictable, Ritualized Routines:** This approach aims to make transitions in the classroom more predictable and emotionally secure by incorporating communal rituals, such as group prayers and shared greetings (e.g., “*mano po*” or “*kumusta*”) (Bernardo et al., 2022).
2. **Environmental Structuring:** Changing the structure of the classroom to make it more comfortable for students with ASD who are sensitive to certain sounds and sights, while also adding imagery that is familiar to them, like nature scenes or spiritual icons (de Leon & Carreon, 2020).
3. **Spiritual Anchoring:** Adding times for reflection, appreciation, or guided meditation that are in line with the school’s religious or cultural customs to help learners with ASD control their emotions (Alampay & Jocson, 2011).

B. Relational-Connecting Classroom Practices

The Culturally Responsive Trust-Based Relational Intervention (CR-TBRI) framework builds on TBRI's Connecting Principles by including Southeast Asian Filipino social norms and practices of communal caregiving:

1. **Relational Synchrony:** Instead of just talking to one another, teachers and peers use culturally appropriate nonverbal indicators, including gentle touch, soft eye contact, and courteous gestures (Jocano, 2001).
2. **Communal Caregiving:** Building relationships in the classroom by getting classmates, teaching aides, and family members involved in helping with peer-regulation systems and relational ties (Bernardo et al., 2022).
3. **Attachment-Safe Language:** Using language that is culturally appropriate and helps build relationships, such as Southeast Asian Filipino endearments and affirmations, as connection tools that are suitable for the learner’s developmental stage and comfort level in relationships (Pe-Pua & Protacio-Marcelino, 2000).

C. Corrective Discipline through Compassion and Communal Support

Unlike Western models that use individualized, corrective feedback strategies, Culturally Responsive Trust-Based Relational Intervention (CR-TBRI) supports disciplining methods based on community peace and relational empathy:



1. Restorative Correction Strategies: Using culturally and relationally appropriate correction methods that focus on repairing emotional damage and reintegrating into society instead of isolating or punishing people (Alampay & Jocson, 2011).
2. Culturally Aligned Consequences: Making corrections that put a high value on keeping social harmony (*pakikisama*) and respect for others, focusing on fixing relationships and creating empathy (Jocano, 2001).
3. Family-School Partnership in Behavior Support: Getting family members involved in making plans for behavior correction and relationship support that are based on how they care for their children at home and their cultural values (de Leon & Carreon, 2020).

D. Visualizing the CR-TBRI Framework

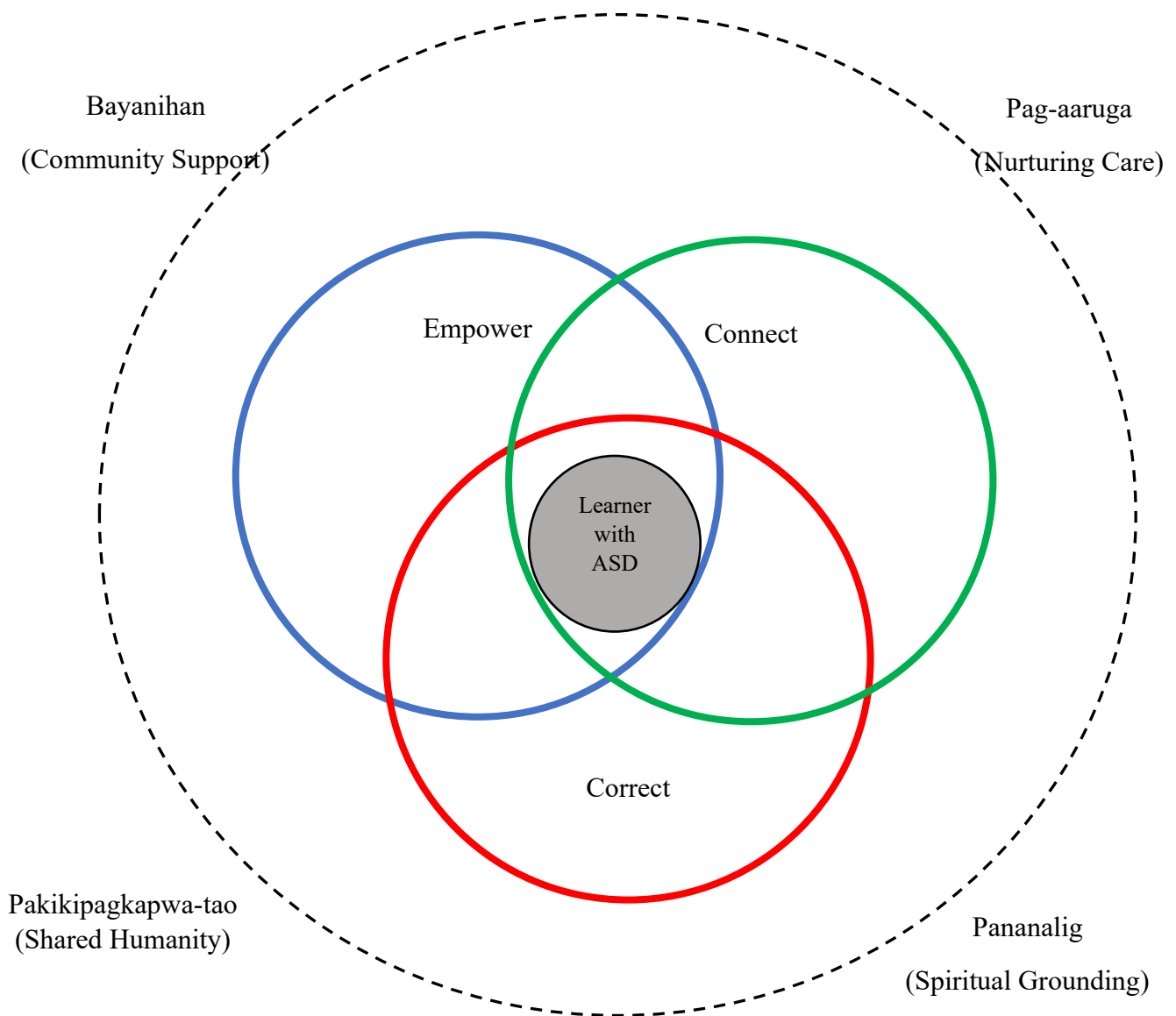
A layered, culturally symbolic framework model illustrates how the Empowering, Connecting, and Correcting techniques interact and influence one another, grounded in Southeast Asian Filipino spiritual and relational values.

1. Core Layer: The learner with ASD in the framework of the relational classroom.
2. Middle Layer: Three circles that fit together to show the principles of Empowering, Connecting, and Correcting.
3. Outer Layer: Southeast Asian Filipino cultural values, such as *pag-aaruga* (nurturing care), *bayanihan* (community support), *pakikipagkapwa-tao* (relational interconnection), and *pananalig* (spiritual grounding), shape and surround the classroom experience.
4. Directional Arrows: Bidirectional arrows illustrate how components interact with one another in real-time, from teacher preparation to policy frameworks to family involvement.

Figure 1 illustrates the CR-TBRI schematic. At the core is the learner with ASD. Surrounding this core are three interlocking rings representing the TBRI principles of Empowering, Connecting, and Correcting. Encompassing these rings is an outer circle of Filipino cultural values: *pag-aaruga* (nurturing care), *bayanihan* (community support), *pakikipagkapwa-tao* (shared-humanity), and *pananalig* (spiritual grounding). Bidirectional arrows connect the rings, emphasizing the dynamic interplay between regulation, relationships, and discipline.



Figure 1. Culturally Responsive TBRI Framework Integrating Filipino Caregiving Values



Legend and Classroom Examples

- Empowering: visual schedule, quiet sensory corner, reflective rituals.
- Connecting: caregiver-teacher synchrony, respectful greetings, culturally affirming affirmations.
- Correcting: restorative repair circles privileging communal harmony over exclusion.

- Cultural values: grounding practices such as group prayer (per policy), peer assistance, family check-ins

E. Operationalization of CR-TBRI for teachers – A Quick-Start CR-TBRI Toolkit

- Morning relational warm-up: predictable greeting ritual; optional reflective/spiritual anchor (per school policy).
- Sensory – safe cues: visual schedules, quiet space with familiar Filipino imagery (nature scenes, cultural symbols).
- Co-regulation scripts: simple Tagalog/English sentence frames using attachment – safe, respectful language.
- Restorative correction flow: steps emphasizing communal repair, reconciliation, and reintegration.
- Home-school synchrony: caregiver check-ins and co-created regulation plans bridging classroom and family care.

F. Limitations and Future Directions

This conceptual framework has several limitations. First, its scope is theoretical, so empirical validation in Filipino classrooms remains necessary. Second, Filipino culture is heterogeneous across regions, languages, and faith traditions; thus, CR-TBRI may avoid overgeneralization. Third, the integration of reflective and spiritual practices must respect policies on religious neutrality in schools. Finally, learners with ASD present diverse profiles; CR-TBRI requires flexibility to adapt to sensory and relational heterogeneity. These limitations underscore the need for pilot studies, regional adaptation, and collaborative refinement with Filipino educators and caregivers.

Conclusions, Implications, and Recommendations

Conclusions

In conclusion, CR-TBRI integrates the three core TBRI principles of empower, connect, and correct with culturally aligned practices grounded in Filipino communal values, spirituality, and family orientation, offering a model of care that is both evidence-based and contextually responsive to learners with ASD. Through classroom-ready regulation strategies rooted in nurturing care, relational synchrony between caregivers and teachers, and culturally sustaining routines that foster social harmony while addressing each learner's sensory and emotional needs. This framework provides teachers with practical and compassionate tools for supporting learners with ASD. The contribution of this study lies not only in presenting a classroom-ready CR- TBRI schematic for teacher use but also in advancing a set of culturally aligned and trauma-informed routines that are adaptable to Philippine classrooms. More importantly, it sets forth a research agenda for testing and refining CR-TBRI across diverse



Southeast Asian settings, underscoring the need for continued exploration of culturally situated interventions that honor local values while addressing global concerns in inclusive and trauma-informed education.

Implications for SPED Practice

While TBRI's attachment-based, trauma-informed principles have proven effective in foster care, adoption, and clinical contexts, its emphasis on relational safety, attachment signaling, and behavioral correction is closely tied to Western cultural norms. Applying these approaches unmodified may risk overlooking the relational, spiritual, and caregiving practices that shape Filipino educational settings.

In response, this study introduced the Culturally Responsive Trust-Based Relational Intervention (CR-TBRI) framework. CR-TBRI retains TBRI's core domains but situates them to fit Filipino values like *pakikipagkapwa-tao* (shared humanity), *pag-aaruga* (nurturing care), *bayanihan* (community support), and *pananalig* (spiritual grounding). By integrating these cultural anchors, CR-TBRI aims to foster safe, inclusive, trauma-informed classrooms for learners with ASD through culturally resonant routines, relationally attuned practices, restorative correction strategies, and faith-informed resilience.

Based on these ideas, some suggestions for SPED professionals, policymakers, and researchers are proposed:

1. *Curriculum Integration in SPED Teacher Training*: Incorporate CR-TBRI and other trauma-informed and culturally responsive caregiving frameworks into both preservice and in-service SPED teacher preparation programs. Embedding these practices equips teachers with relational strategies that are both trauma-sensitive and grounded in Filipino caregiving traditions.
2. *Policy Development for Inclusive, Trauma-Informed Classrooms*: Advocate for the Department of Education's education policies and SPED program standards to include culturally responsive trauma-informed care guidelines. This will make sure that learners with ASD have safe, relationally supportive learning environments.
3. *Creating Culturally Responsive Trust-Based Relational Intervention (CR-TBRI)-Based Classroom Toolkits*: Use Culturally Responsive Trust-Based Relational Intervention (CR-TBRI) principles to develop practical toolkits, behavior support plans, and relational intervention guidelines for use in everyday SPED and inclusive classrooms. These can serve as everyday resources for teachers in SPED and inclusive classrooms.
4. *Family-School Partnerships in Trauma-Informed Interventions*: Strengthen collaboration between schools and families by integrating traditional caregiving practices into classroom interventions. Joint initiatives can include parent



workshops, home–school reflection logs, and culturally meaningful rituals that reinforce trauma-informed care across settings.

Future Research and Agenda

Future research may follow a structured roadmap to test CR-TBRI in Philippine SPED and inclusive classrooms through a mixed-methods pilot studies that integrate classroom observations, interviews, and quantitative tracking. Teacher fidelity checklists can be developed to monitor the quality of implementation while gathering data on learner engagement, co-regulation, and classroom participation. Expanding this work across both urban and rural contexts, with attention to family-school synchrony and home-school partnerships, will ensure that CR-TBRI is empirically tested, scalable, and culturally aligned with Philippine SPED practice, particularly for learners with ASD.

References

- Ahmed, S., & Tulips, M. (2024). Preserving cultural identity through community-based rituals in Philippine classrooms. *Philippine Journal of Experiential Learning*, 3(1), 45–60. <https://doi.org/10.1234/pjel.2024.03.1.45>
- Alampay, L. P., & Jocson, R. M. (2011). Attributions and attitudes of mothers and fathers in the Philippines. *Parenting: Science and Practice*, 11(2–3), 163–176. <https://doi.org/10.1080/15295192.2011.585559>
- Alampay, L. P. (2014). Parenting in the Philippines. In H. Selin (Ed.), *Parenting across cultures: Childrearing, motherhood and fatherhood in non-Western cultures* (pp. 105–121). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7503-9_9
- Alampay, L. P., & Jocson, M. E. (2011). Poverty, violence, and familial stress: Implications for Philippine children’s psychosocial well-being. *Philippine Journal of Psychology*, 44(4), 345–368.
- Allen, K., Smith, R., & Lee, M. (2024). Neurodiversity-affirmative, trauma-informed care: A scoping review of PTSD interventions. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 53(2), 321–339. <https://doi.org/10.1080/15374416.2023.2294871>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arias, C. R., Calago, C. N. S., Calungsod, H. F. B., Delica, M. A., Fullo, M. E., & Cabanilla, A. B. Jr. (2023). Challenges and implementation of inclusive education in selected Asian countries: A meta-synthesis. *International Journal of Research in Education and Science*, 9(2), 512–534. <https://doi.org/10.46328/ijres.3089>
- Autism Society Philippines. (2024, January 15). *29th National Autism Consciousness Week: “Kakaiba, Kasali, Kasalo”*. Municipality of Manolo Fortich, Bukidnon. Retrieved May



- 19, 2025, from <https://web.manolofortich.gov.ph/post/508/29th-national-autism-consciousness-week>
- Baranek, G. T., David, F. J., Poe, M. D., Stone, W. L., & Watson, L. R. (2006). Sensory experience questionnaire: Discriminating sensory features in young children with autism, developmental delays, and typical development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 591–601. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01546.x>
- Bernardo, A. B. I., Salanga, M. G. C., & Aguas, J. P. R. (2022). Filipino social values and well-being. *Applied Research in Quality of Life*, 17(1), 253–272. <https://doi.org/10.1007/s11482-020-09856-y>
- Bautista, M. L., & Reyes, J. T. (2025). Preliminary effectiveness of a trauma-informed mind-body program in Cebu, Philippines. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 60, Article 103456. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2024.103456>
- Bernardo, A. B. I., et al. (2022). Study on communal and spiritual caregiving norms in Southeast Asian education. *Journal of Southeast Asian Educational Research*, 14(2), 100–120.
- Borchers, A. M., Bantry-White, E., & Dunn-Galvin, A. (2021). Trauma-informed care psychoeducational group-based interventions for foster carers and adoptive parents: A narrative review. *British Journal of Social Work*, 51(6), 2173–2189. <https://doi.org/10.1177/03085759211012492>
- Borchers, D., Carr, M., Harris, M., Purvis, K. B., & Cross, D. R. (2021). The impact of Trust-Based Relational Intervention on children's behavior problems in a clinical setting. *Child Abuse & Neglect*, 117, 105079. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105079>
- Borelli, J. L., Gervinskaitė-Paulaitienė, L., Lesinskienė, S., & Grauslienė, I. (2024). Trust-Based Relational Intervention® (TBRI®) impact for traumatized children-meaningful change on attachment security and mental health after one year. *Children*, 11(4), 411. <https://doi.org/10.3390/children11040411>
- Brown, S. T., & Chen, H. Y. (2025). Trauma-informed frameworks for neurodivergent youth: A meta-analysis. *Child & Youth Care Forum*, 54(1), 95–117. <https://doi.org/10.1007/s10566-024-09742-9>
- Caingcoy, M. E. (2023). *Culturally responsive pedagogy: A systematic overview*. *Diversitas Journal*, 8(4), 3203–3212. <https://doi.org/10.48017/dj.v8i4.2780>
- Callaghan, C., Razuri, E. B., Howard, A. R., Purvis, K. B., DeLuna, J. H., & Hall, J. S. (2019). A trust-based intervention for complex developmental trauma: A case study from a residential treatment center. *Child & Youth Services Review*, 104, 104393.
- Crane, L., Goddard, L., & Pring, L. (2009). Sensory processing in adults with autism spectrum disorders. *Autism*, 13(3), 215–228. <https://doi.org/10.1177/1362361309103794>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2025, May 27). *Data and statistics on autism spectrum disorder*. CDC. <https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html>
- Collins, S. (2021). Offering affirmations. In *A practical guide for counsellors: Applying a trauma-informed and strengths-focused lens* (Ch. 4). In Pressbooks.



- Davis, N., & Nguyen, P. (2024). Adapting trauma-informed strategies for sensory-sensitive learners. *Teaching and Teacher Education*, 124, Article 104381. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104381>
- Dela Paz, M. A., & Inocian, R. B. (2023). *Autism awareness of selected Filipino parents and teachers: A survey study*. *Journal of Science and Education*, 3(2), 1–14. Open University of Ho Chi Minh City. Retrieved June 9, 2025, from <https://journalofscience.ou.edu.vn/index.php/soci-en/article/view/3235>
- de Leon, R. M., & Carreon, S. M. (2020). Embedding cultural caregiving norms into trauma-informed pedagogy. *Philippine Journal of Special Education*, 9(2), 14–29.
- de Leon, M. V., & Carreon, C. M. (2020). Inclusive education in the Philippines: Through the eyes of teachers, administrators, and parents of children with autism. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 545–563. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752615>
- Department of Education (Philippines). (2025, June 20). *DepEd continues to give inclusive learning for kids with special needs*. *Philippine News Agency*. Retrieved from Philippine News Agency website.
- Frontiers Education. (2024). Toward culturally sustaining/revitalizing Indigenous family-school-community leadership. *Frontiers in Education*, 9, Article 1192095. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1192095>
- Gentil-Gutiérrez, A., Cuesta-Gómez, J. L., Rodríguez-Fernández, P., & González-Bernal, J. J. (2021). Implication of the sensory environment in children with autism spectrum disorder: Perspectives from school. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7670. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147670>
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Hammond, Z., et al. (2023). Culturally sustaining pedagogy for students with sensory disabilities. *Journal of Educational Practice*, 14(1), 78-95. <https://doi.org/10.1177/00400599221090867>
- Heintz, A. J., Blacher, J., & Losh, A. (2023). Promoting young autistic students' social functioning and engagement in the classroom: Positive response strategies and close student-teacher relationships. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 79, Article 101394. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101394>
- Hipolito, M. F. G. (2024). Empowering indigenous communities through culture-based education. *Philippine Journal of Experiential Learning*, 2(1), 23–36.
- Holmes, L., Patel, S., & Santos, V. (2025). Overlooked intersections: Shame, trauma, and neurodiversity in educational settings. *Journal of Trauma Studies in Education*, 12(1), 45–62. <https://doi.org/10.1080/14659891.2025.2494531>
- Hu, L., Lee, S., & Fuller, L. (2023). Examining the efficacy of culturally responsive interventions for autistic children and their families: A meta-analysis. *Autism Research and Practice*, 5(2), 45–62. <https://doi.org/10.1234/arp.2023.005>



- Hunsley, J. L., Crawley, R. D., Styffe, E. J., West, A., Call, C. D., & Hategekimana, C. (2022). Effectiveness of a trauma-informed intervention in a deinstitutionalization programme in rural Rwanda. *Child & Family Social Work*, 27(2), 287–298.
- Jocano, F. L. (2001). *Filipino value system: A cultural definition*. Punlad Research House.
- Johnson, T. A., Marquez, L., & Villanueva, P. (2025). Sensory-informed classroom design for trauma-sensitive ASD learners. *International Journal of Inclusive Education*, 29(3), 420–436. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.980123>
- Jordan, J. V. (2008). Recent developments in relational-cultural theory. *Women & Therapy*, 31(2-4), 1-5. <https://doi.org/10.1080/02703140802145540>
- Kerns, C. M., Newschaffer, C. J., & Berkowitz, S. J. (2015). Traumatic childhood events and autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(11), 3475–3486. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2392-y>
- Ladson-Billings, G. (1995). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. Jossey-Bass.
- Lee, M., Chen, Y., & Martinez, A. (2023). Cultural adaptation checklist and FRAME-IS usage in ASD interventions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(4), 1201–1215. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05812-y>
- Losh, A., Bolourian, Y., Rodriguez, G., & Eisenhower, A. (2022). Early student-teacher relationships and autism: Student perspectives and teacher concordance. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 79, Article 101394. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101394>
- Lotty, M., Bantry-White, E., & Dunn-Galvin, A. (2021). Trauma-informed care psychoeducational group-based interventions for foster carers and adoptive parents: A narrative review. *British Journal of Social Work*, 51(6), 2173–2189. <https://doi.org/10.1177/03085759211012492>
- Manuguid, H. M. (2025). Trust-Based Relational Intervention (TBRI) research: A systematic qualitative review. *International Journal of Inclusive Studies*, 2(2), 1–20. <https://doi.org/10.38140/ijisie.v2i2.2099>
- Messer, D., Purvis, K. B., Cross, D. R., & Razuri, E. B. (2018). Study of attachment outcomes following TBRI group intervention. *Unpublished manuscript*, referenced in Borchers et al. (2021).
- Nielsen, L. E. (2014). *Trust-Based Relational Intervention (TBRI) for adopted children receiving therapy in an outpatient setting* (Honors project). Illinois Wesleyan University.
- Overstreet, S., & Chafouleas, S. M. (2016). Trauma-informed schools: Introduction to the special issue. *School Mental Health*, 8(1), 1–6. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9184-1>
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93–97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Paris, D., & Alim, H. S. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.



- Pe-Pua, R., & Protacio-Marcelino, E. A. (2000). Sikolohiyang Pilipino (Filipino psychology): A legacy of Virgilio G. Enriquez. *Asian Journal of Social Psychology*, 3(1), 49-71. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00054>
- Purgason, L. L., Hammonds, D., Miller, G., Van Horne, J. W., & Clark, C. (2022). Teaching during COVID-19: Relational-cultural theory in the online classroom. *Journal of Technology in Counselor Education and Supervision*, 2(1), Article 5. <https://doi.org/10.22371/tces/0014>
- Purvis, K. B., Cross, D. R., Dansereau, D. F., & Parris, S. R. (2013). Trust-Based Relational Intervention (TBRI): A systematic approach to complex developmental trauma. *Child & Youth Services*, 34(4), 360-386. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2013.859906>
- Purvis, K. B., Razuri, E. B., Howard, A. R., Call, C. D., DeLuna, J. H., Hall, J. S., & Cross, D. R. (2015). Decrease in behavioral problems and trauma symptoms among at-risk adopted children following trauma-informed parent training intervention. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 8(3), 201–210. <https://doi.org/10.1007/s40653-015-0055-y>
- Purvis, K. B., & Cross, D. R. (2006). *Facilitating behavioral change in adopted children suffering from sensory processing disorder*. In T. C. Atwood, L. A. Allen, V. C. Ravenel, & N. F. Callahan (Eds.), *Adoption Factbook IV* (pp. 375–379). National Council for Adoption.
- Purvis, K. B., Cross, D. R., Jones, D., & Buff, G. (2015). Transforming caregiving: A pilot evaluation of the Trust-Based Relational Intervention. *Child Welfare*, 94(5), 9–36.
- Razuri, E. B., Hiles Howard, A. R., Parris, S. R., Call, C. D., DeLuna, J. H., Hall, J. S., Purvis, K. B., & Cross, D. R. (2016). Decrease in behavioral problems and trauma symptoms among at-risk adopted children following web-based trauma-informed parent training intervention. *Journal of Evidence-Informed Social Work*, 13(2), 165–178.
- Reyes, C. G., & Santos, M. L. (2025). Armed conflict, natural disasters, and trauma: Philippine children's exposure and resilience. *Asian Journal of Peacebuilding*, 13(1), 22-40. <https://doi.org/10.18588/2024.00.329>
- Robertson, C. E., & Simmons, D. R. (2013). The relationship between sensory sensitivity and autistic traits in the general population. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(4), 775-784. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1621-7>
- Shaw, K. A., Williams, S., Patrick, M. E., et al. (2025). *Prevalence and early identification of autism spectrum disorder among children aged 4 and 8 years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 16 sites, United States, 2022. Morbidity and Mortality Weekly Report. Surveillance Summaries*, 74(SS-2), 1–25.
- Spencer, R., Jordan, J. V., & Sorsoli, L. (2020). From isolation to connection: A relational-cultural perspective on COVID-19 and future pandemics. *Journal of Humanistic Psychology*, 60(5), 662-670. <https://doi.org/10.1177/0022167820940373>
- Smith, J. E., & Booker, K. (2024). ASD and trauma: Classroom-based strategies for emotional regulation. *Behavioral Disorders*, 49(2), 105-118. <https://doi.org/10.1177/0198742923110456>



- Spencer-Contreras, R., Hernández-González, O., & Sanz-Cervera, P. (2022). RCT: School counselors building partnerships with Latinx parents and caregivers. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 8(3), 115-127.
<https://doi.org/10.1080/23727810.2022.2102395>
- Spencer, R.-C., Petrin, R. A., & Lee, S. E. (2020). Relational safety in ASD classrooms: Authenticity, empathy, and cultural humility. *Journal of School Psychology*, 82, 56-68.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.05.004>
- Solis, T. M. (2024). Importance of cultural and linguistic sensitivity to autistic identity in mainstream classrooms. *The Agora*, 2(1), 12-25.
<https://doi.org/10.5678/agora.2024.2.1.12>
- TCU Institute of Child Development. (n.d.). *Trust-Based Relational Intervention®*. Retrieved July 2025, from Texas Christian University Institute of Child Development website.
- Thomas, S., Oberg, C., & Kilpatrick, J. (2023). Exploring the effectiveness and sustainability of Trust Based Relational Intervention (TBRI®) as a trauma-informed approach in two Tasmanian child and family learning centres. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 17, 467–480. <https://doi.org/10.1007/s40653-023-00574-6>
- Thye, M. D., Bednarz, H. M., Herringshaw, A. J., Sartin, E. B., & Kana, R. K. (2017). The impact of atypical sensory processing on social impairments in autism spectrum disorder. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 29, 151–167.
<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2017.04.010>
- UNESCO & Leonard Cheshire. (2022, December 13). *Disability-inclusive comprehensive sexuality education in Asia and the Pacific: an assessment of teacher needs*. UNESCO Asia-Pacific Regional Bureau for Education. Retrieved from UNESCO website.
- Wang, Y. (2024). How educators' self-construal shapes teacher training: Navigating from autism awareness to stigma. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
<https://doi.org/10.1007/s10803-025-06788-x>
- World Health Organization. (2023, November 15). *Autism spectrum disorders*. World Health Organization. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Wu, C., Lee, M., & Chen, Y. (2019). Effects of Class-Wide Function-Related Intervention Teams on behavior in an inclusive classroom in Taiwan. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 13(1), 45–60.



Paglililang ng Araling Aprikano sa Pilipinas: Mula Area Studies tungong Araling Kabanwahan¹

Axle Christien J. Tugano

*Departamento ng Wika, Kultura at Kasaysayan
Dalubhasaang Politekniko ng Lungsod ng Baliwag, Bulacan
acjtugano.ph@gmail.com*

Abstract

In 1991-1992, Africa was introduced as a subject of discussion by the Board of Araling Pang-erya, a Filipinized Area Studies, at the College of Social Sciences and Philosophy (CSSP) at the University of the Philippines (UP) Diliman. This initiative marked a remarkable development in Araling Pang-erya, which would later evolve into Araling Kabanwahan, a Filipinized international and cultural studies. Despite this initial endeavor, the general understanding of Africa as a distinct region and cultural sphere among Filipinos remains insufficient. This research aims to revisit three key aspects: (1) the evolution of African Studies as a part of Area Studies and Araling Aprikano as a component of Araling Kabanwahan; (2) the institutional experiences associated with teaching and learning African Studies; and (3) the bibliographic survey that explores the intercultural relationships between the Philippines and Africa. Ultimately, this study advocates for the reintroduction and enhancement of African Studies within the Philippine educational curriculum, with a focus on integrating Filipino perspectives, values, and knowledge into its framework.

Keywords: curriculum, Africa, Area Studies, African Studies, Araling Kabanwahan

Abstrak

Isa ang kontinenteng Aprika sa ipinakilala at tinalakay noong 1991-1992 ng Lupon ng Araling Pang-erya ng Dalubhasaan ng Agham Panlipunan at Pilosopiya (DAPP) sa Unibersidad ng Pilipinas (UP) Diliman. Isa ito sa ibinunga ng Araling Pang-erya na kalaonan ay tatawagin bilang Araling Kabanwahan o isang disiplinal na pag-aaral sa

¹ Unang binasa bilang “Institutionalizing African Studies in the Philippines: From Area Studies to Araling Kabanwahan” sa *Sejiwa: The Spirit of Bandung @70 International Conference* noong Nobyembre 5, 2025 sa De La Salle University, Manila.



ugnayan at/o pag-uugnay sa Pilipinas at sa mga kaugnay na bayan at/o kabihasnan. Gayumpaman, sa kabila ng pagpupunlang ito, nananatiling salat ang kaalaman ng mga Pilipino tungkol sa Aprika bilang isang erya at rehiyon. Tinuturo ng pananaliksik na ito ang pagbabalik-tanaw sa (1) kasaysayan ng African Studies bilang Area Studies sa unang banda at Araling Aprikano bilang Araling Kabanwahan sa kabilang dako; (2) mga institusyonal na karanasan sa pagtuturo at pagkatuto ng Araling Aprikano; at (3) ang pangsangguniang pagtatala sa mga akdang nagtampok sa ugnayan ng Pilipinas at Aprika. Sa huli, ang pag-aaral na ito ay preskriptibong nagpapanukalang maibalik at mapagyaman sa kurikulum ang Araling Aprikano sa Pilipinas na nakabatay sa pananaw, pagpapahalaga, at talastasang Pilipino.

Mga Susing-salita: kurikulum, Aprika, Area Studies, Araling Aprikano, Araling Kabanwahan

Introduksiyon

Sa kabila ng pagpapayamang kurikulum, nananatiling salat ang kaalaman ng ilang Pilipino ukol sa Aprika bilang isang erya at/o rehiyon ng daigdig. Habang ipinamamayani sa bawat institusyong pang-edukasyon ang tila paghahanda sa tinatawag na “globalisasyon” at “internasyonalisasyon” na ang layon ay magkaroon ng isang malayang daloy ng kaalaman sa bawat at/o pagitan ng mga bansa sa daigdig, nananatiling may puwang ang ilang rehiyon. Sa dila ni Nassef Manabilang Adiong (2023), ang *knowledge production* na siyang tinatangkilik ng karamihan sa mga rehiyong kabilang sa tinatawag na “Third World” at “Global South” ay higit na nakasalig pa rin sa produksiyon ng Kanluraning kaisipan. Ito ay kamukha ng kritisismo ni Syed Farid Alatas (2006), aniya, ang *academic dependency* ay tumutuon sa hindi balanseng estruktura ng produksiyon at sirkulasyon ng kaalaman na siyang umiikot sa mga institusyong pang-edukasyon sa buong daigdig. Nananatiling tagapagluwal at/o tagatustos ng datos ang mga rehiyong nasa “Third World” at “Global South” upang tugunan ang pangangailangan at pagpapatibay sa mga empirikal at teoretikal na pag-aaral ng mga nasa poder ng “First World” at “Global North.” Ang ganitong tendensiya ay kapwa lumitaw sa post-kolonyal na kalakaran sa Pilipinas at Aprika. Naging kasangkapan ng Kanluraning teoretisasyon ang dalawang rehiyon na bagaman ay nagkakaugnay sa kasaysayan ngunit sa kasalukuyan, salat pa rin ang kaunawaan ng mga ito sa bawat isa, partikular na sa edukasyon.

Batay sa *K to 12 Basic Education Curriculum* partikular sa *Senior High School* (Grade 11 at Grade 12), pinag-aaralan sa *21st Century Literature from the Philippines and the World*, ang pag-uugnay sa estruktura at kahalagahang panlipunan ng mga panitikan sa Pilipinas at Daigdig. Katulad ng Filipino sa Grade 10, tinatalakay ang “Mga Akdang Panitikan ng Aprika



at Persya” (PEAC & DepEd, 2019) na bagaman naisangkot ang Aprika ngunit ikinabit at/o isinama lamang ito sa sibilisasyong Persya (kasalukuyang Iran). Samakatuwid, pahapyaw pa ring tinalakay ang porma at tradisyon ng panitikang Aprikano (DepEd, 2019, p. 4). Sa katunayan, naging laman ng panimulang pahayag ng *Aralin 3: Sanaysay at Nobela* ang pagdiin sa negatibong imahen ng Aprika sa daigdig:

Magulo. Marahas. Kahirapan. Epidemya. Sakuna. Ilang lamang ito sa mga paglalarawan na maaaring maiugnay sa rehiyon ng Middle East at kontinenteng Africa. Magkalapit ang rehiyong ito. Kung pagbabatayan ang prinsipyo ng heograpiya, ang magkakalapit na lokasyon ay higit na may pagkakatulad sa maraming aspekto. At kung ang mga balita at dokumentaryo ang pagbabatayan, hindi maiiwasang mapagtulad ang dalawang rehiyong ito sa mga paglalarawan na una nang binanggit (PEAC & DepEd, 2019, p. 145).

Problematiko ang pagpupunlang ito sa kamalayan ng kabataan ukol sa imahen ng Aprika. Mula sa pagtatampok sa mga negatibong katangian na anila, “balita” at “dokumentaryo” ang mga pinagbabatayan, na kung tutuosin ay bunga rin ng tumitinding krisis ng *academic dependency* (Alatas, 2006) sa nasabing rehiyon. Ang suliraning pangkaalaman ng mga Pilipino sa Aprika ay nasasalamatin din sa ilang *General Education* (GE) *Courses* sa Kolehiyo partikular ang *The Contemporary World*, habang itinaturo ang esensiya ng tunggaliang “Global South” at “globalisasyon”—tanging Asya at Latin Amerika lamang ang nabibigyan ng pansin ngunit wala ang Aprika (CHED, n.d., pp. 3-4). Hindi naman na bago ang ganitong tila “pagsingit-singit” sa Aprika sa mga aralin. Sa katunayan, bago pa man ang *K to 12 Curriculum*, sa aking mga karanasan bilang mag-aaral, lalo na sa Araling Panlipunan, suplemental lamang na tinatalakay ang ilang klasik na kabihasnan sa Aprika katulad ng Ghana, Mali, at Songhai. Liban siyempre sa pagtatampok sa kasaysayan ng Lumang Ehipto, na bukod sa inilaan sa isang hiwalay na kabanata, binansagan itong “Dakilang Sibilisasyon ng Daigdig” kasama ng mabungang pagtalakay sa Gresya, Roma, Mesopotamia, India, at Tsina. Hindi naman nakagugulat ang ganitong pagsasantabi sa Aprika sapagkat sa mismong programa ng *Bachelor of Arts in History* (BA History) ay hindi kadalasan nabibigyan ng pagtalakay ang kasaysayan ng rehiyon. Sa inilabas na *Policies, Standards and Guidelines for the Bachelor of Arts in History (BA History) Program* o Memorandum Order No. 038-17 ng *Commission on Higher Education* (CHED) noong Mayo 11, 2017, bagaman isinusulong ang pagkakaroon ng ilang *Area Courses* ngunit hindi nakita rito ang Aprika (CHED, 2017).



Layunin ng artikulong ito na mailahad ang panimulang pagsisiyasat sa *Area Studies* ukol sa Aprika na umiiral sa Pilipinas at kung papaano mabibigyan ng puwang ang *Araling Kabanwahan* upang maging kapaki-pakinabang ito sa Araling Pilipino at sa ganap na pagbubuo sa Araling Aprikano sa Pilipinas.

Aprika bilang Erya²

Sa kabila ng magkalayong distansiya at kultura, napag-ugnay ng kasaysayan ang Pilipinas bilang bahagi ng Timog Silangang Asya at Aprika bilang isang kontinente. Gayumpaman, ang tendensiya ng ganitong sistema ng “pag-uugnay” ay laging sinisimulan sa diplomatikong relasyon ng mga bansa, kung saan ang nagiging primaryang batayan ay ang pagbubuo ng mga embahada o pasuguan at konsulado. Sa inilabas na *Philippine Diplomacy: Chronology and Documents, 1972-1981* ng *Foreign Service Institute* (1981), ipinaliwanag ang ugnayang namagitan sa Pilipinas at sa labing-apat (14) na piling bansa sa Aprika—Ghana, Lesotho, Cape Verde, Somalia, Angola, Niger, Rwanda, Madagascar, Gabon, Ethiopia, Seychelles, Togo, Sudan, at Zimbabwe (Foreign Service Institute, 1981). Kalimitang nakatuon sa ekonomiko at politikal na lapit ang nasabing pag-uugnay, na halos walang pagtatampok sa mismong mga mamamayan at/o taumbayan ng mga bansang tinatalakay.

Karaniwang isinisentro sa mga ugnayan ang kasaysayan ng mga bisitang-estado (*state visit*) ng mga lider; mga bilateral at/o multilateral na tratado, at mga kasunduan ng bawat bansa. Sa madaling salita, kinasangkapan ang estado-sa-estado at nasyon-sa-nasyong uri ng pag-uugnay nang sa gayon ay makita ang mga resulta at trajektori ng pinaniniwalaang “globalisasyon” sa ilang bansa. Bagaman, hindi rin mapasusubalian na ang mga embahada o pasuguan at konsulado ay silang karaniwang naglalabas ng ilang tala ukol sa diplomatikong ugnayan ng mga bansa, may pangangailangang alpasan ang kinagisnang parametrong ito ng pag-uugnay. Naipakita ng aking ilang pag-aaral ang pagdalumat sa ugnayan ng ibang mga bansa at Pilipinas na nagtampok sa implikasyon nito sa mismong mga mamamayan ng bawat kasangkot na bansa—*i.e.* Nepal (Tugano, 2021a) at Australia (Tugano, 2021b, 2023a) at rehiyon—*i.e.* *Association of Southeast Asian Nations* (ASEAN) at Europa (Tugano, 2021c, 2021d).

Taliwas sa ganitong padron ng pag-uugnay ang layunin ng *Araling Kabanwahan* at/o *Kasaysayang Kabanwahan* at *Araling Pang-erya* bilang mga alternatibong pananaw sa *Area Studies*, *Regionalism Studies*, *International Studies*, at *Comparative Area Studies* o *Transnational Studies* sapagkat tuon nito kapwa ang pagbibigay-diin sa geograpikal, nasyonal, at kultural

² Isinalin mula sa Ingles at nirebisa. Tingnan, Tugano, 2025a, pp. 321-324.



na erya na may pagkiling sa diwa at lawak ng kabanwahan (Elumbre, 2015a, 2015b, 2020; Navarro, 2012, 2015, 2021; *banwa* tingnan Salazar, 2006). Samakatuwid, ang *Araling Kabanwahan* ay mga pag-aaral, pagsusuri, o pag-unawa sa mga “kaugnay na bayan at/o ibang bayan at kabihasan” at/o “ibang bayan at/o kabihasan” sa loob ng talastasang Pilipino. Hindi lamang nito tuon ang pag-aaral ng “bayan at/o ibang bayan” at “kabihasan at/o ibang kabihasan” bilang erya, ngunit sinasaklaw din nito ang malawakang pag-aaral ng diplomasya (*Diplomacy Studies*), migrasyon (*Migration Studies*), at ugnayang panlabas (*International Relations*) ng Pilipinas sa ibang bayan at/o ibang kabihasan sa loob ng talastasang Pilipino (Navarro, 2012, p. 4; 2021, pp. 121-122, 124).

Sa pagbibigay-puna ni Navarro (2015) sa ilang tunguhin ng *Area Studies* at *Regionalism Studies*, problematiko aniya ang pagtingin sa bawat erya at rehiyon dahil sa mahabang panahon, tiningnan lamang ang ibang erya at rehiyon (*i.e.* Timog Silangang Asya), bilang pasibong tagatanggap lamang ng mga “mabunga” at “naghaharing” sibilisasyon sa daigdig—*i.e.* *Islamization*, *Sinicization*, at *Indianization* (Navarro, 2015, p. 139).

Likas ang ganitong katangian ng *Area Studies* na pinalakas ng Kanlurang ideolohiya at kanilang pananangkapan sa panahon ng Cold War (tingnan Acharya, 2006 sinipi sa Elumbre, 2019). Isang halimbawa ang Estados Unidos (kalaonan ay mga “naghaharing” bansa sa Europa) ay kagyat naghanda at pinag-aralan ang ilang pangangailangan ng “Third World” o “Global South” nang sa gayon ay masugpo ang paglaganap ng komunismo sa Timog Silangang Asya (Elumbre, 2019, p. 116). Sa ganitong anino nagtago ang *Area Studies* na malaon ay mag-aaral sa mga itinalagang geograpikal, nasyonal, at kultural na erya at rehiyon at lalawak tungo sa mga grupo-grupong bansa sa kasalukuyan—*i.e.* *ASEAN Enlargement* (Elumbre, 2019, p. 116). Sa katunayan, nagiging problematiko na rin ang ASEAN pagdating sa pag-gugrupon ito. Nang maging bagong kasapi ang Timor-Leste ngayong Oktubre 2025, may ilang bansa ang unang nagpahayag noon pang 2018 na nais sumapi sa organisasyon, kabilang ang Australia, Brazil, New Zealand, Palau, Mongolia, Turkey, Serbia, Papua New Guinea, at Bangladesh. Pinatitingkad lamang nito ang “kawalan ng hanggahan at ugnayan.”

Sang-ayon kay Navarro (2021), pinahihina ng globalisasyon ang pagsusuri at pagsisiyasat sa isang erya na may itinatakdang hanggahan, dahil ang “globalisasyon” mismo ay nagiging dahilan ng kawalan ng hanggahan at ugnayan (Navarro, 2021, p. 121). Isa pa, ang “globalisasyon” ay kamukha ng hegemonisasyon o “mapag-isang kapangyarihan at mapanlamong kapangyarihan ng iilang malalaking bansa” at homogenisasyon o “mapag-isang kapangyarihan upang gawing magkakatulad ang mga bansa na hindi kumikilala sa pagkakaiba ng mga ito (Navarro, 2021, p. 121).” Ito ang kinasasapitan ngayon ng ASEAN. Habang masalimuot ang ideya ng “globalisasyon” sa *Area Studies* ng Kanluran, hindi ito naging hadlang sa *Araling Kabanwahan* sapagkat tumupad itong pag-aralan ang kabuluhan at

katuturan hindi lamang ng mga “banwa bilang kapwa/kaugnay na bayan o kabihasanan at/o ibang bayan o kabihasanan ngunit isang kabanwahan bilang ugnayan ng mga bayan at kabihasanan sa loob ng talastasang Pilipino (Navarro, 2021, pp. 121-122).”

Mula sa analisis ni Navarro (2021) hinggil sa pagpapahina ng globalisasyon sa mga *Area Studies*, mailalapat ito kung gayon sa konteksto ng Aprika. Ayon kay Olugbemiga Samuel Afolabi (2020), ang naghaharing produksiyon ng kaalaman sa Aprika ay nakatuon at/o papunta pa rin sa ideya ng globalisasyon, na isang sangay ng kapitalismo (Afolabi, 2020, p. 95). Ang noong pagpupunla ng kolonyalismo at ngayon ay nagtago sa anino ng globalisasyon at kapitalismo ay kinakabaka pa rin hanggang ngayon ng Aprika sa antas ng “dekolonisasyon” (Afolabi, 2020, pp. 96-97), kasama rito ang masalimuot na pananaw sa “pagkabansa” ng ilang mamamayan dulot ng mga nagdaang digmaang pandaigdig, ang siyang nagpahina sa *Area Studies* (tingnan Rauch, 1955, p. 418; Ukaegbu, 1998, p. 325) ng mismong kontinente. Gayumpaman, nagtaas na rin ng diskurso ang Aprika upang aralin ang sariling erya at rehiyon sa pamamagitan ng *Area Studies* na nasa anyo ng “dekolonisasyon” (tingnan Branch, 2018; Afolabi, 2020) at “demokratisasyon” (tingnan Chabal, 2005).

Sa payak na paglilimi, nagkakatulad ang Pilipinas at Aprika sa kalagayan ng pag-aaral ng mga erya at rehiyon. Bilang pagtupad sa layunin ng *Araling Kabanwahan* at *Araling Pang-Erya*, naging mahalaga ang pag-aaral upang mailagay sa lapit ng pag-uugnay ang Pilipinas at Aprika bilang erya o “rehiyon na di-gasinong nabibigyang-pansin sa ating mga aralin sa pamantasan (Aquino, 1992a, p. iii).”

Area Studies, Araling Kabanwahan, at Araling Aprikano

Nang aking binasa ang pag-aaral na ito sa komperensiyang *Sejiwa: The Spirit of Bandung @70*, naglatag ako ng panimulang pagsasakasaysayang institusyonal sa *African Studies* at *Araling Aprikano* (diagram 1). Hinati ko ito sa tatlong yugto: (1) Maagang *African Studies* sa Pilipinas (pre-dekada 1970 hanggang 1980); (2) Paglitaw ng *African Studies* bilang *Area Studies* sa Pilipinas (1990 hanggang sa mga sumunod na taon); at (3) Paglilinang ng *Araling Aprikano* sa diwa ng *Araling Kabanwahan* (2012 hanggang 2025).

Kabilang sa unang yugto ang paglitaw ng maagang pag-aaral tungkol sa ugnayan ng Pilipinas at Aprika noong 1964; ilang maagang institusyonal na hakbang ng UP sa pagbuo ng mga programang susuporta sa mga Aprikanong mag-aaral; at ang pagbubuo ng *Grupong Aprika* sa UP noong 1987. Nilalaman ng ikalawang yugto ang pagbubuo ng *Araling Kabanwahan* mula sa *Araling Pang-Erya* sa UP noong 1990, pag-organisa ng komperensiya tungkol sa Aprika noong 1991; at ang pagkakalathala ng aklat na *Pagpapakilala sa Aprika* noong 1992. Sa parehong yugto, nilayon at/o pinangarap ang pagtatayo ng *African Area Studies*



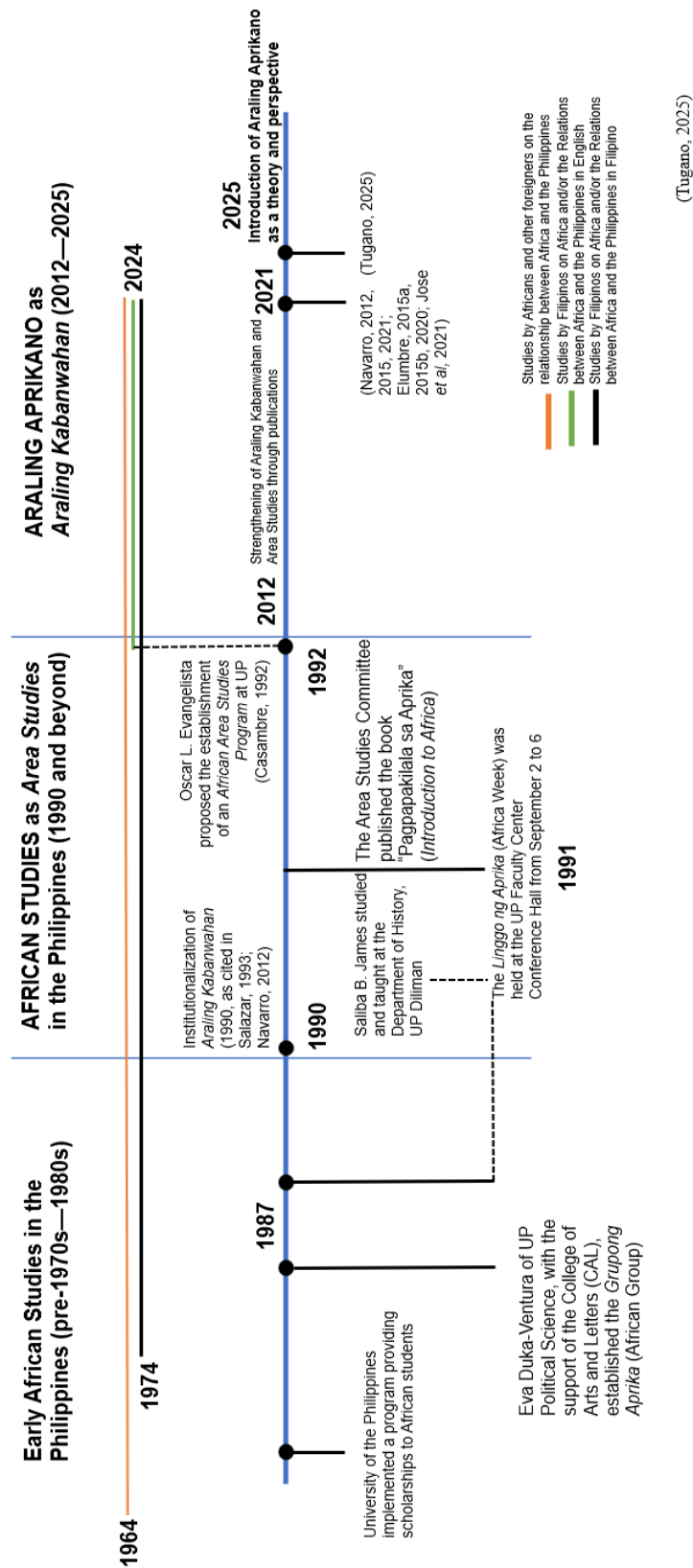
Program sa UP. Inilakip sa ikatlong yugto ang pagpapayaman sa Araling Kabanwahan—kaakibat ng teorya at metodo nito bilang disiplinang mag-aaral sa mga erya at/o rehiyon sa pananaw ng mga Pilipino. Sa Araling Kabanwahan huhugot ng balangkas at lilitaw ang binubuo kong Araling Aprikano.

Noong 1987 nang naging Tagapangulo si Zeus A. Salazar, ang “Ama ng Pantayong Pananaw,” ng Departamento ng Kasaysayan, UP Diliman. Sa kaniyang panahon, pinagyaman ng kaguruan ang *Araling Pang-Erya* bilang “pag-aaral, pagsusuri, at pag-unawa sa mga kaugnay na bayan at/o ibang bayan (Navarro, 2012, p. 2).” Samantala, noong 1990 nang maging Dekano si Salazar ng UP Dalubhasaan ng Agham Panlipunan at Pilosopiya (DAPP) at doon ay inatasan bilang pinuno si Clemen Aquino ng Departamento ng Sosyolohiya na pamunoan ang Lupon sa *Araling Pang-Erya* na kalaonan ay bumuo ng mga palihan at publikasyon (Navarro, 2012, p. 2).

Binago nina Aquino at Salazar ang *Araling Pang-Erya* tungo sa *Araling Kabanwahan*. Hindi lamang ito simpleng pagbabago ng pangalan ngunit lakip din nito ang pagbabago ng perspektibo (Navarro, 2012, p. 2). Nabuwag din ang lupon noong 1992 dulot ng ilang pagbabago sa administrasyon ng Kolehiyo (Salazar, 1993, 2000, sinipi sa Navarro, 2012, p. 2). Gayumpaman, sa inisyatiba ng lupon, at si Aquino bilang patnugot, nakapaglathala ng tatlong publikasyon ukol sa *Araling Pang-Erya*. Ito ang *Lupon sa Araling Pang-Erya: Isang Panimula* (Aquino, 1992b) at *Ang Migrasyon ng mga Pilipino: Tungo sa Araling Pang-Erya* (Aquino, 1992c). Katangi-tangi sa mga ito ang *Pagpapakilala sa Aprika* (Aquino, 1992a) dahil sa unang pagkakataon, nagkaroon ng lathalain patungkol sa Aprika, sa pananaw ng mga Pilipino.

Dahil sa lupon, nakapagsagawa noong Setyembre 2, 1991 ng isang komperensiya na pinamagatang “Pagpapakilala sa Aprika,” sa pangunguna ng DAPP at sa suporta ng Kolehiyo ng Arte at Literatura (CAL) (Aquino, 1992a, p. iii). Sa pangunguna ni Eva Minerva Duka-Ventura ng UP Departamento ng Agham Pampolitika, noon pang 1987, nagsimula na ang pangkat ng mga guro at dalubhasang kung tawagin ay “Grupong Aprika” upang buoin ang “Araling Aprika” (Aquino, 1992a, p. iii). Liban kina Aquino at Duka-Ventura, kasama sa “Grupong Aprika” sina Oscar Evangelista at Saliba James (Departamento ng Kasaysayan); Darlene Occeña (Geograpiya); at Pedro Abraham Jr. (Araling Sining) (Aquino, 1992a, p. 35; Casambre, 1992, p. 31). Itinuring ang linggong iyon bilang “Linggo ng Aprika” noong Setyembre 2-6, 1991, kaya liban sa palihang ginanap sa Faculty Center Conference Hall, nagkaroon din ng mga ekshibit tungkol sa kasaysayan at kultura ng Aprika.





Sa katunayan, mas maaga pa sa 1987 at 1991 o 1992 ang paglitaw ng diskurso ng Aprika sa UP. Ayon sa mensahe ni UP Diliman Tsanselor Emerlinda R. Roman (1992), ang palihang binuo ng lupon ay isang “pagbuhay” (*revival*) sa interes ng unibersidad hinggil sa Aprika na unang lumitaw noong maagang bahagi ng dekada 1970 hanggang 1980. Bilang bahagi ng programa ng UP, nagkanlong ang unibersidad ng iba’t ibang Aprikanong mag-aaral, mula sa Nigeria, Egypt, at Ethiopia:

At that time, the U.P. integrated foreign scholarship program included four slots for African students. The program which provided free school fees, dormitory privileges, book allowance and monthly stipends was primarily initiated to attract African students to study at the University of the Philippines. Under this scholarship, which continued in the early 1980s, sixteen Nigerians, one Egyptian, and two Ethiopians were recipients of the program. Of the total number of about nineteen students, fourteen finished their degrees (Roman, 1992, p. 1).

Bagaman nakaugat ang “Pagpapakilala sa Aprika” sa tunguhin ng *Araling Pang-Erya* na naglalayong gamitin ang wikang F/Pilipino, ang kabuoang publikasyon ay nasa wikang Ingles, dulot ng pagkakaroon ng ilang panauhing mula sa piling embahada ng Aprika. Ayon kay Aquino (1992a, p. iii), inaasahang maisalin ang mga ito sa wikang F/Pilipino. Ngunit, sa abot ng aking nalalaman, hindi pa naisasalin hanggang ngayon ang mga nasabing lektura.

Sa unang sesyon, binasa ni Oscar Evangelista (1992) ang “Pagsasawalang-Katha ng mga Alamat Ukol sa Aprika: Ang Pangangailangan ng Aprikanong Araling Pang-erya sa Unibersidad (*Demystifying the Myths on Africa: The Need for an African Area Studies Program in the University*).” Tinalakay ni Evangelista (1992) ang iba’t ibang esteriotipo sa kontinenteng Aprika at nagbigay ng ilang mungkahi sa pagpapaunlad ng Araling Aprika sa UP (O. Evangelista, 1992, p. 6). Sa katunayan, nabanggit ni Casambre (1992, p. 31) ang mungkahi ni Evangelista na magkaroon ng *African Area Studies Program* sa UP. Ang nasabing lektura ni Evangelista (1992) ay binigyang reaksiyon at komentaryo ng iba’t ibang kinatawan ng ilang embahada at konsulado mula sa Nigeria (Owolabi, 1992), Senegal (Go, 1992), at Tanzania. Hindi nailathala ang reaksiyon ni Counsellor Joseph N. Isaka ng Embahada ng United Republic of Tanzania (Aquino, 1992a, p. 33).

Samantala, para naman sa ikalawa hanggang ikatlong sesyon, ibinahagi ang mga sumusunod na panayam at pag-aaral: “Ilang Kaisipan Ukol sa Aprika: Isang Pangkasaysayang Pananaw (*Reflections on Africa: A Historical Overview*)” ni Saliba James (1992); Mga Aprikanong Sistemang Politikang at ang Relasyon ng Pilipinas at Aprika (*On*



Political Systems and Philippine-African Foreign Relations)” ni Duka-Ventura (1992); “Pangliteraturang Tugon sa Kolonyalismo (*Literary Responses to Colonialism*)” ni Susan Evangelista (1992); at “Ang Pagsakop ng Aprika sa Amerika at Europa sa Pamamagitan ng Musikang Popular (*The African Conquest of America and Europe through Popular Music*)” ni Felipe de Leon Jr. (1992). Gayumpaman, hindi rin matatagpuan at/o hindi nailathala sa aklat ang papel nina Susan Evangelista (1992) at de Leon (1992).

Araling Aprikano bilang *Area Studies* sa Pilipinas

Katulad ng tinuran nina Aquino (1992a, p. iii) at O. Evangelista (1992, p. 2), hindi popular ang pag-aaral ng Aprika sa Pilipinas. Ang makitid at malabnaw na pagtingin ng ilang Pilipino hinggil sa Aprika ay bunga pa rin ng esteriotipong minana pa natin mula sa kolonyalismo:

For the ordinary Filipino, knowledge of Africa verges on the stereotype. This is not surprising because Africa seems so far away and so far removed from things Filipino. The common expression adopted from the Americans about going to Timbuktu when you don’t know where you are going seems to fit the stereotyping. Little do we know that Timbuktu is in Mali, West Africa, and was once a thriving commercial city in the Trans-Saharan Trade (Evangelista, 1992, p. 2).

Sa kabila nito, sanga-sanga rin ang mga kursong nagkanlong sa pag-aaral ng Aprika (hanayan 1). Bagaman hindi kompleto at may posibleng nakaligtaan sa kadahilanang pagbibigay lamang ito ng ilang halimbawa sa mga kursong tumatalakay sa erya at rehiyon ng Aprika, maimumungkahing maaari itong palawigin sa isang hiwalay na pag-aaral.

Hanayan 1

Ang Aprika sa mga Piling Unibersidad

University of the Philippines Diliman

History 170 (Africa)*

KAS 381 (Seminar on Africa and the Middle East)

Arts Studies 114 (Arts in African Cultures) *

Art Stud 153 (Arts in West Asia and North Africa)

Art Stud 154 (The Arts in African Cultures)

Hum 176 (Art in African Cultures)

CL 160 (The Literatures of Africa)

CL 360 (Seminar: African Literature)



Geog 159 (Geography of Africa)
MuL 110 (Music of Africa and Asia)
POLSC 273 (African Politics)

University of the Philippines Manila

History 170 (Africa) *
Area Studies 124 (History, Politics, Culture, and Society of West Asia and North Africa)

Polytechnic University of the Philippines Manila

HIST 180 (History of Africa) *
HIST 3143 (History of Africa) *
HIST 30193 (History of Africa)

De La Salle University Manila

INTDEVT (International Development)
LITAFRO (Literature of Africa)

Ang Aprika ay tinatalakay sa iba't ibang disiplina sa Pilipinas partikular na sa kasaysayan, panitikan at/o literatura, geograpiya, musika, agham pampolitika, at iba pa.

* Hindi na umiiral bilang kurso ngayon.

UP Diliman

Ayon sa *Computerized Registration System* (CRS), isang katalog ng mga kursong maaaring kuhanin ng mga mag-aaral sa UP Diliman, may siyam (9) na kursong umiiral na kinakitaan ng pagtalakay sa Aprika.

Ayon kay Digna Apilado (1979), sa UP Diliman Departamento ng Kasaysayan unang itinuro ang History 170 (Africa). Nang naging Tagapangulo ng Departamento si Samuel K. Tan noong 1977, nagkaroon ng pagbabago at karagdagang kurso para sa programa. Noong 1978, idinagdag sa *undergraduate curriculum* ang History 170, kasama ng History 107 (*Eastern Europe*), *History of the National Minorities*, History 157 (*Traditional Southeast Asia*), at History 169 (*Modern Latin America*) (Apilado, 1979, p. 9). Samantala, nang magkaroon ng programang Doktorado sa Kasaysayan sa UP Diliman noong 1976, naglakip ng ilang kursong tatalakay sa tinawag na "Third World Areas" (Apilado, 1979, p. 9). Kabilang dito ang History 302 (*Seminar on Imperialism and Colonialism*), History 327 (*Seminar on the History of Social Movements*), History 330 (*Seminar on Ethnic History*), History 341 (*Comparative Revolutions in Southeast Asia*), at kabilang dito ang History 381 (*Seminar of Africa and the Middle East*) (Apilado, 1979, p. 9). Gayumpaman, kapwa hindi na umiiral ang mga kursong History 170 at History 381 sa kasalukuyan. Bukod sa pinalitan ang History 381 ng KAS 381 (*Seminar on Africa and the Middle East*), ito ay kasalukuyang itinuturo na lamang sa antas ng Doktorado. Sa ilalim ng Kas 381,



tuwirang tinatalakay ang Aprika ngunit kasa-kasama nito ang “Middle East” o “Gitnang Silangan” (UPD CSSP, n.d., p. 513). Marahil mababanggit at naiintegra lamang nang pahapyaw ang Aprika sa KAS 2 (*Ang Asya at ang Daigdig*) at KAS 100 (*Introduksyon sa mga Kabihasnang Pandaigdig o Introduction to World Civilization*) (UPD CSSP, n.d., p. 490).

Batay sa “Grupong Aprika,” ilan sa mga nakiisa upang maisakatuparan ang komperensiyang “Pagpapakilala sa Aprika” noong 1991 ay ang mga mag-aaral na mula sa Arts Studies 114 (*Arts in African Cultures*) at History 114 (*History of Africa*) (Aquino, 1992a, p. 35). Gayumpaman, posibleng pinagkamalian lamang ang History 114 bilang kodigo ng “History of Africa” sapagkat ang History 114 ay kumakatawan sa kursong *Cultural History of the Philippines* na binuo sa panahon ni Teodoro Agoncillo, na pumalit kay Guadalupe Fores-Ganzon bilang Tagapangulo ng departamento noong 1962 (Apilado, 1979, p. 8). Ang History 114 ay binuo bilang kurso kasama ng History 110 (*Pre-Spanish Period to 1700*), History 111 (*Philippines in the 19th Century*), at History 112 (*Philippines from 1899 to 1946*), ngunit ang lahat ng ito ay itinuturo lamang sa Graduwadong lebel (Apilado, 1979, p. 8).

Ngunit ayon sa historyador na si Vicente Villan (2024), ang History 170 ay kaniyang kinuha sa ilalim ng paggabay ng Aprikanong (Nigerian) Propesor na si Saliba B. James, na matatandaang kasama sa “Grupong Aprika” (Aquino, 1992a, p. iii; Casambre, 1992, p. 31). Sa pagitan ng taong 1990 hanggang 1991, sa bisa ng History 170, naipakilala ni James ang kabihasnang Aprikano (V. Villan, personal communication, Oktubre 29, 2024). Malaki ang kinalaman nina Oscar Evangelista at James sa inisyatibang ito ng “Grupong Aprika.” Habang nag-aaral ng Doktorado sa Kasaysayan si James sa UP Diliman noong dekada 1990, iniatang sa kaniya ng departamento na ituro ang HIST 170 (A. Navarro, personal communication, Oktubre 30, 2024). Ang kaniyang disertasyon (James, 1995) sa UP Diliman ay tumuon sa ugnayan ng Pilipinas at Nigeria (1960-1993), sa anyo ng mga Pilipinong migranteng manggagawa (OFW) na nadestino sa nasabing bansa. Ang mga OFW sa Nigeria ay tinatawag bilang “Naija Pinoys” (tingnan *Festschrift for Zeus Salazar*, James, 2015, pp. 246-260).

Nang bumalik sa Nigeria si James, ang pagtuturo sa HIST 170 ay ibinigay kay Evangelista na noon ay humahawak ng Kasaysayan ng Kanlurang Asya (A. Navarro, personal communication, Oktubre 30, 2024). Malapit ang ugnayan nina Evangelista at James sapagkat matapos ang pag-aaral ni Evangelista sa Cairo University sa Egypt noong 1963, naging *Visiting Professor* din siya sa University of Maiduguri sa Borno, Nigeria noong 1989, kung saan niya nakilala si James (EOQ, 2011; A. Navarro, personal communication, Oktubre 30, 2024). Sa kasalukuyan, si James ay Direktor ng *Center for the Study and Promotion of Cultural Sustainability* sa University of Maiduguri (University of Hildesheim, n.d.). Ang *Exchange Visiting Professors* na sina Evangelista at James ay isang halimbawa ng bunga ng



pagpapalawak sa pananaw ng mga Pilipino sa iba't ibang erya. Ang pagpapadala ng kaguruan (*double barrel plan*) ng Departamento ng Kasaysayan sa iba't ibang bansa ay isang adyenda ni Zeus Salazar nang siya ay maging Tagapangulo ng departamento (1987-1989) at Dekano ng DAPP (1989-1992) (de Leon-Bolinao, 1993; Montejo, 2019, p. 18).

Sa kasalukuyan, hindi lang sa Kasaysayan, ngunit sa iba't ibang disiplina, lumitaw ang ilang pagtalakay sa Aprika dito sa Pilipinas. Sa UP Diliman, umusbong sa Department of Arts Studies (DAS) ang mga kursong Art Stud 153 (*Arts in West Asia and North Africa*); Art Stud 154 (*The Arts in African Cultures*); (UPD DAS, n.d.) at Hum 176 (*Art in African Cultures*). Sa ibang mga disiplina katulad ng panitikan, maituturing na *pure Area Studies* ang lente ng pag-aaral sa Aprika. Sa Department of English and Comparative Literature (DECL) tinatalakay sa CL 160 (*The Literatures of Africa*) sa lebel ng Batsilyer at CL 360 (*Seminar: African Literature*) para naman sa Doktorado ang literaturang Aprikano na naisalin na sa wikang Ingles (UPD DECL, n.d.). Samantala, kinanlong naman ng Department of Geography (DGeog) ang kursong Geog 159 (*Geography of Africa*) na naglalayong pag-aralan ang pisikal na kapaligiran, natural na yaman, at ekonomikong kaunlaran sa mga bansang Aprikano (UPD DGeog, n.d.).

Sa Department of Musicology (DMusico), bagaman itinuring na Area Studies, isinama lamang ang Aprika sa malawak na pagtanaw sa musikang Asyano sa kursong MuL 110 (*Music of Africa and Asia*) (UPD DMusico, 2018, p. 1). Ito ay habang hiwalay at/o isang hiwalay na kurso sa Area Studies ang MuL 12 (*Music of Southeast Asia and Oceania*); MuL 115 (*Music of the Americas and Europe*) at MuL 120 (*Folk and Popular Music of Europe*) (UPD DMusico, 2018, p. 1). Sa Department of Political Science (DPolSc), sa Masteradong lebel lamang inihahain ang POLSC 273 (*African Politics*) bilang bahagi ng Area III (*Comparative Politics*) (UPD DPolSc, n.d., p. 2). Isa lamang ang *comparative politics* sa eryang pinagtutuonang pansin ng DPolSc. Ang iba pa ay politika sa Pilipinas, teoryang politikal, ugnayang panlabas, at metodolohiyang politikal (UPD DPolSc, n.d., pp. 1-2).

Ateneo de Manila University at De La Salle University

Ang kakulangan ng hiwalay na pagtatampok sa Aprika bilang erya at rehiyon ay masasalamang din sa ibang unibersidad na may programa sa Kasaysayan. Halimbawa, habang sa Ateneo de Manila University (ADMU), binigyang espasyo sa HISTO 12 (*Survey of Asian Civilizations*) at HISTO 31 (*Survey of Western Civilizations*) ang mga erya at rehiyong pandaigdig (ADMU, n.d.), at ang De La Salle University (DLSU) na nagtatampok ng ibang kabihasnan sa HISTWES (*Survey of Western Civilization*); HISTEUR (*Modern and Contemporary Europe*); at HISTEAS (*Survey of Asian Civilizations*) (DLSU, 2017), hindi naman nabigyang-



espasyo ang kasaysayan ng Aprika. Ngunit sa programa ng Bachelor of Arts in Literature, partikular na sa medyor ng *Literacy and Cultural Studies*, isang *concentration course* ang LITAFRO (*Literature of Africa*) (DLSU, n.da.). Gayundin sa programa ng Bachelor of Arts in Development Studies na kinakitaan ng kursong INTDEVT (*International Development*) na anila ay nagtatampok ng komparatibong pag-aaral sa kaunlaran ng mga “First World Countries” at Latin Amerika, Asya, at kasama ang Aprika (DLSU, n.db.).

University of Santo Tomas

Sa kaso naman ng University of Santo Tomas (UST), hindi rin lumitaw ang Aprika bilang isang hiwalay na erya. Isinasama lamang ang Aprika sa ibang kurso. Halimbawa, noong 2003, sa programang Bachelor of Secondary Education, Major in History, tinatalakay ang Aprika sa HIST 109 (*Asian States and the World*) (E. Albela, personal communication, Oktubre 29, 2024). Ito rin ang kinasapitan ng Aprika sa kursong Kasaysayan. Ang HIST 101 (*Western Civilization*) at HIST 350 (*Islamic History*) ay mga itinuturing na “pinakamalapit” na kursong kakanlong sa Aprika (W. Pacala, personal communication, Oktubre 29, 2024). May epekto ang namamayaning pananaw sa kasaysayan kung bakit nakaligtaan ang Aprika. Ayon kay Wogie Pacala (2024), ang historiograpiyang pananaw ng pamantasan ay palaging nakatuon sa usapin ng kolonyalismo at post-kolonyalismo. Sa pagitan ng taong 1970 hanggang 1971, panahon ng transisyon ng pamunuan sa kapariang Español at Pilipinong Rektor, lumitaw ang *Asian Studies* (bilang *Area Studies*) na pawang nakasalig sa kolonyal at post-kolonyal na pagtingin sa kasaysayan (W. Pacala, personal communication, Oktubre 29, 2024). Taong 1951, mas naunang naglingkod ang UST sa mga programang Doktorado at Masterado sa Kasaysayan kompara sa AB History na binuo lamang noong 2011 sa ilalim ng Faculty of Arts and Letters (Resos, 2019, p. 208).

Polytechnic University of the Philippines

Ang Polytechnic University of the Philippines (PUP) Department of History ay nakapaghain ng kursong may kinalaman sa kasaysayan ng Aprika. Sa pagkakatatag ng programa ng Kasaysayan sa PUP noong 1993, hindi pa pinaksa ang Aprika bilang isang hiwalay na erya (N. Cabanilla, personal communication, Oktubre 30, 2024). Bagaman hindi pa natutukoy sa ngayon kung anong taon unang lumitaw sa programa ang pagtalakay sa Aprika, dekada 2000 naman, umiiral na ang HS 180 (*History of Africa*) bilang kurso. Si Adelfa Centeno-Caugma, na may karanasan sa *Foreign Service* ang isa sa mga unang nagturo ng kurso (J. Balsamo, personal communication, Oktubre 29, 2024).

Sa panahon ng aking pag-aaral sa programa noong 2014 hanggang 2015, ang kurso ay



naging HIST 3143 (*History of Africa*), kung saan si Marlon F. Agoy-Agoy ang nagsilbing Propesor. Ang HIST 3143 ay dating itinuturo ni Anna Rose Fueconcillo-Hull bago siya manirahan ng South Korea. Tipikal pa ring nakasalig sa positibismo at banyagang pananaw ang aming pag-aaral sa Aprika. Liban sa nag-iisang batayang aklat na ginagamit sa klase—*Africa in History*, na isinulat ng dyornalistang Ingles na si Basil Davidson (1995), hindi ko pa nasasagap noon ang halaga ng *Araling Kabanwahan* (Navarro, 2012) bilang alternatibong pananaw sa pag-aaral ng mga erya at rehiyon sa loob ng talastasang Pilipino. Isang dekada na ang nakalilipas, nanatili pa rin sa departamento bilang kurso ang bahagyang nabagong HIST 30193 (*History of Africa*).

Sa panahong ito, marami na rin sa mga akademikong taga-PUP ang naimpluwensiyahan ng *Pantayong Pananaw* ni Salazar lalo pa nagturo siya sa nasabing pamantasan at nagbunga pa nga ng iba't ibang publikasyon hinggil sa historiograpiya (Santos, 2019, pp. 71-77). Maging ang nangunguna ngayong paham at tagapagpaunlad ng *Araling Kabanwahan* na si Atoy Navarro (tingnan Santos, 2022), na dating mag-aaral ni Salazar ay nakapagturo rin sa PUP partikular na sa programa ng *Philippine Studies*. Sa kaniyang maikling pagtuturo, lalong naipakilala ni Navarro ang *Araling Kabanwahan* sa pag-aaral ng mga ugnayan at/o pag-uugnay ng Pilipinas at mga kaugnay na kabihasnan. Litaw ang impluwensiyang Navarro sa aking mga sulatin ukol sa *Araling Kabanwahan* (Santos, 2022, p. 159), kabilang ang kasalukuyang pag-aaral na ito ukol sa *Araling Aprikano*.

Ang pagbabagong ito sa pag-aaral sa Aprika ay pinatotohanan ni John Kurt Tañada (2024), dating mag-aaral ng programa sa PUP. Sa kasalukuyan nitong lagay, binabasag na ang Eurosentrikong pagtingin sa Aprika habang iniintegra sa talakayan ang mismong pag-aaral at historiograpiya ng mga Aprikano (J. Tañada, personal communication, Oktubre 29, 2024). Kasamang pinagyayaman ang *Araling Kabanwahan* at *Araling Pang-Erya* bilang balangkas ng pag-uugay sa Aprika at Pilipinas (J. Tañada, personal communication, Oktubre 29, 2024). Mula kina Aljon Concillado at Patrick Manguera, ang HIST 3143 o HIST 30193 ay ibinigay sa ilalim ng superbisyon ni Reginald Reginaldo (R. Reginaldo, personal communication, Oktubre 30, 2024), na naging mag-aaral ni Salazar sa PUP noong 2018-2019. Gayumpaman, sa kabila ng nagtatalo-talong peryodisasyon ng mga historyador sa Kasaysayan ng Aprika, sinikap ni Reginaldo na iugnay ito sa Kasaysayan ng Pilipinas—*i.e.* mga aliping Aprikano sa Pilipinas, ugnayan ni Marcos sa Aprika, at iba pa (R. Reginaldo, personal communication, Oktubre 30, 2024).

Ngunit, sa kabila ng nagsisimula nang pag-unlad ng talastasang Aprika sa departamento, sa hindi natukoy na kadahilanan, binabalak at/o aalisin na ang HIST 30193 sa kurikulum bilang isa sa mga erya sa Kasaysayan (J. Tañada, personal communication,



Oktubre 29, 2024). Mag-aaral pa lamang ako noon sa PUP, naririnig ko na ang kagustuhan ng ilang Propesor na “tanggalin” sa kurikulum ang kurso. Dahil anila, “walang eksperto” at/o “walang magtuturo” na Propesor na may kasanayan sa kasaysayan ng Aprika. Sa ganang akin, hindi naman talaga kinakailangan ng “kadalubhasaan” sa kursong ito. Hindi katulad ng *Area Studies*, hindi problema sa *Araling Kabanwahan* ang pag-aaral sa ibang bayan at/o kabihasan dahil ang kasanayan ng mga Pilipino sa sariling bayan at/o kabihasan ay sasapat na upang maunawaan at maiugnay ang Pilipinas at ibang erya at/o rehiyon, katulad ng Aprika.

Kung sakaling tuluyang tanggalin ang HIST 30193, isa ito sa maituturing na “sinayang” na erya sa programa, katulad ng pag-alis din sa kurikulum ng HIST 3133 (*History of Australia and the Pacific Islands*), kursong aming kinuha noong 2013 hanggang 2014. Ilan sa dahilan ng pagkakatanggal ay isinisi muli sa ekspertismo at kakulangan sa babasahin ukol sa “Kasaysayan ng Australia.” Kung tutuosin, mailalagay ang halaga ng Australia bilang bansa sa konteksto ng mga Pilipino sa anyo ng ugnayan, na siyang naipakita ng ilang pag-aaral (Victoria, 2015, 2023a, 2023b) at sariling pananaliksik (Tugano, 2020, 2021b, 2023a), na kapwa kumiling sa *Araling Kabanwahan*. Sa madaling salita, hindi naman kailangang tanggalin o palitan ang HIST 3133 ngunit kailangan lamang nitong iremodipika. Halimbawa, sa halip na *History of Australia and the Pacific Islands*, bakit hindi gawing “Pilipinas at ang mga Isla sa Pasipiko” lalo pa at Austronesyano rin ang mag-uugnay sa mga erya at rehiyong narito? Isa pa, ang *Araling Kabanwahan* ay buhat sa *banwa* na orihinal na salitang Austronesyano na hanggang sa ngayon ay makikita at/o matatagpuan pa rin sa iba’t ibang anyo sa Asya-Pasipiko (Salazar, 2006). Ganito rin ang nais kong maging tadhana ng Aprika bilang isang erya—ang ituon sa saysay at talastasang Pilipino.

UP Manila

Noong 1984, hinihiram ng UP Manila ang marami sa mga kurso ng Kasaysayan mula sa UP Diliman ngunit hindi kabilang sa mga nabuksan ang History 170 (A. Navarro, personal communication, Oktubre 30, 2024). Mula 1999, inihahain na bilang *required major course* ang Area Studies 124 (*History, Politics, Culture, and Society of West Asia and North Africa*) ng Bachelor of Arts in Social Sciences (*Area Studies*) ng UP Manila (UPM CAS, 2022, p. 2)—na ngayon ay itinuturo nina Celestina Boncan at Arnold Esguerra (A. Navarro, personal communication, Oktubre 30, 2024). Kapansin-pansin ang pagsasama ng Kanlurang Asya at Hilagang Aprika bilang rehiyon. Tingnan ang kinasapitan ng kursong Area Studies 124 ng UP Manila (UPM CAS, 2022, p. 2) at KAS 381 (*Seminar on Africa and the Middle East*) sa UP Diliman (UPD CSSP, n.d., p. 513). Ang ganitong pagsasama ng Kanlurang Asya at Hilagang Aprika o sa kabuoan bilang Mundong Arabo ay ipinaliwanag na ni Eva Duka-Ventura (1992):



In any universities abroad, they have that kind of demarcation line also. Studies on North Africa would be mixed with studies on West Asia and the Arabic World, while those south of Sub-Saharan Africa is, as we have pointed-out, known as Black Africa, Equatorial Africa or Dark Africa. These are terminologies first used by western powers who wanted to divide the entire African continent among themselves (p. 25).

Gayumpaman, nais linawin sa bahaging ito na hindi pinaghihiwalay ang buong Aprika sa diskursong ito. Higit lalong hindi nakatuon sa pananaw ng Kanluran na siya ngang kinabaka ng mga Asyano-Aprikano sa matagal na panahon. Sa katunayan, pagpapahalaga ito sa Aprika mula sa perspektibong Asyano at Pilipino dulot ng ating rekognisyon sa artipisyal na pagrerehiyon (Asya at Aprika) sa harap ng malalim na ugnayan ng dalawang rehiyon (A. Navarro, personal communication, Oktubre 30, 2024). Malinaw na tiningnan halimbawa ni Edward Said (1978) sa kaniyang *Orientalism* ang pagtingin ng Europeo sa Silangan (Kanlurang Asya) bilang “primitibo” at nangangailangan ng kaunlaran. Ito ay katulad din ng nilalaman ng nobelang *Heart of Darkness* ni Joseph Conrad (1899/2010) na tumalakay sa naging paglalakbay ni Charles Marlow sa Congo Free State na ngayon ay Democratic Republic of the Congo. Sa nasabing nobela, inilarawan ang pagkiling ng mga Europeo sa mga Aprikano (Tugano, 2025a, p. 321). Samakatuwid, maging sa sinaunang pananaw ng historiograpiya, karaniwang nagkakatulad ang Kanlurang Asya at Aprika. Kaya nga ito ang nagbigay daan sa pagbubuo ng *Middle East and North Africa* (MENA) (tingnan Anderson, 1987) na magiging *West Asia and North Africa* (WANA), bilang alternatibo sa Eurosentrikong pananaw hinggil sa tradisyonal na *Greater Middle East*, na malaon ay malawakang tatanggapin at pagyayamanin sa mga post-kolonyal na pag-aaral:

...postcolonial studies have attempted a counter-hegemonic exercise of naming and making the region by advocating the term “(South) West Asia and North Africa ([S]WANA)” in order to overcome the Eurocentric pendant “Middle East and North Africa (MENA)” with its (post-)colonial heritage (Busse, 2021, p. 86).

Sa usapin ng genetika, etnolingguwistika, at kultura, tunay na magkakaugnay ang mga tao at/o mamamayan sa WANA. Masusukat ito sa sinaunang kasaysayan partikular na sa Rebolusyong Neolitiko (circa 10,000 BK) hanggang sa pagsibol ng Kabihasnang Ehipto (circa 3100 BK) hanggang sa paglaganap ng Kabihasnang Arabo (simula dantaon 7 hanggang 8) (A. Navarro, personal communication, Oktubre 30, 2024). Matatandaan na ang Ehipto ay bahagi rin ng WANA na nasa Hilagang Silangang Aprika.



Sa kontemporaryong kasaysayan, may pagkakaugnay din ang WANA sa pakikipaglaban ng mga bansang narito sa kolonyalismo at neokolonyalismo, lalo na ang sinakop noon ng France na mga bansang nasa Hilagang Aprika (Algeria, Morocco, at Tunisia). Kaya nagbigay-daan ito sa pagbubuo ng Asian-African/Afro-Asian Conference o Bandung Conference sa Indonesia noong 1955, bilang pagkakaisa ng mga Asyano-Aprikano sa daigdig (Appadorai, 1955, p. 207). Samakatuwid, ang buong rehiyon ng WANA ay umalpas sa tradisyonal na paghihiwalay ng Kanluran sa Asya at Aprika. Sa ganitong pananaw sa Kanlurang Asya at Hilagang Aprika kumakatig ang Area Studies 124 ng UP Manila. Liban sa Area Studies 124, kapansin-pansin ang serye ng mga kursong nagtampok sa Araling Asyano—Area Studies 121 (*History, Politics, Culture, and Society in Southeast Asia*), Area Studies 122 (*History, Politics, Culture, and Society in South Asia*), at Area Studies 123 (*History, Politics, Culture, and Society in East Asia*) (A. Navarro, personal communication, Oktubre 30, 2024).

Ayon kay Navarro (2024), bagaman maaaring ituon na lamang ng Area Studies 124 ang Kanlurang Asya lalo pa at Araling Asyano ang tuon ng *Area Studies* sa UP Manila, isinama rin ang Hilagang Aprika sapagkat ipinakikita nito ang rekonisyon sa pagsasama at ugnayang pangkasaysayan ng dalawang rehiyon—sa pananaw at pagpapahalaga ng mga Asyano (kabilang na ang mga Pilipino) (A. Navarro, personal communication, Oktubre 30, 2024).

Sa diwa ng *Araling Kabanwahan*, habang tinitingnan nating may kabuoan ang bawat rehiyon sa mundo, kailangang nating pagkaisahin ang pananaw ng mga Asyano at Aprikano sa halaga ng bawat kabihasnang kinabibilangan. Sa balangkas ng Eurosentrikong historiograpiya, kadalasang problematiko ang ganitong pagtingin sa tuwing tinatalakay ang Aprika bilang isang erya at rehiyon ng daigdig (tingnan Jewsiewicki & Mudimbe, 1993; Manning, 2013; Boadu, 2020). Ang ganitong asersiyon ay malapit sa sitwasyon ng Pilipinas. Hindi pumabor si Salazar (1998, p. 59) sa ideya ng “impluwensiya” na nagtutunog pasibong tagatanggap lamang ng impluwensiya mula sa labas ang iba pang kabihasnan katulad ng Pilipinas. Makikita ito sa ilang teksbuk ukol sa kasaysayan ng Pilipinas na tiningnan na sumalo lamang tayo ng impluwensiya mula sa Tsina, Arabia, at India (Curaming, 2017, p. 435 sinipi sa Santos, 2020, p. 9, n. 19). Talamak din ang ganitong naratibo sa Kasaysayan ng Daigdig na kadalasang itinatanghal ang “sibilisasyon” ng mga “naghaharing imperyo at kaharian” ng Gresya, Roma, Ehipto, Mesopotamia, India, at Tsina. Bagaman napabilang sa mga ito ang Arabia (Freitag, 1994) at Ehipto (Lichtheim, 1963), ang pagsatugatog naman sa kanilang kasaysayan sa nagdaang historiograpiya ay nanatiling kagagawan ng mga Kanluranin. Kaya ang pagkilos halimbawa ng WANA ay may layuning katigan ang panloob na pananaw sa Mundong Arabo at Hilagang Aprika mula sa sarili nitong mga mamamayan. Ito ay habang pinagdidiinan ng Kanluraning historiograpiya ang demarkasyon ng *Great*



Tradition at Little Tradition (Santos, 2020, p. 16), pinaglaanan ng ilang pahina sa mga aklat pangkasaysayan ang tinuran nilang “Iba Pang mga Sibilisasyon sa Aprika, Amerika, at Pasipiko.” Tingnan bilang halimbawa ang kritisismo ng *Pantayong Pananaw* sa Pilosopiya ng Kasaysayang Pandaigdig (tingnan Ramos *et al.*, 2019). Kung nagkakaugnay ang kalagayan ng Aprika at Pilipinas sa historiograpiya, samakatuwid, mas lalo pang dapat siyasatin ang kahalagahan ng dalawang rehiyon.

Araling Aprikano sa Diwa ng Araling Kabanwahan

Mahalagang linawin ang itatakda kong paghihiwalay at/o pagkakaiba ng *African Studies* at Araling Aprikano (hanayan 2). Sa tulong ni Navarro, binigyan namin ng kahulugan ang *Araling Aprikano* bilang isang “sistematikong pag-aaral ng Aprikanong kaisipan, Aprikanong kultura, at Aprikanong lipunan batay sa Aprikanong karanasan at kasaysayan.” At bilang Araling Aprikano sa diwa ng *Araling Kabanwahan*, pinag-aaralan nito hindi lamang ang mga Aprikano kundi pati ang ugnayan ng mga Aprikano at Pilipino na naglalayong maipasok ang mga Pilipino sa talastasan. Katulad ng paghihiwalay ni Santos (2023) sa *Marikina Studies* at Araling Marikina, ganito rin ang maaaring mailapat sa *African Studies* at Araling Aprikano. Ang kahulugan ng Araling Aprikano ay umangkin at/o umangkat ng depinisyon ni Prospero Covar (1991) sa *Pilipinolohiya* bilang “isang sistematikong pag-aaral ng kaisipang Pilipino (*psyche*), kulturang Pilipino, at lipunang Pilipino.”

Hanayan 2

Kaibahan ng African Studies at Araling Aprikano

	<i>African Studies</i>	Araling Aprikano
paksa	Aprika at Pilipinas at/o Aprikano at Pilipino	Aprika at Pilipinas at/o Aprikano at Pilipino
pamamaraan	interdisiplinaryo	interdisiplinaryo
wika	Ingles	Filipino
pananaw	pansila	pansila
kinapaloloobang larangan	Area Studies	Araling Kabanwahan

Ipinakikita ng hanayan ang ilang pagkakatulad at malawak na kaibahan ng *African Studies* at Araling Aprikano (likha ng may-akda mula sa modelo ni Santos, 2023, p. 31).

Ang *African Studies* at Araling Aprikano ay kapwa tumutuon at nagkakatulad sa paksa at pamamaraan. Habang tinatanggap na ng *Area Studies* at *Araling Pang-erya* ang interdisiplinaryong lapit, pinag-aaralan ng *African Studies* at Araling Aprikano ang mga



paksang may kinalaman sa Aprika at Pilipinas at/o mga Aprikano at Pilipino. Nagkakaiba lamang ang dalawa sa tinutungtungang wika. Malinaw ang ganitong paghihiwalay sa depinisyon ni Navarro (2012). Bagaman ang kaniyang tinutukoy ay *Kasaysayang Kabanwahan*, sinabi niyang “empasis sa mga akdang pangkasaysayan sa sariling wika ang naghihiwalay sa *Kasaysayang Kabanwahan* sa mga naunang pagtatangka para sa pangkasaysayang araling pang-erya (Navarro, 2012, p. 7).” Ganito rin ang pagtatakda ni Salazar (1998) sa *Pantayong Pananaw* na tumingin sa *Philippine Studies* bilang isang disiplinang nag-aaral tungkol sa Pilipinas na kahit Pilipino (tao) man ang sumulat at sila ay taga-Pilipinas, ngunit gumamit ng wikang Ingles, humihiwalay at/o kumakalas dito ang tunguhin ng *Pilipinolohiya* ni Covar (1991).

Sa usapin naman ng kinapaloloobang larangan, nasa ilalim ng *Area Studies* ang *African Studies* samantalang ang Araling Aprikano ay nasa diwa ng *Araling Kabanwahan* dahil pinaguugnay nito ang Aprika at mga Aprikano sa Pilipinas at mga Pilipino. Gayumpaman, hindi lamang ito simpleng paghihiwalay o pagbabago ng pangalan mula *African Studies* patungong Araling Aprikano. Hindi natin isinasantabi ang mga dulong sa teorya, metodo, at gamit dahil lamang sa pinagmulan nito. Katulad ni Josefa Sanial (1974-1975) na bagaman ay orihinal na nagsusulong ng *Area Studies* ay nagpanukala ng “paggamit ng mga materyal na sariling atin” at samakatuwid, kamukha ng *Araling Kabanwahan* [at *Kasaysayang Kabanwahan*] na pinagyaman ni Navarro (2012):

Hindi hinihikayat ng *Kasaysayang Kabanwahan* ang pagsasantabi ng mga dulong sa teorya, metodo, at gamit dahil lamang sa pinagmulan ng mga ito. Kapwa mapanganib ang hindi kritikal na pagtakwil at hindi kritikal na pagtanggap sa mga *banyagang lapit*. Kung sakaling maaaring pakinabangan ang mga *banyagang lapit*, mahalagang maging maingat at mapili sa *pag-aangkin* ng mga *banyagang lapit* na ipapaloob sa *sariling kabihasnan* (p. 5).

Mahalaga ring idiin ang pagkakatulad at pagkakaiba ng *African Studies* at Araling Aprikano pagdating sa sinasandigang pananaw. Kapwa sila nakasunod sa *pansilang pananaw* na ayon kay Salazar (1991), “ang pananaw ay masasabing *pansila* kung ang ibig sabihin ay pantukoy sa *iba* at hindi sa *kapwa*—halimbawa, *ganito sila, ganito ang ugali nila, ganito ang mga tagalabas o banyaga* (Salazar, 1991, p. 58).” Ang *African Studies* ay nakasunod sa *pansilang pananaw* ng mga banyaga at/o mala-banyaga tungkol sa Aprika at/o sa mga Aprikano. Samantala, ang *Araling Aprikano* ay nakapadron naman sa *pansilang pananaw* ng mga Pilipino tungkol sa Aprika at/o sa mga Aprikano. Gayumpaman, ang depinisyon ni Salazar (1991) sa *pansila* bilang pantukoy sa *iba* at hindi sa *kapwa* ay kamukha sa kung papaano niya pinag-iiba



ang *kapwa-bansa* sa *di-kapwa* o *ibang bansa*, batay sa kaniyang sinaunang pagbubuo ng *Araling Kabanwahan*.

Ani Salazar (2006), ang “Araling Kabanwahan ay agham ng pakikipag-ugnay, pakikipagtalastasan sa mga bansa at ibang etnisidad sosyo-politikal...na ang gawain at kaligayahan ay pag-aralan ang mga bansa na batid kung alin ang mga kapwa-bansa...kompara sa mga di-kapwa o iba pa nga at mga bansa (Salazar, 2006 sinipi sa Navarro, 2021, p. 123).” Gayumpaman, may pagkakaiba ang pananaw ni Navarro (2021) kay Salazar (2006) sa *sarili*, *kaugnay*, at *iba* (tingnan Santos, 2022):

Samantala, pinapakahulugan ko naman ang Araling Kabanwahan bilang pag-aaral, pagsusuri, at pag-unawa sa mga kapwa/kaugnay na bayan o kabihasanan at/o ibang bayan o kabihasanan sa loob ng talastasang Pilipino. Taliwas sa malinaw na *othering* o pag-iiba sa pinapaksang partikular na erya sa *Area Studies* at kaiba rin sa pakahulugan ni Salazar ng Araling Kabanwahan na may pag-iiba sa kapwa-bansa sa di-kapwa o ibang bansa, may pagkilala ang aking pagpapakahulugan na maaaring sabay na maging kapwa/kaugnay at iba ang isang bayan o kabihasanan (Navarro, 2021, p. 124).

Samakatuwid, para kay Navarro (2021), ang *kapwa/kaugnay* na bayan o kabihasanan ay isang pagpopook ng sariling kabuoan sa mas malalawak na kabuoan samantala ang *ibang* bayan o kabihasanan ay pag-unawa sa ibang kabuoan para sa sariling kabuoan (Navarro, 2021, p. 125). Hinalimbawa niya ang Indonesia na aniya ay maaaring maging “ibang bayan o kabihasanan” para sa mga Pilipino ngunit *kapwa/kaugnay* na bayan at/o kabihasanan kung ang magiging batayan ay pagiging Austronesyano/Nusantao, Timog Silangang Asyano, Asyano, at tao sa mundo (Navarro, 2021, pp. 124-125).

Mula sa hiniram na pagpapaunlad ni Navarro (2021) hinggil sa *sarili*, *kaugnay*, at *iba*, madaling mailalapat ang ugnayan ng Pilipinas at Aprika (diagram 2). Maaaring *ibang* bayan o kabihasanan ang Aprika sa pananaw ng mga Pilipino dahil sa pisikal na katangian at/o katawan, geograpikal na lokasyon, at sa ilang aspekto ng kultura. Ngunit, maaaring maging *kapwa/kaugnay* na bayan o kabihasanan kung ang titingnan ay (1) pagiging Austronesyano, lalo na ang Madagascar (Salazar, 2006; Lasco, 2015) at kalaonan ay mapatutunayang umabot pa ang migrasyon sa Silangang Aprika—*i.e.* via Comoros (Brucato *et al.*, 2018); (2) pagiging dating kolonya ng kapanyarihang Kanluranin at marahil, ang mga pagtugon dito; (3) kapwa inihanay bilang mga bansang kabilang sa “Third World” at “Global South;” at (4) pagiging tao sa mundo.



Diagram 2

Ang Aprika at Pilipinas bilang iba at kapwa/kaugnay na bayan o kabihasnan



Maipakikita ang pagiging *kapwa/kaugnay* na bayan o kabihasnan ng Pilipinas at Aprika sa pamamagitan ng pangsangguniang pagtatala sa mga pag-aaral tungkol sa ugnayan ng Pilipinas at Aprika.

Pagtatala sa mga Pag-aaral tungkol sa Ugnayan ng Pilipinas at Aprika

Isang sub-bahagi ang inilalaan sa pagbabalik-tanaw sa mga naunang akdang tumalakay sa ugnayan ng Pilipinas at Aprika. Nagkaroon ng tatlong kategorisasyon sa mga akdang ito. Mga akdang isinulat ng (1) mga Pilipinong nagsulat tungkol sa Aprika at/o ugnayan ng Aprika at Pilipinas sa wikang Ingles; (2) mga Aprikano at iba pang banyagang nagsulat tungkol sa ugnayan ng Aprika at Pilipinas; at (3) mga Pilipinong nagsulat tungkol sa Aprika at/o ugnayan ng Aprika at Pilipinas sa wikang F/Pilipino. Gayumpaman, mayorya sa mga akdang naisulat ay kabilang sa unang dalawang kategorya. Lahat ng ito ay naisulat sa wikang Ingles, samakatuwid, maituturing bilang mga halimbawa ng *African Studies* na nakasunod sa tunguhin ng *Area Studies*. Espesiyal namang itatampok sa bahaging ito ang mga akdang nakasalig sa pamantayan ng Araling Aprikano sa diwa ng *Araling Kabanwahan*. Bagaman maraming disiplina ang nagtampok, nagbanggit, at nagtalakay sa Aprika, selektibo ang pamamaraan sa kung anu-anong akda ang gagawing batayan upang maipakita ang mga umiiral na paksa at/o pag-aaral tungkol sa rehiyon. At siyempre, ang pinakamahalagang batayan ay yaong pinapaksa at/o inihahambing ang Aprika sa konteksto ng mga Pilipino.

Hanayan 3

Mga pag-aaral tungkol sa Aprika at ugnayan nito sa Pilipinas

Mga pag-aaral ng mga Pilipino tungkol sa Aprika at/o ugnayan ng Aprika at Pilipinas sa wikang F/Pilipino (1974-2023)		
REHIYON AT MGA BANSA	BILANG	PORSIYENTO
Aprika (kabuoang rehiyon)	12	37.50
Egypt	1	3.13
Ethiopia	2	6.25
Kenya	2	6.25
Libya	2	6.25
Madagascar	4	12.50
Mali	1	3.13
Nigeria	4	12.50
South Africa	3	9.38
Uganda	1	3.13
Kabuoan	32	100.00

Mga pag-aaral ng mga Pilipino tungkol sa Aprika at/o ugnayan ng Aprika at Pilipinas sa wikang Ingles (1992-2024)		
Aprika (kabuoang rehiyon)	23	50.00
Algeria	3	6.52
Burundi	1	2.17
Egypt	1	2.17
Ethiopia	2	4.35
Ghana	1	2.17
Ivory Coast	1	2.17
Libya	4	8.70
Malawi	2	4.35
Morocco	2	4.35
Senegal	1	2.17
South Africa	3	6.52
Zambia	1	2.17
Zimbabwe	1	2.17
Kabuoan	46	100.00

Mga pag-aaral ng mga Aprikano at iba pang mga banyaga tungkol sa ugnayan ng Aprika at Pilipinas (1964/1992-2024)



Aprika (kabuoang rehiyon)	12	16.22
Algeria	3	4.05
Burkina Faso	3	4.05
Cameroon	2	2.70
Congo	1	1.35
Egypt	1	1.35
Ethiopia	2	2.70
Ghana	3	4.05
Kenya	10	13.51
Lesotho	1	1.35
Liberia	2	2.70
Malawi	2	2.70
Morocco	1	1.35
Mozambique	2	2.70
Namibia	1	1.35
Niger	1	1.35
Nigeria	6	8.11
Rwanda	1	1.35
Senegal	2	2.70
Sierra Leone	1	1.35
South Africa	11	14.86
South Sudan	1	1.35
Uganda	3	4.05
Zambia	1	1.35
Zimbabwe	1	1.35
Kabuoan	74	100.00

Bagaman nakapagtala ng iba't ibang Aprikanong bansa bilang paksa ng ilang pag-aaral, karamihan sa mga ito ay bahagi lamang ng mga *case studies*. Tinipon ng may-akda ngayong 2025. Sa kabuoan, may 152 na mga pag-aaral ang kinasangkapan sa pagtatalang ito (hanayan 3). Kapansin-pansin ang 74 pananaliksik na isinulat ng mga Aprikano at iba pang banyaga tungkol sa ugnayan ng Aprika at Pilipinas. Bagaman taong 1992 unang kinakitaan ang UP Diliman ng mga Aprikanong nagsulat tungkol sa Pilipinas (Aquino, 1992a), may lumitaw na pag-aaral sa pagitan ng taong 1964 hanggang 1965 hinggil sa ugnayan ng Aprika at Timog Silangang Asya, kung saan kasamang nabanggit ang Pilipinas (Hunter, 1964; von der Mehden, 1965). Kahit nakapagtala sa hanayan ng iba't ibang Aprikanong bansa bilang paksa, karamihan naman dito ay bahagi lamang ng mga *case studies* at komparatibong pag-aaral na kadalasan ay mapapansin sa mga *applied science* at teknikal na mga disiplina. Bibihira pa talaga ang naghahambing sa Aprika at Pilipinas na labas sa mga disiplinang teknikal lalo



pa rito sa Pilipinas. Ang kasalatang ito ay makikita kapwa sa mga pananaliksik ng mga Pilipino tungkol sa Aprika at/o ugnayan ng Aprika at Pilipinas—sa wikang F/Pilipino na umabot ng 32 at sa wikang Ingles na 46 ang bilang. Halos walang pinagkalayo at samakatuwid posibleng makita ang isang dahilan na hindi gaanong popular sa Pilipinas ang mga disiplinang tumutuon sa Aprika.

Hanayan 4

Klasipikasyon ng mga publikasyon ukol sa pag-aaral tungkol sa Aprika at ugnayan nito sa Pilipinas

Klasipikasyon ng mga pag-aaral	Tema		
	Pag-aaral ng mga Pilipino tungkol sa Aprika at/o ugnayan ng Aprika at Pilipinas sa wikang F/Pilipino	Pag-aaral ng mga Pilipino tungkol sa Aprika at/o ugnayan ng Aprika at Pilipinas sa wikang Ingles	Pag-aaral ng mga Aprikano at iba pang mga banyaga tungkol sa ugnayan ng Aprika at Pilipinas
dyornal	8	23	33
aklat	6	5	7
kabanata ng aklat	8	5	7
teksbuk/ modyul	10	0	0
pahayagan/komentaryo	1	1	7
ulat (<i>report</i>)	0	7	9
<i>proceedings</i>	0	2	6
tesis/disertasyon	0	0	4
Kabuoan	33	43	73

Ipinakikita ng hanayan ang distribusyon ng mga paksa tungkol sa Aprika at ugnayan nito sa Pilipinas. May pagkakaiba ang resulta ng bilang ng publikasyon kung ihahambing sa Hanayan 3. Ang hanayan 3 ay bilang ng mga Aprikanong bansang nabanggit bilang paksa, samantalang bilang ng publikasyon ang nilalaman ng hanayan 4. Tinipon ng may-akda ngayong 2025.

Pagdating naman sa distribusyon ng mga publikasyon (hanayan 4), pinakamarami pa rin ang mga pag-aaral ng mga Aprikano at iba pang banyaga tungkol sa ugnayan ng Aprika at Pilipinas na binubuo ng 73 na pag-aaral. Sumunod ang 43 na bilang ng publikasyong pinangunahan ng mga Pilipinong mananaliksik na sumulat sa wikang Ingles. Nananatili rin namang pinakamababa ang 33 na publikasyong nasa wikang F/Pilipino. Sa kabuoan,



pinakahitik ang 64 na publikasyon sa anyo ng mga refiradong dyornal. Halos magkakapantay ang bilang ng aklat at mga kabanata ng aklat sapagkat karamihan naman dito ay mula at/o inilimbag mula sa ilang proyekto at/o ulat (*report*) sa anyo halimbawa ng mga *feasibility studies* at *case studies*. Gayumpaman, karamihan sa mga ito ay pawang kinasangkapan lamang ang Pilipinas bilang isa sa mga paksa at/o pinagkukuhanan ng datos. Samantala, 8 pag-aaral ang nanatili pa ring *proceedings* sa mga komperensiya at 7 ang pahayagan at/o komentaryo. Panghuli, pinakamababang bilang ang nasa tesis at disertasyon na binubuo ng 4.

Mga Pilipinong nagsulat tungkol sa Aprika at/o ugnayan ng Aprika at Pilipinas sa wikang Ingles

Sa mga nagdaang panahon, nanatiling nakasunod sa pamantayan ng *Area Studies* ang pag-aaral ng mga Pilipino at/o Pilipinas tungkol sa Aprika. At malamang, pag-aambag ito sa *African Studies* dahil sa pagkakagamit sa wikang Ingles. Katulad ng aklat na *Pagpapakilala sa Aprika* (Aquino, 1992a) at ilang nilalaman nito (de Leon, 1992; Duka-Ventura, 1992; O. Evangelista, 1992; S. Evangelista, 1992; Go, 1992), nanatiling nasa wikang Ingles ang ginamit ng ilang Pilipinong iskolar at mananaliksik na nagsulat tungkol sa rehiyon.

Liban sa aklat (Aquino, 1992a), may ilang Pilipino rin ang sumulat tungkol sa ugnayan ng Pilipinas at Aprika bilang paksa sa *Area Studies*, sa lente ng interdisiplinaryong lapit. Gayumpaman, mayorya sa mga pag-aaral ay tumuon sa agham pangkalikasan (Naorbe, 2021; Delfin-Bumatay & Madrid, 2024) at ekolohiya (Samonte *et al.*, 2007; Abadilla, 2013). Kung hindi man, ang mga pag-aaral ay nakatuon sa usapin ng irigasyon, agrikultura, at polisiyang may kinalaman sa pagkain at kahirapan. Dalawang rehiyon sa Aprika ang malimit na talakayin sa mga pag-aaral—ang Rehiyong Sahelo-Sahara³ (Ratilla, 2019) at Sub-Sahara⁴(Malabed, 2001) ngunit hindi naman ito gaanong naiuugnay sa Pilipinas. Katulad din ito ng ilang pananaliksik tungkol sa Sub-Sahara ni Arlene Inocencio (*et al.*, 2003, 2006, *et al.*, 2007, 2022) lalo pa at sa loob ng labing-limang taon, kabilang ang South Africa, Kenya, Ghana, Ethiopia, Ivory Coast, at Tunisia sa mga bansang kaniyang pinagtrabahuhan (Inocencio, n.d., p. 2). Samantala, ang pag-aaral nina Manlosa *et al.* (2023) ay tumuon naman sa komparatibong pagsusuri sa *food system* ng Ethiopia at Pilipinas (kasama ng Indonesia).

Nagtaas ng pagpapahalaga ang mga pag-aaral na iniluwal ng *African Studies* ng mga

³ Isang rehiyon na kinabibilangan ng mga bansang Burkina Faso, Chad, Mali, Mauritania, at Niger.

⁴ Rehiyon na kinabibilangan ng lahat ng Aprikanong bansa liban sa North Africa na tinawag bilang “African Arab.”



Pilipino, sa iba't ibang disiplina. Ang Aprika, sa kabuoan bilang kontinente, ay naipasok sa kontekstong Pilipino bagaman nananatili pa ring nasa wikang Ingles. May ibang pag-aaral naman ang nagtampok sa isang espesipikong Aprikanong bansa. Halimbawa, habang pinagtuonan ng pansin ang panlipunang sanitasyon at kalagayan ng kababaihan sa Ethiopia (Ngales, 2007), may ilang Pilipino ang nagkaroon ng interes upang pag-aralan ang sosyo-ekonomikong kalagayan ng Malawi (Alinsunurin, 2018) at ekonomiya ng Zimbabwe noong dantaon 21 (Jimenez, 2018).

May nagbigay ng halaga sa panitikan, teolohiya, at pilosopiya ng Aprika. Sa panitikan, habang tinalakay ni Charlie Samuya Veric (2011) ang ilang tala ukol sa kalagayan ng *cultural studies* at *indigenization* sa Aprika (pp. 109-110), espesipikong sinuri ni Marcelino Foronda (1964) ang ilang nobelang mula sa South Africa katulad ng *Cry, the Beloved Country* (1948) at *Too Late the Phalarope* (1953) na kapwa isinulat ng nobelistang Timog Aprikano na si Alan Paton.

Inihambing naman nina Villanueva & Gamiao (2022) ang tulang *Dry your tears, Africa!* (*Sèche Tes Pleurs*) na isinulat noong 1967 ng nobelistang mula sa Ivory Coast na si Bernard Binlin Dadie at *From Saudi with Love* ni Ariel Borlongan ng Pilipinas. Ang dalawang tula ay kapwa nagpakita ng ideya ng patriotismo, pagmamahal sa pamilya, at paghahanapbuhay sa labas ng bansa na makikita parehas sa Ivory Coast at Pilipinas. Tinalakay din ang komparatibong pagsusuri sa katutubong panitikan ng Pilipinas at South Africa (Quintero & Makgabo, 2020).

Samantala, kung may nagbigay ng pagpapahalaga sa sinaunang relihiyon ng Bantu sa Zambia at Malawi (Contamina, 2013), inatupag naman ni Agnes Brazal (2014) ang ugnayan ng Teolohiya at Feminismo sa Aprika. Gayundin ang naging tunguhin ng ilang Pilipinong nagkaroon ng interes sa pilosopiya ng Aprika at kung papaano ito maiuugnay sa kontekstong Pilipino. Kabilang dito sina Rolando Gripaldo (2018) na tumuon sa komparatibong pagtingin sa pilosopiyang kultural ng Pilipinas at Aprika—at Czar Emmanuel Alvarez (2014, 2020a, 2020b) na tumalakay sa pilosopiya ng mga sinaunang Aprikano katulad ni St. Augustin ng Hippo sa Thagaste (ngayon ay Souk Ahras, Algeria). May pag-aaral din sina Cacas & Saluria (2024) tungkol sa Afro-Amerikanong si Maya Angelou.

May tumuon sa agham pampolitika at usapin ng migrasyong Pilipino. Liban sa ugnayan ng *foreign policy* ng Libya sa Pilipinas (Hernandez, 2012), may maikling komentaryo naman si Mark Edel Diaz (2017) tungkol sa pagkalas (*withdrawal*) ng ilang Aprikanong bansa sa *International Criminal Court* (ICC) katulad ng Burundi, South Africa, at Ghana—at ipinaliwanag kung papaano ito nakaapekto sa konteksto ng Pilipinas. Isang halimbawa ng



ugnayan ng mga Pilipinong migranteng manggagawa at Aprika ay makikita sa kaso ng bansang Libya (Vilog & Ballesteros, 2015; Castañaga, 2016).

Yamang nabanggit ang bansang Libya, matatandaang naging mahalaga ang papel nito sa pagsuporta ng lider na si Muammar al-Gaddafi sa samahan ng *Moro National Liberation Front* (MNLF) ng mga Pilipinong Muslim para sa kanilang pakikibaka at pagsasarili at/o pagkalas sa Pilipinas. Naipaliwanag ng mga pag-aaral ni Carmen Abubakar (1999a, 2011) at nina Marites Dañguilan Vitug & Glenda Gloria (2020) ang halaga at ugnayan ng mga bansang Aprikano katulad ng Libya, Morocco, at Egypt sa kasunduang pangkapayapaan ng mga Muslim at pamahalaan ng Pilipinas noong 1996. Maiuugat pa ang pakikipag-ugnayan ng MNLF sa *Organization of Islamic Conference* (OIC) na unang nagpulong sa Rabat, Morocco hanggang sa pagkakalagda ng *Tripoli Agreement* sa Libya noong 1976 bilang tanda ng mahalagang hakbang sa paglutas ng suliranin sa Mindanao (Abubakar, 1999a). Samantala, nang ideklara ang Batas Militar sa Pilipinas, may ilang organisasyon ng mga mag-aaral sa Cairo, Egypt ang nagprotesta rito (Abubakar, 1999a, 2011).

Noong 2023 hanggang 2024, lumitaw ang mga malikhaing akda ni Omilani Alarcon, isang Afro-Filipina na sumulat ng karanasan, kultura, at kasaysayan ng isang Aprikano-Pilipinong katulad niya. Nasalamin ito sa kaniyang tatlong pangunahing akda—*Latinegras: Afro-Latino History and Culture* (Alarcon, 2023); *Afro-Filipina: History & Culture* (Alarcon, 2024a) na tinawag bilang “The First Afro-Filipino History Book Ever”; at *Afro-Filipina: Shopaholic* (Alarcon, 2024b).

Sa pagitan ng taong 2024 at 2025, may ilang Pilipinong pag-aaral ang nagtampok muli sa Aprika. Halimbawa nito ay ang pananaliksik ni Noel Sinco (2024) kung saan kaniyang tinalakay ang ugnayang panlabas (*foreign policy*) ng Pilipinas sa mga tinurang “African Small States” katulad ng Gabon at The Gambia. Nailista pa sa nasabing pag-aaral ang ilang *bilateral agreement* na namagitan sa Pilipinas at sa mga Aprikanong bansa katulad ng Angola, Burkina Faso, Burundi, Cape Verde, Congo, Ivory Coast, Eritrea, Djibouti, Egypt, Eswatini (Swaziland), Gabon, Gambia, Kenya, Lesotho, Libya, Malawi, Mozambique, Namibia, Nigeria, Sao Tome, Senegal, Seychelles, South Africa, Togo, at Tunisia (Sinco, 2024, pp. 230-234).

Umambag din ang aking komemoratibong pag-aaral (Tugano, 2025a) hinggil sa ugnayang namagitan sa Pilipinas at bansang Morocco. Ito ay isinulat bilang paggunita ngayong 2025 sa ika-50 taong anibersaryo ng nasabing diplomatikong ugnayan na nagsimula noong 1975. Gayumpaman, kumalas kahit papaano ang nasabing pag-aaral sa kinagisnang pag-uugnay na kadalasang sinisimulan sa aspektong diplomasya. Bagkus, binanggit sa aking



pag-aaral na maiuugat pa ang sinaunang ugnayan ng Pilipinas at Morocco noon pang 1519.

Mga Aprikano at iba pang mga banyagang nagsulat tungkol sa ugnayan ng Aprika at Pilipinas

Kailangan ding mabigyan ng pagpapahalaga at pagpupugay ang mga Aprikanong nag-aral tungkol sa ugnayan ng kani-kanilang bansa at Pilipinas. Sa pagkakalathala ng *Pagpapakilala sa Aprika* (Aquino, 1992a), kabilang doon ang akda ni James (1992) na tumuon sa pangkabuoang sosyo-kultural at politikal na kaunlaran sa Aprika at kung papaano ito maipauunawa sa mga Pilipino (James, 1992, pp. 14-24). Lakip ng nasabing aklat ang tugon ng ilang Aprikanong bansa sa mga ugnayan nito sa Pilipinas. Kabilang na ang Nigeria (Owolabi, 1992) at Senegal (Go, 1992) na bagaman ang huli ay inilahad ng isang Pilipinong Konsul, kinatawan naman ni Edward Go ang Embahador ng Senegal sa Pilipinas na si Keba Birane na noon ay nakahimpil sa Tokyo, Japan (Go, 1992, p. 12).

Ang isa sa mga prominenteng Aprikanong nag-aral ng ugnayan ng kontinente at Pilipinas ay si Saliba James ng Nigeria na nabanggit nang nagturo at nagtapos ng Doktorado sa Kasaysayan sa UP Diliman. Ang kaniyang mga pag-aaral (James, 1995, 2015) ay tumuon sa ugnayan ng mga OFW at Nigeria. May isa rin siyang pag-aaral (James, 1996) tungkol sa komparatibong pagtingin sa Himagsikang 1896 ng Pilipinas at ilang anti-kolonyal na pakikibaka sa Aprika at karanasan ng Pilipinas sa epidemiyang kolera noong (James, 1994).

Sa kasalukuyan, ang Kenyan na si Satwinder Rehal ng Helena Z. Benitez School of International Relations & Diplomacy, Philippine Women's University (PWU) ang umuusbong na Aprikanong iskolar na nagpakadalubhasa sa ugnayan ng Aprika at Pilipinas sa lente ng *International Studies at Global South Studies*. Ilan sa kaniyang mga natatanging pag-aaral ay tumuon sa ugnayang isports (Rehal, 2013a, 2015a, 2016a, 2020a), partikular sa bansang Kenya (Rehal, 2022); ugnayang pangkalusugan (Rehal, 2012a, 2014a); ugnayang pang-edukasyon (Rehal, 2012b, 2018) at migrasyon (*mobility*) sa kabuoan (Rehal, 2017). Mayroon din siyang pag-aaral tungkol resepsiyon ng Aprika sa mga teleseryeng Pilipino (Rehal, 2016b, 2020b). Kinahiligan din ni Rehal na pagkomparahin ang mga Pilipino at Kenyan. Nasalamin ito halimbawa sa kaniyang pagkokompara kina Benigno "Noynoy" Aquino III at Uhuru Kenyatta (Rehal, 2013b); Manny Pacquiao at David Rudisha (Rehal, 2010a); at Jose Rizal at Jomo Kenyatta (Rehal, 2011a). Gayundin ang pagkokompara at/o paglalapat ng mga kaugalian at polisiya ng Pilipinas at Kenya—katulad ng *automated elections* (Rehal, 2010b); pagkalinga sa mga matatanda (*senior citizens*) (Rehal, 2014b); *Brigada Eskwela* at *Harambee* (Rehal, 2011b); at *siren policy* (Rehal, 2015b).

Gayumpaman, bibihira lamang ang katulad nina James at Rehal sa mga Aprikanong



nagkainteres sa ugnayan ng Pilipinas at Aprika, sapagkat karamihan pa rin sa mga akdang lumitaw ay bunga ng iskolarsyip ng Kanluran, na isinulat ng “iba pang mga banyaga,” ibig sabihin, liban pa sa mga Aprikano at/o di-Aprikano. Habang ipinapakita ng ilang literatura ang ugnayan ng Aprika at Timog Silangang Asya (Hunter, 1964; von der Mehden, 1965), naging espesipiko ang ibang pananaliksik sa pag-uugnay ng Pilipinas at ilang Aprikanong bansa. Hindi maihihiwalay ang Pilipinas sa usaping pangkapaligiran kaya naging bahagi ito ng komparatibong pag-aaral, sa tuwing tinatalakay ang kapaligiran ng Aprika katulad sa Cameroon (Bussan, 2013); pagbabagong klima sa Kenya, Malawi, at Ethiopia (Murphy & Tembo, 2014); pangkalusugan sa Ghana, Zambia, at Uganda (Bossert & Beauvais, 2002); at isyu sa sakit na malaria sa Burkina Faso, Senegal, at Ethiopia (Albertini *et al.*, 2012).

Ikinompara rin ang ilang isyu at polisiya ng Pilipinas at ilang Aprikanong bansa sa pambansang suliranin na kapwa kinahaharap ng dalawang rehiyon. Kapwa itinampok at ipinaghambing ang Pilipinas at Burkina Faso sa isyu ng pagkain at dispuwestuhan (Melgar-Quinonez *et al.*, 2006; Bracken *et al.*, 2009); edukasyon sa Rwanda at Algeria (Honeyman *et al.*, 2022); pagpapaplanong pangwika sa Malawi at Mozambique (Kaplan & Baldauf, 1999); makataong pagtugon sa South Sudan (Alcayna & Al-Murani, 2016); usaping kaunlaran sa Uganda at Cameroon (Browne & Maya, 2003); at usaping politikal sa Senegal (Buckley, 2016), Egypt (Kirkwood, 2016), at Uganda (Ishii, 2017).

Tumuon ang ilang komparatibong pag-aaral sa usapin ng paggawa (*labor*). Ang Pilipinas ay naihalintulad sa mga magsasaka ng *palm oil* sa Ghana (Huddleston, 2006); kababaihang manggagawa (Oxfam, 2020) at mga minero ng Zimbabwe (Jennings, 1999a); kabataang manggagawa sa Lesotho (Porreca & Rosati, 2019) at Niger (Jennings, 1999b); at gayundin ang sektor ng mga may kapansanan sa Zimbabwe (Lagerkvist, 1992).

Lumitaw din sa ilang pag-aaral ang presensiya ng mga Pilipinong manggagawa sa Aprika—*i.e.* Ghana (Hutter, 2013; Ibrahim & Vitto, 2020) at Morocco (Asselman, 2019) at gayundin ang mga Pilipinong sundalong naglingkod sa United Nations Military Mission sa Liberia (Jumai'an *et al.*, 2012). Sa katumayan, kalimitang pinag-aaralan ang kalagayan at polisiya ng Pilipinas upang gawing modelo ng ilang estrukturang panlipunan ng mga Aprikano. Halimbawa, ang industriya ng *seafaring* sa Kenya (Too & Adenya, 2024) at *health services* sa Liberia (Podah, 2019) ay humugot sa sistema ng Pilipinas at kagyat na inilapat sa kalagayan at polisiya ng kani-kanilang mga bansa.

Kalimitan din pinaghahambing ang Pilipinas at ilang Aprikanong bansa sa isyu ng terorismo. Liban sa Mozambique (de Coning *et al.*, 2022), komparatibong pinag-aralan ang *Movement for Democracy and Justice* ng Chad at *Moro National Liberation Front* (MNLF) (Ghais,



2019); Boko Haram ng Nigeria at Abu Sayyaf at Maute ng Pilipinas (Zenn, 2019); at ilang rebelde ng kontemporaryong Congo at Sierra Leone (Wong, 2010).

Sa ibang historikal na pag-aaral, lumabas din ang ugnayan at/o pag-uugnay at paghahambing sa Pilipinas at Nigeria sa kolonyalismo at unyonismo (Kaplan, 1965); sa mga digmaan sa Algeria (Hall, 2008; Roberts, 2022) at digmaan sa Namibia (Dale, 2007).

Sa lahat ng pag-aaral na naisulat ng “iba pang mga banyaga” ukol sa ugnayan ng Pilipinas at Aprika—South Africa ang pinakamarami sa mga ito. Liban sa usaping batas at ekonomiya (Haynie, 2004; Desierto, 2009; Putri & Murwendah, 2019), edukasyon (Pohl, 2011), madalas din silang napag-uugnay sa usaping pangkapaligiran at polisiyang nakasalig dito (Arnold, 1997; Kehew *et al.*, 2013). Gayundin sa kasaysayan. Kapwa ipinakita nina Hyslop (2011) at Belson (2016) ang nagkakatulad na karanasan ng mga South African at Pilipino sa nagdaang South African War o Boer War (sa South Africa at kasalukuyang Eswatini [Swaziland noon]) at Digmaang Pilipino-Amerikano na parehong naganap mula 1899 hanggang 1902.

Ang ganitong pagtatagpo at presensiya ng mga Afro-Amerikano sa kasaysayan ng Pilipinas ay naipakita na rin sa ilang Pilipino (San Juan, 2009, 2010) at banyagang (Russell, 2014; Morey, 2019) pag-aaral. Samantala, itinampok naman ni Schiavone (2007) ang mga kilusang bayan sa South Africa katulad ng *Congress of South African Trade Unions* (COSATU) at *African National Congress* (ANC) at kung papaano ito maihahalintulad sa *Kilusang Mayo Uno* (KMU) at *Communist Party of the Philippines* (CPP) ng Pilipinas.

Mga Pilipinong nagsulat tungkol sa Aprika at/o ugnayan ng Aprika at Pilipinas sa wikang F/Pilipino

Hindi katulad ng *Area Studies*, hindi problema ng *Araling Kabanwahan* ang suliranin ng globalisasyon (Navarro, 2012, p. 122) na isang sangay ng kapitalismo (Afolabi, 2020, p. 95) at kung tutuosin, nag-ugat sa diwa ng kolonyalismo. Ito ang dahilan kung bakit sa Kanluraning pag-aaral ng *Area Studies* sa anyo ng geograpikal, nasyonal, at kultural na lente, tila hiwa-hiwalay at/o watak-watak ang pag-aaral ng Aprika na kadalasang nakabatay at/o nasusukat sa “kaunlaran” at “modernisasyon” at sa usapin ng lahi. Halimbawa, ang demarkasyon na iginuhit sa pagitan ng Hilagang Aprika at/o Mundong Arabo kontra sa tinawag na “Black Africa,” “Equatorial Africa,” “Sub-Saharan Africa,” at “Dark Africa” (Duka-Ventura, 1992, p. 25). Samantala, sa *Araling Kabanwahan*, pinag-aaralan nito ang kabuoang Aprika na hindi nakabatay sa demarkasyon at pamantayan ng Kanluran ngunit mas tuon ang ugnayan at/o pag-uugnay nito sa Pilipinas at talastasang Pilipino.

Gayumpaman, hindi rin mapasusubaliang kakaunti lamang ang mga akdang naisulat



tungkol sa ugnayan ng Pilipinas at Aprika na nasa wikang F/Pilipino. Halimbawa, nababanggit lamang ang bansang Madagascar dahil sa ugnayan nito sa Pilipinas dulot ng migrasyong Austronesyano (Salazar, 2006; Lasco, 2015) at pagkakatulad ng kanilang mga sasakyang pandagat o bangka (Isorena, 2013a, 2013b). Sa katunayan pa nga, batay sa ibang banyagang pag-aaral, sinasabing ang mga Austronesyano ay nakarating pa hanggang sa Comoros (Brucato *et al.*, 2018), na nagsilbing posibleng tulay nito patungong Silangang Aprika.

Sala-salabat ang paglitaw ng mga akdang isinulat ng mga Pilipino tungkol sa ugnayan ng Aprika at Pilipinas na nasa wikang F/Pilipino. Ang lahat ng kabilang dito ay maituturing bilang natatanging ambag sa Araling Aprikano sa diwa ng *Araling Kabanwahan*.

Unang lumitaw sa wikang F/Pilipino ang Aprika noong kasagsagan ng Batas Militar, kung saan inilathala ang akdang *Ang Kasaysayan: Diwa at Lawak* bilang natatanging isyu ng *Dyornal ng Malawakang Edukasyon* (Salazar, 1974-1975) (tingnan Navarro, 2012, p. 8). Kabilang sa nasabing dyornal ang pagpaksa sa mga sinaunang kasaysayan ng daigdig. Unang lumitaw ang Aprika sa akda ni Noel Teodoro (1974-1975) na “Ulat Ukol sa Makalumang Ehipto.” Sa katunayan, ang pamagat ng labintatlong sangguniang ginamit sa artikulo ay isinalin din niya sa wikang F/Pilipino (Teodoro, 1974-1975, p. 484).

Noong 1985, inilathala ng Novosti Press Agency ang saling aklat ng Rusong si Dmitri Yefimov (1985) na *Ang Ikalawang Digmaang Pandaigdig at ang Tadhana ng mga Asyano at Aprikano*. Bagaman nabanggit ni Yefimov (1985) ang tadhana ng mga Asyano at Aprikano, ang Novosti Press Agency na siyang naglathala ng libro ay bahagi ng propagandang Ruso. Kahit na nasa wikang F/Pilipino, hindi ito batay sa oryentasyon at perspektibang Pilipino samakatuwid, hindi ito maaaring maging kabilang sa Araling Aprikano at *Araling Kabanwahan* (A. Navarro, personal communication, Oktubre 30, 2024). Ang akdang ito ni Yefimov (1985) ay bahagi ng *Area Studies* ng mga Ruso.

Sa mga panahong lumabas ang akda ni Teodoro (1974-1975), nagsisimula pa lamang ang pagtatangkang maipasok at matalakay ang Aprika sa Pilipinas, gamit ang wikang F/Pilipino, lalo na sa mga kuwentong-pambata at ilang tula (Castillo, 1974; Tinio, 1975; Pineda, 1987, 1994; Laureado & Millare, 1990). Panahon pa rin ng Batas Militar, lumitaw ang akdang *Salita at Buhay na Pinagdaanan ng Villanong si Rodantes at ng Prinsesa Rosenda sa Kaharian ng Aprika* ni Jacinto Castillo (1974) at *Eklipse sa Aprika* ni Rolando Tinio (1975). Samantala, pagkatapos ng diktadurang Marcos, lumitaw ang tulang *Ayon sa Isang Ina sa Timog Aprika* ni Rosalinda Pineda (1987) na muling inilathala noong 1994 (Pineda, 1994). Isinulat naman nina Cristino Laureado & Onie Millare (1990) ang isang kuwentong pinamagatang *Ang Prinsipeng*



Ayaw Magsalita: Isang Kuwentong-Bayan mula sa Aprika. Nakapaglathala rin si Pedro Arenas (n.d.) ng *Geografang Awit: Europa, Asia, Aprika, Amerika, Oceania, Hango sa Mapa ng Daigdig*, tungkol ito sa geograpiyang pandaigdig.

Higit na salat sa mga akademikong pag-aaral ang pagtalakay sa ugnayan ng Pilipinas at Aprika at/o pagtalakay ng mga Pilipino tungkol sa Aprika na nasa wikang F/Pilipino. Liban sa pagpapakilala ni Teodoro (1974-1975) sa Egypt at Aprika, matagal muling lilitaw ang nasabing pag-uunay. Sa katunayan, ang pagtalakay sa Aprika ay minsan ding naisasama sa mga teksbuk ukol sa Kasaysayan ng Daigdig. Gayumpaman, hindi sa lahat ng pagkakataon, natatalakay ang Aprika sa mga teksbuk. Halimbawa, sa *Kasaysayan ng Daigdig, Ikalimang Edisyon* nina Gregorio Zaide & Sonia Zaide (2002), bagaman naipakita ang papel ng Hadar, Afar Desert, malapit sa Addis Ababa, Ethiopia, bilang pinagmulan ng mga sinaunang *hominid* o labi ng tao (Lucy) (Zaide & Zaide, 2002, p. 7), tanging Egypt lamang, na tinawag pa ngang “Biyaya ng Nile,” ang bukod tanging tinalakay na sibilisasyong nagmula sa Aprika (Zaide & Zaide, 2002, pp. 22-28). Pahapyaw na mababanggit ang Aprika sa yugto ng “Makabagong Daigdig” kung saan inililista sa bahaging ito ang mga bagong nagsasariling bansa mula noong 1944—kabilang ang ilang mga bansa sa Aprika (Zaide & Zaide 2002, p. 396).

Sa kabila nito, pinalakas at naglaan sina Grace Estela Mateo *et al.* (2005) ng isang hiwalay na kabanata ukol sa “Kabihasnan sa Africa at mga Pulo sa Pacific.” Bagaman tinalakay nang hiwalay ang Kabihasnan sa Sinaunang Ehipto, itinampok sa kanilang akdang *Kabihasnang Daigdig: Kasaysayan at Kultura*, ang Kaharian ng Axum sa Ethiopia, ang Kalakalang Trans-Sahara na namagitan sa Hilagang Aprika at Kanlurang Rehiyon ng Sudan; at ang paglitaw ng mga kabihasnan sa Kanlurang Aprika katulad ng Ghana, Mali, at Songhai (Mateo *et al.*, 2005, pp. 147-149).

Sa *Kasaysayan ng Daigdig* nina Evangelina Lindayag & Grace Untal (2009), muling tinalakay ang mga sibilisasyon sa sinaunang Aprika. Katulad din halos sa mga kabihasnang inilahok nina Mateo *et. al* (2005), ngunit idinagdag nina Lindayag & Untal (2009) ang Imperyong Kanem-Bornu na sumibol sa kasalukuyang mga bansa ng Nigeria, Niger, Cameroon, Libya at Chad at Imperyong Kush ng Sudan at Egypt (Lindayag & Untal, 2009, pp. 75-76).

Kapansin-pansin din ang pagkakagamit sa *kabihasnan* (Mateo *et al.*, 2005) kompara sa *sibilisasyon* (Zaide & Zaide, 2002; Lindayag & Untal, 2009) upang tukuyin ang bawat sinaunang pamayanan sa Aprika. Sa katunayan, ang “kabihasnan” ay karaniwang ginagamit ng *Pantayong Pananaw* upang tukuyin at aralin ang Asya [at Aprika] sa panloob na perspektibong Pilipino. Ang esensiya ng “kabihasnan” ay tugon ng mga Asyano [at



Aprikano] sa konseptong ginamit ng Kanluran—“sibilisasyon” (*civitas*) na may pagkiling sa kalinangang Europeo na nakasalig kadalasan sa kalinangang Greko-Romano (Santos, 2020, p. 16).

Inilathala ng *Philippine Humanities Review* ang komparatibong pag-aaral ni Pamela Constantino (2005) ukol sa globalisasyon. Sa kaniyang artikulong “Homogenisasyon o Pluralismo? Paghahanap ng Solusyun sa Problema sa Globalisasyon mula sa Karanasan ng Ilang Kaparehong Nasakop na mga Bansa sa Asya, Aprika, at Latin Amerika,” pahapyaw na tinalakay ang Aprika sa isyu ng globalisasyon (Constantino, 2005). May nailathalang artikulo ang *Philippine Collegian* ng UP Diliman, ang “Sigwa sa Disyerto: Ang mga Tunggalian sa Gitnang Silangan at Hilagang Africa” ni Kevin Mark Gomez (2011). Tungkol ito sa ilang Digmaang Sibil na naganap sa Libya (*Libyan Civil War*) noong 2011. Gayumpaman, taong 1999 pa naipaliwanag ni Carmen Abubakar (1999b) sa kaniyang “Ang Hijrah ng MNLF: 1974-1996” ang Libya (at Egypt) at ang tungkulin at/o pakikipag-ugnayan ng mga Aprikanong bansang ito sa MNLF ng Pilipinas.

Muling lilitaw ang Aprika, partikular na ang Kenya sa mga artikulong pananaliksik nina Jose Edgardo Gomez Jr. (2014) na “Ilang Aral Mula sa Bayan ng Hakuna Matata: Paghambing ng mga Suliraning Panlungsod ng Metro Nairobi at ng Metro Manila” at Jyferon Villapa (2016) na “Ang Isla ng Calauit bilang Kanlungan ng mga Buhay-Iláng at mga Hayop, 1976-2013.” Itinuon ni Gomez (2014) ang komparatibong pagsusuri sa kabiserang Nairobi, Kenya at Maynila na aniya kapwa humarap sa suliranin ng urbanisasyon, kahirapan, at nasisirang kapaligiran. Bagaman itinuon naman ni Villapa (2016) ang sanaysay sa *Araling Pangkapaligiran* at *Kasaysayang Pangkapaligiran* (Orillos-Juan, 2016), kaniyang tinalakay ang proyektong sinimulan ni Marcos sa Calauit, Palawan noong 1977, kung kailan ang Pilipinas ay umangkat ng mga hayop mula sa Kenya katulad ng impala, giraffe, zebra, waterbuck, bushbuck, eland, gazelle, at topi (Villapa, 2016, p. 175). Ang nasabing proyekto ay lubhang nakapaminsala kapwa sa mga katutubong Pilipino at mga hayop na inangkat mula sa Aprika.

May ilang pag-aaral ang pumaksa sa kaisipan ng mga kilalang Aprikano. Sa akdang “Pag-angkin sa Politika at Poetika ng Piling Tula ni Nicolas Guillen sa Karanasang Pilipino: Isang Pagsasaling Ideolohiko” ni Jonathan Geronimo (2016), isinakonteksto ang mga tula ng Afro-Cubanong si Guillen upang mailapat ito sa karanasan ng mga mambabasang Pilipino. Ipinakita ni Guillen sa kaniyang mga akda ang natatanging kasaysayan at karanasan ng mga Negrong Cubao. Samantala, sa pag-aaral na “Nelson Rolihlahla Mandela (1918-2013): Ang Ama ng Demokratikong Timog Afrika, Tagapagsulong ng Pagkakaisa at Pagkapantay-pantay” ni Auria Arabit (2016), itinampok ang kaisipan ng Timog Aprikanong si Mandela na kilala sa kaniyang pagtuligsa sa sistemang *Apartheid* o isang batas na sumikil mula 1948



hanggang 1994 sa karapatan ng mga Aprikano sa South Africa sapagkat ipinaghihiwalay noon (*racial segregation*) ang mga tao batay sa kulay. Ang sistemang *Apartheid* ay laganap din sa South West Africa na kilala na ngayon bilang Namibia.

Sa kasalukuyan, lumilitaw din ang ilang tala ukol sa Aprika sa anyo ng mga saling panitikan sa lebel ng sekondaryang edukasyon. Halimbawa, ang *Ikatlong Markahan-Modyul 1: Mitolohiya Mula sa Africa ng Baitang 10* ng Departamento ng Edukasyon (DepEd) ay tumatalakay sa mga panitikan ng Aprika at Persia. Kabilang dito ang *Liongo* (Urgelles, 2020a), isang panitikan mula sa Kenya at *Maaring Lumipad ang Tao* (Urgelles, 2020b) mula naman sa Nigeria, na kapwa isinalin ni Roderic Urgelles. Sa ibang aklat (PEAC & DepEd, 2019), tinatalakay din sa klase ang “Hele ng Ina sa Kaniyang Panganay,” isang tula mula sa Uganda na isinalin ni Mary Grace Tabora (2019). May sinipi ring maiikling kuwento bagaman ay walang may-akda—“Ang Zebra: Ang Mailap na Kabayo ng Africa (WA, 2019a, p. 153)” at “Mula sa Africa: Lagalag sa Siyudad ng Bamako (WA, 2019b, p. 154)” na kung saan binanggit si Louis Léon César Faidherbe, ang nagsilbing Gobernador ng Senegal. Ang Bamako ay kasalukuyang kabisera ng bansang Mali. Isinalin din ni Francis Rodolfo Marcial Jr. (2019) ang akdang “Ang Panganib ng Kuwentong may Iisang Pananaw.” Ito ay isang talumpating binigkas ng nobelista at aktibistang babaeng mula sa Nigeria na si Chimamanda Ngozi Adichie sa Oxford England noong 2009. Samantala, ang nobelang *Things Fall Apart* ng Algerianong si Chinua Achebe (1958) ay isinalin ni Julieta Rivera.

Noong 2023, ang aking pinamatnugutang aklat na *Banwa at Layag: Antolohiya ng mga Kuwentong Paglalakbay ng mga Pilipino sa Ibayong Dagat* (Tugano, 2023b) ang maituturing bilang isa sa mga unang akdang bultuhang nakapag-ambag ng sanaysay hinggil sa direktang ugnayan ng Pilipinas at ilang bansa sa Aprika. Liban sa mayroong espesipikong bansang tinalakay, naisusulat pa ito sa wikang F/Pilipino. Kabilang dito ang sanaysay ni Embahador Elmer Cato (2023) na “Assignment: Tripoli, Libya,” hinggil sa kaniyang karanasan noong 2000 habang nasa Tripoli, Libya, pinasugo siya ng Pilipinas sa nasabing bansa upang gabayan ang mga binihag ng mga Abu Sayaff sa Sipadan, Malaysia (Cato, 2023, pp. 368-370).

Liban dito, dalawang sanaysay naman ang pumaksa sa Ethiopia (Navarro, 2023; Ngales, 2023). Gamit ang *Araling Kabanwahan* at *Lakbay-Kabanwahan*, inihambing ni Atoy Navarro (2023, pp. 391-397) sa kaniyang sanaysay na “Lakbay-Kabanwahan sa Addis Ababa: Pagbabalik-tanaw sa Kasaysayan ng Sakit na Ketong sa Ethiopia” ang kasaysayan ng sakit na ketong o *lamts* (sa wikang Amharic) sa Pilipinas at Ethiopia. Samakatuwid, pinagtuonan niya ang *Araling Pangkalusugan*. Samantala, kalusugan din ang itinampok ni Marilyn Ngales (2023, pp. 371-390) sa kaniyang “Pamumuhay sa Bingit: Isang Makasariang Pagtunghay sa Bolunterismo ng VSO sa Rehiyong Benishangul Gumuz, Ethiopia (2004-2005)” nang kaniyang



talakayin ang usapin ng sanitaryo sa paaralan ng mga grupong Gumuz, Amhara, Shinasha, Berta, at Oromo. Kasabay din nito ang pagdiin at ambag sa *Araling Kababaihan* nang isangkot sa kaniyang sanaysay ang ilang kabataang babae na nasasangkot sa prostitusyon.

Noong 2023, bagama't hindi mga Pilipinong awtor, lumabas ang akdang *Freedom: Mga Kuwento ng Pinansyal na Kalayaan ng mga Imigrante sa Africa* nina Olumide Ogunsanwo & Acani Samon Biaou (2023), isang akdang isinalin sa F/Pilipino. Tungkol ito sa kuwento nina Ogunsanwo at Biaou na namuhay bilang mga imigrante sa Estados Unidos at Europa, lakip ang kanilang mga aral hinggil sa wastong pamumuhay at kalayaan sa pananalapi.

Ngayon ding taon, isang ambag ang aking artikulo (Tugano, 2025b) na "Sina Saliba James at Satwinder Rehal at kanilang mga Ambag sa African Studies sa Pilipinas" sa kambal na pagpapahalaga sa *Araling Kabanwahan* bilang pag-uugnay sa mga kaugnay na bayan at kabihasnan (Navarro, 2012) at *Araling Kapantasan* bilang "sistematikong eksposisyon sa wikang Filipino ng kaisipan ng mga pantas ng akademiya, pangunahin na ng mga Pilipinong pantas (Santos, 2024, p. 18)." Bagaman hindi isinilang bilang mga Pilipino sina James at Rehal, ang pagtunton sa kanilang akademikong kapantasan ay isang bahagi ng kabanwahan pag-uugnay sa akademiya ng Pilipino at Aprikano.

Kongklusyon: Tunguhin ng Araling Aprikano sa Pilipinas

Sa proseso ng paglilinang sa Araling Aprikano sa diwa ng *Araling Kabanwahan*, makikita ang ilang kasalimuotan nito. Una, ang kakulangan sa mga Pilipinong mananaliksik, nagpapakadalubhasa, at nagkakaroon ng interes sa Aprika bilang isang erya at rehiyon. Pangalawa, ang kakulangan at/o kawalan ng programa at institusyong kakanlong dito. Halimbawa, binanggit ni Napoleon Casambre (1992) ang mungkahi ni Oscar Evangelista na magkaroon ng *African Area Studies Program* sa UP Diliman. Hindi lamang ito sa kaso ng UP ngunit ang mga programang pang-edukasyon sa Pilipinas, na dapat kumanlong sa Araling Aprikano katulad ng Kasaysayan, Literatura, at Agham Pampolitika ay halos hindi na ito pinag-uukulan ng pansin at kung minsan, inaalís pa bilang kurso. Ang ganitong pagkilos ay mauuwi sa ikatlong kasalimuotan—ang kakulangan sa kaalaman hinggil sa rehiyon. Maliban sa mga nabanggit ni Evangelista (1992) na mga "alamat ukol sa Aprika" o esteriotipo ukol sa kontinente, hindi pa rin nawala ang ganitong baluktot na pagtingin ng ilang Pilipino sa Aprika, na siyang masasalamín sa ilang teksbuk sa hayskul. Tiningnan ang Aprika bilang magulo, marahas, batbat ng kahirapan, epidemya, at sakuna (PEAC & DepEd, 2019, p. 145) na kung tutuosin ay mapagmalabis at superpisyal. Ang edukasyon sa Pilipinas ay higit na



nangangailangan ng kamalayang magbubukas sa pang-unawa sa ating mga *kapwa* o kaugnay na bayan at/o kabihasanan at hindi bilang mga *iba*.

Mula sa mga nailatag na diskusyon ng kalagayan ng Araling Aprikano at *African Studies*, kailangang idiin ang mga implikasyong magiging salig para sa pagbubuo ng mga polisiya at/o programa sa kurikulum ng Araling Pilipino. Kailangang pag-ibayuhin ang pag-aaral at pagsusulat ukol dito gamit ang pananaw at wikang F/Pilipino. Lalo pa't sa panahong isinusulong ang dekolonisasyon sa mga *Area Studies*, mahalagang makita ang pagkakatulad ng rehiyong Aprika at Pilipinas halimbawa sa kasaysayan. Kapwa ipinagpalagay ng Kanluran ang dalawang rehiyon bilang Ikatlong Daigdig o ang "pinagandang" *Global South* kung kaya't mas kailangang maipamulat sa edukasyon at/o pedagohiyang Pilipino ang danas, kalagayan, at pakikibaka at paglaya ng Aprika at Pilipinas. Ang kaalaman dito ay hindi lamang umiikot sa pananaw ng mga banyaga. Halimbawa ang *Scramble for Africa* na pinasimulan ng mga imperyalistang Kanluranin bilang bahagi ng pangangamkam ng yaman ng rehiyon noong Ikalawang Rebolusyong Industriyal. Ito ay katumbas ng walang hanggang pagtalakay sa kolonisasyon ng dayuhan sa Pilipinas. Panahon na upang ialpas sa edukasyon ang pagtalakay sa nagsasariling kasaysayan ng dalawang rehiyon. Magiging posible ang ganitong pagkilos kung pagyayamanin ng edukasyong Pilipino ang pagrebisa at/o pagsusuri sa mga aklat lalo na ang teksbuk at modyul na krusiyal na tumatalakay sa kalagayan at imahen ng dalawang rehiyon. Higit lalo ang pagpapatindi sa mga kursong magkakanlong sa rehiyonal na pag-aaral at hindi lamang bilang palamuti o karugtong ng mga sikat nang at/o pinasisikat pang mga "naghaharing" sibilisasyon na hanggang ngayon ay naimamarka sa kurikulum ng *basic education*.

Ang ganitong aral mula sa ibang erya at rehiyon ay maaaring kasangkapin upang magkaroon ng interes ang ilang Pilipino sa Aprika at Araling Aprikano. Sa pamamagitan ng *Araling Kabanwahan*, makikita ng isang Pilipino ang kaniyang sarili sa pag-aaral ng kaugnay na bayan at/o kabihasanan. Sa kabila ng maraming pisikal, geograpikal, politikal, at kultural na "pagkakaiba" ng Aprika at Pilipinas, nagiging posible ang pag-uugnay dahil sa mga pananaliksik na katulad nito. Isang gawain at kaligayahan ay pag-aralan ang mga bansa!

References

- Abadilla, E. (2013). Africa adventuring in an endangered Eden. *Animal Scene* 13(8), 14.
Abubakar, C. (1999a). MNLF hijrah: 1974–1996. *Asian and Pacific Migration Journal* 8(1-2), 209-221. <https://doi.org/10.1177/011719689900800112>



- Abubakar, C. (1999b). Ang hijrah ng MNLF: 1974-1996. In M. Asis (Ed.), *Mga eksilo, inang bayan, at panlipunang pagbabago* (pp. 249-262). University of the Philippines Center for Integrative and Development Studies at Scalabrini Migration Center.
- Abubakar, C. (2011). From Cairo to KL: The search for knowledge of religious scholars (ulama) from Mindanao. Institute of Islamic Studies Monographs and Occasional Papers.
- Acharya, A. (2006). International relations and area studies: Towards a new synthesis? Institute of Defence and Strategic Studies (IDSS) State of Security and International Studies Series 2.
- Achebe, C. (1958). *Ang lahat ng bagay ay gumuguh*, J. Rivera (trans.). Walang tagapaglathala.
- Adiong, N.M. (2023). Ang parikala ng sistematikong rasismo sa akademiya ng Global South: Paanong ang othering ay nananatili sa kanluraning kolonisasyon ng kaalaman (N.J. Ramos, Trans.). In A.C. Tugano (Ed.), *Banwa at layag: Antolohiya ng mga kurwentong paglalakbay ng mga Pilipino sa ibayong dagat* (pp. 103-109). Limbagang Pangkasaysayan.
- Afolabi, O.S. (2020). Globalisation, decoloniality and the question of knowledge production in Africa: A critical discourse. *Journal of Higher Education in Africa* 18(1), 93-109. <https://www.jstor.org/stable/48618319>
- Alarcon, O. (2023). *Latinegras: Afro-Latino history and culture*. Torkwase Press.
- Alarcon, O. (2024a). *Afro-Filipina: History & culture*. Torkwase Press.
- Alarcon O. (2024b). *Afro-Filipina: Shopaholic*. Torkwase Press.
- Alatas, S.F. (2006). *Alternative discourses in Asian social science: Responses to Eurocentrism*. Sage Publications Pvt. Ltd.
- Albela, E. (2024). Personal Communication. *Facebook Messenger*. 29 October.
- Albertini, A., Lee, E., Coulibaly, S., Sleshi, M., Faye, B., Mationg, M., Ouedraogo, K., Tsadik, A., Feleke, S., Diallo, I., Gaye, O., Luchavez, J., Bennett, J. & Bell, D. (2012). Malaria rapid diagnostic test transport and storage conditions in Burkina Faso, Senegal, Ethiopia and the Philippines. *Malaria Journal* 11(406), 1-9. <https://doi.org/10.1186/1475-2875-11-406>
- Alcayna, T. & Al-Murani, F. (2016). Local and international collaboration in urban humanitarian responses: Perspectives from the Philippines, Colombia and South Sudan. *Working Paper 2016*. International Institute for Environment and Development. <https://www.iied.org/sites/default/files/pdfs/migrate/10802IIED.pdf>
- Alinsunurin, J. (2018). Onse Pamodzi: The role of partnerships in addressing socioeconomic vulnerability in Malawi. *Columbia University 6th Annual International Conference on Sustainable Development 2018*, 275. https://ic-sd.org/wp-content/uploads/2018/09/180917-Abstract-Book_WEB.pdf
- Alvarez, C.E. (2014). Augustine as a researcher: A model for Augustinian researchers today. *Augustinian Journal for Social Sciences, Humanities and Education of the University of San Agustin* 17(1), 7-25.



- Alvarez, C.E. (2020a). Saint Augustine and his pastoral ministry. *Philippiniana Sacra* 50(164), 101-122. <http://dx.doi.org/10.55997/ps1006lv164a6>
- Alvarez, C.E. (2020b). Making sense out of what's happening in the world: Augustine's philosophy of history. *Augustinian Journal for Social Sciences, Humanities and Education of the University of San Agustin* 21(1), 1-11. <https://ejournals.ph/article.php?id=15759>
- Anderson, L. (1987). The state in the Middle East and North Africa. *Comparative Politics* 20(1), 1-18. <https://doi.org/10.2307/421917>
- Apilado, D. (1979). The Department of History: 1910-1980. In UP Department of History (Ed.), *Department of History 1910-1979* (pp. 4-9). University of the Philippines Diliman, College of Arts and Sciences.
- Appadorai, A. (1955). The Bandung Conference. *India Quarterly* 11(3), 207-235. <https://doi.org/10.1177/097492845501100301>
- Aquino, C. (Ed.) (1992a). *Pagpapakilala sa Aprika*. University of the Philippines College of Social Sciences and Philosophy.
- Aquino, C. (Ed.). (1992b). *Ang lupon sa Araling Pang-Erya: Isang panimula*. University of the Philippines College of Social Sciences and Philosophy.
- Aquino, C. (Ed.). (1992c). *Ang migrasyon ng mga Pilipino: Tungo sa Araling Pang-Erya*. University of the Philippines College of Social Sciences and Philosophy.
- Arabit, A. (2016). *Nelson Rolihlahla Mandela (1918-2013): Ang ama ng demokratikong Timog Afrika, Tagapagsulong ng pagkakaisa at pagkapantay-pantay*. Sangguniang Aklat at Etika.
- Arenas, P. (n.d.). *Geografang awit: Europa, Asia, Aprika, Amerika, Oceania, hango sa mapa ng daigdig*. Maynila: Aklatan ni P. Sayo Balo ni Soriano.
- Arnold, M. (1997). Trees as out-grower crops for forest industries: Experience from the Philippines and South Africa. *Network Paper 22a*. Social Forestry Network. <https://media.odi.org/documents/1164.pdf>
- Asselman, S. (2019). *Migrant domestic labor in the global south: The plight of Filipina domestic workers in Morocco* [Thesis, City University of New York]. https://academicworks.cuny.edu/gc_etds/3177/
- Ateneo de Manila University (ADMU). (n.d). Undergraduate Degrees AB History. *Ateneo de Manila University*. <https://www.ateneo.edu/soss/history/undergraduate-degrees/ab-history>
- Balsamo, J. (2024). Personal Communication. *Facebook Messenger*. 29 October.
- Belson, M. (2016). *Sharing the burden: The comparative dynamics of Anglo-American intervention in South Africa and the Philippines, 1899-1902* [Disertasyon, University of Wisconsin, Madison].
- Boadu, G. (2021). historical significance and the challenges of African historiography: Analysis of teacher perspectives. *Pedagogy, Culture, & Society* 30(5), 639-657. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1843070>



- Bossert, T. & Beauvais, J. (2002). Decentralization of health systems in Ghana, Zambia, Uganda, and the Philippines: A comparative analysis of decision space. *Health Policy and Planning* 17(1), 14-31. <https://doi.org/10.1093/heapol/17.1.14>
- Bracken, P., Munch, E., & Panesar, A. (2009). Tackling the urban waste and food crises simultaneously and sustainably: Examples from the Philippines and Burkina Faso. *34th WEDC International Conference, Addis Ababa, Ethiopia, 2009*, 1-8. https://www.susana.org/_resources/documents/default/2-899-en-tackling-the-urban-waste-and-food-crises-simultaneously-and-sustainably-2009.pdf
- Branch, A. (2018). Decolonizing the African studies centre. *The Cambridge Journal of Anthropology* 36(2), 73-91. <https://www.jstor.org/stable/26946001>
- Brazal, A. (2014). Feminism in Africa and the world church. *East Asian Pastoral Review* 54(1), 29-40. https://animorepository.dlsu.edu.ph/faculty_research/5808
- Browne, S. & Maya, M. (2003). Financing the MDGs: An analysis of Cameroon, Uganda and Philippines. *Development Policy Journal* (March), 23-36. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/DevelopmentPolicy-Journal-MDGs-Volume3.pdf>
- Brucato, N., Fernandes, V., Mazieres, S, Kusuma, P., Cox, M., Ng'ang'a, J.W., Omar, M., Simeone-Senelle, M., Frassati, C., Alshamali, F., Fin, B., Boland, A., Deleuze, J., Stoneking, M., Adelaar, A., Crowther, C., Boivin, N., Pereira, L., Bailly, P., Chiaroni, J., & Ricaut, F. (2018). The Comoros show the earliest Austronesian gene flow into the Swahili corridor. *The American Journal of Human Genetics* 102(1), 58-68. <https://doi.org/10.1016/j.ajhg.2017.11.011>
- Buckley, D. (2016). *Faithful to secularism: The religious politics of democracy in Ireland, Senegal, and the Philippines*. Columbia University Press.
- Bussan, S. (2013). Comparison of biodiversity conservation in Cameroon and the Philippines. Manuskrto, University of Wisconsin-Stevens Point. https://www3.uwsp.edu/forestry/StuJournals/Documents/IRM/Bussan_final.pdf
- Busse, J. (2021). The historical and social embeddedness of the post-Ottoman space in world society. In P. Kohlenberg at N. Godehardt (Eds.), *The multidimensionality of regions in world politics* (pp. 75-93). Routledge.
- Cabanilla, N. (2024). Personal Communication. *Facebook Messenger*. 30 October.
- Cacas, Z. & Saluria, R.A. (2024). Socialist feminism in the select poems of Maya Angelou. *Journal of Interdisciplinary Perspectives* 2(7), 467-483. <https://doi.org/10.69569/jip.2024.0187>
- Casambre, N. (1992). Closing remarks. In C. Aquino (Ed.), *Pagpapakilala sa Aprika* (p. 31). University of the Philippines College of Social Sciences and Philosophy.
- Castañaga, D. (2016). *The lived experiences of the repatriated overseas Filipino nurses from Libya*. DLSU Research Congress 2016, De La Salle University, Manila, Philippines. <https://www.dlsu.edu.ph/wp-content/uploads/dlsu-research-congress-proceedings/2016/TPHS/TPHS-II-04.pdf>

- Castillo, J. (1974). *Salita at buhay na pinagdaanan ng Villanong si Rodantes at ng Prinsesa Rosenda sa kaharian ng Aprika*. Maynila: P. Sayo Balo ni Soriano at University of the Philippines Library.
- Cato, E. (2023). Assignment: Tripoli, Libya (R.J. Asuncion, Trans.). In A.C. Tugano (Ed.), *Banwa at layag: Antolohiya ng mga kuwentong paglalakbay ng mga Pilipino sa ibayong dagat* (pp. 368-370). Limbagang Pangkasaysayan.
- Chabal, P. (2005). Area studies and comparative politics: Africa in context. *Africa Spectrum* 40(3), 471-484. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/10477>
- Commission on Higher Education (CHED). (n.d.). The contemporary world syllabus. Commission on Higher Education.
- Commission on Higher Education (CHED). (2017). Policies, standards and guidelines for the Bachelor of Arts in History (BA History) Program (CHED Memorandum Order No. 038-17), May 11, 2017. Commission on Higher Education.
- Coning, C.de, Muto, A., & Saraiva, R., (Eds.). (2022). *Adaptive mediation and conflict resolution: Peace-making in Colombia, Mozambique, the Philippines, and Syria*. Palgrave Macmillan.
- Conrad, J. (2010). *Heart of darkness*. Tribeca Books. (Originally published 1899).
- Constantino, P. (2005). Homogenisasyon o pluralismo? Paghahanap ng solusyun sa problema sa globalisasyon mula sa karanasan ng ilang kaparehong nasakop na mga bansa sa Asya, Aprika, at Latina Amerika. *Philippine Humanities Review* 8(1), 26-51.
- Contamina, R. (2013). Symbolism at the heart of Bantu traditional religion (research conducted in Bantu Land of Republic of Zambia and Republic of Malawi). *Recoletos Multidisciplinary Research Journal* 1(2), 93-100. <https://doi.org/10.32871/rmrj1301.02.11>
- Covar, P. (1991). Pilipinolohiya. In V. Bautista & R. Pe-Pua (Eds.), *Pilipinolohiya: Kasaysayan, pilosopiya at pananaliksik* (pp. 37-45). Kalikasan Press.
- Curaming, R. (2017). Hegemonic tool? Nationalism in Philippine history textbooks, 1900–2000. *Philippine Studies* 65(4), 417-450. <https://doi.org/10.13185/2244-1638.4251>
- Dale, R. (2007). A comparative reconsideration of the Namibian Bush War, 1966-89. *Small Wars & Insurgencies* 18(2), 196-215. <https://doi.org/10.1080/09592310701400838>
- Davidson, B. (1995). *Africa in history, revised and expanded edition*. Touchstone Books.
- De La Salle University (DLSU). (n.da.). Bachelor of Arts in Literature, Degree Codes: Program- AB Plan- AB-LIT. *De La Salle University*. <https://www.dlsu.edu.ph/colleges/cia/undergraduate-degree-programs/bachelor-of-arts-in-literature/>
- De La Salle University (DLSU). (n.db.). Bachelor of Arts (BA) in Development Studies, Degree Codes: Program- AB Plan- AB-DVS. *De La Salle University*. <https://www.dlsu.edu.ph/colleges/cia/undergraduate-degree-programs/bachelor-of-arts-ab-in-development-studies/>
- De La Salle University (DLSU). (2017). Bachelor of Arts in History, Degree Codes: Program- AB Plan- AB-HIS. *De La Salle University*.



- <https://www.dlsu.edu.ph/colleges/cla/undergraduate-degree-programs/bachelor-of-arts-in-history/>
- Delfin-Bumatay, V. & Madrid, R. (2024). Impact of African swine fever (ASF) outbreak on the socioeconomic status of backyard raisers in Aurora Province. *Journal of Interdisciplinary Perspectives* 2(6), 43-54. <https://ejournals.ph/article.php?id=23838>
- Department of Education (DepEd). (2019). Grade 11/12: 21st century literature from the Philippines and the World. Department of Education.
- Desierto, D. (2009). Justiciability of socio-economic rights: Comparative powers, roles, and practices in the Philippines and South Africa. *Asian-Pacific Law and Policy Journal* 11(1), 114-160. <https://core.ac.uk/download/pdf/32299604.pdf>
- Diaz, M.E. (2017). The ICC crisis in Africa: An opportunity for the Philippines? *Center for International Relations & Strategic Studies* 4(6). <https://serp-p.pids.gov.ph/publication/public/view?slug=the-icc-crisis-in-africa-an-opportunity-for-the-philippines>
- Duka-Ventura, E. (1992). Mga Aprikanong sistemang politikal at ang relasyon ng Pilipinas at Aprika (*On political systems and Philippine-African foreign relations*). In C. Aquino (Ed.), *Pagpapakilala sa Aprika* (pp. 25-30). University of the Philippines College of Social Sciences and Philosophy.
- Elumbre, A. (2015a). Lokalisasyon at kabanwahan bilang mga lapit sa rehiyonalismo ng timog silangang asya. In A. Navarro, M.J. Rodriguez-Tatel, & V. Villan (Eds.), *Pantayong Pananaw: Pagyabong ng talastasan; pagbubunyi kay Zeus A. Salazar; Tomo I: araling pangkapaligiran, pilipinolohiya, sikolohiyang pilipino, pilosopiyang pilipino, at araling kabanwahan* (pp. 262-284). Bagong Kasaysayan, Inc.
- Elumbre, A. (2015b). Pagpopook ng Araling Timog Silangang Asya at Araling ASEAN sa Araling Kabanwahan. *Saliksik E-Journal* 4(2), 1-26. <https://ejournals.ph/article.php?id=9714>
- Elumbre, A. (2019). Pag-aaral ng rehiyonalismo sa timog silangang asya. In A. Elumbre & A. Navarro (Eds.), *Lakbay-Kabanwahan sa Timog Silangang Asya; Lakbay-Kabanwahan: Mga salaysay ng pangingibang-bayan ng mga Likasyan 1* (pp. 110-130). Limbagang Pangkasaysayan.
- Elumbre, A. (2020). Discursive experiments in vernacularizing international studies in the Philippines. In F.A. Cruz & N.M. Adiong (Eds.), *International studies in the Philippines: Mapping new frontiers in theory and practice* (pp. 102-120). Routledge.
- European Organization for Quality (EOQ). 2011. *Quality in tourism through cultural history sharing: The Palawan Philippine Model*, Oscar L. Evangelista, Palawan State University, Philippines. 55th EOQ Congress, World Quality Congress, Budapest, Hungary, June 20-23, 2011. <https://eoq.hu/arh/akt13/eoq55th/s24/evangelista.pdf>
- Evangelista, O. (1992). Pagsasawalang-Katha ng mga alamat ukol sa Aprika: Ang pangangailangan ng Aprikanong Araling Pang-erya sa Unibersidad (*Demystifying the myths on Africa: The need for an African Area Studies program in the university*). In C.



- Aquino (Ed.), *Pagpapakilala sa Aprika* (pp. 2-8). University of the Philippines College of Social Sciences and Philosophy.
- Evangelista, S. (1992, September 2). *Pangliteraturang tugon sa kolonyalismo* (Literary responses to colonialism). Komperensiya ng Pagpapakilala sa Aprika, Faculty Center Conference Hall, University of the Philippines Diliman.
- Foreign Service Institute. (1981). *Philippine diplomacy: Chronology and documents, 1972-1981*. Foreign Service Institute.
- Foronda, M. (1964). Conflict in a South Africa novel. *DLSU Dialogue: An Interdisciplinary Journal for Cultural Studies* 1(1), 46-59. <https://ejournals.ph/article.php?id=611>
- Freitag, U. (1994). Writing Arab history: The search for the nation. *British Journal of Middle Eastern Studies* 21(1), 19-37. <https://doi.org/10.1080/13530199408705590>
- Geronimo, J. (2016). Pag-angkin sa politika at poetika ng piling tula ni Nicolas Guillen sa karanasang Pilipino: Isang pagsasaling ideolohiko. *Malay Journal* 28(2), 12-30. <https://ejournals.ph/article.php?id=9870>
- Ghais, S. (2019). Consequences of excluding armed groups from peace negotiations: Chad and the Philippines. *International Negotiation* 24(1), 61-90. <https://doi.org/10.1163/15718069-24011163>
- Go, E. (1992). Reply to Prof. Evangelist's paper, The Consulate of Senegal. In C. Aquino (Ed.), *Pagpapakilala sa Aprika* (pp. 12-13). University of the Philippines College of Social Sciences and Philosophy.
- Gomez, J.E. Jr. (2014). Iilang aral mula sa bayan ng hakuna matata: Paghambing ng mga suliraning panlungsod ng Metro Nairobi at ng Metro Manila. *Daluyan Journal* 20(1), 47-72. <https://journals.upd.edu.ph/index.php/djwf/article/view/4350>
- Gomez, K.M. (2011). Sigwa sa disyerto: Ang mga tunggalian sa Gitnang Silangan at Hilagang Africa. *Philippine Collegian* 88(29), 6.
- Gripaldo, R. (2018). Cultural philosophy: African and Filipino dimensions. *Philosophia: International Journal of Philosophy* 19(1), 38-52. <https://ejournals.ph/article.php?id=13913>
- Hall, R. (2008). Counterinsurgency operations in Algeria and the Philippines. *United States Army Sergeants Major Academy*. <https://cgsc.contentdm.oclc.org/digital/collection/p15040coll2/id/4534/>
- Haynie, S. (2004). Structure and context of judicial institutions in democratizing countries: The Philippines and South Africa. *Arellano Law and Policy Review* 5(2), 25-58. <https://arellanolaw.edu/alpr/v5n2c.pdf>
- Hernandez, A.M. (2012). *Dealing with biased meditation: Lessons from the Malaysian and Libyan mediation in the Philippines*. A Tool of Conflict Transformation of the International Studies Association (ISA) Annual Convention, San Diego, United States of America. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2030251>
- Honeyman, C., Tsai, L., Chervin, N., Sany, M., & Ubaldo, J. (2022). workforce skills curriculum development in context: Case studies in Rwanda, Algeria, and the



- Philippines. In J. de Jaeghere at E. Murphy-Graham (Eds.), *Life skills education for youth: Critical perspectives; young people and learning processes in school and everyday life*, vol 5. (pp. 113-146). Springer.
- Huddleston, P. (2006). *Contract farming in oil palm: The case of Ghana and the Philippines* [Disertasyon, The University of Western Australia]. https://research-repository.uwa.edu.au/files/3241830/Huddleston_Paul_Stephen_2006.pdf
- Hunter, G. (1964). Independence and development: Some comparisons between tropical Africa and South-East Asia. *International Affairs* 40(1), 47-59.
<https://www.jstor.org/stable/43613417>
- Hutter, M. (2013). "My Filipinas is from Ghana:" Transnational migration, nannies and family life. *Journal of Comparative Family Studies* 44(6), 741-748.
<https://www.jstor.org/stable/23644593>
- Hyslop, J. (2011). The invention of the concentration camp: Cuba, Southern Africa and the Philippines, 1896–1907. *South African Historical Journal* 63(2), 251-276.
<https://doi.org/10.1080/02582473.2011.567359>
- Ibrahim, Z. & Vitto, C. (2020). Comparative analysis of transnationalism between Ghana and Philippines. *International Journal of Social and Humanities Sciences* 4(1), 161-176.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1176932>
- Inocencio, A. (n.d.). *Arlene B. Inocencio Curriculum Vitae*. De La Salle University.
<https://www.dlsu.edu.ph/wp-content/uploads/pdf/soe/faculty-profile/arlene-inocencio.pdf>
- Inocencio, A. (2006). *Strategic analysis and knowledge support system for rural development strategies in sub-saharan Africa*. Knowledge to Address Africa's Development Challenges. De La Salle University.
https://animorepository.dlsu.edu.ph/faculty_research/6882
- Inocencio, A. (2022). *Are irrigation projects too expensive in sub-saharan Africa?* De La Salle University. https://animorepository.dlsu.edu.ph/faculty_research/6886
- Inocencio, A., Sally, H., & Merrey, D. (2003). Innovative approaches to agricultural water use for improving food security in sub-saharan Africa. *Working Paper 55*. International Water Management Institute.
https://animorepository.dlsu.edu.ph/faculty_research/6880
- Inocencio, A., Kikuchi, M., Tonosaki, M., Maruyuma, A., Merrey, D., Sally, H., & de Jong, I. (2007). Cost and performance of irrigation projects: A comparison of sub-saharan Africa and other developing regions. *Research Report 109*. International Water Management Institute. https://animorepository.dlsu.edu.ph/faculty_research/7495
- Ishii, R. (2017). Community participation in local governance: An empirical analysis of urbanized local governments in the Philippines and Uganda. *International Journal of Public Administration* 40(11), 907-917. <https://doi.org/10.1080/01900692.2016.1242610>

- Isorena, E. (2013a). Tawid-dagat: Pag-ugat sa maritimong nakaraan ng Pilipino, 67,000 t.n.-900 MK. *Philippine Social Sciences Review* 65(1), 1-33.
<https://journals.upd.edu.ph/index.php/pssr/article/download/4078/3703/>
- Isorena, E. (2013b). Ang ebolusyon ng bangka sa Austronesya: Implikasyon sa pre-histori ng Pilipinas. *Malay Journal* 25(2), 36-53. <https://ejournals.ph/article.php?id=8033>
- James, S. (1992). Ilang kaisipan ukol sa Aprika: Isang pangkasaysayang pananaw (*Reflections on Africa: A historical overview*). In C. Aquino (Ed.), *Pagpapakilala sa Aprika* (pp. 14-24). University of the Philippines College of Social Sciences and Philosophy.
- James, S. (1994). Cholera epidemic and evolution of control policy: A look at the Spanish era in the Philippines. In B. Reyes-Churchill (Ed.), *Selected papers of the annual conferences of the Manila Studies Association, 1989-1993* (pp. 125-138). Manila Studies Association, Philippine National Historical Society, at National Commission for Culture and the Arts.
- James, S. (1995). *Philippine-Nigeria relations, 1960-1993 with particular reference to the migration of Filipino labor to Nigeria* [Disertasyon, University of the Philippines Diliman].
- James, S. (1996). *The 1896 Philippine revolution and anti-colonial struggles in Africa: A comparative and interpretative account*. 17th National Conference on National and Local History: A Conference of the Philippine National Historical Society, Ateneo de Manila University.
- James, S. (2015). Human rights protection for “Naija Pinoys” Overseas Filipino Workers in Nigeria. In P. Reyes (Ed.), *Towards a filipino history: A festschrift for Zeus Salazar* (pp. 246-260). Bagong Kasaysayan, Inc.
- Jennings, N. (1999a). Small-scale gold mining: Examples from Bolivia, Philippines and Zimbabwe. *ILO Working Papers*. International Labour Organization.
<https://ideas.repec.org/p/ilo/ilowps/993346993402676.html>
- Jennings, N. (1999b). Child labour in small-scale mining: Examples from Niger, Peru, and Philippines. *ILO Working Papers*. International Labour Organization.
<https://researchrepository.ilo.org/esploro/outputs/encyclopediaEntry/Child-labour-in-small-scale-mining-examples/995618839002676>
- Jewsiewicki, B. & Mudimbe, V. (1993). Africans’ memories and contemporary history of Africa. *History and Theory* 32(4), 1-11. <https://doi.org/10.2307/2505629>
- Jimenez, C.E. (2018). Zimbabwe: A story of hyperinflation in the 21st century. *TALA: An Online Journal of History* 1(2), 45-50. <http://talakasaysayan.org/index.php/talakasaysayan/article/view/18/18>
- Jumai’an, A., Al-Helalat, M., Dmour, H., Al-Said, H., & Shunnaq, S. (2012). Cultural attitudes and beliefs of Jordanian and Philippine military personnels served in Liberia towards tattoos. *Journal of the Royal Medical Services* 19(2), 30-35.
<http://rmsjournal.org/Articles/635941489058327696.pdf>
- Kaplan, J. (1965). Colonialism and trade unionism in the Philippines and Nigeria: A comparative study. *Industrial & Labor Relations*.



- Kaplan, R. & Baldauf, R. Jr. (Eds.). (1999). *Language planning in Malawi, Mozambique, and the Philippines*. Multilingual Matters Ltd.
- Kehew, R., Kolisa, M., Rollo, C., Callejas, A., Alber, G., & Ricci, L. (2013). Formulating and implementing climate change laws and policies in the Philippines, Mexico (Chiapas), and South Africa: A local government perspective. *Local Environment: The International Journal of Justice and Sustainability* 18(6), 723-737.
<https://doi.org/10.1080/13549839.2013.818949>
- Kirkwood, P. (2016). "Lord Cromer's Shadow:" Political Anglo-Saxonism and the Egyptian protectorate as a model in the American Philippines. *Journal of World History* 27(1), 1-26. <https://doi.org/10.1353/jwh.2016.0085>
- Lagerkvist, B. (1992). Community-based rehabilitation: Outcome for the disabled in the Philippines and Zimbabwe. *Disability and Rehabilitation* 14(1), 44-50.
<https://doi.org/10.3109/09638289209166427>
- Lasco, L. (2015). Ang kaisahan at ugnayan ng lumang pamayanan ng Pilipinas at ng Rapa Nui at Polynesyang Pranses. *Saliksik E-Journal* 4(1), 13-86.
<https://ejournals.ph/article.php?id=9701>
- Laureado, C. (awt.) & Millare, O. (illus.). (1990). *Ang prinsipeng ayaw magsalita: Isang kuwentong-bayan mula sa Aprika*. Children's Communication Center.
- Leon, F. de. (1992, September 2). *Ang pagsakop ng Aprika sa Amerika at Europa sa pamamagitan ng musikang popular (The African conquest of America and Europe through popular music)*. Komperensiya ng Pagpapakilala sa Aprika, Faculty Center Conference Hall, University of the Philippines Diliman.
- Leon-Bolinao, M.L. de. (Ed.). (1993). *Kasaysayan 2000: Mga panayam sa pangangibang-bayan: Tungo sa pagpapaunlad ng disiplina ng kasaysayan sa Pilipinas*. Trinitas Publishing, Inc.
- Lichtheim, M. (1963). Ancient Egypt: A survey of current historiography. *The American Historical Review* 69(1), 30-46. <https://doi.org/10.2307/1904412>
- Lindayag, E. & Untal, G. (2009). *Kasaysayan ng daigdig*. Victorious Publications, Inc.
- Malabed, R. (2001). *Blaming the victims: The poverty-environment nexus; policy implications and grassroots alternative for sub-saharan Africa*. Discussion Paper Series, 2001-001.
https://animorepository.dlsu.edu.ph/faculty_research/7990/
- Manlosa, A., Partelow, S., Jiren, T., Riechers, M., & Paramita, A. (2023). The role of institutions in food system transformations: Lessons learned from transdisciplinary engagements in Ethiopia, the Philippines, and Indonesia. *Ecosystem and People* 19(1), forthcoming. <https://doi.org/10.1080/26395916.2022.2146753>
- Manning, P. (2013). African and world historiography. *The Journal of African History* 54(3), 319-330. <https://doi.org/10.1017/S0021853713000753>
- Marcial, F.R. (Trans.). (2019). Ang panganib ng kuwentong may iisang pananaw (salin sa talumpati ni Chimamanda Ngozi Adichie). In Private Education Assistance Committee (PEAC) & Department of Education (DepEd) (Eds.), *Learning module*

- Filipino, G10 Q3: Mga akdang panitikan ng Africa at Persya* (pp. 169-176). PEAC National Secretariat.
- Mateo, G.E., Boncan, C., Balonso, C., Tadena, R., Jose, M.D., Ponsaran, J. & Ong, J. (2005). *Kabihasnang daigdig: Kasaysayan at kultura*. Vibal Publishing House, Inc.
- Mehden, F. von der. (1965). Southeast Asian relations with Africa. *Asian Survey* 5(7), 341-349. <https://doi.org/10.2307/2642293>
- Melgar-Quinonez, H., Zubieta, A., MKNelly, B., Nteziyaremye, A., Gerardo, M.F. & Dunford, C. (2006). Household food insecurity and food expenditure in Bolivia, Burkina Faso, and the Philippines. *The Journal of Nutrition* 136(5), 1431S-1437S. <https://doi.org/10.1093/jn/136.5.1431S>
- Montejo, J. (2019). Kritikang panlabas. In M.J. Santos at A.C. Tugano (Eds.), *Martes sa Escaler: Klase sa historiograpiya ni Dr. Zeus Salazar* (pp. 10-39). Bagong Kasaysayan, Inc.
- Morey, M. (2019). *Fagen: An African American renegade in the Philippine-American War*. The University of Wisconsin Press.
- Murphy, C. & Tembo, M. (2014). Observed and projected climate change in the Philippines, Honduras, Kenya, Malawi and Ethiopia. Trócaire. <https://www.trocaire.org/sites/default/files/resources/policy/trocaire-maynooth-university-climate-change-report.pdf>
- Naorbe, M. (2021). Biological performance of African catfish *Clarias gariepinus* (Burchell, 1822) fingerlings fed with raw chicken entrails. *The Palawan Scientist* 13(2), 13-24. <https://ejournals.ph/article.php?id=17681>
- Navarro, A. (2012). Araling kabanwahan, kasaysayang kabanwahan, at araling timog silangang asya. *Saliksik E-Journal* 1(2), 1-31. <https://ejournals.ph/article.php?id=5449>
- Navarro, A. (2015). Kasalimuotan ng mga pagkakakilanlan sa timog silangang Asya: Tungo sa pagtatampok sa taumbayan sa araling timog silangang asya at araling asean sa diwa ng araling kabanwahan. *Saliksik E-Journal* 4(2), 139-146. <https://ejournals.ph/article.php?id=9720>
- Navarro, A. (2021). Ang kahalagahan ng araling kabanwahan sa konteksto ng globalisasyon at pandaigdigang paglakas ng malayong kanan. In M.D. Jose, A. Navarro, & J. Ong (Eds.), *Araling Pang-Erya at Araling Kabanwahan* (pp. 119-142). Department of Social Sciences, University of the Philippines Manila.
- Navarro, A. (2023). Lakbay-kabanwahan sa Addis Ababa: Pagbabalik-tanaw sa kasaysayan ng sakit na ketong sa Ethiopia. In A.C. Tugano (Ed.), *Banwa at layag: Antolohiya ng mga kuwentong paglalakbay ng mga Pilipino sa ibayong dagat* (pp. 391-397). Limbagang Pangkasaysayan.
- Navarro, A. (2024). Personal communication. *Facebook Messenger*. 30 October.
- Ngales, M. (2007). Sanitation provision in Ethiopia's regional schools: Girls' and women's experiences. *Waterlines* 25(3), 11-13. <https://www.ircwash.org/sites/default/files/Ngales-2007-Sanitation.pdf>

- Ngales, M. (2023). Pamumuhay sa bingit: Isang makasariang pagtunghay sa bolunterismo ng VSO sa rehiyong Benishangul Gumuz, Ethiopia (2004-2005) (C.M. Magpile, Trans.). In A.C. Tugano (Ed.), *Banwa at layag: Antolohiya ng mga kuwentong paglalakbay ng mga Pilipino sa ibayong dagat* (pp. 371-390). Limbagang Pangkasaysayan.
- Ogunsanwo, O., & Biaou, A. S. (2023). *Freedom: Mga uvento ng pinansyal na kalayaan ng mga imigrante sa Africa*. Olumide Ogunsanwo at Acani Samon Biaou.
- Orillos-Juan, M.F. (2016). Kasaysayang pangkapaligiran at araling pangkapaligiran sa wikang Filipino: Katayuan at tunguhin. *Saliksik E-Journal* 5(1), 1-43.
<https://ejournals.ph/article.php?id=9817>
- Owolabi, S. (1992). Reply to Prof. Evangelist's Paper, The Federal Republic of Nigeria. In C. Aquino (Ed.), *Pagpapakilala sa Aprika* (pp. 9-11). University of the Philippines College of Social Sciences and Philosophy.
- Oxfam. (2020). *Addressing unpaid care to close the gender gap in the Philippines and Zimbabwe: The women's economic empowerment and care project report, 2016-2019*. Oxfam.
- Pacala, W. (2024). Personal communication. Facebook Messenger. 29 October.
- Pineda, R. (1987). Ayon sa isang ina sa Timog Aprika. In R. Molina, H. Beltran, A. Navarro Salanga, M. Lanot, & L. Quindoza-Santiago (Eds.), *Kamao: Panitikan ng protesta, 1970-1986* (p. 163). Cultural Center of the Philippines.
- Pineda, R. (1994). Ayon sa isang ina sa Timog Aprika. In S. Reyes (Ed.), *Ang silid na mahiwaga: Kalipunan ng kuwento't tula ng mga babaeng manunulat* (p. 385). Anvil Publishing, Inc.
- Podah, I. (2019). Decentralization for delivering better health services in Liberia: Lesson from the Philippines. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* 265(1), 65-72. <http://dx.doi.org/10.2991/eropa-18.2019.8>
- Pohl, M. (2011). *Curriculum implementation in South Africa and the Philippines: Comparative study concerning the implementation of the integrated curriculum in South Africa and the Philippines*. LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Porreca, E. & Rosati, F. (2019). The impact of cash transfer programmes on youth and adult labour supply: Evidence from Lesotho and the Philippines. *Journal of International Development* 31(4), 291-311. <https://doi.org/10.1002/jid.3405>
- Private Education Assistance Committee (PEAC) & Department of Education (DepEd). (2019). *Learning module Filipino, G10 Q3: Mga akdang panitikan ng Africa at Persya*. PEAC National Secretariat. https://peac.org.ph/wp-content/uploads/2020/05/2018_FILG10Q3.pdf
- Putri, T. & Murwendah, M. (2019). An analysis of value added tax policy on the delivery of tobacco products in Indonesia: A comparative study with South Africa and the Philippines. In K. Soliman (Ed.), *Proceedings of the 33rd International Business Information Management Association Conference, IBIMA 2019* (pp. 8125-8137). International Business Information Management Association, IBIMA.



- Quintero, G. & Makgabo, C. (2020). Animals as representations of female domestic roles in selected fables from the Philippines and South Africa. *Scholarship of Teaching and Learning in the South* 4(1), 37-50. <https://doi.org/10.36615/sotls.v4i1.121>
- Ramos, N.J., Atayde, J., Barlaan, R., & Hernan, M.D. (Eds.). (2019). *Ang pilosopiya ng kasaysayang pandaigdig; klase sa historiograpiya ni Dr. Zeus A. Salazar*. Bagong Kasaysayan, Inc.
- Ratilla, D.C. (2019). A tale of two walls: A comparison of the green wall projects in Inner Mongolia and the Sahelo-Saharan regions. *Budhi: A Journal of Ideas and Culture* 2(1), 55-85. <https://archium.ateneo.edu/budhi/vol23/iss1/3/>
- Rauch, J. (1955). Area institute programs and African Studies. *The Journal of Negro Education* 24(4), 409-425. <https://doi.org/10.2307/2293290>
- Reginaldo, R. (2024). Personal communication. *Facebook Messenger*. 30 October.
- Rehal, S. (2010a, November 30). *Country tourism branding: Manny Pacquiao versus David Rudisha*. *The African Executive*.
- Rehal, S. (2010b, May 18). *Automated Elections: What the Philippine Experience Teaches Kenya*. *The African Executive*. <https://barua.irenkenya.com/article/read/5219>
- Rehal, S. (2011a, July 8). *Jose Protasio Rizal and Jomo Kenyatta: Legacies compared*. *The African Executive*.
- Rehal, S. (2011b, May 30). *Harambee spirit drives the Philippines*. *The African Executive*.
- Rehal, S. (2012a). HIV/AIDS prevention for adolescents: Perspectives from the Philippines and Kenya. *Asia-Pacific E-Journal of Health Social Science* 1(1), 3-10. <https://pjim.herdin.ph/index.php/partner?view=research&cid=75439>
- Rehal, S. (2012b). African student mobility in the Philippines: An explorative study in Metro Manila and Cavite. *Organization for Social Science Research in Eastern and Southern Africa (OSSREA) Bulletin* 9(2), 29-39.
- Rehal, S. (2013a). The Azkals fever phenomenon: Redefining the historiography and setting a research agenda for the role of soccer in Philippine society. *Asia Pacific Journal of Sport and Social Science* 2(2), 77-86. <https://doi.org/10.1080/21640599.2013.828380>
- Rehal, S. (2013b). *Sons of their fathers ... and mothers: Benigno Aquino III and Uhuru Kenyatta*. *The African Executive*.
- Rehal, S. (2014a). *Decision-making and contraceptive use in the Philippines and Kenya: Comparative Lessons from Recent Surveys*. 2014 Global Health Workshop of the Association of Pacific Rim Universities, National Taiwan University.
- Rehal, S. (2014b). *Senior citizens' welfare: Lessons from the Philippines*. *The African Executive*.
- Rehal, S. (2015a). Caught between a rock and a hard place: Realities of African soccer players in the Philippines. *Asia Pacific Journal of Sport and Social Science* 4(1), 7-18. <https://doi.org/10.1080/21640599.2015.1019179>
- Rehal, S. (2015b, January 19). *Siren policy: Lessons from the Philippines*. *The African Executive*.



- Rehal, S. (2016a). Blood boundaries in a national soccer team: Contesting the racial and national identities of the Philippine Azkals. *Philippine Sociological Review* 64(1), 109-138. <https://www.jstor.org/stable/44211753>
- Rehal, S. (2016b). *Television Soap Operas as the New Frontier in African and Asian Encounters: The Case of Filipino Teleseryes in Africa*. 3rd Conference on African-Asian Encounters III. Frankfurt, Germany.
- Rehal, S. (2017). Enhancing Asia-Africa relations through further discourse on the mobility of Africans to peripheral Asian countries: The outcome of exploratory studies from the Philippines. In A. Graf & A. Hashim (Eds.), *African-Asian encounters: New cooperations and new dependencies* (pp. 217-238). Amsterdam University Press.
- Rehal, S. (2018). *Where Art Thou, "Wakanda?" The silence in Philippine education and foreign policy on Africa*. Philippine Studies Association (PSA) National Conference 2018. National Museum of the Philippines Manila.
- Rehal, S. (2020a). Shifting the "white gaze" on black bodies in Philippine collegiate basketball: Toward a structural understanding of covert racism in the global south. *Social Transformations: Journal of the Global South* 8(2), 125-156. <https://doi.org/10.13185/2799-015X.1148>
- Rehal, S. (2020b). Television soap operas as the new frontier in African and Asian (African) encounters: The case of Filipino teleseryes in Africa. In R. Achenbach, J. Beek, J.N. Karugia, R. Mageza-Barthel, & F. Schulze-Engler (Eds.), *African transformations: Transregional perspectives on development cooperation, social mobility, and cultural change* (pp. 255-279). Brill.
- Rehal, S. (2022). Decolonizing racialized media scripts in the global south: Analysis of sports news reports from the Philippines and tweets from Kenyans. *Aguipo Global South Journal* 1(1), 49-72. <https://aguipoglobalsouthjournal.com/files/one/AGSJ202202.pdf>
- Resos, A. (2019). History within history: Tracing the development of the history program in the University of Santo Tomas (1951-2017). *4th International Congress on Action Research, Action Learning, Congress Proceedings, De La Salle University Manila*, 208-217.
- Roberts, T. (2022). The role of French Algeria in American incorporation of the Philippines and Puerto Rico. *Historical Reflections/Réflexions Historiques* 48(3), 90-110. <https://doi.org/10.3167/hrrh.2022.480306>
- Roman, E. (1992). Welcome remarks. In C. Aquino (Ed.), *Pagpapakilala sa Aprika* (p. 1). University of the Philippines College of Social Sciences and Philosophy.
- Russell, T. (2014). "I feel sorry for these people:" African American soldiers in the Philippine-American War, 1899-1902. *The Journal of African American History* 99(3), 197-222. <https://doi.org/10.5323/jafriamerhist.99.3.0197>
- Said, E. (1978). *Orientalism*. Vintage.
- Salazar, Z. (Ed.). (1974-1975). *Ang Kasaysayan: diwa at lawak; dyornal ng malawakang edukasyon*. Kolehiyo ng Sining at Agham, Unibersidad ng Pilipinas Diliman.



- Salazar, Z. (1991). Ang Pantayong Pananaw bilang diskursong pangkabihasnan. *Daluyan: Journal ng Wikang Filipino 1* (Special Issue), 55-78, 2015.
<https://journals.upd.edu.ph/index.php/djwf/article/view/4949>
- Salazar, Z. (1993). Paunang Salita. In M.L. de Leon-Bolinao (Ed.), *Kasaysayan 2000: Mga panayam sa pangangibang-bayan; tungo sa pagpapaunlad ng disiplina ng kasaysayan sa Pilipinas* (pp. xi-xiv). Trinitas Publishing, Inc.
- Salazar, Z. (1998). *The Malayan connection: Ang Pilipinas sa Dunia Melayu*. Bagong Kasaysayan Inc.
- Salazar, Z. (Ed. at Trans.). (2000). Karl Marx at Friedrich Engels; Manifesto ng Partido Komunista. *Bagong Kasaysayan 10*.
- Salazar, Z. (2006). *Ang Pilipinong banual/banwa sa mundong Malayo-Polinesyano*. Palimbagan ng Lahi.
- Samonte, I., Satta, Y., Sato, A., Tichy, H., Takahata, N., & Klein, J. (2007). Gene flow between species of Lake Victoria haplochromine fishes. *Molecular Biology and Evolution* 24(9), 2069-2080. <https://doi.org/10.1093/molbev/msm138>
- Saniel, J. (1974-1975). Ang pag-aaral ng isang area: Isang pagtatampok ng multidisiplinaryong pamamaraan ng pag-aaral ng mga agham panlipunan, I. Pereyna (trans.). In Z. Salazar (Ed.), *Ang Kasaysayan: diwa at lawak; dyornal ng malawakang edukasyon* (pp. 388-403). Kolehiyo ng Sining at Agham, Unibersidad ng Pilipinas Diliman.
- San Juan, E. Jr. (2009). An African American soldiers in the Philippine revolution: An homage to David Fagen. *Cultural Logic: A Journal of Marxist Theory & Practice* 16(1), 1-36. <https://doi.org/10.14288/clogic.v16i0.191557>
- San Juan, E. Jr. (2010). African American internationalism and solidarity with the Philippine Revolution. *Socialism and Democracy* 24(2), 32-65.
<https://doi.org/10.1080/08854301003746924>
- Santos, M.J. (2019). Ang paglago ng Pantayong Pananaw sa konteksto ng kapantasan ni Zeus A. Salazar: Isang maikling pagsasakasaysayan, 1951- 2019. *TALA: An Online Journal of History* 2(2), 46-92.
<http://www.talakasaysayan.org/index.php/talakasaysayan/article/view/29>
- Santos, M.J. (2020). Sarili, kapwa, iba: Ang trikotomiya ni Zeus Salazar sa pagpopook ng kakanyahang Pilipino sa kabihasnang Pan-Malayo at Austronesyano. *TALA: An Online Journal of History* 3(2), 1-30.
<http://talakasaysayan.org/index.php/talakasaysayan/article/view/42>
- Santos, M.J. (2022). Sarili, kaugnay, iba: Isang eksposisyon sa kapantasan ni Atoy Navarro sa Araling Kabanwahan. In J. Adaya, J. Viray, A. Sulit, & J. Agudera (Eds.), *Hugpungan: Katutubong kaalaman at interdisiplinaridad sa panahon ng krisis* (pp. 119-173). Center for Philippine Studies, Polytechnic University of the Philippines.
- Santos, M.J. (2023). Araling Marikina: Kalikasan, kasaklawan, tunguhin, at bibliograpiya. *Dalumat E-Journal* 9(1), 29-54. <https://doi.org/10.59588/2094-4187.1002>



- Santos, M.J. (2024). Karl M. Gaspar: Panimulang paglalapat ng paniping pagsusuri sa teolohiyang Pilipino. *Hitik: International Journal of Catechists and Religious Educators* 1(1), 17-33. <https://doi.org/10.63130/hijcre.v1i1.87>
- Schiavone, M. (2007). Social movement unions and political parties (in South Africa and the Philippines): A win-win situation? *African and Asian Studies* 6(4), 373-393. <http://dx.doi.org/10.1163/156921007X236954>
- Sinco, N. (2024). When south meets south: A case of African-Philippines treaty relations. *Social Sciences and Development Review* 16(1), 215-247. <https://doi.org/10.70922/t9z7k166>
- Tañada, J. (2024). Personal communication. *Facebook Messenger*. 29 October.
- Teodoro, N. (1974-1975). Ulat ukol sa makalumang Ehipto. In Z. Salazar (Ed.), *Ang Kasaysayan: diwa at lawak; dyornal ng malawakang edukasyon* (pp. 460-484). Kolehiyo ng Sining at Agham, Unibersidad ng Pilipinas Diliman.
- Tinio, R. (1975). *Eklipse sa Aprika*. In R. Tinio (awt.), *Dunung-dunungan* (pp. 33-34). Heart-Throbs and Other Beats.
- Too, D. & Adenya, C. (2024). Developing seafaring in Kenya as a source of employment based on case study of the Philippines. *Proceedings of the Sustainable Research and Innovation Conference, Jomo Kenyatta University of Agriculture and Technology Main Campus, Kenya*, 262-266. <https://sri.jkuat.ac.ke/jkuatsri/index.php/sri/article/view/381>
- Tugano, A.C. (2020). Ugnayang Australia at Pilipinas: Mga natatanging gunita ng diaspora at rebolusyong Pilipino. *TALA: An Online Journal of History* 3(2), 119-135. <http://talakasaysayan.org/index.php/talakasaysayan/article/view/45/45>
- Tugano, A.C. (2021a). Isang pag-uugat sa ugnayan ng Nepal at Pilipinas. *TALA: An Online Journal of History* 4(2), 40-63. <http://talakasaysayan.org/index.php/talakasaysayan/article/view/58>
- Tugano, A.C. (2021b). Pagsasaespasyo at pagpopook sa mga pagkaing Pilipino sa New South Wales, Australia. *Social Sciences and Development Review* 13(1), 119-158. <https://doi.org/10.70922/kx9kq904>
- Tugano, A.C. (2021c). Mga gunita sa aking paglalakbay (2014-2018): Naratibo ng Overseas Filipino Workers sa Timog Silangang Asya at Europa. *Dalumat E-Journal* 7(2), 1-25.
- Tugano, A.C. (2021d). Ang manila boy sa lansangan ng asya: Naratibong ulat tungkol sa pampublikong transportasyon sa timog silangang asya. *Likhaan: The Journal of Contemporary Philippine Literature* 15(1), 120-161. <https://www.journals.upd.edu.ph/index.php/lik/article/view/8657>
- Tugano, A.C. (2023a). Mga bantayog ni Jose Rizal sa New South Wales, Australia at pagtatakda ng mga espasyong Pilipino. *Journal of Philippine Local History and Heritage* 9(1), 90-181.
- Tugano, A.C. (Ed.). (2023b). *Banwa at layag: Antolohiya ng mga kuwentong paglalakbay ng mga Pilipino sa ibayong dagat*. Limbagang Pangkasaysayan.

- Tugano, A.C. (2025a). Revisiting Philippines and Morocco relations (1519-1975): A multiperspectival reading. *La Revue Marocaine de Recherche en Sciences Humaines et Sociales (Moroccan Journal for Research in the Humanities and Social Sciences)* 4(1), 320-374. <https://doi.org/10.34874/PRSM.mjrhss-vol4.iss1.54710>
- Tugano, A.C. (2025b). *Sina Saliba James at Satwinder Rehal at kanilang mga ambag sa African Studies sa Pilipinas*. Unpublished manuscript.
- Ukaegbu, C.C. (1998). Area studies and the disciplines. *Africa Today* 45(3-4), 323-336. <https://www.jstor.org/stable/4187231>
- University of Hildesheim. (n.d.). James Saliba. *University of Hildesheim, Performing Sustainability*. <https://www.uni-hildesheim.de/sustainability/index.php/profile/james-saliba/>
- University of the Philippines Diliman, College of Social Sciences and Philosophy (UPD CSSP). (n.d.). Programs Offered. *UPD CSSP*. <https://our.upd.edu.ph/files/catalogue/CSSP.pdf>
- University of the Philippines Diliman, Department of Art Studies (UPD DAS). (n.d.). Bachelor of Arts in Art Studies. *UPD DAS*. <https://das.kal.upd.edu.ph/academic-programs/undergraduate-programs/>
- University of the Philippines Diliman, Department of English and Comparative Literature (UPD DECL). (n.d.). Comparative Literature. *UPD DECL*. <https://decl.kal.upd.edu.ph/programs/comparative-literature/>
- University of the Philippines Diliman, Department of Geography (UPD DGeog). (n.d.). Bachelor of Science in Geography. *UPD DGeog*. <https://geog.upd.edu.ph/bachelors-of-science-in-geography/>
- University of the Philippines Diliman, Department of Musicology (UPD DMusico). (2018). Bachelor of Music (Musicology), College of Music. *UPD DMusico*. <https://music.upd.edu.ph/Departments.html>
- University of the Philippines Diliman, Department of Political Science (UPD DPolSc). (n.d.). Courses. *UPD DPolSc*. <https://polisci.upd.edu.ph/academics/graduate-program/maps/>
- University of the Philippines Manila, College of Arts and Sciences (UPM CAS). (2022). Bachelor of Arts in Social Sciences (Area Studies). Curriculum Effective First Semester, 2018-2019.
- Urgelles, R. (2020a). Liongo. In E. Calado, B. Rombawa, G. Ugay, & E. Abulencia (Eds.), *Ikatlong markahan-modyul 1: Mitolohiya mula sa Africa ng baitang 10* (p. 6). Departamento ng Edukasyon.
- Urgelles, R. (2020b). Maaring lumipad ang tao. In E. Calado, B. Rombawa, G. Ugay, & E. Abulencia (Eds.), *Ikatlong markahan-modyul 1: Mitolohiya mula sa Africa ng baitang 10* (pp. 12-13). Departamento ng Edukasyon.
- Veric, C.S. (2011). Subaltern planet of cultural studies. *Kritika Kultura* 17(1), 105-117. <https://doi.org/10.13185/1656-152x.1254>



- Victoria, F.P. (2015). Panimulang implementasyon ng mga Pilipinong batas sa overseas absentee voting at dual citizenship sa New South Wales, Australya at New Caledonia, 2003-2008. In A. Navarro, M.J. Rodriguez-Tatel, & V. Villan (Eds.), *Pantayong pananaw: Pagyabong ng talastasan; pagbubunyi kay Zeus A. Salazar; tomo i: araling pangkapaligiran, pilipinolohiya, sikolohiyang pilipino, pilosopiyang pilipino, at araling kabanwahan* (pp. 314-335). Bagong Kasaysayan, Inc.
- Victoria, F.P. (2023a). Diplomasya at pakikipagkapwa: Mga gunita ng paninilbihan sa konsulado- heneral ng Pilipinas sa Sydney, Australia. In J. Galang (Ed.), *Lakbay-kabanwahan: Mga salaysay ng pangingibang-bayan ng mga likasyan; lakbay- kabanwahan sa Australia at Pasipiko* (pp. 8-31). Limbagang Pangkasaysayan.
- Victoria, F.P. (2023b). Mga gunita ng isang dating diplomat sa lupain ng mga kangaroo. In A.C. Tugano (Ed.), *Banwa at layag: Antolohiya ng mga kuwentong paglalakbay ng mga Pilipino sa ibayong dagat* (pp. 360-364). Limbagang Pangkasaysayan.
- Villan, V. (2024). Personal communication. *Facebook Messenger*. 29 October.
- Villanueva, L. & Gamiao, B. (2022). Thematic analysis of African and Filipino contemporary poems. *Journal of Tianjin University Science and Technology* 55(6), 552-564.
<https://tianjindaxuexuebao.com/dashboard/uploads/41.XVPWG.pdf>
- Villapa, J. (2016). Ang Isla ng Calautit bilang kanlungan ng mga buhay-iláng at mga hayop, 1976-2013. *Saliksik E-Journal* 5(1), 168-190. <https://ejournals.ph/article.php?id=9821>
- Vilog, R. & Ballesteros, M. (2015). Overseas Filipino workers in conflict zones: Narratives of Filipino nurses in Libya. *Bandung: Journal of Global South* 2(1), 1-21.
<https://doi.org/10.1186/s40728-015-0018-6>
- Vitug, M.D. & Gloria, G. (2020). *Under the crescent moon: Rebellion in Mindanao*. Ateneo Center for Social Policy and Public Affairs.
- Walang Awtor (WA). (2019a). Ang Zebra: Ang mailap na kabayo ng Africa. In Private Education Assistance Committee (PEAC) & Department of Education (DepEd) (Eds.), *Learning module Filipino, G10 Q3: Mga akdang panitikan ng Africa at Persya* (p. 153). PEAC National Secretariat.
- Walang Awtor (WA). (2019b). Mula sa Africa: Lagalag sa siyudad ng Bamako. In Private Education Assistance Committee (PEAC) & Department of Education (DepEd) (Eds.), *Learning module Filipino, G10 Q3: Mga akdang panitikan ng Africa at Persya* (p. 154). PEAC National Secretariat.
- Wong, P. (201). Pursuing the soldier-rebels: Governing military rebellions in the contemporary Congo, Sierra Leone and the Philippines. *Working Paper* 163. Asia Research Center.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=0ecb6ec6a4fa45c5e12d9233923f79be700342ac>
- Yefimov, D. (1985). *Ang Ikalawang digmaang pandaigdig at ang tadhana ng mga asyano at aprikano*. Novosti Press Agency.



- Zaide, G. & Zaide, S. (2002). *Kasaysayan ng daigdig, ikalimang edisyon*. All Nations Publishing Co., Inc.
- Zenn, J. (2019). The Islamic State's provinces on the peripheries: Juxtaposing the pledges from Boko Haram in Nigeria and Abu Sayyaf and Maute Group in the Philippines. *Perspectives on Terrorism* 13(1), 88-105. <https://www.jstor.org/stable/26590511>

Pasasalamat at Pagkilala

Pinasasalamatan ng may-akda sina Dr. Vicente C. Villan at G. Wogie T. Pacala (Department of History, UP Diliman); Dr. Emmanuel Jeric A. Albela at Prof. Atoy M. Navarro (Department of Social Sciences, UP Manila); Prof. Narciso L. Cabanilla, Prof. Reginald Reginaldo, at G. John Kurt Tañada (Department of History, PUP Manila); at G. Jonathan Balsamo (Museo ni Dr. Pio Valenzuela) para sa kanilang suporta—sa anyo ng pagbabahagi ng ilang impormasyon, suhestiyon, at karagdagang kaalaman na kinakailangan ng pag-aaral na ito.



Pagsasa-Filipino ng Teolohiya sa Unibersidad at Seminaryo: Bahaginan ng Karanasan at Preliminaryong Pagbuo ng Repository ukol sa Halaga, Hamon, at mga Taktikang Pedagohikal sa Pagtuturo sa Wikang Filipino¹

Mark Joseph Pascua Santos

De La Salle University / Philippine Women's University
pascuasantos77@gmail.com

Abstract

It has been five decades since the beginning of Filipino Theology in the 1970s, yet the development of its Filipinization has been lagging compared with its counterparts such as Pantayong Pananaw, Sikolohiyang Pilipino, and Pilosopiyang Pilipino. There is still no single monolingual theological journal in Filipino, nor a national theological organization that consciously advocates for the Filipino language, and there remains a wide gap between the production of theological books in English and Filipino. One way to advance the advocacy of Filipinizing the discipline is by using the Filipino language in the teaching of theology. In surveying available repositories, it was discovered that Bob Bonifacio's 1988 work is the last publication in Filipino on the topic of teaching theology in the national language. This makes it timely to revisit the topic. Using a survey questionnaire through Google Forms, the study will collect narratives from 12 selected teachers and professors of theology or religious education in universities and seminaries about their experiences in using Filipino in teaching. It will focus on several aspects of their practice, such as their reasons for using Filipino in theology, the value of utilizing the language, mentors who influenced them, challenges encountered, students' reactions, the effects on students' learning experiences, and their pedagogical strategies. This paper will present and weave together the respondents' experiences, along with commentaries and recommendations. Through this, it is hoped that theology teachers will see why the use of Filipino in teaching is both practical and reasonable. The study also aims to highlight the challenges of using Filipino (along with possible solutions), the benefits of utilizing it, and the pedagogical strategies that may be useful for theology teachers. Ultimately, this paper serves as a manifesto and calls for theology educators to embrace the use of Filipino in their teaching.

Keywords: teaching, Filipinization, Filipino Theology, pedagogical strategies, Filipino language

Abstrak

Limang dekada mula nang magsimula ang Teolohiyang Pilipino noong 1970s, nananatiling mabagal ang usad ng pagsasa-Filipino nito lalo na kung ikukumpara sa mga kapatid na kilusang Pilipinisasyon tulad ng Pantayong Pananaw, Sikolohiyang Pilipino, at Pilosopiyang Pilipino. Wala pa ring umiiral na kahit isang monolingguwal na dyornal ng teolohiya sa Filipino, walang pambansang samahang teolohikal na malay na nagsusulong ng Filipino, at nananatiling malaki ang agwat ng produksyon ng mga teolohikong aklat sa Ingles at Filipino. Isa sa mga makatutulong para sa higit na pagsusulong ng Pilipinisasyon ng teolohiya ay ang pagsasa-Filipino mismo ng pagtuturo nito. Sa pagsuyod ng mga repositoryo, lumilitaw na tila 1988 pa (akda ni Bob Bonifacio) ang huling publikasyon sa wikang Filipino ukol sa paksang ito ng pagtuturo ng teolohiya sa wikang pambansa. Kaya naman napapanahon ang muling pagbisita sa paksa. Sa pamamagitan ng palatanungan ng sarbey sa Google Forms, titipunin ng pag-aaral ang salaysay ng karanasan ng ilang 12 piling guro/propesor ng teolohiya/araling pangrelihiyon ng mga unibersidad at seminaryo sa kanilang pagtuturo gamit ang wikang Filipino. Nakatuon ito sa ilang aspekto ng kanilang karanasan tulad dahilan ng paggamit ng Filipino sa teolohiya, halaga ng pagpi-Filipino, mga mentor na nakaimpluwensya sa kanila, mga hamon sa pagpi-Filipino, reaksiyon ng mga mag-aaral, epekto sa pagkatuto ng mga estudyante, at mga taktikang pedagogikal. Ilalatag sa papel ang mga karanasang ito ng mga kalahok, pag-uugnay-ugnayin, at lalapatan ng ilang komentaryo at rekomendasyon. Sa pamamagitan nito ay hinahangad na maging malinaw sa mga guro ng teolohiya kung bakit praktikal at makatwiran ang paggamit ng Filipino sa pagtuturo, ano ang mga hamon sa paggamit ng Filipino (at mga rekomendasyong solusyon sa mga ito), ano ang mga benepisyo ng paggamit ng Filipino, at anu-ano ang mga taktikang pedagogikal na maaaring magamit ng mga guro ng teolohiya. Ang lahat ng ito ay tungo sa layunin ng papel na magsilbing manifesto o panawagan sa mga guro ng teolohiya na gamitin ang Filipino sa pagtuturo.

Mga Susing Salita: pagtuturo, pagsasa-Filipino, Teolohiyang Pilipino, taktikang pedagogikal, wikang Filipino

Ang Makupad na Usad ng Teolohiyang Pilipino sa Pagsasa-Filipino

Magmula 1970s, natunghayan ng akademya ang pagsisikap ng mga pantas tungo sa Pilipinisasyon ng mga disiplina. Sa Unibersidad ng Pilipinas (UP)-Diliman, lumitaw ang Pantayong Pananaw ni Zeus Salazar sa kasaysayan, Sikolohiyang Pilipino ni Virgilio Enriquez sa sikolohiya, at Pilipinolohiya ni Prospero Covar sa antropolohiya/araling pang-erya. Ang Pilosopiyang Pilipino naman ay namulaklak sa samu't saring pamantasan at seminaryo katulad ng Unibersidad ng Santo Tomas (UST), Ateneo de Manila University (ADMU), De La Salle University (DLSU), Divine Word Seminary (DWS), Christ the King

Mission Seminary (CKMS), at iba pa. Sa pamamagitan ito ng pagpapagal ng mga pilosoper gaya nina Roque Ferriols, Leonardo Mercado, Florentino Timbreza, at iba pa. Bagaman hindi ganoong kalaki at kaorganizado tulad sa kasaysayan, sikolohiya, antropolohiya/araling pang-erya, at pilosopiya, nagkaroon din ng pagsisikap tungo sa Pilipinisasyon ng iba pang disiplina tulad ng sosyolohiya (Clemen Aquino), agham pampulitika (Remigio Agpalo), pampublikong administrasyon (Raul de Guzman), at ekonomiks (Tereso Tullao Jr.).

Sa larangan ng teolohiya, yumabong din ang Teolohiyang Pilipino, lalo na sa mga institusyon tulad ng Ecclesiastical Faculty of Sacred Theology ng UST, Loyola School of Theology ng ADMU, Maryhill School of Theology (MST), at East Asian Pastoral Institute (EAPI) (Tesoro at Jose 2004). Sa mga nakalipas na taon ay malaki rin ang ginampanan tungo rito ng Asian Theological Seminary (ATS), at St. Vincent School of Theology (SVST) ng Adamson University. Naging kampeyon ng pagsasa-Pilipinong ito ang mga batikang teologo gaya nina Jose de Mesa, Dionisio Miranda, Catalino Arevalo, Carlos Abesamis, Edicio de la Torre, Emerito Nacpil, Melba Padilla Maggay, Rodrigo Tano, Karl Gaspar, at iba pa.

Gayunman, kung ikukumpara sa naging paglago ng iba pang kilusang Pilipinisasyon, lalo na ng Pantayong Pananaw, Sikolohiyang Pilipino, at Pilosopiyang Pilipino, masasabing naging mas mabagal ang pag-usad ng Teolohiyang Pilipino lalo na sa paglipat mula Ingles tungong Filipino. May tatlong pangunahing aspekto ang Pilipinisasyon: 1. paggamit ng mga konseptong Pilipino (nilalaman), 2. paggamit ng wikang Filipino (anyo), at 3. paglalapat sa kontekstong Pilipino (pook). Kung sa usapin lang ng “nilalaman,” hindi maipagkakaila na malayo na ang narating ng Teolohiyang Pilipino. Samu’t sari na ang mga konsepto mula sa kultura at lipunang Pilipino na nalinang ng ating mga teologo (tulad halimbawa ng mga dalumat ng ginhawa, loob, daya, paramdam, luwalhati, maganda, atbp.). Matagumpay rin ang Teolohiyang Pilipino sa isyu ng “pook” o paglalapat ng mga pagsusuring teolohikal sa lipunang Pilipino, na makikita lalo na sa ehemplo ng *Theology of Struggle*. Ngunit sa usapin ng “anyo” o paggamit ng wikang Filipino, naging mas mabagal ang pag-usad ng Teolohiyang Pilipino. Maraming tagapagsulong ng Teolohiyang Pilipino na humuhugot mula sa wikang Filipino ng mga konseptong magagamit sa pagteteolohiya. Pero kapag ilalahad na ang mga konseptong ito sa pagteteolohiya, hindi na ginagamit ang Filipino bilang midyum ng komunikasyon. Gaya nga ng sabi ni Albert Alejo (1990), nanatiling nakakulong sa mga panipi at italisasyon ang mga katutubong termino, mga palamuti sa kabuuan ng tekstong nasa Ingles.

Ang musmos na kalagayan ng wikang Filipino sa Teolohiyang Pilipino ay makikita sa iba’t ibang aspekto. Sa usapin ng pananaliksik, hanggang sa kasalukuyan -- limang dekada makalipas ang pagsisimula ng Teolohiyang Pilipino -- ay wala pa ring umiiral na kahit isang monolingguwal na dyornal sa teolohiya na nasa wikang Filipino. Karamihan pa rin ng mga teolohikong dyornal sa Pilipinas ay monolingguwal na nasa wikang Ingles, tulad ng *Landas* ng ADMU Loyola School of Theology, *Philippiniana Sacra* ng UST Ecclesiastical Faculty of Sacred Theology, *Diwa* ng DWS at CKMS, *Journal of Theology* ng Central Philippine

University, at *Asia Pacific Mission Studies* ng EAPI. May mangilan-ngilang namang teolohikong dyornal na bilingguwal (nasa Ingles at Filipino). Gayunman, labis na kakarimpot ang inililimbag nila na nasa Filipino. Halimbawa, sa 28 isyu ng *Hapag* ng SVST mula 2004 hanggang 2024, dadalawang isyu lamang ang naglalaman ng artikulo sa Filipino, at tig-isang artikulong nasa Filipino lamang ang nasa dalawang isyung ito (Cacho 2018; Cacho at Padilla 2012)! Sa mabilisang pagsuyod sa websayt ng mga teolohikong dyornal sa Pilipinas, tila ang *MST Review* ng Maryhill School of Theology ang may pinakamaraming artikulong nasa Filipino. Ngunit ang “pinakamaraming” ito ay napakasalat pa rin kung ikukumpara sa mga publikasyon nila sa Ingles. Sa 32 isyu ng *MST Review* mula 1996 hanggang 2024, aapat na isyu lamang ang naglalaman ng akda sa Filipino (Dagmang 1996; Dagmang 2017; Dagmang 2018; Reyes 1999). Ang pinakabagong isyu ng *Philippine Journal of Religious Studies* ng Philippine Baptist Theological Seminary (PBTS) ay naglalaman din ng apat na akda sa Filipino, bagaman dalawa lamang ang talagang buong artikulo (Villanueva 2024; Lacquian 2024) at ang dalawa ay reaksiyon lang sa artikulo ni Federico Villanueva (Canoy 2024; Janapin 2024). Ito ang unang pagkakataon na nagkaroon sila ng entri na nasa wikang Filipino, dahil ang unang tatlong bolyum nila ay pawang nasa Ingles.

Ang kawalan ng monolingguwal na teolohikong dyornal sa Filipino marahil ang dahilan, kung bakit ang ilang mga nagsusulat ng teolohiya sa Filipino ay napipilitan na lamang minsang “makisingit” sa mga ‘di teolohikal na dyornal para mailimbag ang kanilang akda. Madalas na ang mga dyornal na ito ay ukol sa Araling Pilipino, agham panlipunan, humanidades, at pilosopiya. Ilang halimbawa ng mga ‘di teolohikong dyornal kung saan may “naligaw” na akdang teolohikal sa wikang Filipino ay ang mga sumusunod: *Malay* ng DLSU (Gonzales 1986, Vengco 1986; Timbreza 1986; Andrade 1986; Balajadia 1994; Reynon 2020), *Katipunan* (Bonoan 1971) at *Philippine Studies* (Francisco 1977) ng ADMU, *Scientia* (Tabile 2017) ng San Beda University, *Mabini Review* (Santos 2023a) ng Politeknikong Unibersidad ng Pilipinas, *PWU Research Journal* (Santos 2023b) ng Philippine Women’s University, at *Philippine Journal of Linguistics* ng Linguistic Society of the Philippines (Bonifacio 1988). Kapuna-puna na mas marami pang akdang teolohikal sa Filipino na nailimbag sa mga ‘di teolohikong dyornal tulad ng *Malay* kaysa mga teolohikong dyornal mismo!

Sa usapin ng mga aklat, wala pa tayong datos sa kasalukuyan upang malaman kung ilan ang naililimbag taun-taon sa Pilipinas na mga akdang teolohikal na nasa Filipino, kumpara sa Ingles. Pero para sa mga nasa loob ng larangan, madaling magkaroon ng kutob na siguradong kakarimpot ang produksyon ng mga aklat sa Filipino kung ihahambing sa Ingles. Gayundin, sa aspekto ng pagtuturo, wala pa rin tayong sapat na batayang empirikal upang malaman ang estado ng pagtuturo ng teolohiya sa wikang pambansa. Hindi ito masyadong pinapaksa ng mga mananaliksik. Kapag hinanap ang mga susing salita tulad ng “teolohiya,” “pagtuturo,” at “Filipino” sa mga onlayn na repositoryo, walang ibang lumilitaw kundi ang artikulong “Ang pagtuturo ng Teolohiya sa wikang Filipino” ni Bob Bonifacio, na 1988 pa nailimbag.

Samakatuwid, napapanahon nang muling bisitahin ang isyu ng pagtuturo ng teolohiya sa wikang Filipino. Noong 2023, nailimbag ng mananaliksik ang artikulong “Pagsasa-Filipino ng pagtuturo at pananaliksik sa agham panlipunan: Bahaginan ng best practices sa antas ng silid-aralan at departamento/kolehiyo” (Santos 2023c). Sa pamamagitan ng pakikipanayam sa mga historyador mula sa ilang pangunahing unibersidad sa Kalakhang Maynila, nakabuo ang pag-aaral ng listahan ng 17 best practices ng pagtuturo ng kasaysayan sa wikang Filipino. Nilayon itong maging imbentaryo ng mga “armas-panturo” na maaaring gamitin ng mga kaguruang naglalayong higit na pag-ibayuhin ang kanilang pagsasa-Filipino ng disiplina ng kasaysayan. Nais ng kasalukuyang pag-aaral na sundan ang diwa ng nabanggit na artikulo, at ilapat naman ito sa disiplina ng teolohiya.

Sa konteksto ng nahuhuling pag-unlad ng Teolohiyang Pilipino sa paggamit ng wikang Filipino, at sa harap ng kasalanan ng mga pag-aaral ukol sa pagtuturo ng teolohiya sa wikang pambansa, layunin ng pag-aaral na ito na maisagawa ang mga sumusunod na layunin:

1. Makabuo ng inisyal na repositoryo ng salaysay ng mga guro/teologo ukol sa karanasan sa paggamit ng Filipino sa pagtuturo ng teolohiya
2. Maidokumento ang mga mga halaga ng paggamit ng Filipino sa teolohiya, at mga hamong kinakaharap ng mga nagsusulong nito
3. Magbigay ng ilang panukalang solusyon sa mga suliranin at balakid na kinakaharap ng mga guro sa paggamit ng Filipino sa teolohiya
4. Makalikha ng preliminaryong listahan ng mga taktikang pedagogikal na maaaring ireplika ng ibang guro sa sarili nilang pagtuturo ng teolohiya sa Filipino

Ang orihinalidad ng pag-aaral ay matatagpuan sa mismong mga empirikal na datos na halaw sa aktuwal na karanasan ng mga lumahok na guro ng relihiyon/teolohiya. Bagaman nauna nang nagsulat si Bob Bonifacio (1988) ng ukol sa pagtuturo ng teolohiya sa Filipino na mismong nakasulat sa wikang pambansa, ang artikulong ito ang unang aktuwal na pagdodokumento sa wikang Filipino ng karanasan ng mga teologo sa pagtuturo gamit ang wikang pambansa, kalakip ang mga halaga, hamon, at taktikang pedagogikal na mula mismo sa mga kalahok.

Pamamaraan ng Pananaliksik

Nilalayon ng kasalukuyang pag-aaral na magsilbing lunsaran para sa bahaginan ng mga karanasan ng ilang piling nagtuturo ng teolohiya sa mga unibersidad, seminaryo, at paaralang pangbiblia. Isinama na rin dito ang mga nagtuturo ng araling pangrelihiyon, lalo na dahil magkaugnay ang dalawa sa kaso ng ilang institusyon (tulad ng Department of Theology and Religious Education ng DLSU). Para sa pag-aaral na ito, bumuo ang mananaliksik ng palatanungan ng sarbey gamit ang Google Forms. Bilang isang

kwalitatibong pananaliksik, dinisenyo ang mga katanungan upang mahugot mula sa mga kalahok ang mga pananaw nila ukol sa pagtuturo ng teolohiya sa Filipino, at mga isyung nakakabit dito tulad ng dahilan sa paggamit ng Filipino, halaga ng paggamit, mga nakaimpluwensya, hamon/suliranin na kinaharap, reaksiyon ng mga mag-aaral, epekto sa klase, mga taktikang pedagogikal, *best practices*, at iba pang karanasan sa paggamit ng Filipino liban sa pagtuturo. Bukod dito ay isinama ang tanong ukol sa institusyon kung saan nagtuturo ang mga kalahok, at mga asignatura/kursong itinuro nila sa Filipino. Makikita sa Talahanayan 1 ang aktuwal na mga katanungang ipinadala sa mga kalahok.

TALAHANAYAN 1 Ginamit na Palatanungan para sa Sarbey ukol sa Pagtuturo ng Teolohiya sa Wikang Filipino	
Bilang	Katanungan
1	Naranasan mo na bang gumamit ng wikang Filipino sa pagtuturo ng teolohiya/relihiyon?
2	Saang institusyon mo naranasang gamitin ang Filipino sa pagtuturo ng teolohiya/relihiyon?
3	Ano ang pamagat ng aralin (lesson) o kurso (course) na itinuro mo sa wikang Filipino?
4	Isalaysay ang iyong karanasan sa paggamit ng wikang Filipino sa pagtuturo ng teolohiya/relihiyon
5	Bakit ka nagpasyang gumamit ng Filipino sa pagtuturo ng teolohiya/relihiyon?
6	Para sa iyo, ano ang halaga ng paggamit ng wikang Filipino sa teolohiya/relihiyon?
7	Sino ang mga maituturing mong mentor/guro/manunulat na nakaimpluwensya sa iyo para sa paggamit ng Filipino sa teolohiya/relihiyon?
8	Anu-ano ang mga hamon/suliranin na kinaharap mo sa paggamit ng Filipino sa pagtuturo ng teolohiya/relihiyon?
9	Anu-ano ang naging reaksiyon ng iyong mga mag-aaral sa iyong pasya na gumamit ng Filipino sa pagtuturo ng teolohiya/relihiyon?
10	Ano ang naging epekto ng iyong paggamit ng Filipino sa proseso ng pagkatuto ng mga mag-aaral sa larangan ng teolohiya/relihiyon? Ano ang mga pagbabagong iyong naobserbahan?
11	Anu-ano ang mga pedagogikal na taktikang ginamit mo para sa pagtuturo ng teolohiya/relihiyon sa wikang Filipino?
12	Ano sa mga taktikang ito ang maaari mong ibahagi bilang "best practice" sa iba pang kaguruang nais ding gumamit ng Filipino sa pagtuturo ng teolohiya/relihiyon
13	Anu-ano ang iba mo pang karanasan o pagpupunyagi sa paggamit ng

	wikang Filipino sa teolohiya/relihiyon bukod sa pormal na pagtuturo sa silid-aralan? (hal. pananaliksik, presentasyon ng papel, publikasyon, pangangaral, ebanghelisasyon, administrasyon, iba pang ministryo).
--	---

Ang palatanungang ito ay ipinamudmod sa humigit kumulang 27 teologo at nagtuturo ng relihiyon sa pamamagitan ng *email* at *social media* sa iba't ibang petsa ng Setyembre at Oktubre 2024. Hinintay ang tugon dito ng mga pinadalhan hanggang Nobyembre. Labingdalawa (12) ang saktong bilang ng mga kalahok na tumugon sa naturang sarbey. Pumayag ang lahat ng mga kalahok na pangalanan sila sa pananaliksik na ito, at tuwirang sipiin ang kanilang mga isinagot. Makikita sa Talahanayan 2 ang listahan ng mga kalahok, kanilang institusyong kasalukuyang kinabibilangan, institusyon kung saan nila naranasang magturo ng teolohiya/araling pangrelihiyon sa wikang Filipino, at mga kurso/asignatura/paksang teolohikal at pangrelihiyon na naituro nila sa Filipino. Ang kanilang pagkakasunod-sunod sa listahan ay nakabatay sa kronolohikal na pagsagot nila sa sarbey.

TALAHANAYAN 2 Impormasyon ukol sa mga Kalahok			
Kalahok	Institusyong Kasalukuyang Kinabibilangan	Institusyon kung saan Nakapagturo Gamit ang Wikang Filipino	Kurso / Asignatura / Paksang Naituro sa Wikang Filipino
Adrian Cueto	Institute for Religious Education, Adamson University	Institute for Religious Education, Adamson University	Searching for God in the world today
Marvin Nicolas	Institute for Religious Education, Adamson University	Adamson University at St. Paul University	Teolohiya
John Patrick Toledo	Department of Theology and Religious Education, De La Salle University	Adamson University at De La Salle University	Faith Worth Living (LCFaith)
Federico Villanueva	Loyola School of Theology, Ateneo de Manila University	Loyola School of Theology, Ateneo de Manila University	Teolohiya ng Katolikong Pananaw Hinggil sa Lipunan
Hazel Joyce Salatan	Union Theological Seminary	Union Theological Seminary	Mga kurso sa Christian Education
Lizette Tapia-Raquel	Union Theological Seminary	Union Theological Seminary	Christian Theology 1 & 2, Babaylan

			and Feminisms
Reshley Canlas	De La Salle University, St. Andrew's Theological Seminary (Retirado)	De La Salle University, St. Andrew's Theological Seminary	Introduction to Scriptures; Introduction to Theology; Canon Law; Catechism
Arvin Eballo	Institute of Religion, University of Sto. Tomas	Institute of Religion, University of Sto. Tomas	Panlipunang Turo ng Simbahan
Kelvin Paul Panuncio	Concepcion Holy Cross College	Concepcion Holy Cross College	Religion, Religious Experiences and Spirituality
Timoteo Gener	FEBIAS College of Bible	FEBIAS College of Bible	Theism (Theology 1)
Agnes Brazal	Department of Theology and Religious Education, De La Salle University	Maryhill School of Theology	Teolohiya ng Pagpapakatao
Dorothy Javier-Martinez	Department of Theology and Religious Education, De La Salle University	Department of Theology and Religious Education, De La Salle University	The Call of the Kingdom of God and Christian Responses; Catholic Moral Teachings; Psychological Foundation of Education

Yamang ang pag-aaral ay okasyon ng “bahaginan ng karanasan,” ilalatag sa susunod na bahagi ang salaysay ng mga kalahok batay sa tema ng mga tanong, pag-uugnay-ugnayin ang mga ito, at lalapatan/lalakipan ng mga pagpapaliwanag at pagmumuni-muni ng mananaliksik. Sa pamamagitan nito ay hinahangad na makapag-ambag sa pagbibigay-linaw sa mga isyung umiinog sa pagtuturo ng teolohiya gamit ang wikang pambansa.

Bahaginan ng Karanasan sa Pagtuturo ng Teolohiya sa Wikang Filipino

Dahilan at Halaga ng Paggamit ng Wikang Filipino

Sa hanay ng mga ibinigay na dahilan at halaga ng paggamit ng wikang Filipino sa pagtuturo, ang pinakamadalas na lumilitaw sa mga sagot ng mga kalahok ay ang pagiging

mas madaling maunawaan ng aralin kapag ito ay nasa Filipino kaysa Ingles. Sa katunayan, 9 sa 12 kalahok ang bumanggit ng dahilang ito kaya sila nagpasyang gumamit ng Filipino. Saad nga ni Javier-Martinez:

...naniniwala ako na kapag ginamit ang wikang mas nauunawaan ng tao, higit na magkakaroon ng talab ang pagkatuto, at mas makapagpapahayag nang tapat ang mga mag-aaral.

Hindi naman ito nakapagtataka dahil mas marami naman talagang Pilipinong mas nakauunawa ng Filipino kaysa Ingles. Sa malawakang sarbey na isinagawa ng Social Weather Stations (SWS) noong Marso 2023, lumitaw na 96% ng mga Pilipino ang nakakapagbasa ng wikang Filipino, 93% ang nakauunawa, 93% ang nakapagsusulat, 87% ang nakapagsasalita, at 75% nakakapag-isip sa Filipino, at 1% lang ang nagsabi na wala sila ng lahat ng kakayahang ito sa wikang Filipino. Mas mababa kaysa rito ang datos kaugnay ng Ingles. Ayon sa parehong sarbey, 80% ng mga Pilipino ang nakauunawa ng Ingles, 69% ang nakasusulat, at 55% ang nakapagsasalita ng Ingles. Dagdag pa ng SWS, kung pagsasama-samahin ang mga datos na ito, ipinapakita nito na 75% ng mga Pilipino ang mahusay sa Filipino, habang 47% ang mahusay sa Ingles (Vera Cruz 2023). Sa harap ng mas mataas na estatistika ng Filipino kaysa Ingles, natural lamang na mas mauunawaan ng higit na bilang ng mga mag-aaral ang teolohiya kapag ito'y itinuturo sa Filipino.

Ang sunod na madalas mabanggit ng mga kalahok na dahilan/halaga ay nakaugnay rin sa isyu ng madaling pag-unawa: upang maging mas komportable ang mga mag-aaral sa pagpapahayag. Kung mas madaling nauunawaan ng mga mag-aaral ang Filipino, natural lamang na mas madali rin para sa kanilang magsalita at magpaliwanag gamit ang wikang ito. Pagbabahagi nga ni Gener:

Napansin kong intimidating ang English bilang medium ng pag aaral para sa mga estudyante. Mas naiintindihan at mas malayang nakakapagbahagi ang mga mag aaral kung Taglish ang daloy ng talakayan at kahit sa mga reporting ng mga estudyante.

Yamang mas komportable ang mga mag-aaral sa Filipino (Salatan), mas naipapahayag nila ang kanilang pag-iisip at opinyon (Gener), kaya naman mas nagiging malaya ang talakayan sa loob ng klasrum (Tapia-Raquel). Kaya sa kaso ni Canlas, isinaad niyang mas gusto ng kanyang mga estudyante ang Pilipino kaysa Ingles na pagtuturo. Pagbabahagi ni Brazal:

Akala ng mga seminarista, mahirap mag-aral sa Pilipino kasi di naman sila mga Tagalog. Pero ang nangyari ay kabaligtaran. Mas madali nilang naunawaan ang mga tinatalakay; parang nagkukwentuhan lang kami ang dating sa kanila.

Ang ikatlong dahilang lumitaw ay ang pagiging epektibo ng Filipino na higit na palalimin ang mga aralin. Ayon kay Eballo, mas napapalalim ang pagpapaliwanag, dahil mas may talab sa isip at damdamin ng mga mag-aaral ang wikang gamay nila, wikang hiyang sa kanila. Nabanggit din ni Javier-Martinez ang salitang “talab,” at sinabing mas may talab ang pagkatuto kapag sariling wika ang ginamit. Mahirap nga namang palalimin ang pagpapaliwanag ng aralin, kung hindi rin malalim ang pagkaalam at karanasan ng mga mag-aaral sa wikang ginagamit ng guro. Dagdag pa ni Salatan:

Nalilining ang kritikal na pag-iisip ng mga mag-aaral sa pamamagitan ng paggamit ng mga terminolohiyang wikang Filipino.

Ganito rin ang mismong dahilan ni Roque Ferriols, isa sa mga pangunahing tagapagsulong ng Pilosopiyang Pilipino, kung bakit pinasimulan niya sa ADMU ang pagtuturo ng pilosopiya sa wikang Filipino. Sa ibinahaging anekdota ni De Joya (2013), minsang may nagtanong kay Ferriols na isang dyornalista kung bakit siya nagpasyang magturo ng pilosopiya sa Filipino. Tinitigan niya ang dyornalista, sabay bitaw ng malutong na “p*tang ina mo!” Nagulantang ang walang kamalay-malay na dyornalista. Biglang ngumiti si Padre Roque, at sinabing “mas epektib diba?” Ibig sabihin lang niya, mas madarama at mas may talab sa dyornalista kapag minura niya ito gamit ang sariling wika, kaysa murahin siya sa Ingles. Mas malamya ang magiging epekto kung minura niya ang dyornalista sa Ingles. Ito rin marahil ang dahilan kung bakit mas bastos pakinggan para sa mga Pinoy ang mga terminong Pilipino na tumutukoy sa ari, kaysa mga terminong Ingles, at kung bakit mas may talab sa tainga ng Pinoy ang “mahal kita” kaysa “I love you.” Mas may bigat sa pandinig ng Pinoy ang mga sariling salita kaysa mga hiniram lamang.

Ikaapat, hindi lamang mga mag-aaral ang higit na nakapagpapahayag gamit ang Filipino. Totoo rin ito sa panig mismo ng mga guro. Ani Toledo, gumagamit siya ng Filipino dahil mas madali niyang naipapahayag ang paksang tinatalakay. Kahit si Gener, na maraming publikasyong teolohikal sa Ingles, ay nagsabi ring mas nakakapag-isip at nakakapagpahayag siya sa klase kapag gumagamit ng Filipino. Maganda naman itong nailahad ni Cueto nang sabihin niyang mas naipapahayag ng guro ang tunay na nilolob niya kapag gumagamit ng Filipino, naipapahayag niya “ang sarili nang walang pagpapanggap.”

May ilan din sa mga kalahok na nagsayt ng direktiba ng mga awtoridad bilang dahilan ng paggamit ng Filipino. Pagbabahagi ni Eballo, ineendorso ng National Catechetical Directory for the Philippines, gayundin ng Second Plenary Council of the Philippines (PCP II) na gamitin ang Filipino sa katekesis o pagtuturo ng relihiyon. Nabanggit din ni Javier-Martinez ang PCP II:

Naniniwala ako ng adbokasiya na Vatican II, at ng PCP II #72, “Dapat mag-ugat ang Pananampalatayang Kristiyanong sinapupunan ng ating pagka-Filipino upang tunay na makasampalataya at makapagmahal tayo bilang mga Filipino.”

Para naman kay Brazal, isang salik ang mismong misyon ng dati niyang pinagtuturingan MST. Naging tuon umano ng MST noong 1990s at maagang 2000s ang pagsasa-Filipino ng teolohiya.

Bukod sa mga pragmatikong benepisyo ng paggamit ng Filipino na nabanggit (madaling maunawaan, mas komportable, at mas mapapalalim ang talakayan), may iba pang mas malalim at mas teoretikal na dahilan at halagang naipunto ng ilang kalahok. Isa sa pinakanakapagpaliwanag ng aspektong ito ay si Villanueva. Aniya, ang paggamit ng Filipino ang daan tungo sa pag-aambag ng mga Pilipino sa pandaigdigang pananaliksik sa teolohiya. Makatuturingan sipiin dito nang tuwiran si Villanueva:

Ang wika ay kapahayagan ng kultura. Lalo na sa teolohiya na ang pinag-uusapan ay tungkol kay Bathala, ang paggamit ng Filipino ay nagsisilbing tulay para sa ating pinagmulan. Napakarami ring mga salitang mayaman na wala sa Ingles or hindi kayang ipahayag sa Ingles, tulad ng tampo, himagsikan, dalamhati, luwalhati.

Para kay Villanueva, ang mga konseptong nagmumula sa kulturang Pilipino ang maaaring maging espesyal na kontribusyon ng Pilipinas sa pandaigdigang pag-unawa sa teolohiya. Nalilimitahan ang posibilidad ng ganitong kontribusyon kung panay sa Ingles tayo nagteteolohiya. Ganito rin ang paniniwala ni Gener:

Nakapag dedevelop din tayo ng mga kategorya at bokabularyong sariling atin sa larangan ng pag teteolohiya. Puno't dulo ay mas natutumbok nito ang layuning ninanais ng teolohiya - pagbabalik-loob sa Diyos at pagbabagong buhay hindi lamang sa sarili kundi sa ikaaayos ng lipunan, mundo o sangnilikha.

Sa pananaw naman ni Salatan, ang paggamit ng Filipino ay daan tungo sa dekolonisasyon ng teolohiya, upang igpawan ang umiiral sa ating kolonyal na mentalidad. Sinegundahan ito ni Tapia-Raquel, na nagsabing makakapagbigay-daan ang wikang Filipino para sa mas nasyonalista at mas progresibong perspektiba sa teolohiya. Samakatuwid, ang pagtuturo gamit ang wikang Filipino ay isang pulitikal na tindig -- paninindigan itong wasakin ang pagkakagapos ng Teolohiyang Pilipino sa mga dating panginoong kolonyal, at bumuo ng isang teolohiyang tunay na Pilipino.

Si Salatan din ang nagsabi na isa pang dahilan niya sa paggamit ng Filipino ay sapagkat:

Mas malapit sa karaniwang ginagamit ng kanilang mga pinaglilingkurang komunidad.

Kung ang una nilang nabanggit ni Tapia-Raquel ay ukol sa dekolonisasyon at Pilipinisasyon ng teolohiya, ang punto namang ito ay may kinalaman sa demokratisasyon ng teolohiya. Tumutukoy ang demokratisasyon sa pagsasakapangyarihan sa taumbayan, sa redistribusyon ng kapangyarihan sa mas nakararaming bilang ng populasyon. Nabanggit na natin kanina na mas maraming Pilipino ang mahusay sa Filipino kaysa Ingles. Kung gayon, kung gusto nating mas makarating sa taumbayan ang saysay ng teolohiya, sa bayang dapat na pinaglilingkuran natin bilang mga akademiko, dapat na gamitin natin ang wikang mas malapit sa kanila. Ang demokratikong halaga ng Filipino na naipunto ni Salatan ay tumutugma rin sa panawagang ito ni Jose de Mesa (2004):

Ang higit na nakararaming Pilipino sa ating bansa ay mahirap... Maraming palatandaan ang kaibahan ng katayuan ng mga maykaya sa mga mahihirap. Isa na rito ang gamit na wika. Sa pangkalahatan, masasabing Ingles ang salita ng mga nakaririwasa at mga nag-aastang mayaman at Filipino naman ang sa mga maralita... Kung Ingles pa rin ang ating tahanang teolohiko, napapanahon na para tayo ay lumipat ng tirahan – sa isang tahanang mas malapit sa nakararami nating kapwa Pilipino.

Bukod sa mga naipaliwanag na, ilan pang dahilang naibigay ng mga kalahok ay ang mga sumusunod: ang pagsasa-Pilipino ay inkulturasyon at inkarnasyon ng teolohiya (Nicolas), intelektuwalisasyon ng Filipino (Brazal), pagsasalin ng mga banyagang terminolohiya (Brazal), pagtulak sa mga mag-aaral na maging mas malikhaing sa pagsusulat ng mga papel (Tapia-Raquel), at pagpapalalim ng pananampalatayang Kristiyano (Javier-Martinez)

Mahalaga ring mabanggit ang mga *mentor*, manunulat, at iba pang taong itinuturo nilang nakaimpluwensya sa kanila sa paggamit ng wikang Filipino sa teolohiya. Lima sa kanila ang nagbanggit kay Jose de Mesa bilang *mentor* o inspirasyon (Cueto, Eballo, Gener, Brazal, at Javier-Martinez). Ang iba pang nabanggit na teologo bilang *mentor*/nakaimpluwensya ay sina Sabino Vengco at Roque Ferriols (para kay Nicolas), Javier-Martinez (para kay Toledo), Albert Alejo at Virgilio Enriquez (para kay Villanueva), Lualhati Bautista at Angelito Manalili (para kay Tapia-Raquel), Benjamin Dayrit, Lorenzo Bautista, at Melba Maggay (para kay Gener), Ferriols (para kay Brazal), at Rebecca Cacho (para kay Javier-Martinez). May ilan din sa kanila na kolektibong sektor o institusyon ang itinurong inspirasyon para sa paggamit ng Filipino. Sa kaso ni Salatan:

Ang mga magsasaka. Nagsimula ang paggamit ko ng wikang Filipino ng isulat ko ang aking thesis. Mahalaga sa akin na nauunawaan nila ang isinusulat ko tungkol sa kanila sa larangan ng teolohiya.

Napakahalaga ng nabanggit ni Salatan, dahil marami talagang pagkakataon na nagteteolohiya ang mga dalubhasa ukol sa karanasan at kamalayan ng masa, ngunit ang mismong paksa at pinagmumulan ng kanilang datos ay hindi naman nauunawaan ang kanilang mga isinusulat, dahil ipinapahayag nila ito sa wikang iba sa pang-araw-araw na ginagamit ng taumbayan. Interessanteng iugnay rito ang minsang naisalaysay ni Daniel Pilario (2015), kasalukuyang pangulo ng Adamson University, sa kanyang artikulo. Matapos ang pagdepensa ng kanyang disertasyon, bumalik siya sa kanilang bayan sa Cebu upang ipagdiwang ang tagumpay na ito, kasama ang mga mangingisda at magsasaka. Bilang pasasalamat sa inspirasyong ibinigay nila, nagbigay siya sa kanila ng isang kopya ng disertasyon. Maya-maya pa ay kumain na sila, at nakalimutan na ng lahat ang ukol sa disertasyon, bukod na lamang sa isang babae na binuklat ito, at sabay bumulong kay Pilario na:

“Di man ko kasabot Padre. Iningles man diay. Naa kay Bibliya nga binisaya. Mangayo unta ko. Basin mas makatabang na kaysa ani.” (I cannot understand this Father. It’s written in English. Do you have a Visayan bible? I would like to ask if you have. Maybe that is more helpful).

Malinaw na makikita sa anekdotang ito ang *alienation* na nararanasan ng mga teologo mula sa kanilang sariling komunidad, na kanilang pinag-aaralan at pinaglilingkuran. Dito papasok ang halaga ng binanggit ni Salatan na paggamit ng Filipino bilang wikang mas malapit sa mga magsasaka.

Ukol pa rin sa inspirasyon sa paggamit ng Filipino, naibahagi ni Reshley Canlas na:

...karanasan ko sa pagsisilbi sa simbahan ang nagturo sa akin ng kahalagaan ng pagturo sa wika ng mga nakikinig.

Mayroon ding nagbigay-kredito sa mga pangkasaysayang pigura bilang inspirasyon. Paglalahad ni Villanueva:

...ang pinaka-nagbigay sa akin ng inspirasyon ay si Gaspar Aquino de Belen sa kanyang Mahal na Pasion at si Balagtas sa kanyang Florante at Laura. Napakayaman ng mga ito sa teolohiya.

Hamon sa Paggamit ng Wikang Filipino

Isa sa pangunahing hamon na nabanggit ng mga kalahok ay ang presensya ng mga banyagang mag-aaral. Lima sa labingdalawang kalahok ang naglahad ng suliraning ito (Cueto, Villanueva, Salatan, Eballo, Javier-Martinez). Ani Cueto at Salatan, kailangang mag-

Ingles kapag may banyagang mag-aaral. Kaya sa kaso ni Eballo, nagpi-Filipino lamang siya sa klase kapag walang banyaga. Ganito rin ang isinaad ni Javier-Martinez:

Hindi maaaring gamitin ang wikang Filipino sa klase kapag may mga International students, o mag-aaral na hindi mga Filipino, o hindi nakakaunawa ng wikang Filipino.

Marahil ay tinutukoy niya rito ang mga Pilipinong lumaki sa ibang bansa, gayundin ang mga Pilipinong nag-aral sa mga *"international school"* sa Pilipinas. Ayon nga kay Villanueva, malaking hamon ang paggamit ng wikang pambansa nang hindi napapabayaang ang global na komunidad.

Hindi madaling solusyunan ang hamon na ito. Ngunit nais kong ilatag ang rekomendasyon na isang posibleng opsyon sa mga unibersidad at seminaryo ang pagkakaroon ng polisiya, kung saan pagsasama-samahin ang mga banyagang mag-aaral, at magbubukas ng hiwalay na klase para sa kanila. Noong kasalukuyan pa akong nagtuturo sa Centro Escolar University, nang mailahad ko ang pangangailangan na ituro ang mga agham panlipunan sa wikang Filipino, nabanggit ng pangulo ng unibersidad na baka maaari nilang pag-usapan sa administrasyon ang posibilidad ng pagbubukas ng mga espesyal na klase para sa mga banyagang mag-aaral, nang sa gayon, kapag puro Filipino lamang ang mga estudyante ay magamit nang husto ang wikang Filipino sa pagtuturo. Ganito rin ang mismong ginagawa ng Departamento ng Filipino ng DLSU. Inihihiwalay ang mga banyagang estudyante sa mga Pilipinong estudyante, at pinagsasama-sama sila sa isang kurso na kung tawagin ay *"Basic Filipino"* (BASIFIL). Dalawa ang benepisyo nito. Una, maituturo ang wikang Filipino sa banyagang mag-aaral gamit muna ang Ingles para hindi sila mahirapan, at pangalawa, upang maituro nang dire-diretso ang lahat ng aralin sa mga Pilipinong mag-aaral gamit ang wikang Filipino.

Kung tutuusin ay pananagutan naman talaga ng mga paaralang tulungan ang mga banyagang mag-aaral na matuto ng Filipino. Sinipi ni Dolores Taylan (2017) ang Order No. 26, s. 1994 ng Department of Education Culture and Sports (kasalukuyang Department of Education o DepEd), na nagsasaad na bawat paaralang mayroong banyagang mag-aaral ay dapat magplano ng mga programa at gawain na mas makapagpapabilis sa pagkatuto nila ng wikang Filipino. Paliwanag ni Taylan, praktikal ang benepisyo nito sa mga banyagang mag-aaral. Bukod sa mas uunlad ang komunikasyon at ugnayan nila sa mga Pilipinong kaklase, at makatutulong ito sa mismong pag-aaral nila, kung sakaling mapagpasyahan nilang manatili sa Pilipinas sa hinaharap upang magtrabaho ay napakalaking adbentahe kung marunong silang mag-Filipino. Idagdag pa rito na mas lalalim ang pagkakilala nila sa kultura ng Pilipinas bilang kanilang *host country*, kung matututo sila ng ating wika.

Kakaunti lamang ang mga pag-aaral na kagaya ng kay Taylan, na ukol sa pagtuturo ng Filipino sa mga banyagang nag-aaral sa Pilipinas. Higit na mas marami ang nailimbag ukol

sa pagtuturo ng Filipino sa mga banyaga na nag-aaral sa mga unibersidad sa ibang bansa (hal. pagtuturo ng Filipino sa Estados Unidos sa Domingo 2017; Pransya sa Luquin 2016 at Quirolgico-Pottier 1997; Japan sa Oue 1997 at Antonio 1997; Tsina sa Yu at Laranjo 2020; at Japan, Tsina, at Korea sa Laranjo 2021). Marahil ay indikasyon ito na hindi pa talaga gaanong nabibigyan ng prayoridad ang isyu ng pagtuturo ng Filipino sa mga banyagang mag-aaral sa Pilipinas, kaya naman lalo itong napapanahong pag-usapan. Sa konteksto ng teolohiya, lalo itong napapanahon, dahil sa abot ng aking kaalaman ay wala pang kahit isang limbag na pag-aaral ukol sa pagtuturo ng teolohiya sa mga banyagang mag-aaral sa Pilipinas gamit ang wikang Filipino.

Napapanahon na rin talagang bigyan ng *required units* ang mga banyagang mag-aaral sa wikang Filipino. Hindi naman ito kalabisan dahil maraming pamantasan sa iba't ibang bansa ang mayroong ganitong polisiya. Sa mga personal na komunikasyon kay Zeus Salazar, madalas niyang ibinabahagi sa aming mga nakababata sa disiplina ng kasaysayan na sa loob ng 12 taong pag-aaral niya sa Europa, natunghayan niya na kapag papasok ang isang banyagang mag-aaral halimbawa sa paaralang Pranses o Aleman, kailangan niya munang kumuha ng ilang yunits ng wikang Pranses o Aleman. Hangga't hindi pa natututo ang banyagang mag-aaral ng Pranses o Aleman, hindi pa siya maaaring kumuha ng mga medyor na kurso kung saan kaklase niya ang mga estudyanteng Pranses o Aleman. Ito'y sapagkat hindi mag-*adjust* ang mga Pranses at Aleman na magsalita ng Ingles alang-alang sa banyagang mag-aaral. Yamang nasa Pransya at Alemanya sila, ang mga banyagang mag-aaral ang dapat matuto ng Pranses at Aleman.

Umiiral din ang polisiyang ito sa marami pang bansang may matatag na pagkakakilanlang kultural, gaya ng Tsina, Japan, Indonesia, Espanya, at maging Estados Unidos. Ganito kataas ang pagpapahalaga nila sa kanilang wikang pambansa. Ipinagmamalaki nila ito kaya itinuturo nila sa mga banyagang mag-aaral. Sapat ang respeto sa sariling kalinangan ng mga bansang ito, at alam nilang hindi maaaring laging sila ang mag-*adjust*. Kabaliktaran nito ang polisiya ng mga unibersidad natin sa Pilipinas. Sa kaso natin, kahit na siguro umabot sa isang dekada ang pag-aaral dito ng mga banyaga, hindi pa rin sila matututo ng ating wika dahil hindi ito itinuturo sa kanila. At pansinin ang kabalintunaang ito: kapag tayong mga Pilipino ang tumutungo sa ibang bansa bilang banyagang mag-aaral, tayo ang kailangang mag-*adjust* para sa kanila sa pamamagitan ng pag-aaral natin ng wika nila; pero kapag mga banyagang mag-aaral ang tutungo sa ating bansa, tayo pa rin ang mag-*adjust* sa kanila! Kapag halimbawa Filipino ang ginagamit ng guro sa kanyang pagtuturo, at Filipino rin ang gamit ng mga Pilipinong mag-aaral sa pagsasalita, magbabago ito kapag may nag-iisang banyagang mag-aaral na biglang nag-*enroll* sa klase -- awtomatikong lilipat sa pag-i-Ingles ang guro at lahat ng mga Pilipinong mag-aaral. Ito ay isang pabor na hindi naman ibabalik ng mga banyaga: kapag may isang estudyanteng Pilipinong tumungo sa ibang bansa at nag-*enroll* sa isang pamantasang Hapon, hindi maaasahan na lahat ng mga Hapong propesor at estudyante ay biglang mag-i-Ingles alang-alang sa iisang Pilipinong estudyante.

Maganda ring ilahad kaugnay nito ang isang naibahagi ni Villanueva sa mananaliksik sa isang personal na komunikasyon noong Nobyembre 19, 2023. Aniya, noong panahong nagdodoktorado siya sa Europa, ang unang ginawa ng kanyang propesor ay naglabas ng artikulo sa wikang Aleman at ipinabasa sa kanya. Hindi raw ito agad na nabasa ni Villanueva dahil kulang pa raw ang kanyang kaalaman sa Aleman. Sinabi sa kanya ng kanyang propesor na tatanggapin lamang siya nito bilang mag-aaral kung matututo siya ng Aleman at hindi lamang Ingles. Kaya raw napilitan siyang mag-aral ng Aleman, at tinulungan siya ng isang kasamahan sa simbahan na bihasa sa Aleman. Sa kabilang banda, pagbabahagi pa rin Villanueva, kapag mga banyagang mag-aaral ang nasa Pilipinas at kahit pa yaong mga *Philippine Studies* ang mismong inaaral, nakakapagtapos sila nang hindi man lamang natututo ng Filipino! Dagdag pa ni Villanueva, nais niya sanang dumating ang panahon na kapag may estudyante siya sa doktorado kung saan siya ang *supervisor*, ibibigay niyang *required reading* ang Florante at Laura, at kapag ayaw itong basahin ng mag-aaral ay hindi niya tatanggapin sa klase.

Sa harap ng mga argumentong ito, masasabi kong tunay na napapanahon nang turuan naman ang mga banyagang mag-aaral ng Filipino. Makatutulong din ito para may matutunan din ang mga banyagang mag-aaral sa Teolohiyang Pilipino kapag itinatuturo ang mga *minor* at *major courses* sa teolohiya, tulad ng kung paanong may natututunan ang mga Pilipinong teolohikong estudyante ukol sa Teolohiyang Aleman, Teolohiyang Amerikano, Teolohiyang Pranses, atbp., kapag nag-aaral sila sa Alemanya, Estados Unidos, at Pransya.

Samantala, tulad sa kaso ng mga banyagang mag-aaral, limang kalahok din (Salatan, Canlas, Panuncio, Brazal, Javier-Martinez) ang nagsaad na isa pang pangunahing hamon ay ang hirap na isalin ang mga terminong teolohikal sa Filipino. Ayon kay Salatan at Javier-Martinez, maraming salitang banyaga na mahirap hanapan ng salin sa ating wika. Malaking hamon ang maghanap ng “buhay na katumbas” ng mga teknikal na salita (Canlas). Sinalungguhan din ni Brazal ang pangangailangan na ang hanaping salin ay hindi lamang basta literal, bagkus ay “dinamiko.” Ibig sabihin, habang nagpapakatapat sa pinagmulang wika sa pagsasalin, dapat ay nagiging tapat din ang salin sa konteksto ng ating sariling kultura.

Ang pangunahing solusyon sa suliraning ito ay ang pagbuo ng mga diksyunaryong teolohikal sa wikang Filipino. Sa abot ng aking pagkakaalam, dalawang diksyunaryong teolohikal pa lamang ang mayroon sa wikang Filipino: *Ang mga Kataga ng Teolohiyang Doktrinal* (de Guzman et al 2001), at *Mga Kataga sa Teolohiya ng Pagpapakatao* (Miranda et al 2022). Mahalaga ang dalawang akdang ito, at magandang panimula na para sa mas malawak na sirkulasyon ng mga umiiral na salin ng mga banyagang termino. Gayunman, manipis pa ang dalawang ito: ang unang nabanggit ay 37 pahina lamang, habang ang ikalawa ay 43 pahina. Kinakailangan ng mas komprehensibong diksyunaryo sa hinaharap, na magtitipon ng mas maraming katagang teolohikal sa wikang Filipino. Ang ganitong komprehensibong

diksyunaryo ay makatutulong sa maraming guro upang mas mapadali ang kanilang pagtuturo ng teolohiya sa wikang Filipino, bukod pa sa makatuturan ito para sa mga mananaliksik na nagsusulat ukol sa teolohiya sa Filipino.

Sa aking palagay, mas magiging posible ang ganitong malaking proyekto kung magkakaroon ng inter-unibersidad at inter-seminaryong kooperasyon, sa halip na isang unibersidad/seminaryo lamang ang gumawa nito (tulad sa kaso ng dalawang nabanggit na diksyunaryo, na parehong inisyatiba ng MST). Sa ganitong inter-unibersidad/seminaryong pagtutulongan, maaaring maging tagapagtulay ang mga pambansang samahan sa teolohiya gaya ng Damdaming Katoliko sa Teolohiya (DAKATEO) at Religious Educators Association of the Philippines (REAP), yamang naglalaman sila ng mga kasapi na fakulti rin sa iba't ibang unibersidad/seminaryo.

Bukod sa pagiging mas komprehensibo at produkto ng inter-unibersidad o inter-seminaryong kooperasyon, isa pang nais kong ipanukala ay ang magtutungan ang mga teologong Katoliko at Protestante/Ebanghelikal sa pagprodyus ng diksyunaryong ito. Ang dalawang nabanggit na diksyunaryo ay parehong produkto ng mga teologong Katoliko. Wala pang naipoprodyus na kagaya nito sa panig ng mga Protestante/Ebanghelikal. Mahalagang magtulong ang dalawang panig yamang pareho naman silang nagsusulong ng Teolohiyang Pilipino. Sa isang personal na komunikasyon kay Melba Padilla Maggay sa tanggapan ng Institute for Studies in Asian Church and Culture (ISACC) noong Hulyo 22, 2023, naibahagi niya sa mananaliksik ang isang sinabi sa kanya dati ni Jose de Mesa noong nabubuhay pa ito. Sa palagay raw ni de Mesa, Teolohiyang Pilipino ang siyang magbibigkis sa buong Kakristiyanuhan ng Pilipinas, lalo na sa pagitan ng Katoliko at Protestante/Ebanghelikal, dahil sa kabila ng lahat ng pagkakaiba nila, lahat sila ay Pilipino at lahat ay nagnanasang paunlarin ang Teolohiyang Pilipino. Sa isang malaking proyekto tulad ng diksyunaryong teolohikal sa Filipino mas maisasakatuparan ng mga teologong Katoliko at Protestante/Ebanghelikal ang ganitong pangarap ni de Mesa. Ngunit kung magiging matagal ang pagsasagawa ng ganitong proyekto dahil sa mahirap na proseso, malaki rin naman ang maitutulong ng mas maliliit na mga diksyunaryo (tulad ng dalawang mayroon na), kung iisa-isahin muna ang mga sangay ng teolohiya.

Ang ikatlong hamon na natukoy ng mga kalahok ay ang rehiyunalismo. Saad ni Salatan, may mga seminaristang galing sa iba't ibang panig ng bansa na hiras sa Filipino. Marami sa kanila ang may pangamba sa simula ng aralin, dahil hindi naman sila Tagalog (Brazal). Ani Gener, marami sa mga mag-aaral ang hiras sa purong Tagalog. Dagdag ni Villanueva:

Yung regionalism, yung pakiramdam at pananaw ng ibang mga kababayan natin na hindi Tagalog ang unang salita, na ang Tagalog ay "oppressive," at mas gugustuhin nila ang Ingles kaysa Filipino.

Upang mabawasan ang pangamba at resistans ng mga mag-aaral sa Filipino, mahalagang ipaliwanag sa mga mag-aaral na magkaiba ang Pilipino at Filipino. Ang Pilipino ay ang dating wikang pambansa na nakabatay lamang sa Tagalog. Maaalalang ang Konstitusyong 1935 ang naghirang sa Tagalog bilang wikang pambansa. Mula 1959, pinalitan ang tawag sa wikang pambansa mula Tagalog tungong Pilipino upang magkaroon ito ng pambansang tunog. Ngunit nanatili itong pambansang wikang nakabatay lamang sa Tagalog. Ang mga lingguwista sa UP, sa pangunguna ni Ernesto Constantino, ay sinimulang isulong ang “Filipino” bilang wikang pambansa. Kaiba ng Pilipino na nakabatay lamang sa Tagalog, ang Filipino, bagaman nagsimula bilang nakabatay sa Tagalog, ay patuloy na umuunlad sa pamamagitan ng yaman ng iba’t ibang wika ng Pilipinas. Habang ang Pilipino ay purista/puro, ang Filipino ay lumalago sa pamamagitan ng paghalaw nito ng bokabularyo mula sa lahat ng lokal na wika sa Pilipinas, kabilang na ang mga inangking salita mula sa Ingles, Espanyol at iba pang banyagang wika (de Leon 2020). Ang Filipino (hindi Pilipino) na itinaguyod nina Constantino ang siyang nakasaad na pambansang wika ng Pilipinas sa Konstitusyong 1987.

Ang paliwanag na ito ay makatutulong sa mga mag-aaral na mula sa iba’t ibang rehiyon na unti-unting tanggapin ang Filipino. Maaaring ipaliwanag sa kanila na ang sarili nilang lokal na wika ay kabilang din sa mga batayan ng Filipino bilang wikang pambansa. Bukod dito, isa pang maaaring solusyon ay pahintulutan ang mga mag-aaral na mag-Taglish, kagaya ng ginagawa ni Gener sa kanyang klase kung saan pinahihintulutan niya ito sa talakayan at maging sa pag-uulat. Dapat lang sigurong maging mas maingat pagdating sa pagpapasulat ng mga terminong papel, reaksiyong papel, at iba pang pasulat na aktibidad, na mahalagang sa Filipino isulat sa halip na Taglish, alang-alang sa pormalidad at intelektuwalisasyon ng Filipino.

Isa pang pwedeng gawin ay hikayatin ang mga mag-aaral na mula sa ibang rehiyon na magpakilala rin ng mga salita’t termino sa klase na mula sa kanilang lokal na wika. Maaari itong maging daan para sa pag-aambag ng mga lokal na wika-at-kultura ng mga bagong konsepto na maaaring ipasok sa Teolohiyang Pilipino. Makatutulong din ito upang mahikayat ang mga mag-aaral na bukod sa pagpapaunlad ng isang pambansang Teolohiyang Pilipino, maisulong din nila ang kani-kanilang lokal na teolohiya. Siguradong matutuwa rin ang mga mag-aaral mula sa iba’t ibang rehiyon kung magsasama sa silabus ng mga batis na ehemplo ng pagteteolohiya sa rehiyunal/lokal na konteksto (hal. Antonio 2023 para sa Teolohiyang Kapampangan; Lanaria 2009 para sa Teolohiyang Cebuano; at Almazan 2024 at Corpuz 2020 para sa Teolohiyang Ilokano).

Sa ganitong perspektibo, hindi kailangang paglabanin ang Filipino at mga lokal na wika. Sa halip na kompetisyon, ipaliwanag sa klase na kooperasyon at sabay na pag-unlad ang dapat na maging relasyon ng Filipino at iba pang wika sa Pilipinas.

Ang sunod na suliraning nailahad ng mga kalahok ay ang kasalatan ng mga materyales-panturo na maaaring magamit ng mga guro. Marami sa mga artikulo, libro, at iba pang teksto na ginagamit sa klase ay nasa Ingles (Javier-Martinez). Limang dekada matapos ang pagsisimula ng Teolohiyang Pilipino, nananatiling kulang ang umiiral na mga teolohikong aklat sa Filipino (Tapia). Dulot ito ng kakulangan mismo natin sa mga manunulat sa teolohiya sa wikang pambansa (Gener). At hindi lamang ang mga libro at artikulo, maging ang mga dokumento ng simbahan ay nananatiling nasa Ingles pa rin (Eballo).

Isang praktikal na lunas dito ay ang pagpapaigting ng gawain ng pagsasalin sa teolohiya. Magandang modelo sa puntong ito ang Tomasinong si Leo Martin Angelo Ocampo na nakapagsalin na sa Filipino ng maraming sulatin ni Papa Francisco (2015; 2016a; 2016b; 2017). Magandang inisyatiba rin ang ginagawa ng *Treasuring Christ PH*, na nakapagsalin na ng maraming akda sa Filipino/Taglish mula sa Amerikanong Ebanghelikal na konteksto (hal. Gilbert 2023, Hansen at Leeman 2021, at Piper 2020, 2023). Napakarami pang dokumento ng simbahan, kapwa ng Vatican at ng hirarkiya ng simbahan sa Pilipinas, na maaaring isalin sa Filipino. Bukod sa mga dokumento ng simbahan, mahalaga ring maisalin sa Filipino ang ilang klasikong aklat ng mga banyagang teologo tulad nina Augustine, Thomas Aquinas, John Calvin, Karl Barth, Karl Rahner, at iba pa. Nabanggit ko na ang rekomendasyong ito sa isang nakaraang publikasyon (Santos 2023a), ngunit magandang ulitin dito na marapat magsama-sama ang mga teologo't nagmemedyor sa teolohiya na may kasanayan sa mga banyagang wika, para sa pagsasagawa ng serye ng mga pagsasalin. Maaari ring makipagtulungan ang mga teologo sa mga ahensya't organisasyon na nakatutok sa pagsasalin tulad ng Komisyon sa Wikang Filipino (KWF), UP Sentro ng Wikang Filipino (UP-SWF), at Propesyonal na Asosasyon ng mga Tagapagtaguyod ng Salin (PATAS).

Panghuli sa temang ito, isang hamon din ang mismong mga polisiya ng mga unibersidad/seminaryo na may pagpaprayoridad sa wikang Ingles. Gaya ng ibinahagi nina Nicolas at Javier-Martinez, Ingles pa rin ang opisyal na wikang nakasaad sa mga kursong itinuturo. Makatuturang sipiin dito ang salaysay ni Villanueva sa suliraning kinaharap niya kaugnay nito:

Nung una akong nagturo sa Ateneo, ang tinuruan ko ay mga First year students. Tinanong ko kung pwede ko bang ituro ang Theology sa kanila sa Filipino. Ang sagot: Hindi pwede dahil hindi pa nila nakukuha o natatapos ang Filipino 1 at 2. Mga Pilipino ang mga estudyante ko, pero hindi ko sila pwedeng turuan sa Filipino! Kaya sa sunod na taon ay lumipat ako sa second year na kung saan pwede nang magturo sa Filipino.

Samakatuwid, kahit sa mga pagkakataong wala namang banyagang estudyante at puro Pilipino lamang, minamandato pa rin sa maraming unibersidad na ituro ang teolohiya sa Ingles. Kumpara sa ilang nabanggit na suliranin, mas mahirap solusyunan ito yamang

sistematiko ito at usaping pang-administratibo. Magkagayunpaman, makatutulong sa pagtugon dito kung magkakaroon sana ng isang pambansang samahan ng mga teologo na nagsusulong ng Teolohiyang Pilipino na nasa wikang Filipino. May mga propesyunal na samahan na ngayon sa teolohiya, pero wala sa mga ito ang malay na nagsusulong ng teolohiya sa wikang pambansa. Malaki ang maitutulong ng ganitong organisasyon. Isang maituturing na dahilan kung bakit maunlad ang pagsasa-Filipino ng kasaysayan at sikolohiya ay sapagkat mayroong mga pambansang samahang nagsusulong ng Filipino sa kanilang larangan: ang Pambansang Samahan sa Sikolohiyang Pilipino (PSSP) na inilunsad ni Virgilio Enriquez, at ang Bagong Kasaysayan (BAKAS) na itinatag ni Zeus Salazar. Walang ganito ang Teolohiyang Pilipino, at isa ito sa maituturong salik kaya mas mabagal ang usad ng pagsasa-Filipino sa teolohiya. Maging sa pananaw ni Bob Bonifacio (1988), isa rin itong kawalan ng pambansang samahan sa itinuturo niyang dahilan ng kasalatan ng teolohiya sa wikang Filipino. Kaugnay ng nabanggit na problema sa itaas, kung mayroon sanang ganitong samahan, ito ang maaaring manguna sa pangangalampag sa mga unibersidad/seminaryo upang higit na bigyan ng espasyo ang Filipino sa pagtuturo ng teolohiya sa kanilang institusyon.

Reaksyon at Epekto

Sinama ko rin sa sarbey ang tanong kung ano ang reaksiyon ng mga mag-aaral sa pagpapasya ng guro na magturo sa Filipino, at ano ang naging epekto nito sa klase. Kung susumahin ang tugon ng mga kalahok, mas marami ang positibong tugon ng mga mag-aaral kaysa negatibo. Napansin ni Canlas na masaya ang mga estudyante na Filipino ang kanyang ginamit sa pagtuturo. Sa kaso ni Javier-Martinez, na *appreciate* ng mga mag-aaral na binibigyang-halaga niya ang wikang Filipino sa kanilang talakayan sa teolohiya. Higit pa rito, may ilan pa nga raw na mga mag-aaral na nagkukusang magsabi sa kanyang gagawin nila ang kanilang proyekto sa wikang pambansa. Gayunman, mayroon ding ibang estudyanteng nahirapan sa Filipino, lalo na sa antas 'di gradwado. Sa antas gradwado, napansin niyang mas mahusay sa paggamit ng Filipino ang mga estudyante. Para kay Salatan, medyo halu-halo ang tugon ng mga mag-aaral. May mga mag-aaral na mabilis tinanggap ang paggamit ng Filipino sa klase, ngunit may iba rin na nahirapan pero sinubukan namang humabol. Sa pagbabahagi naman ni Villanueva, marami ang estudyanteng natuwa sa paggamit niya ng Filipino, bagaman may mangilan-ngilan din daw na hindi naging masaya sa transisyong ito. Kay Canlas, sa kanyang pagtuturo kapwa sa unibersidad at simbahan, noong una ay tutol daw ang mga mas nakatatanda sa paggamit ng Filipino, pero kalaunan ay nakita naman nila ang bisa nito.

Ukol sa epekto ng kanilang paggamit ng Filipino, nangunguna sa sagot ng mga kalahok ang obserbasyon na mas naging malaya ang pagpapahayag ng mga estudyante sa talakayan. Napansin ni Eballo na komportable ang mga estudyante, at mas madali nilang nasasabi ang mga naiisip at nararamdaman nila. Saad ni Gener, naging *lively* ang pagpapalitan nila ng kuru-kuro, at mas may *confidence* sila na sumagot. Bukod sa malayang

pagpapahayag, nagiging mas interesado raw ang mga mag-aaral sa aralin (Cueto). Kay Javier-Martinez, ang pinakanapansin niya ay ang pagiging mas interaktibo ng mga estudyante, dahil nakakapagpalagayang-loob sila sa pamamagitan ng wikang Filipino.

Sa panig ni Panuncio, ibinahagi niyang mas madaling natututo ang mga mag-aaral sa Filipino. Pareho namang binanggit ni Toledo at Villanueva na mas naunawaan nila ang teolohiya dahil dito. Para kay Nicolas, mas tumimo raw sa kamalayan ng mga mag-aaral ang mga aralin.

Nariyan din ang pagkamalikhain bilang epekto ng paggamit ng Filipino sa klase. Ayon kay Tapia-Raquel, dahil sa pagpapagamit niya ng Filipino sa mga estudyante, nagiging malikhain ang mga aktibidad nila tulad ng pagtula at pagsulat ng mga dialogo. Nakita rin ni Gener ang pagkamalikhain sa *ministry integration outputs* ng kanyang mga mag-aaral nang simulan niyang magturo sa Filipino.

Sa pamamagitan ng paggamit ng Filipino, mas napahahalagahan din ng mga mag-aaral ang kulturang Pilipino. Nakikita ng mga mag-aaral na ang Filipino ay hindi lang midyum ng komunikasyon kundi imbakan ng kultura, kaya naman mas lumilinaw sa kanila ang saysay ng wikang Filipino sa pagteteolohiya (Villanueva). Nagiging posible rin ang pag-uugnay nila ng mga salitang katutubo sa mismong kulturang kinalakihan nila (Canlas). Idinagdag naman ni Javier-Martinez na tumataas ang pagpapahalaga ng mga estudyante sa wikang Filipino bilang bahagi ng kanilang kinagisnang pananampalataya. Isa pa, mas nagiging lapat sa kanilang konteksto ang pag-aaral ng teolohiya (Tapia-Raquel).

Mga Taktikang Pedagogikal

Sa pedagohiya o taktika ng pagtuturo, may isinagot ang ilang kalahok na hindi espesipiko sa Filipino, yamang maaari ring gawin sa Ingles, ngunit makakatulong pa rin sa pagtuturo ng teolohiya. Isang halimbawa nito ang sinagot ni Cueto na "See-Judge-Act," isang metodong pinasimulan ni Joseph Cardinal Cardijn. Ito rin umano ang isa sa mga metodong pangunahing ginagamit sa Adamson University. Tumutukoy ito sa tatlong hakbang na maaaring gawin upang masigurado ang tagumpay ng isang tunguhin: 1. Pagmamasid sa aktuwal na nagaganap, 2. Kritikal na pagninilay at paghusga sa nagaganap, at 3. Aktuwal na pagkilos para sa pagbabago. Paliwanag ni Cueto, ito ay:

Mabisa dahil sumasalamín ito na natural na pagkatao ng mga Pilipino na sabay ginagamit ang pag-iisip at pagdama sa pagkatuto ayon kay de Mesa.

Nag-isa-isa naman si Gener ng mga aktibidad pangmag-aaral tulad ng talakayang panggrupo, pag-uulat, at debate. Nabanggit din niya ang *ministry integration outputs*, na ginagamitan ng *multiple intelligences approach*. Isa naman sa ginagamit ni Panuncio sa klase ay

ang tanyag na Socratic Method, na *student-centered*, dahil hinahayaan ang mga mag-aaral na mag-isip sa pamamagitan ng palalim nang palalim na mga tanong.

Isa naman sa mga metodong ibinahagi ng mga kalahok na espesipiko sa wikang Filipino ay ang paggamit ng Biblia na nasa Filipino mismo (Villanueva). Makatuturan ito upang mabilis na ang maging proseso ng pagkatuto ng mag-aaral, sa halip na padaanin pa sa Ingles ang mga sinisiping berso bago isalin sa Filipino. Inendorso rin ni Villanueva ang paggamit sa mga klasikong panitikang Pilipino na nasa wikang Filipino tulad ng Florante at Laura ni Balagtas. Makatutulong ito upang higit na maging kontekstuwal ang pagteteolohiya. Mapapansing ganito rin naman ang ginagawa ng mga banyagang teologo, madalas na pinapalamutian ang kanilang teksto ng mga sipi mula sa panitikan, salawikain, kuwentong bayan, awit, pelikula, at iba pang rekurso ng kanilang sariling bansa. Sa ganang ito ay mas nagiging *conversant* sa kanilang sariling kultura ang kanilang pagteteolohiya. Ganito rin dapat ang gawin ng mga Pilipinong teologo, sa halip na puro banyaga ang reperensyang gamitin kapwa sa pagsusulat at pagtuturo. Ito ang dahilan kung bakit makabuluhan ang payo ni Villanueva na paggamit ng mga klasikong tekstong Pilipino.

Si Eballo at Nicolas ay parehong nagsagot ng “pagsasalin” ng mga terminong teolohikal sa Filipino bilang taktika. Ukol sa usaping ito ng pagsasalin, nagpaalala si Brazal:

Iwasan ng guro ang literal na pagsasalin mula sa Ingles at ang paggamit ng Taglish. Subalit mahalagang gawing maganda ang karanasan ng mga mag-aaral sa pag-aaral sa Filipino para di sila magkaruon ng trauma.

Marahil ay impluwensya ito sa kanya ni de Mesa, na isa sa itinuturing niyang *mentor*. Si de Mesa ang isa sa naging pinaka-aktibo sa dinamikong pagsasalin ng mga teolohikong termino. Ilan sa kanyang mga pinasikat na salin ay ang *daya* para sa *sin* (De Mesa 2006), *ginhawa* para sa *salvation* (De Mesa 2016), at *kagandahang-loob* para sa *grace* (De Mesa 2017). Mahalaga ang ganitong dinamikong pagsasalin para mapagtanto ng mga mag-aaral na hindi lamang tayo nangongopya sa mga Kanluranin, bagkus ay ibinabatay natin sa konteksto ng lipunan-at-kulturang Pilipino ang pag-unawa sa mga konseptong teolohikal.

Sa paggamit ng wikang Filipino, ipinaalala ni Nicolas na mahalagang ang bersyon ng Filipino na gamitin ay yaong madaling maunawaan ng mga mag-aaral. Katulad din ito ng sinabi ni Eballo na mahalagang ilapat ang mga ginagamit na terminolohiya alinsunod sa antas ng pag-unawa ng mga mag-aaral. Mahalagang paalala ito sapagkat hindi naman monolitiko ang Filipino. May iba’t ibang bersyon ito. Kung paanong may mga dayalekto ito batay sa lokasyong heyograpikal kung saan ito sinasalita, may mga sosyolek din ang Filipino -- ibig sabihin, anyo nito batay sa mga uri at grupong panlipunan. Iba ang Filipino ng masa sa Filipino ng gitnang uri at elit. Iba rin ang Filipino ng akademya sa Filipino ng taumbayan. May pagkakaiba-iba rin ang Filipino ng matatanda sa mga bata. Kaya naman, sa pagtuturo, mahalagang ang Filipino na gamitin ay yaong kauna-unawa sa mga mag-aaral, lalo na kung

nagsisimula palang sila sa pagsasanay sa Filipino. Dagdag naman ni Canlas, mahalagang magsimula sa mga bagay na alam na ng mga tao, mas pamilyar sa kanila, at gamitin ang mga ito patungo sa mas mataas na antas ng pag-unawa. Dito papasok ang halaga ng isang ipinayo ni Villanueva, na maaaring gamitin ang Pinoy Version ng Biblia. Isa itong bagong bersyon ng Biblia na inilunsad ng Philippine Bible Society noong 2018. Taglish ito at inilapit ang wika ng salin sa kasalukuyang *conversational* na Taglish ng mga kabataan. Kaya kung tutuusin ay saktong sakto ito sa mga mag-aaral.

Interesante ritong sipiin nang buo ang detalyadong payo ni Javier-Martinez sa mga guro:

Kahandaan: sa simula ng klase, sa bahagi ng Oriyentasyon, dapat maipaliwanag ng guro kung bakit gagamitin ang wikang Filipino. Sa Loob ng Klase: hikayatin ang lahat na subukang magsalita ng mga mag-aaral. Sa mga mag-aaral na hindi pa sanay, hayaan silang magpahayag kahit may "code-switching" o gumagamit sila ng "mixed language." Ipapaalala lamang na kung kaya nila ay panatilihin ang pormalidad, na hanggat maaari ay buong Filipino pangungusap, o buong Ingles na pangungusap ang bigkasin. Sakaling hirap sila ay tanggap naman dahil malayang espasyo o "safe space" naman ang klase. Sa Pagpapasa ng mga Pasulat na Gawain: Bigyang ng tapat na papuri kung nararapat ang mga ginawang akda gamit ang wikang Filipino.

Mahalaga ang payo partikular sa paglilinaw sa mga estudyante sa oryentasyon pa lamang kung bakit Filipino ang gagamitin, upang maunawaan na agad ng mga mag-aaral ang saysay ng Filipino, at hindi isiping ilohikal lamang itong ipinapataw sa kanila. Bukod sa mga ito, naibahagi rin niyang ginagamit niya minsan na pagkakataon ang mga okasyon, tulad na lamang halimbawa ng Agosto bilang Buwan ng Wika. Tuwing Agosto raw, puro nasa Filipino ang kanyang mga anunsyo sa *Canvas*, na siyang ginagamit na *online learning platform* ng DLSU. Sa buwan ding ito ay hinihikayat niya ang mga mag-aaral na puro sa Filipino isagawa ang talakayan at mga aktibidad. Dagdag pang paalala ni Javier-Martinez, relasyunal ang paggamit ng Filipino, nakabatay dapat sa kasunduan ng guro at mag-aaral kung gaano kalalim at kalawak ang magiging paggamit ng Filipino. Makabuluhang paalala ito, upang mabawasan ang resistans ng mga estudyante sa paggamit ng Filipino sa teolohiya.

Sa panig naman ni Salatan, inendorso niya ang paggamit sa mga malikhaing pedagohiya, na angkop na angkop lalo na kung lulubog sa komunidad kalaunan ang mga mag-aaral. Ilan sa binanggit niya ay diyologo, tula, drama at awit. Sakto ito dahil bukod sa wika ng bayan (Filipino) ang dapat gamitin, dapat na mga popular na midyum din ang kasangkapin upang mas madaling makarating sa taumbayan ang mga kaalamang teolohikal.

Pagtatapos

Narito sa ibaba ang talahanayan na nagpapakita ng buod ng isinagawang “bahaginan” ng mga karanasan ng ating 12 kalahok, kalakip ng ilang rekomendasyon mula sa mananaliksik:

TALAHANAYAN 3	
Buod ng Bahaginan ng Karanasan sa Paggamit ng Wikang Filipino sa Pagtuturo ng Teolohiya	
Mga Dahilan/Halaga ng Paggamit ng Filipino	
1. Mas madaling maunawaan ang mga aralin	
2. Mas komportable ang mga mag-aaral sa pagpapahayag	
3. Epektibo sa higit na pagpapalalim ng aralin	
4. Mas madaling pagpapahayag ng guro	
5. Ineendorso ito ng mga awtoridad tulad ng National Catechetical Directory for the Philippines, Second Plenary Council of the Philippines, at Second Vatican Council	
6. Ambag ng Pilipinas sa pandaigdigang teolohiya ang mga konseptong nagmumula sa wika-at-kulturang Filipino	
7. Dekolonisasyon ng teolohiya	
8. Demokratisasyon ng teolohiya	
9. Inkulturasyon ng teolohiya	
10. Intelektuwalisasyon ng wikang Filipino	
11. Pagsasalin ng mga banyagang terminong teolohikal	
12. Pagtulak sa mga mag-aaral na maging mas malikhain	
13. Pagpapalalim ng pananampalatayang Kristiyano	
Mga Hamon sa Paggamit ng Filipino	
Suliranin	Rekomendasyong Solusyon
1. Presensya ng mga banyagang mag-aaral	Ihiwalay ang mga banyagang mag-aaral sa mga Pilipinong mag-aaral at bumuo ng mga espesyal na kurso para sa kanila
	Bigyan ng mga yunit sa pag-aaral ng wikang Filipino ang mga banyagang mag-aaral
2. Kahirapan na isalin ang mga terminong teolohikal sa Filipino	Bumuo ng komprehensibong diksyunaryong teolohikal sa pamamagitan ng inter-

	unibersidad o inter-seminaryong pagtutulungan, at kooperasyon sa pagitan ng mga teologong Katoliko at Protestante / Ebanghelikal
3. Rehiyunalismo	Ipaliwanag sa mga mag-aaral ang pagkakaiba sa pagitan ng Pilipino at Filipino
	Pahintulutang mag-Taglish ang mga estudyante
	Hikayatin ang mga mag-aaral na magbahagi ng mga terminong mula sa kanilang lokal na wika bilang ambag sa Teolohiyang Pilipino
4. Kasalatan ng mga materyales- panturo sa wikang Filipino	Paigtingin ang gawain ng pagsasalin
5. Polisiya ng mga unibersidad / seminaryo na nagpaprayoridad sa wikang Ingles	Bumuo ng pambansang samahan sa teolohiya na malay na nagsusulong ng wikang Filipino, na maaaring mangalampag sa mga unibersidad o seminaryo
Reaksyon ng mga Mag-aaral at Resulta ng Paggamit ng Filipino	
1. Naging malaya ang pagpapahayag ng mga estudyante sa talakayan	
2. Mas madaling natuto ang mga mag-aaral	
3. Naging malikhain sa mga awtput	
4. Mas napahalagahan ang kulturang Pilipino at sariling konteksto	
Taktikang Pedagogikal	
'Di espisipiko sa wikang Filipino	1. <i>See-Judge-Act</i>
	2. <i>Ministry integration output gamit ang multiple intelligences approach</i>
	3. Panggrupong talakayan, pag-uulat, at debate
	4. <i>Socratic Method</i>
Espesipiko sa Wikang Filipino	5. Paggamit ng Biblia na nasa wikang Filipino
	6. Paggamit ng mga

	Pilipinong klasikong tekstong pampanitikan
	7. Dinamikong pagsasalin
	8. Paggamit ng bersyon ng Filipino na pinakamalapit sa mga mag-aaral
	9. Ipaliwanag sa oryentasyon pa lamang kung bakit Filipino ang gagamiting wika
	10. Iparamdam sa mga mag-aaral na safe-space ang klase sa pagsubok na mag-Filipino
	11. Gumamit ng popular na midyum

Ninanasang mananaliksik na ang papel na ito na naging repositoryo ng naganap na bahaginan ay mapakinabangan ng mga guro na nais simulan o pagbutihin ang pagtuturo ng teolohiya at araling pangrelihiyon sa wikang Filipino. Ang bahagi ng “dahilan/halaga” ay naglalayong ipakita sa mambabasa kung bakit praktikal, makatwiran, at nararapat ang paggamit ng Filipino sa pagtuturo ng teolohiya. Sa bahagi ng “hamon,” inilatag ang mahirap na reyalidad ng paggamit ng Filipino. Ngunit naglatag din ang mananaliksik ng mga praktikal na rekomendasyong maaaring gawin upang maigpawan ang mga hamon na ito. Marami sa mga inilatag na rekomendasyon ay aminadong hindi madali, at nangangailangan ng kolektibong pagkilos ng mga nagmamalasakit sa Teolohiyang Pilipinong nasa wikang Filipino. Hindi rin agarang magagawa ang mga ito, dahil pangmatagalang proyekto ang mga nabanggit. Ang bahagi naman ng “resulta/epekto” ay nilalayong maging konkretong testamento sa benepisyo ng paggamit ng Filipino sa klasrum. At panghuli, ang listahan ng mga “taktikang pedagohikal” ay ninanasang magamit ng mga guro sa kanilang sariling pagtuturo ng teolohiya.

Ang metodo at prosesong inilapat dito ay maaari ring ireplika sa iba pang kilusang Pilipinisasyon tulad ng Pantayong Pananaw, Sikolohiyang Pilipino, Pilosopiyang Pilipino, o sa iba pang larangan kung saan mayroong pagtatangka tungo sa pagsasa-Filipino tulad ng agham pampulitika, pampublikong administrasyon, sosyolohiya, ekonomiks, at iba pa. Sa pamamagitan ng pakikipanayam o pagsasarbey sa kanila, maaari ring mahugot ang kanilang mga karanasan ukol sa paggamit ng Filipino sa pagtuturo ng kani-kanilang disiplina. Sa pamamagitan nito ay makagagawa rin ng repositoryo ng mga karanasan at pananaw ukol sa halaga, hamon, at mga taktikang pedagohikal nila sa pagtuturo ng kanilang disiplina gamit ang wikang pambansa.

Kung tutuusin, napakaliit na espasyo lamang sa loob ng pambansang kalagayan ng pagtuturo ng teolohiya sa Filipino ang sinulyapan ng pag-aaral na ito. Para sa pagtasa sa pangkabuuang estado ng pagtuturo ng teolohiya sa Filipino, kinakailangan ang isang malawakang sarbey sa malaking bilang ng sampol na populasyon. Kinakailangan din tungo rito ang isang kwantitatibong pananaliksik. Makatuturan din ang pagkakaroon sa hinaharap ng pananaliksik na magkukumpara sa awtput ng pagkatuto ng mga mag-aaral na bunga ng pagtuturo ng teolohiya sa Ingles, at awtput na bunga ng pagtuturo sa Filipino, nang sa gayon ay mapatunayan ang pagiging pragmatiko ng paggamit ng Filipino.

Magkagayunpaman, bilang isang kwalitatibong pananaliksik na naglalalatag ng aktuwal na karanasan ng ilang piling teologo/guro ng araling pangrelihiyon, sapat na ang kasalukuyang pag-aaral sa pagbubukas ng kahit isang munting siwang man lamang para ating masilip ang hirap at ginhawa ng pagtuturo ng teolohiya sa wikang pambansa.

Talahuli

¹Nagsimula ang artikulong ito bilang isang terminong papel na isinulat para sa huling kahingian sa kursong REV4010 - Catechetics I sa ilalim ni Dr. Auria Arabit, Termino 1 ng Akademikong Taon 2024-2025, para sa programang Certificate in Teaching Religion (CERTREL) ng De La Salle University. Ibinahagi rin ito sa 13th National Conference on Catechesis and Religious Education (NCCRE), na ginanap sa Holy Angel University, Angeles City, Pampanga noong Abril 25-26, 2025.

Sanggunian

- Alejo, A.E. (1990). *Tao po! Tuloy! Isang landas ng pag-unawa sa loob ng tao*. Quezon City: Office of Research and Publications, Ateneo de Manila University.
- Almazan, J.M. (2024). Naindayawan-a-rambak-ti-gimong: An inculturation of the eucharist in Ilocano. *Religion and Social Communication*, 22(1), 7-33.
- Andrade, M.B. (1986). Pananaliksik tungo sa teolohiyang makapilipino. *Malay*, 5(1), 50-57.
- Antonio, B.A. (2023). Pamagmasabal: A proposed environmental stewardship framework for the Kapampangan (Doctoral dissertation). De La Salle University, Manila.
- Antonio, L.F. (1997). Paano mabisang maituturo ang wika at kulturang Filipino sa mga Hapones? *Daluyan*, 8(1-2), 49-58.
- Balajadia, B.P. (1994). Tungo sa pag-unawa ng teolohiyang mapagpalaya. *Malay*, 12(2), 12-16.
- Bonifacio, B. (1988). Ang pagtuturo ng teolohiya sa wikang Filipino. *Philippine Journal of Linguistics*, 19(2): 95-101.

- Bonoan, R. (1971) "Ang pagbabago sa teolohiya." *Katipunan* 1(2), 45-52.
- Cacho, R.G. (2018). Ang hindi malilimutang pamanang-aral ni Ka José de Mesa. *Hapag*, 15(1-2), 105-113.
- Cacho, R.G., & Padilla, E.P. (2012). Kapag 'ganda' ang pinag-usapan: Isang mungkahing dulog sa pagteteolohiya. *Hapag*, 9(1), 47-76.
- Canooy, A. (2024). Response #1: Dalamhati at luwalhati sa kulturang Filipino at Bible. *Philippine Journal of Religious Studies*, 4, 19-23.
- Corpuz, J.C.G. (2020). Death and food offering: The Ilocano "atang" ritual from a contextual theology. *Recoletos Multidisciplinary Research Journal*, 8(1), 113-126.
- Dagmang, F.D. (1996). Hiya: Daan at kakayahan sa pakikipagkapwa. *MST Review, Introductory Issue*, 66-90.
- Dagmang, F.D. (2017). Midya: Imbakan at daluyan ng mga tradisyon. *MST Review*, 19(2), 40-60.
- Dagmang, F.D. (2018). Mga kuwento at salaysay ng pag-asa: Buháy na mensahe ng mga propeta at makabayang awit. *MST Review*, 20(1), 93-120.
- De Guzman, E., Henson, J.D., Cruz, R.D., & Gonzalez, D.T. (2001). *Mga kataga sa teolohiyang doktrinal*. Quezon City: Dalubhasaang Teolohiko ng Maryhill.
- De Joya, P. (2013). *In search of Filipino philosophy* (Doctoral dissertation). National University of Singapore, Singapore.
- De Leon, J.I.B. (2020). Si Ernesto Constantino at ang wikang Filipino: Intelektuwal na talambuhay ng isang haligi ng lingguwistika at pagpaplanong pangwika sa Pilipinas. *Malay*, 33(1), 1-21.
- De Mesa, J.M. (2004). *Mga aral sa daan: Dulog at paraang kultural sa Kristolohiya*. De La Salle University Press, Inc.
- De Mesa, J.M. (2006). "Pandaya" as sin: A contextual interpretation. *Hapag*, 3(1), 117-167.
- De Mesa, J.M. (2016). The ginhawa which Jesus brings. In J.M. de Mesa, *Jose M. de Mesa: A Theological Reader*. Manila: De La Salle University Publishing House.
- De Mesa, J.M. (2017). Kapag ang 'ganda' ang pag-uusapan: Mungkahi para sa dulog at paraan ng Mabathalang Pag-aaral. In J.M. de Mesa, E.P. Padilla, L.L. Lanaria, R.G. Cacho, Y.D. Cipriano, G.N. Capaque, T.D. Gener. *Ang Maganda sa Teolohiya*. Quezon City: Claretian Communications Foundation, Inc.
- De Vera Cruz, E. (2023, August 16). 47% of Filipinos competent in English language — SWS. *Manila Bulletin*. Retrieved from <https://mb.com.ph/2023/8/16/47-of-filipinos-competent-in-english-language-sws>
- Domingo, N.P. (2017). Panimulang pag-aaral ng wikang Filipino sa UCLA: Kasalukuyang lagay at direksiyon. *Hasaan*, 4(1), 38-60.
- Enriquez, V. Ang pagsasakatutubo ng Teolohiyang Pilipino. *Malay*, 5(1), 58-69.
- Francisco, J.M.C. (1977). "Panitikan at Kristiyanismong Pilipino: Ang nagbabagong larawan ni Kristo." *Philippine Studies*, 25, 186-214.
- Gilbert, G. (2023). *Ano ang gospel?* Trans., J. Hofileña. Baliuag, Bulacan: Treasuring Christ PH.
- Gonzales, A. (1986). Pagninilay: Ano ang Teolohiyang Pilipino? Panimulang pananalita. *Malay*, 5(1), 1-2.



- Hansen, C., & Leeman, J. (2021). *Balik tayo sa church: Bakit essential ang katawan ni Cristo*. Trans., J. Hofileña. Baliuag, Bulacan: Treasuring Christ PH.
- Janapin, M. (2024). Response #2: Malayo pa ang umaga. *Philippine Journal of Religious Studies*, 4, 24-30.
- Lacquian, H. (2024). Banaag na ang umaga: Pagtawid mula sa dalamhati patungong luwalhati ng pagteteolohiyang Filipino. *Philippine Journal of Religious Studies*, 4, 91-105.
- Lanaria, L.L. (2009). Lawas: An anthropo-theological discourse on the body in a Cebuano-Visayan language context. *Philippine Quarterly of Culture & Society*, 37, 55-82.
- Laranjo, R.O. (2021). Sunurang pagtamo ng mga batayang pangungusap ng Filipino bilang ikalawang wika ng mga mag-aaral na Tsino, Hapones, at Koreano: Isang panimulang pag-aaral. *Malay*, 34(1), 65-79.
- Luquin, E. (2016). Ang pagtuturo ng wikang Filipino sa mga Pranses (panayam). *Daluyan*, 22(1-2), 224-232.
- Miranda, D.M., Brazal, A.M., Gonzalez, D.T., & Ronquillo, C.G. (2022). *Mga kataga sa teolohiya ng pagpapakatao*. CICM Maryhill School of Theology, Inc.
- Oue, M. (1997). Ang pagpapahusay sa pagtuturo ng wikang Filipino sa mga estudyanteng Hapones: Mga suliranin at solusyon. *Daluyan*, 8(1-2), 21-33.
- Papa Francisco. (2015). Liham ensiklikal Laudato Si ng banal na Papa Francisco ukol sa pangangalaga sa tahanan nating lahat. Trans., L.M.A. Ocampo. Quezon City: Claretian Publications.
- Papa Francisco. (2016a). *Ang pangalan ng Diyos ay awa*. Trans., L.M.A. Ocampo. Quezon City: Claretian Publications.
- Papa Francisco. (2016b). *Ekshortasyong apostoliko pagka-Sinodo Amoris Laetitia*. Trans., L.M.A. Ocampo. Quezon City: Claretian Publications.
- Papa Francisco. (2017). *Liham Apostoliko Apostoliko Misericordia et Misera*. Trans., L.M.A. Ocampo. Quezon City: Claretian Publications.
- Pilario, D.F.E. (2015). Theology at the rough grounds: Conceptual trajectories of a method. *Hapag*, 12(2) 79-108.
- Piper, J. (2020). *Coronavirus at si Cristo*. Trans., E. Abanto, J. Balor, F.J. Bocobo, R.J. Cortes, N. Gonzales, J. Hofileña, D. Parfan, & D. Ventura. Baliuag, Bulacan: Treasuring Christ PH.
- Piper, J. (2023). *Manghang mangha sa Diyos: Sampung katotohanang babago sa mundo*. Trans., D. Ventura. Baliuag, Bulacan: Treasuring Christ PH.
- Quirolgico-Pottier, M. (1997). Ang pagtuturo ng Filipino sa mga Pranses sa Unibersidad ng Paris (Institut National des Langues et Civilisations Orientales / INALCO). *Daluyan*, 8(1-2), 11-20.
- Reyes, S.R. (1999). Ang hermeneutika ng kultura ng Sambayanang Ugnayan sa Landayan, San Pedro, Laguna, mula sa mito ng Santo Sepulcro. *MST Review*, 3(1), 115-132.
- Reynon, G.I.C. (2020). Isang mapanuring paghahambing sa mga teorya at praxis ng pampananampalatayang inkulturasyon nina Anscar Chupungco at Ed Lapiz. *Malay*, 32(2), 41-53.



- Santos, M.J.P. (2023a). Pantayong Pananaw bilang dulog sa Teolohiyang Pilipino. *Mabini Review*, 12, 109-149.
- Santos, M.J.P. (2023b). Kasaysayang kapantasan ng Teolohiyang Pilipino sa wikang Filipino: Paglalatatag ng labingtatlong (13) mungkahing proyekto." *PWU Research Journal*, 10, 1-13.
- Santos, M.J.P. (2023c). Pagsasa-Filipino ng pagtuturo at pananaliksik sa agham panlipunan: Bahaginan ng best practices sa antas ng silid-aralan at departamento/kolehiyo. *Tala*, 6(1): 65-100.
- Tabile, S.R. (2017). Kapani-paniwala at tumatalab na Kristiyanong paglilingkod ayon sa landas ng pagsasanay ng kontekstwal na kamalayan ni Jose de Mesa. *Scientia*, 6(1), 143-165.
- Taylan, D.R. (2017). Pagtuturo ng Filipino sa mga banyaga tungo sa pagpapahalagang pangkultura. *Kawing*, 1(1), 85-93.
- Tesoro, D.R.M., J.A. Jose. (2004). *The rise of Filipino Theology*. Pasay: Paulines Publishing House.
- Timbreza, F.T. (1986). Pagsasakatubo at ang katutubong teolohiya. *Malay*, 5(1), 15-18.
- Vengco, Sabino. (1986). Ang Teolohiyang Pilipino sa kasalukuyan at sa hinaharap. *Malay*, 5(1), 7-14.
- Villanueva, F. (2024). Dalamhati at luwalhati: Kahalagahan ng wika sa theology. *Philippine Journal of Religious Studies*, 4, 1-17.
- Yu, W., Laranjo, R.O. (2020). Ang pagtatag at pag-unlad ng programang Filipino at pananaliksik tungkol sa Pilipinas sa mga unibersidad sa Tsina. *Daluyan*, 26(1-2), 23-38.

Gender Mainstreaming in Revenue Education: Juxtaposing the Philippine Tax Academy's Overarching Curriculum and the GARCIA Toolkit on Gender-Responsive Education

Gina A. Opiniano
University of Santo Tomas

Ma. Teresa S. Habitan
Philippine Tax Academy

Sofia Jan J. Manlapaz
Independent Researcher

Abstract

Gender Equality, Disability, and Social Inclusion (GEDSI) are integral in achieving inclusive and sustainable development. Education and training play a central role in advancing this agenda, particularly through the integration of gender perspective in curricula and institutional practices. In the Philippines, where taxation serves as the lifeblood of the state, strengthening fiscal education is essential to sustaining national revenue generation. The Philippine Tax Academy (PTA), established under Republic Act No. 10143, serves as the training institution for officials and personnel of the revenue sector. Its overarching curriculum is designed to enhance competencies in taxation, customs, and public finance. And while the PTA advances its mandate, a critical examination of the extent to which gender responsiveness is embedded in curriculum is deemed imperative. This study juxtaposes the overarching curriculum of the PTA with the GARCIA (Gendering the Academy and Research: Combating Inequalities and Asymmetries) Toolkit, a framework developed by the European Institute of Gender Equality to ensure the gender responsiveness of curriculum and instruction, as well as research. Through this comparative lens, the study assesses the alignment of PTA's curricular content with gender mainstreaming principles and identifies opportunities for embedding gender responsiveness in revenue education. Consistent with PTA's core competency on mainstreaming GEDSI, the findings underscore the importance of integrating GEDSI principles to ensure that tax, customs, and public finance professionals are equipped to promote equity and inclusivity in their respective institutions.

Keywords: gender mainstreaming, GEDSI, PTA, curriculum and instruction



Introduction

The universal endeavor to advance Gender Equality, Disability, and Social Inclusion (GEDSI) is widely recognized as a framework of inclusive and sustainable development. Having growing traction, gender equality is a precondition for effective governance, equitable economic growth, and social justice (United Nations, 2015). International instruments such as the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women (CEDAW, 1979), the Beijing Platform for Action (1995), and the Sustainable Development Goals (2015), particularly SDG 5 on gender equality, highlight the necessity of institutionalizing gender mainstreaming across all spheres of development. Education, as one of the most powerful drivers of transformation, performs a critical role in this regard. Through gender-responsive curricula, pedagogy, and institutional systems, education provides a pathway toward challenging the structural inequalities and promoting inclusivity (UNESCO, 2017).

The Philippines has been at the forefront in advancing GEDSI gaining a consistent positive performance in Southeast Asia through as can be gleaned in the 2025 Women Economic Forum Global Gender Gap Report. Landmark legislations such as the Magna Carta of Women (Republic Act No. 9710) institutionalize gender mainstreaming in government policies, programs, and projects. Complementary mechanisms such as the budget allocation of *at least 5%* of the government agency's budget are intact (Philippine Commission on Women [PCW], 2020). Moreover, national development frameworks such as the Philippine Plan for Gender-Responsive Development (1995) affirm the State's commitment to creating enabling environments where gender equality principles are fully realized. These mechanisms point towards the recognition that gender responsiveness must be integrated in all domains including technical and specialized fields such as taxation, customs, and public finance.

Taxes have long been regarded as the lifeblood of the state, sustaining its capacity to deliver essential services, finance infrastructure, and ensure social protection (Abiola & Asiweh, 2012). A robust and equitable tax system contributes to economic stability and inclusive growth, while weak compliance and limited fiscal literacy can cause detrimental effects to national development. Tax education, therefore, emerges as an indispensable key component of nation-building. It strengthens the professionalism and ethical standards (Department of Finance, 2018) of the revenue officers, customs officials, local treasurers and assessors, and other revenue personnel with the knowledge, competencies, and ethical foundations necessary for effective fiscal governance, tax education, and accountability (Bird, 2015).

Recognizing this critical role, the PTA was established under Republic Act No. 10143 as the training and education institution for officials and personnel of the Bureau of Internal



Revenue (BIR), Bureau of Customs (BOC), and Bureau of Local Government Finance (BLGF) including local treasurers and assessors. Its overarching curriculum is designed to enhance competencies in taxation, customs, and public finance, aptly called the “PTA overarching curriculum on customs, tax, and public finance,” while instilling integrity and professionalism among revenue sector officials and employees. Through its mandate, the PTA functions as a capacity-building institution, research hub on curriculum and instruction, and documentation of tax practices, including those arising from instructional activities, as valuable inputs to policy making (PTA IRR, 2018), and a contributor to the continuous enhancement of the country’s revenue system.

Yet, as taxation and public finance expand towards the national government’s policies and directives as in any other industries and sectors, embedding gender mainstreaming within revenue education is deemed urgent and necessary crucial in complying with the laws and mandates on Gender and Development (GAD). Fiscal systems, policies, and practices can have differentiated impacts on women and men, often reinforcing existing inequalities if gender perspectives are absent (Stotsky, 2016). Thus, integrating gender responsiveness into the curriculum of the PTA aligns tax, customs, and public finance education with broader development goals and ascertains that revenue professionals are equipped with technical competencies and transversal skills in promoting equity and inclusivity in their work. The GARCIA (Gendering the Academy and Research: Combating Inequalities and Asymmetries) Toolkit—a resource developed by the European Institute for Gender Equality provides a useful framework for assessing the gender responsiveness of educational programs (Mihajlović Trbovc & Hofman, 2015).

This paper utilizes the GARCIA Toolkit to evaluate the PTA's overarching curriculum in tax, customs, and public finance. It aims to juxtapose them to examine the extent to which gender mainstreaming is integrated into revenue education. By analyzing the intersections between tax education and gender responsiveness, the research underscores the importance of embedding GEDSI principles within government training institutions like the PTA, as the frontliners of government services and the supposed duty bearers of gender mainstreaming in the country. Such an endeavor contributes to the advancement of GEDSI, something that the PTA is bound to uphold based on its competency framework identifying Mainstreaming GEDSI as one of its core competencies, and strengthening of the revenue generation, ultimately supporting national development objectives.

The GARCIA Toolkit defines gender-sensitive teaching as that which pays attention to gender differences both in creating syllabus and in instruction. It means introducing learners to the gender dimension of the presented contents, including publications that take a gender-



sensitive approach into the course materials that encourage learners to think about the gender dimension of the subject. Gender-sensitive approach to teaching provides equal opportunity to both female and male educators/trainers across disciplines, engenders a safe space for learners of different genders, and is inclusive for individuals with diverse sexual orientation, gender identity and expression, and sex characteristics (SOGIESC). Gender-sensitive teaching thus becomes more inclusive, while stimulating critical thinking.

In contemporary development discourse, GEDSI has emerged as a vital analytical framework that goes beyond conventional understandings of gender mainstreaming. GEDSI encompasses three interrelated principles:

1. Gender Equality – ensuring equitable rights, opportunities, and access across all sex and genders.
2. Disability Inclusion – promoting full participation regardless of physical or mental ability.
3. Social Inclusion – dismantling barriers faced by marginalized groups, ensuring meaningful engagement in societal processes (Diana, 2024).

This comprehensive approach demands that education—particularly in professional or technical fields—transcends narrow gender questions to embrace broader dimensions of diversity and inclusion. Regional and local initiatives also underscore GEDSI's growing significance. In 2024, the ASEAN region advanced GEDSI principles through orientations hosted by the Philippine Civil Service Commission for ASEAN Member States, emphasizing inclusive governance and unconscious-bias awareness within public service (Mercado, 2024).

The significance of GEDSI extends deeply into the domain of revenue education. Institutions like the Philippine Tax Academy (PTA) are responsible for training future tax, customs, and finance professionals—individuals whose decisions significantly impact equitable fiscal governance. Applying the GEDSI framework within such a setting ensures that education is robust and sensitive to multiple dimensions of diversity, equity, and inclusion.

Embedding GEDSI entails that revenue education can strengthen its relevance, *i.e.*, learners and completers of education/training become equipped to design, implement, and evaluate policies, programs, and projects that account for gender, disability, socioeconomic status, and other axes of inequality. This inclusion of GEDSI provides a multiperspectival conceptual bridge to the core analytical framework. Integrating GEDSI principles expands this focus, introducing multidimensional inclusion into the Toolkit's gender-responsive agenda.



The subsequent chapter will explore how the PTA's overarching curriculum aligns—or diverges—from these integrated GEDSI-GARCIA criteria, setting the stage for a nuanced juxtaposition and recommendations for enhancing equity in revenue education.

The Philippine Tax Academy's Overarching Curriculum

The PTA was established under Republic Act No. 10143 to train, mold, and enhance the capabilities of tax collectors and administrators, aiming to improve tax collection efficiency and foster competent public servants. The PTA's mandate is crucial in strengthening the country's revenue generation efforts, which are important for national development. Integral to the PTA's mission is its Integrity Education Program (IEP), which seeks to instill ethical and moral values among revenue personnel. According to a study by Beltran et al. (2024), the IEP aims to enhance the competencies, such as the transversal competencies of personnel within the revenue sector by promoting good governance and enhancing public trust.

In responding to its mandate, it has likewise developed its overarching curriculum on tax, customs, and public finance. Adopted in 2022, this curriculum elaborates, among others, the educational framework of the PTA--the curriculum description, goals, training programs, curriculum map, instructional design, or the very core of its curriculum and instruction.

The PTA's curriculum encompasses various aspects of tax, customs, and public finance, aiming to provide comprehensive education and training to revenue personnel. For example, the curriculum includes technical courses on tax laws, customs regulations, and public finance management, as well as modules on Problem-Solving and Decision-Making, and Effective Communication. Incorporating integrity education into the curriculum is a significant component of the PTA's approach. The IEP framework, as proposed by Beltran et al. (2024), integrates ethical considerations into public finance management and organizational leadership, aiming to mold revenue personnel with a strong sense of integrity and professionalism.

In implementing its curriculum covering tax, customs, and public finance, the PTA's advantage compared to other training institutions is its unique foundation rooted within the policy framework of the Department of Finance (DOF), the only government agency that is older than the Republic of the Philippines. The DOF has always been responsible for resource generation and it has borne this responsibility for the 128 years of its existence. This legacy imbues PTA with institutional knowledge of the ebb and flow of public finance policy as the economy, society, and the world in general have undergone generational shifts impacting tax laws, public



finance principles, fiscal governance, tax administration perspective, and taxpayer character and attitude.

To translate this DOF-rooted legacy into consistently high training standards, the Philippine Tax Academy operationalizes a Competency/Outcomes-Based Education and Learning (COBEL) framework. COBEL fuses two pillars: (1) the Civil Service Commission's Competency Management System (CMS), which provides the role-specific knowledge, skills, and behaviors expected of BIR, BOC, and BLGF personnel and (2) the PTA Act's Implementing Rules and Regulations (IRR), which require the Academy to deliver programs through an outcome-based education and learning framework (PTA IRR, 2018). In the PTA's Overarching Curriculum, COBEL is explicitly described as making education and workplace learning "complementary, not contradicting," with courses built on bureau-validated competencies and assessed against explicit end-of-course outcomes (Educational Framework, pp. 6–7).

Operationally, COBEL applies OBE's backward design. The Academy begins with clearly defined Institutional Learning Outcomes (ILOs) including revenue-generation efficiency, professional competence, ethical conduct, technology integration, taxpayer education/support, teamwork/leadership, continuous professional development, performance improvement, and stakeholder engagement—and then maps course outcomes, learning activities, and assessments to those ends (Institutional Learning Outcomes, p. 4; Curriculum Mapping, p. 5). The curriculum restates OBE's four core principles—clarity of focus, designing backwards, high expectations, and expanded opportunities—and requires that assessment evidence point to the stated outcomes (pp. 8–9). The program map/diagram in the overarching curriculum further shows how pre-service, core, leadership, and functional offerings across the Academy's Institutes are organized to deliver these outcomes in a coherent way.

COBEL also ensures vertical and horizontal alignment. IRR-mandated overarching topics (e.g., fundamentals of revenue generation, integrity education/anti-corruption, public financial management) are embedded across courses (IRR §14[a]), and all applicants to BIR/BOC/BLGF must pass pre-service training before hiring (IRR §4), establishing a uniform outcomes "floor" prior to specialization (pp. 5–6, 9–11). Cross-cutting competencies such as integrity and gender sensitivity are treated as outcomes that can be evidenced in multiple modules; notably, Gender Sensitivity appears among the Academy's core offerings (p. 13), providing an anchor for mainstreaming GEDSI expectations into learning objectives and rubrics. This approach aligns with the study's recommendation to embed gender-responsive outcomes across revenue education rather than confining them to standalone sessions.



According to Linsao-Ng (2023), the Competency/Outcomes-Based Education and Learning (COBEL) framework of the PTA signifies the context of education and learning as complementary factors in the competency development of the officials and employees in the revenue sector and not as contradicting premises. Cognizant of the fact that both education and learning focus on knowledge acquisition, supplementary recognition is placed in the management of knowledge gained in the workplace and in the Academy.

The GARCIA Toolkit: A Framework for Gender-Responsive Education

The integration of gender perspective into education and research has emerged as a central concern in advancing inclusive and socially responsive knowledge systems. Structural change is called upon to be more transparent, unconscious bias is removed from institutional practices, human resources management is modernized, excellence is promoted through diversity, and research and innovation are improved by the integration of a gender perspective (European Institute for Gender Equality [EIGE], 2016). The insistence on embedding gender into education and research rests on the understanding that gender is not an isolated topic; rather, it is a structural category that interacts with and shapes social, cultural, and institutional practices. Schiebinger & Schraudner (2011) articulate that gender dimension should be one of the main pillars of the development of new knowledge. Neglecting the gender dimension in knowledge production risks reinforcing biases, marginalizing experiences, and producing incomplete or one-sided analyses.

It is in this context that the GARCIA Toolkit was developed under a European Union-funded project to guide researchers and educators in systematically incorporating gender dimensions into their academic practices. The Toolkit emphasizes the importance of embedding gender in course content and in methodologies, pedagogical approaches, and institutional frameworks (Van den Brink & Benschop, 2012). Through its interdisciplinary orientation, it provides concrete strategies for integrating gender sensitivity across disciplines, thus countering the tendency to confine gender issues to the social sciences or gender studies. Instead, it recognizes that gender has implications across all fields, including public finance.

A distinguishing feature of the GARCIA Toolkit is its reliance on an intersectional approach. Rooted in the work of Crenshaw (1991), intersectionality acknowledges that gender operates in intersections with other axes of identity such as race, ethnicity, class, age, disability, and socio-economic status, among others. This recognition is vital because power relations and inequalities are experienced differently depending on the convergence of these identities. An analysis with intersectional lens surfaces the issues that are not instantly surfaced without such perspective. Intersectionality provides a lens through which to capture and analyze in a more



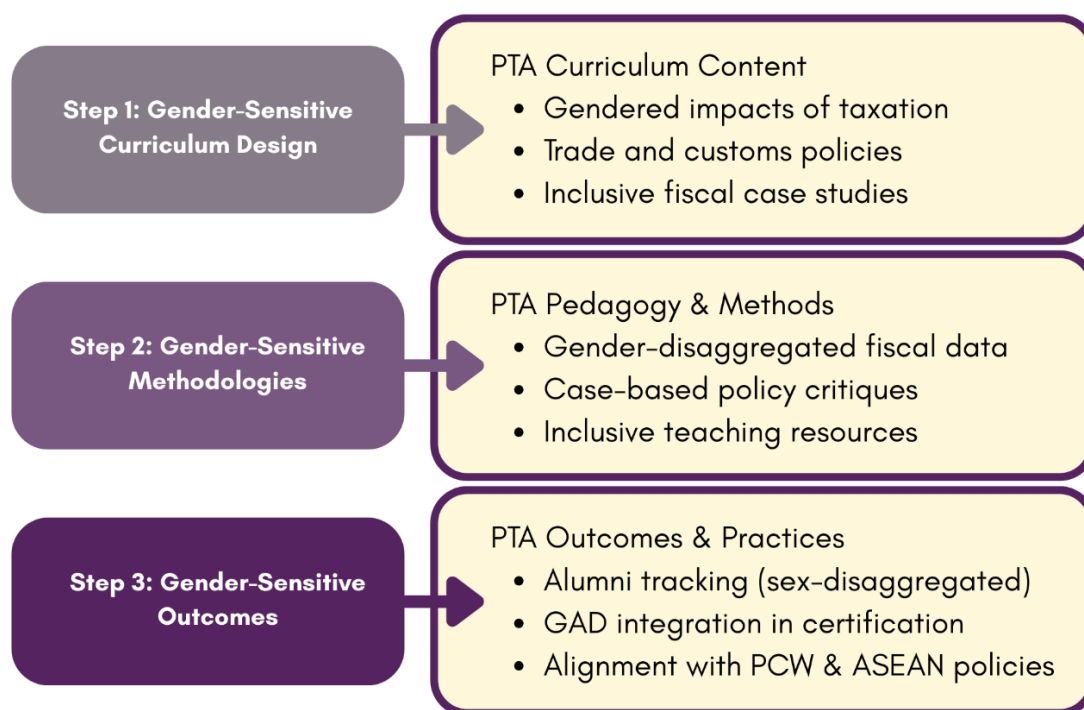
nuanced and comprehensive way than earlier approaches, the realities of lived experience, including how structural inequalities intersect with and compound gender based inequality (United Nations Inter-Agency Network on Women and Gender Equality, 2025).

The Toolkit's practical framework is structured into three steps.

Step 1 emphasizes the design of gender-sensitive curriculum content by including diverse perspectives, requiring seminar projects to address gender aspects, and devoting class sessions to gender dimensions of a discipline's core topics.

Step 2 highlights the use of gender-sensitive methodologies and theoretical frameworks, encouraging educators to adopt inclusive language, integrate balanced visual representations, and assign tasks that reframe existing studies through a gender lens.

Step 3 focuses on producing gender-sensitive outcomes, such as enriching course handbooks with gender considerations, evaluating teaching with attention to gender responsiveness, and disaggregating alumni data by sex for institutional reporting (GARCIA Project, 2015).



For applying gender-sensitive approach in curriculum, the toolkit provides the following checklist of questions:

- Are you inviting a balanced number of female and male academics for a visiting lecture at your course?
- Have you invited a visiting lecturer renowned for his/her gender-sensitivity?
- Do you attract students of both genders to take your course?
- Are you stimulating students to work in gender-mixed groups?
- Do you prepare your students to be gender-sensitive professionals one day?
- Have you included in the course reader gender sensitive publications?
- Have you devoted at least one class to the gender dimension of the course topic?
- Do you make your students more aware about gender stereotypes connected to the field you teach?
- Do you make your students aware about gender inequalities they will face one day as professionals?
- Do you teach students gender-sensitive methodology?
- Do you use gender-sensitive language and visual materials while teaching and writing course materials?
- Does your Handbook contain gender dimension of the course topic?

The toolkit may seem to focus on academic institutions, however, its utility extends beyond universities to include training institutions that prepare professionals for highly specialized fields. Institutions such as the PTA play a critical role in shaping public servants whose work directly impacts revenue generation and fiscal governance. In the 2024 report of the DOF, it has articulated that the country has maintained a steady gross domestic product (GDP) growth of 5.6% in 2024—the second fastest in ASEAN—despite multiple challenges. While this is the case, other facets such as taxation and public finance warrant further scrutiny such as the aspect of gender neutrality, the concern of the current study. According to the 2023 study of the Asian Development Bank, fiscal systems affect women and men differently, and gender biases in tax policy and administration can reinforce inequalities if unaddressed (Stotsky, 2016). The same study shows the following general trends in implicit biases that appear to exacerbate gender inequality in Asia and the Pacific are found in several tax areas:

Individual income taxation

(a) Joint tax assessment that does not explicitly reference gender still exists. Joint tax assessment raises the effective marginal tax rate of secondary earners (who are predominantly women) and reduces their work incentives.



(b) Some tax incentives only reach parts of society that are active in the formal sector (and thus more men than women). Professionals and people in formal employment are predominantly men; thus, work-related tax benefits that are often granted to such categories of workers will favor men over women.

(c) Tax legislation can include implicit biases in the treatment of assets that men are more likely to own than women. Many tax laws still have favorable treatment for interest or dividend payments on stocks and equities, which are disproportionately owned by men.

(d) Some prominent reforms in the Asia and Pacific region may have a greater negative impact on women because they benefit a more redistributive fiscal system. Such reforms include increased use of different tax rate schedules for each income source, declining progressivity, and rising use of flat rate tax policies.

(e) Higher tax rates for nonsalaried than for salaried individuals could be interpreted as an implicit bias against women (e.g., in Pakistan), as most self-employed people are women.

In corporate income taxation, implicit biases can occur due to differences in the incomes men and women earn. Corporate taxation may place women at a disadvantage and favor men in general. Men are more likely to own and hold shares of incorporated businesses and can benefit from preferential taxation of capital income. Corporate income tax rates are frequently lower than the highest marginal individual income tax rates and this may exacerbate the gender disparity in after-tax profits earned by incorporated (mostly male) and unincorporated (more heavily female) business owners. Structural tax reduction, particularly that reducing headline tax rates on corporate income, tends to lower overall top income tax rates but does not necessarily lower tax rates for those who are most in need (ADB, 2023).

In the case of the Philippines, however, the Tax Reform for Acceleration and Inclusion (TRAIN) law of 2017 or Republic Act No. 10963 introduced progressive reforms that benefit low- and middle-income earners, a significant proportion of whom are women in both formal and informal sectors. Cognizant of the need for more work to be done on this aspect of the revenue sector, the PTA is geared towards fulfilling its mandate to provide training and education not only on technical competencies but also on gender responsiveness.

Applying the GARCIA Toolkit to the curriculum of institutions like that of the PTA helps ensure that gender sensitivity is mainstreamed and institutionalized in revenue education. In juxtaposing the PTA's overarching curriculum with the GARCIA Toolkit, this study highlights the intersections between revenue education and gender responsiveness, aiming to identify gaps,



synergies, and pathways for embedding gender mainstreaming in the training offered by the PTA.

Mapping the Toolkit and the Overarching Curriculum

Integrating gender-sensitive approaches into the PTA's curriculum can enhance its relevance and effectiveness. By incorporating gender perspectives, the curriculum can better address the diverse needs of the population and promote equitable outcomes in tax and public finance management. As earlier articulated, the concept of Gender Equality, Disability, and Social Inclusion (GEDSI) is increasingly recognized as essential in education and public service. Integrating GEDSI principles into the PTA's curriculum can cultivate an inclusive environment that values diversity and promotes equal opportunities for all.

GARCIA Checklist Item	Relevant Provision in PTA Overarching Curriculum	Comparison/ Recommended Action
Balanced number of female and male academics for visiting lecturers	Curriculum and course design guidelines mention use of experts and lecturers, but no explicit provisions on gender balance among resource persons/course facilitators.	PTA may establish a database on sex-disaggregation of resource persons to surface whether or not there is balanced representation among them. Gender analysis may follow to be utilized to encourage more balanced representation, should there be determination of gender issues therein. Language is neutral, but may be enhanced by deliberately identifying ways in which the gender-fair language and its principles be utilized.
Invite lecturers renowned for gender sensitivity	Gender and Development (GAD) experts are prioritized for gender-related courses such as Advocating Gender Sensitivity. Other resource persons are identified based on	To mainstream gender in the approach to all courses, the PTA may consider providing an orientation for all resource persons on making their

	their expertise relevant to the courses offered.	courses more gender-responsive and inclusive.
Attract students of all genders (sexes)	RA 10143 IRR requires pre-service and in-service training for all applicants/employees of BIR, BOC, BLGF; entry is not gender-exclusive.	Partial alignment: Although learners of the PTA are dependent upon the officials and employees of the BIR, BOC, and BLGF, the PTA can expand its existing database on sex-disaggregation of learners to gender statistics to consider other intersectionalities which will aid surface the potential gender-related concerns leading to establishing mechanisms to encourage more women applicants in the revenue sector.
Stimulate students to work in gender-mixed groups	PTA employs outcome-based and collaborative learning strategies, including teamwork and leadership training.	Teamwork is valued. Utilizing more inclusive teaching and learning strategies may be considered.
Prepare students to be gender-sensitive professionals	PTA learners are professionals whose compliance with the CSC rules and other regulatory laws is imperative including those encompassed in GAD policies and mandates. The Institutional Learning Outcomes (ILOs) include “ethical conduct,” “integrity,” and “effective communication,” but does not explicitly mention gender sensitivity.	The ILOs could be strengthened by explicitly embedding gender responsiveness as part of professional competence. This may begin by building on the PTA core competency on Mainstreaming GEDSI and citizen-centeredness.
Include gender-sensitive publications in course readers	Course design guidelines specify “reputable sources” and “reliable references”, mentions the use of gender-fair language but no explicit	PTA may include additional provisions in the course design that mentions consideration on using gender-sensitive publications

	mention of gender-sensitive publications.	such as those that are women-authored or those that discuss topics related to GEDSI which may be connected with the courses/topics.
Devote at least one class to gender dimension of the course topic	Mandatory topics include “integrity education” and “public financial management,” but no explicit mention of gender dimension.	Gender dimension is absent from curriculum requirements. Gendered analysis of taxation, customs, or fiscal management may be integrated. Course developers may be trained on gender analysis to upskill them on including the gender dimension in the courses.
Raise awareness about gender stereotypes in the field	Except for the specific core competency on gender sensitivity course, the curriculum emphasizes technical and leadership competencies.	PTA may consider including modules on stereotypes and biases in revenue administration (e.g., women in tax leadership, stereotypes in customs enforcement) to be integrated in various courses in the curriculum.
Raise awareness of gender inequalities in professional practice	As the curriculum is on tax, customs, and public finance, the focus is on “revenue generation efficiency,” “technology integration,” and “stakeholder engagement,” among others.	The PTA may strengthen its gender mainstreaming in the curriculum by institutionalizing it in its policies and other mechanisms towards raising awareness of gender inequalities in the revenue sector, if identified through gender analysis.
Teach gender-sensitive methodology	PTA adopts Competency/Outcome-Based Education and Learning (COBEL) framework aligned with Civil Service competencies.	PTA may strengthen integrating gender-sensitive methodologies (e.g., gender-responsive fiscal analysis, gender budgeting).

Use gender-sensitive language and visuals in teaching and course materials	Course development guidelines emphasize clarity, conciseness, and learner-centered writing, and the use of gender-fair language.	The PTA uses formal gender-neutral language (e.g., “officials and employees,” “learners”).
Handbook contains gender dimension of the course topic	The overarching curriculum outlines program outcomes, course descriptions, and instructional design. No explicit gender dimension included.	Gender dimension is not explicit in the curriculum; opportunity exists to integrate a section on gender mainstreaming in tax, customs, and public finance.

Enhancing the gender responsiveness in the PTA's curriculum may include:

- Integrating gender-sensitive content: Incorporate modules that address gender issues in tax and public finance, highlighting the impact of policies on different genders.
- Adopting inclusive teaching methodologies: Utilize interactive and participatory teaching methods that encourage the involvement of all genders.
- Implementing gender-aware assessments: Design assessments that evaluate students' understanding and application of gender-sensitive approaches.

This study is anchored on the premise that embedding gender responsiveness into specialized training institutions requires a systematic framework that bridges technical expertise with inclusive pedagogical practices. The GARCIA Toolkit provides such a framework through its three-step process of curriculum design, methodological integration, and outcome evaluation. Juxtaposing these steps with the PTA's overarching curriculum offers a conceptual lens to analyze the intersections between tax, customs, and public finance training and gender responsiveness.

Mapping the PTA curriculum against the GARCIA Toolkit underscores the compatibility of technical training with gender mainstreaming imperatives. While the PTA's mandate is to develop revenue competencies and integrity among revenue professionals, the GARCIA Toolkit extends this by providing a lens through which these competencies can be taught, applied, and evaluated in ways that advance GEDSI.

Conclusion and Recommendations

In summary, the juxtaposition poses areas in which the PTA overarching curriculum may be further enhanced towards aligning with the principles of GEDSI and the gender-responsive approach. The analyses have surfaced how some provisions of both the toolkit and the curriculum align with each other, the latter substantially complying with the former, but also more importantly, paying attention to potential gaps and opportunities to make a fully gender-responsive curriculum.

By and large, the juxtaposition has shown the following:

1. **Curriculum Content:** The PTA's curriculum primarily focuses on technical aspects of tax and public finance. While it includes modules on core, leadership, and technical competencies, it may be improved in terms of its integration of gender perspectives in the content. The GARCIA Toolkit emphasizes the importance of incorporating gender-sensitive content to reflect diverse experiences and promote inclusivity.
2. **Teaching Methodologies:** The PTA generally employs traditional teaching methods, such as lectures and seminars. The GARCIA Toolkit advocates for methodologies that encourage critical thinking and active participation, ensuring that all genders regardless of intersectionalities have equal opportunities to engage and contribute.
3. **Assessment and Outcomes:** The PTA's assessment methods focus on core, leadership, and technical competency enhancement. The GARCIA Toolkit suggests that assessments should also consider how well the learners understand and apply gender-sensitive approaches in their work, in response to what may be a compliance of these public servants to the GAD mandate towards gender mainstreaming.

The juxtaposition of the PTA's curriculum with the GARCIA Toolkit reveals areas where gender responsiveness can be enhanced. By integrating gender-sensitive content, adopting inclusive teaching methodologies, and implementing gender-responsive assessments, the PTA potentially develops and implements a curriculum that equips revenue personnel with technical skills and cultivates an understanding of GEDSI. Ultimately, this approach aligns with the Philippine government's Gender and Development approach, the international commitments such as the SDGs having the principle that "no one should be left behind", and with the PTA's mission to mold competent and ethical public servants, contributing to improved governance and public trust in the revenue sector.



References

- Abiola, J., & Asiweh, M. (2012). Impact of Tax Administration on Government Revenue in a Developing Economy—A Case Study of Nigeria. *International Journal of Business and Social Science*, 3, No. 8.
- ASEAN. (2021). *ASEAN Gender Mainstreaming Strategic Framework*. Jakarta: ASEAN Secretariat.
- Asian Development Bank. (2023). *Taxation and gender in the Asia and Pacific* (SDWP-087). <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/898766/sdwp-087-taxation-gender-asia-pacific.pdf>
- Beltran, G. S., Opiniano, G. A., Cebrero, J. D., & Manlapaz, S. J. J. (2024). Revisiting reform initiatives in the Philippine revenue sector: Basis for the reinforcement of the PTA Integrity Education Program. Philippine Tax Academy.
- Bird, R. (2015). Improving tax administration in developing countries. *Journal of Tax Administration*, 1(1), 23–45.
- Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women (CEDAW). (1979). United Nations.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Department of Finance. (2025, January 26). *PH economy maintained steady growth in 2024 despite challenges; Outlook for 2025 remains bullish driven by lower inflation, higher consumption, and investments*. Department of Finance, Republic of the Philippines. <https://www.dof.gov.ph/ph-economy-maintained-steady-growth-in-2024-despite-challenges-outlook-for-2025-remains-bullish-driven-by-lower-inflation-higher-consumption-and-investments/>
- Diana, A. (2024, January 26). *Embracing diversity in research: Unpacking the gender equality, disability, and social inclusion (GEDSI) framework*. INA-RESPOND. <https://ina-respond.net/2024/01/26/embracing-diversity-in-research-unpacking-the-gender-equality-disability-and-social-inclusion-gedsi-framework/>
- European Commission. (2020). *Gender Equality Strategy 2020–2025*. Brussels: European Union.
- European Institute for Gender Equality. (2016). *Structural change in research institutions: Enhancing excellence, gender equality and efficiency in research and innovation*. https://eige.europa.eu/sites/default/files/structural-changes-final-report_en_0.pdf
- GARCIA Project. (2015). *GARCIA Toolkit for Integrating Gender-Sensitive Approaches into Research and Teaching*. European Union FP7 Programme.
- Mercado, D. M. (2024, November 20). *UPOU-OGC director conducts GEDSI orientation for ASEAN member states by the Philippines' Civil Service Commission, emphasizing SDG 5 and 17*.



- University of the Philippines Open University. Retrieved [insert retrieval date, e.g., November 20, 2025], from <https://www.upou.edu.ph/news/upou-ogc-director-conducts-gedsi-orientation-for-asean-member-states-by-the-philippines-civil-service-commission-emphasizing-sdg-5-and-17/>
- Mihajlović Trbovc, J., & Hofman, A. (2015). *Toolkit for integrating gender-sensitive approach into research and teaching* (GARCIA Working Paper No. 6). European Institute for Gender Equality (EIGE). https://eige.europa.eu/sites/default/files/garcia_toolkit_gender_research_teaching.pdf
- Nielsen, H. (2023). *Taxation and Gender Equality in Asia and the Pacific: A review of gender equality provisions in fiscal legal frameworks* (Asian Development Bank Working Paper No. 087). Asian Development Bank. <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/898766/sdwp-087-taxation-gender-asia-pacific.pdf>
- Philippine Commission on Women (PCW). (2018). *GARCIA Toolkit: Gender Analysis of Curriculum and Instruction in the Philippines*. Quezon City: PCW.
- Philippine Commission on Women (PCW). (2018). *GARCIA Toolkit: Gender Analysis of Curriculum and Instruction in the Philippines*. Quezon City: PCW.
- Philippine Commission on Women (PCW). (2020). *Magna Carta of Women: Implementing Rules and Regulations*. Quezon City: PCW.
- Philippine Tax Academy. (2023). *Overarching curriculum on tax, customs, and public finance* [Unpublished institutional document]. Philippine Tax Academy.
- Republic Act No. 10143. (2009). *An Act Establishing the Philippine Tax Academy, Defining its Powers and Functions*.
- Stotsky, J. G. (2016). Gender and its relevance to macroeconomic policy: A survey. *IMF Working Paper*.
- Schiebinger, L., & Schraudner, M. (2011). Interdisciplinary Approaches to Achieving Gendered Innovations in Science, Medicine, and Engineering. *Interdisciplinary Science Reviews*, 36(2), 154–167.
- Stotsky, J. G. (2016). Gender Budgeting: Fiscal Context and Current Outcomes. *IMF Working Paper*, 16(149).
- Schiebinger, L., & Schraudner, M. (2011). *Interdisciplinary approaches to achieving gendered innovations in science, medicine, and engineering*. *Interdisciplinary Science Reviews*, 36(2), 154–167. <https://doi.org/10.1179/030801811X13013181961518> Gendered Innovations
- UNESCO. (2017). *A guide for gender equality in teacher education policy and practices*. Paris: UNESCO.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations.

United Nations Inter-Agency Network on Women and Gender Equality. (2025, July).

Intersectionality-informed gender analysis toolkit. UN Women.

UNESCO Office, Jakarta (2004). Guidelines for Gender Mainstreaming in Science and Technology. Project Name: Regional Secretariat for Gender Equity in Science and Technology in the Asia-Pacific Region.

Van den Brink, M., & Benschop, Y. (2012). Gender Practices in the Construction of Academic Excellence: Sheep with Five Legs. *Organization*, 19(4), 507–524.



Fostering Inclusivity: Understanding LGBTQ+ Experiences for Policy Recommendation

Kristine Carla P. Mahaguay
Vicente Madrigal Integrated School
kristinecarlamahaguay@deped.gov.ph

Anna Liza L. Ojas
Vicente Madrigal Integrated School
annaliza.ojas@deped.gov.ph

Abstract

The study aims to identify the challenges faced by LGBTQ+ students in Grade 11 and Grade 12 in one of the public schools in Rizal province related to their gender preferences to serve as foundation for policy recommendations that foster inclusivity. A qualitative research method was employed, utilizing snowball sampling to select the participants. The study is anchored in Meyer's Minority Stress Theory. An open-ended survey questionnaire and interviews were used in data collection and analysis. The findings highlight five key issues faced by LGBTQ+ students: verbal harassment and bullying, stereotyping, lack of safe space in comfort rooms, limited LGBTQ+ inclusive policies, and reluctance to report discrimination. The school currently has policies that adhere to promote inclusivity, such as allowing students to wear uniforms that align with their gender identity, permitting light make-up and accessories, cross-dressing and providing flexibility regarding hair length for students aged 18 and older, with a waiver for under 18. LGBTQ+ students expressed the need for comprehensive inclusive policies to ensure protection from bullying, harassment, and stereotyping. They also requested increased awareness of LGBTQ+ issues within the school community to foster respect and acceptance. There is also a desire for safe spaces in comfort rooms and supportive organizations. To address these concerns, it is recommended to create a clear Anti-Discriminatory Policy, construct comfort rooms that promote safety, create clubs for LGBTQ+ students, encourage respect for gender identity, and train staff on LGBTQ+ issues. This aligns with the Department of Education's call for a gender equal environment.

Keywords: LGBTQ+ experiences, inclusivity, policy, recommendation

Introduction

Sexual orientation and gender identity are diverse aspects of human identity that can vary from one individual to another. As part of a young person's development, they may explore their gender and sexual orientation. Some may be certain of their identity, while others may feel unsure. This exploration of one's identity is a normal and natural process of development. Unfortunately, LGBTQ+ individuals often face abuse, discrimination, and marginalization, not only from their communities but also within their own families. (United Nation, 2019). In the Filipino context, traditional views about gender and sexuality can make this process even more difficult for LGBTQ+ students. According to Meyer's Minority Stress Theory (2003), individuals who belong to stigmatized groups experience additional stress from prejudice, discrimination, and social rejection. When left unaddressed, this minority stress can harm their mental health, well-being, and school performance.

Understanding LGBTQ+ students' experiences in schools are crucial because schools are important for their growth and development. Over the years, there have been gradual improvements in laws and policies aimed at protecting the rights of LGBTQ+ students in schools. In 2017, the Department of Education (DepEd) in the Philippines issued Order No. 32, which established the Gender-Responsive Basic Education Policy. This policy promotes gender equality, equity, sensitivity, non-discrimination, and respect for human rights in both elementary and secondary schools across the country. However, despite the existence of this DepEd order, implementation varies widely.

For instance, while some schools have integrated inclusive policies, others may lack specific guidelines or policies, leaving LGBTQ+ students vulnerable. The idea pointed out that the LGBTQ+ students already faced challenges in school but is more challenging when it comes to effective implementation of protective policies. This is evident through the unavailability of clear and detailed guidelines on how these rules should be carried out. The lack of clarity may lead to inconsistencies in implementation that will create confusion among those responsible in rule enforcement. This scenario will create a gap that will undermine the protection for the LGBTQ+ students.

Then study emphasized that the absence of localized policies does not adequately address the issues faced by LGBTQ+ students in schools. Thus, crafting of localized policies, which should serve as a guide for school implementers is needed. However, in the case of some schools, clear and comprehensive policies are not available. This weakens the protection intended for LGBTQ+ students.



This study aims to understand the common issues and challenges faced by LGBTQ+ students, with the view that this understanding will help school authorities develop policies that truly protect students' rights, ensure equality and non-discrimination, and foster inclusivity within the educational setting. By doing so, the school can help reduce minority stress, enhance students' well-being and academic success, and promote a culture of acceptance and respect.

Purpose of the research

The study aims to explore the experiences of LGBTQ+ students in school to identify their challenges to propose more inclusive policies ensuring a school environment that fosters inclusivity.

Literature Review

The United Nations (2019) has emphasized that LGBTQ+ students around the world often face bullying, harassment, and exclusion in schools. These experiences include verbal teasing, spreading rumors, social isolation, and even physical assault. Violence often happens in everyday school spaces like classrooms, restrooms, and playgrounds, but it can also appear in school policies, curricula, and teaching practices. Similarly, Kosciw, Clark, and Menard (2022) found that derogatory language is common in schools, with LGBTQ+ students frequently hearing homophobic and transphobic remarks from both peers and educators. Staff rarely intervene, leaving students feeling unsafe and hesitant to report incidents because of limited support from authorities. This shows that schools can sometimes become places of discrimination and harassment. Beyond peer harassment, discrimination is also institutionalized through restrictive school policies and practices.

According to the GLSEN report, LGBTQ+ students are often barred from using their chosen names and pronouns, denied access to facilities like restrooms and locker rooms aligned with their gender identity, and excluded from participating in sports. Murchison et al. (2019) and Povirk et al. (2022) add that such restrictions not only reinforce stigma but also increase the risk of sexual assault, particularly for transgender and nonbinary youth. The Movement Advancement Project (2024) also highlighted how restroom policies remain a critical site of exclusion and violence. Together, these findings underscore how institutional rules can amplify vulnerability rather than provide protection.

In the Philippine context, similar patterns emerge. Reports from the Commission on Human Rights (CHR, 2020) indicate that LGBTQ+ youth often experience bullying, harassment, and discrimination rooted in SOGIE stereotypes which has no difference from



the report of Human Rights Watch (2016, 2017) which documented Filipino LGBTQ+ students endure harassment, discriminatory school rules, and a lack of supportive resources. Despite the existence of policies intended to protect LGBTQ+ individuals—such as DepEd Order No. 40, s. 2012 (Child Protection Policy), DepEd Order No. 32, s. 2017 (Gender-Responsive Basic Education Policy), Republic Act 11313 (Safe Spaces Act), and Republic Act 10627 (Anti-Bullying Act), the implementation remains uneven. While these measures mandate clear rules, interventions, counseling, parental involvement, and awareness programs, many students continue to feel unsafe, partly due to the absence of a comprehensive anti-discrimination law such as the long-debated SOGIE Equality Bill. These findings suggest that the Philippine experience reflects international concerns while underscoring gaps in policy enforcement.

Another significant issue is the underreporting of violence and discrimination. Tillewein et al. (2023) found that many LGBTQ+ students refrain from reporting abuse due to mistrust of authorities, fear of retaliation, and embarrassment. Weise et al. (2023) similarly noted that unsupportive campus climates and administrators' lack of competence further discourage reporting. This pattern is not only evident internationally but also resonates locally, where Filipino LGBTQ+ students often hesitate to seek redress due to weak accountability mechanisms (CHR, 2020). Without reliable reporting systems, schools risk normalizing violence and failing to provide meaningful protection.

The effects of these experiences are far-reaching. Studies by Gnan et al. (2019) show that abuse and lack of support increase risks of mental health issues and suicidal ideation among LGBTQ+ students. Mayo (2022) argues that teachers and administrators must actively change school practices and policies to improve outcomes for LGBTQ+ youth. Similarly, Anderson (2020) and Tran (2022) point out how rigid gender expectations and stigma can be dismantled through education and sensitivity training. Research by Lewis and Ericksen (2016) further demonstrates the importance of training programs for faculty and curriculum reforms to strengthen inclusivity, particularly for marginalized LGBTQ+ subgroups. Together, these studies highlight how violence, whether explicit or implicit, significantly undermines both academic achievement and personal well-being.

Despite these challenges, research consistently shows that inclusive resources improve outcomes for LGBTQ+ students. The GLSEN survey revealed that students with access to Gender and Sexuality Alliances (GSAs) reported stronger belonging and higher academic success, although only a third of schools offered such organizations. Similarly, supportive educators and visible inclusivity markers, such as Safe Space stickers, helped students feel safer, though institutional-level support remained inconsistent (Kosciw et al., 2022). Likewise, studies from the University of South Florida (2022) and Youth.gov have shown that LGBTQ+ youth with affirming communities report lower absenteeism, greater self-esteem, and



stronger school engagement compared to those without such support. These studies illustrate that even in unsupportive climates, targeted resources can mitigate negative effects.

The following literature review supports the idea that LGBTQ+ students experience various forms of discrimination and harassment. They do not receive equal rights, which highlights the absence of inclusivity in schools. Schools, as students' "second home," should take an active role in crafting localized policies that are anchored in existing regulations to address these issues. Addressing these gaps is crucial for advancing inclusive education and ensuring that LGBTQ+ students can fully enjoy their rights to safety, dignity, and equal participation in schooling.

Theoretical Framework

This study is guided by Meyer's Minority Stress Theory, which explains that LGBTQ+ individuals face unique stressors such as stigma, prejudice, and discrimination that negatively affect their well-being. In the school setting, these stressors take the form of bullying, exclusion, restrictive policies, and the lack of safe spaces, all of which heighten minority stress for LGBTQ+ students. In the Philippine context, despite protective laws and DepEd policies, weak implementation and the absence of a national SOGIE Equality law leave many students vulnerable. However, supportive teachers, inclusive policies, and initiatives like student-led organizations can serve as protective factors that buffer the negative effects of minority stress and foster safer, more affirming school environments.

Methodology

The study adopted a qualitative research approach, following the guidelines set forth by John Creswell in his book "Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches" (4th ed., Creswell, 2014). This qualitative method was utilized to identify common issues and challenges faced by LGBTQ+ students at the school, aiming to promote inclusivity through policy recommendations. The rationale for including these participants is based on their unique experiences as members of the LGBTQ+ students that contribute to understanding the broader challenges within the school environment.

Participants of the study

This study used purposive sampling, specifically targeting Grade 11 and Grade 12 students in one of the public schools in the province of Rizal who were identified as members of the LGBTQ+ community. The participants were chosen because of their lived experiences of discrimination and challenges related to their gender identity or sexual orientation within



the school setting. To reach more participants, the snowball sampling technique was applied, where initial respondents referred classmates or peers who belong to the LGBTQ+ community.

A total of thirty (30) participants were included. These are the participants who experienced challenges based on their sexual orientation.

Research instruments

The data was gathered through two main instruments. An Open-Ended Questionnaire was used that allowed participants to freely share their experiences and perceptions without being limited by fixed response choices. Further, unstructured interviews were employed to probe deeper into participants' answers from the questionnaires and clarify unclear responses. Since the interviews were conversational in nature, they gave students the freedom to express themselves naturally. There was no fixed guide, as the follow-up questions were based on students' written responses. The questionnaire utilized was validated by experts before use.

Data analysis

The study employed a step-by-step process to understand and interpret the students' experiences, using thematic analysis to identify patterns or themes in the data. The first step involved validating the questionnaires. Next, the researchers read the questionnaires and interview notes several times to become familiar with the students' responses. Key phrases or sentences were then highlighted and assigned short labels; a process known as coding. Similar codes were grouped into larger ideas or themes, which were continuously checked and refined to ensure they accurately represented the students' experiences. Overlapping ideas were simplified into sub-themes and major themes. To ensure the trustworthiness of the findings, the researchers triangulated the data by using questionnaires, interviews and informal observation.

Ethical consideration

To ensure compliance with ethical standards in research, the following measures were undertaken: Permission and Approval – The researchers first sought permission from the school principal before starting the study. Informed Consent – Students were told the purpose of the study, what their participation would involve, and that they could stop at any time if they felt uncomfortable. Only those who gave their consent were included. Confidentiality and Anonymity – To protect the privacy of students, no real names were used. Instead, codes



like *Participant 1*, *Participant 2* were written in transcripts and results. Personal information was never shared. Respect and Sensitivity – Since the topic can be very personal, interviews were done in a safe space where students could speak openly without judgment. The researchers made sure to listen carefully and respectfully. Data Security – All responses are kept in the researchers personal file with security.

Results and Discussion

The following are the summary of findings, conclusions, and recommendations offered based on the results gathered.

Profile of the Respondents in terms of Gender and Age

The gathered data presents a profile of the participants in terms of gender and age within the LGBTQ+ community. A total of 68 participants were identified who belong to this group. However, since the focus of the study was on the difficulties faced by LGBTQ+ individuals to offer policies that foster inclusivity, participants were narrowed down to thirty (30) individuals. These are the students who were identified to face challenges related to their gender preference in the educational environment. The majority of the participants are identified as gay, which is composed of sixteen (16) individuals, followed by four (4) transgender, five (5) bisexual, four (4) lesbian, and one (1) queer participant.

In terms of age distribution, the majority of participants were 16 years old, with eleven (11) individuals in this age group. This was followed by ten (10) participants who were 17 years old, seven (7) participants who were 18 years old, and the least represented ages were 21 and 22, each having one participant.

Common issues and problems encountered by the participants within the school environment

Based on the responses from the participants there are five (5) major themes emerged. These are verbal harassment and bullying, stereotyping, lack of safe spaces particularly in the comfort room, absence of LGBTQ+ inclusive policies, and reluctance to report discrimination.

Verbal Harassment and Bullying

The majority of the participants reported frequent verbal abuse which includes derogatory words, cat calling and public humiliation due to their sexual orientation. Here are some of the notable responses of the participants. Participant 13 a gay recounted, "I was

catcalled by boys; I don't know them, but they called me 'you look like a horse' in the hallway and laughed afterward. I just ignored them, but they kept shouting even when I was far away." Similarly, Participant 19, bisexual, shared, *"I was catcalled, tuwing may nadaraan na grupo ng kalalakihan o kababaihan, ay tinatawag nila akong bakla dahil ini-expect nila ay straight ako dahil siguro sa aking katangkaran"*. (Every time I pass an area with a group of boys and girls, they call me 'gay. This might be because they expect me to be straight since I am very tall). Participant 20, who was identified as Queer, noted, *"Whenever I pass the hallway, I always encounter a group of men and they are always laughing. I don't know if I am the reason but I feel humiliated every time I pass on them. They are laughing because of how I act feminine. I also noticed it that whenever there are gays or transwomen passed, they are doing the same thing. Some of them tease them in a sarcastic manner. I was also mocked as a queer they told me that I am not queer nor bi. I am a gay. I tried to explain what the difference is between those genders but they refuse to listen"*. Such behaviors violate and the Safe Spaces Act (Republic Act 11313), which provide regulations against sexual harassment, including catcalling.

Moreover, Participant 1, gay, expressed, *"Sa tuwing dumadaan ako hallway, sinasabihan ako ng grupo ng mga boys na bakla!, 150! Ayusin mo ang mukha mu! kaya hindi ako matanggal ang face mask ko and na-o-offend ako."* (Every time I walk down the hallway, I receive negative remarks from groups of boys who I don't know, they called me 'gay' '150' 'Fix your face'!, that is the reason why I cannot remove my face mask and it offends me.) Participant 8, bisexual, stated, *"Nabubully ako kasi sinasabihan nila akong 'bakla' at wala raw akong kontribusyon sa Pilipinas pero hindi nila alam ang pagkakaiba ng bakla sa bisexual"*. (I was bullied because they said I'm gay and have no contribution to the world but they don't know the difference between a gay and bisexual.) Similarly, participant 10, gay, shared, *"Tuwing nagrerecite ako sinasabihan ako ng kaklase ko na 'bida-bida', 'salot', pakiramdam ko ay ang liit-liit ko"*. (Every time I recite, my classmate called me attention seeker and scourge of society, this makes me feel small.) Participant 9, bisexual, echoed these sentiments, stating, *"The inequality and judgment na tinatanggap namin ay nakakabahala"*. (The inequality and judgment we face from others are quite disturbing.) Additionally, participant 30, gay, mentioned, *"Tinatawanan nila ako habang naglalakad at sinasabihan ng 150."* (I was laughed at while walking and they said '150') It refers to payment supposedly given by gays seeking sexual favors. When asked if they have often experienced the said event, majority of them expressed that they experienced the situations repeatedly.

The hostile school environment is also connected to bigger structural and policy problems. This is in connection with the international report of Kosciw, Clark, and Menard (2022) that found that LGBTQ+ students often hear homophobic and transphobic language not only from classmates but also from teachers, and that school staff do not always step in to stop it. Similarly, in the Philippines, the Commission on Human Rights (CHR, 2020) reported

that LGBTQ+ youth still face SOGIE-based discrimination even though policies such as the Child Protection Policy (DepEd Order No. 40, s. 2012) and the Gender-Responsive Basic Education Policy (DepEd Order No. 32, s. 2017) exist. However, these rules are not always followed, and without a national anti-discrimination law like the SOGIE Equality Bill, many students continue to feel unsafe and unprotected. Human Rights Watch (2017) also showed that some school rules—such as forcing students to follow gendered uniforms, limiting hair length, and not providing inclusive facilities. These make LGBTQ+ students feel excluded and increase their stress.

Because of this, there is a need for school-based programs that strongly enforce anti-bullying rules and promote awareness for both students and teachers. Hillard et al. (2014) pointed out that LGBTQ students face more harassment than straight students, which can lead to shame, anxiety, and depression. Day et al. (2018) also found that transgender youth are more likely to miss school, avoid classes, and develop negative feelings toward school because of bullying. Similarly, Youth.gov explains that unsafe and discriminatory environments can cause LGBTQ+ students to drop out, be absent more often, and suffer from low self-esteem. If these problems are not addressed, they can lead to long-term mental health issues like chronic anxiety and depression.

This agrees with Meyer's Minority Stress Theory, which explains that the constant discrimination LGBTQ+ students face (like being mocked, forced to follow strict dress codes, or not being accepted for who they are) creates both outside pressures and inside struggles. Many participants in this study shared feeling embarrassed, anxious, or unsafe in school, which shows how external stress, when not supported by fair policies and protection, becomes internal stress. Over time, these repeated experiences of rejection and exclusion can build up and harm their confidence, mental health, and overall well-being, just as Meyer's theory suggests.

Lack of Safe Spaces for Comfort Room

The Movement Advancement Project (2024) highlights that recent discussions surrounding LGBTQ equality have increasingly focused on the necessity of protecting transgender individuals from discrimination. One critical area where transgender people mostly encounter harassment, mistreatment, and even violence is in the public restrooms. This issue brings into line with findings from a study indicating that LGBTQ+ students face significant challenges when utilizing restrooms in schools. The study revealed that the lack of designated comfort rooms for LGBTQ+ students contributes to harm and discomfort.

A significant number of respondents expressed discomfort using gender school restrooms. To illustrate these challenges, the following are the noteworthy responses from participants. Participant 24, a gay, reported, *“Una ay ang diskriminasyon sa CR. Gumagamit ako ng pambabaeng CR, kinukwestyon nila ako bakit daw ako ng C-CR sa pang babae eh may tite ka diba”*. (First is the discrimination I experience in the comfort room, I use the female comfort room, they question me, asking why I use it when I supposedly have male private part.) Participant 26, a transgender individual, shared their confusion regarding restroom use, stating, *“Nalilito ako kung anong CR ang gagamitin ko, I heard negative remarks from my fellow students gaya ng: ‘hindi kami allowed sa boys comfort room pati ang sa girls’. Kaya saan kami mag-CR?”*. (I get confused about which comfort room to use, I hear negative remarks from my fellow students, such as: ‘We are not allowed to use the boys’ comfort room nor the girls’. So where are we supposed to go?). Likewise, Participant 14, a gay, reported, *“Kapag mag-CR ako, hindi ko alam kung saan papasok kasi batwa kami pumasok sa pambabae, ayaw din naman kami papasukin sa lalaki kasi baka raw silipan namin sila”*. (When I use the comfort room, I don’t know where to enter. We are not allowed in the female comfort room, and they also don’t want us to enter the male comfort room because they say we might peep on them.)

These stories show how something as simple as using the restroom becomes stressful and painful. In Meyer’s theory, the negative comments and rules are the outside stressors. But what really hurts is how these experiences build up inside which makes students feel confused, unsafe, and even ashamed just for trying to meet a basic need. Their words show how the stress of being questioned or mocked does not stop at the restroom door. It follows them throughout the day, affecting their focus and confidence. Murchison et al. (2019) also found that when transgender and nonbinary students are restricted from using restrooms that match their identity, they face higher risks of harassment and even sexual assault. For example, their study reported that transgender girls who experienced restroom restrictions had a 2.49 times higher risk of victimization. This connects directly to what participants shared: when schools fail to provide safe spaces, students are left more exposed to harm and carry the heavy burden of stress every time they need to use the restroom.

Povirk et al. (2022) showed that restrooms can either make LGBTQ+ students feel safe and included or excluded and vulnerable, depending on how these spaces are designed. Their study at Lund University found that traditional restroom setups often reflect societal norms that make LGBTQ+ individuals feel labeled or unrepresented. In the Philippines, Abesamis and Alibudbud (2024) highlighted a case where a transgender woman was denied entry to a women’s restroom, sparking national debate about identity rights and the need for inclusive policies. Custodio (2019) also reported that LGBTQ+ youth often feel unsafe not only in schools but also at home, in communities, and in public spaces, where harassment and weak enforcement of anti-bullying policies make them afraid to speak up.

Gender Role Stigma/Stereotyping

The Philippines is characterized by a strong religious influence that contributes to social stigma on gender roles. According to Earnshaw, V. A. et al. (2024), stigma is defined as the delineation of acceptable practices, expressions, and identities related to gender, which can lead to social repercussions for individuals who transgress these boundaries. Heterosexism exists within various social, cultural, religious, political and legal frameworks. It makes sexual and gender diversity less visible and valued. It only supports traditional gender roles as a universal standard.

The participants reported being pressured to conform with the traditional gender roles. Notable responses include Participant 5, a lesbian, who stated, *"Ang discrimination na naranasan ko as lesbian ay pinipilit akong magkagusto sa lalaki. I had a friend who introduced me to a guy. I couldn't say no to my friend. I felt discriminated kasi parang pinipilit nya akong maging babae and I think that is gender shaming"*. (The discrimination I felt was forcing me to like the opposite sex, I had a friend who introduced me to a guy, I could not say no to my friend, but I felt discriminated against because she is forcing me to be a girl, and I think that is gender shaming.) Participant 16, who is identified as gay, remarked, *"Lagi ako sinasabihan na lalaki pa rin ako at hindi babae"*. (I was always told that I am a man and not a girl.) Participant 18 indicated, "They always say that I should be a boy."

Additionally, Participant 23, also gay, shared, *"Ung feeling na awkward ang classmates ko saakin, tinatrato nila ako na parang hindi nila gusto kung ano ako siguro kasi hindi obvious na bakla ako, physically kasi masculine ako, hindi halata na bakla ako, pero ung kalooban ko e bakla talaga."* (I feel that my classmates are awkward around me, treating me as if they don't like who I am, maybe because it's not obvious that I'm gay. Physically, I look masculine, so it's not noticeable that I'm gay, but deep inside I truly am.) Participant 8, female bisexual, recounted *"Every time na lalabas kami ng girlfriend ko dati, jina-judge ako, kadiri daw kasi babae sa babae. Masama daw magmahal ng sariling babae. Makasalanaw daw ako"*. (Every time I went out with my girlfriend before, I was judged. They said it was disgusting because it was female-to-female. They told me that loving the same sex was wrong, and that I was a sinner.) Participant 25, bisexual, shared being told *"I was stereotype, they are saying na, saying ang tangkad mo, mag basket ball ka na lang."* (I was stereotype they are saying that such a waste of height, play basketball instead.) Finally Participant 28, a transgender noted, *"Inexpect pa din nila akong gumawa ng pang lalaki gawain tulad ng pagbubuhay ng tables and chairs"* (They still expect me to do what men do, like lifting tables and chairs.)

The participant who shared experiences of being forced into heterosexual relationships, told to act according to their assigned sex at birth, judged for same-sex

relationship, or expected to perform tasks based on stereotypes about masculinity. These reflect how heterosexism happens which makes sexual and gender diversity unseen, undervalued, and treated as something negative. This is in relation with Meyer's Minority Stress Theory which explains that the constant pressure to deny or change one's identity is a form of external discrimination, identified as distal stressor. This can turn into internal struggles like shame, fear, and self-doubt known as proximal stressors. For students, this does not only create emotional pain but also affects how they interact in school and with peers. This will leave them feeling unsafe and unwelcomed. This shows why schools must actively challenge gender-based stigma through awareness and education programs, as Anderson (2020) and Tran (2022) suggest, so the LGBTQ+ students can express themselves without fear of judgment or discrimination.

Unclear and Limited LGBTQ+ Inclusive Policies

Policies provide a clear framework for organizations to function effectively. They create consistent rules and regulations which allows organizations to work efficiently and effectively. According to Rethore (2025), a policy is a prearranged plan of action that outlines the framework for business strategies and goals. It acts as a connection between an organization's vision, values, and daily operations. Policies delineate essential activities and offer direction to decision-makers on how to address emerging issues. Without clearly defined policies, confusion may occur among organizational members. This condition is mainly manifested in policies concerning LGBTQ+ students, who have expressed being confused on the use of restrooms, queuing practices, and preferred forms of address.

Several notable responses illustrate this situation. Participant 22, who is identified as a lesbian, noted, *"Walang malinaw na instructions; nalilito ako pag napapapila, hindi naman ako sigurado kung pwede ako pumila sa boys."* (There are no clear instructions; I am confused when told to fall in line, as I am unsure if I can line up with the boys.) Similarly, Participant 30, a gay student, stated, *"Sana may malinaw na policy ang school na nakalagay kung pano ako ia-address base sa gender ko, mas gusto ko na Miss ang tawag sakin kesa Mr"*. (I hope there is a clear policy that I will be addressed according to my gender, I would prefer to be called Miss rather than Mr.) Meanwhile, Participant 6, also a gay student, expressed feelings of discrimination regarding restroom usage: *"Sana i-allow na ang gays sa girls restroom, sana ilagay ito bilang policy para informed na din ang iba na pwede na at hindi na kami kinukwestyon lagi."* (I wish that gay students were allowed to use the girls' restroom, and I hope this can be included in the school policy so that others will be informed and will not question us anymore.) Participant 29 added, *"Sana lahat ng policies na concern kaming mga LGBTQ ay malinaw at naibabahagi sa lahat"*. (I hope that all policies concerning LGBTQ+ students are clearly communicated so that everyone is informed.)



The shared experiences of the participants which are repeated can lead to confusion affecting their mental health and their capability to feel welcome or accepted in school. This is in relation with Meyer's Minority Stress Theory that helps explain the challenges reflected in the participants' experiences. Their confusion about restrooms, queuing practices, and how they are addressed shows the presence of distal stressors. This refers to the external pressures created by unclear and non-inclusive policies. These stressors can evolve into proximal stressors, such as anxiety, fear of judgment, and the constant need to monitor their actions to avoid discrimination. This means that simple actions like lining up or how they are addressed in the classroom can become a stressful experience. Thus, adding unnecessary emotional load to LGBTQ+ students.

Moreover, their experiences only suggest that policies addressing these issues must be explicitly stated in school manuals to ensure that students and teachers will be well-informed and aware. Providing clear guidelines will help LGBTQ+ students feel accepted and equal to their peers. However, the researchers observed that although there are local policies available intended for these students, it is not properly written or documented which may cause confusion for proper implementation. Human Rights Watch (2017) reported a 68 pages report on "Just Let us BE": Discrimination Against LGBT Students in the Philippines. It emphasized the array of abuses LGBT students received through harassment, discriminatory policies and practices, and the absence of supportive resources which weaken their right to education.

Reluctance to Report Discrimination

Despite experiencing harassment, the majority of the participants were hesitant to report incidents. Reasons included fear of retaliation, lack of trust to authority figures and normalization of mistreatment. The school's Guidance Counselor confirmed that cases often go unreported.

"The following are the shared experiences of the participants. Participant 1, identified as gay, stated, "I did not report it because I don't like to escalate things." Similarly, Participant 2, also gay, shared, "*Ayoko na mag report, hinahayaan ko nalang.*" (I did not want to report; I just let it pass.) Contrariwise, Participant 4, who is identified as bisexual, reported, "*Naireport ko, pero nagtuturo sila ng iba. Ayaw nila aminin ang wrong doings nila*". (I reported, however, they were pointing fingers at somebody else. They do not want to admit their wrongdoings.) Additionally, Participant 10, also bisexual, expressed fear about the consequences of reporting, stating, "*Hindi na ako nag sumbong, natatakot ako baka gawan nila ako ng masama*". (I did not report because I am afraid that they might do something bad to me.) Meanwhile, Participant 23, gay, shared that "*Hindi ako komportable mag kwento tungkol sa mga teacher*". (I am not comfortable to share what is happening to me to teachers." Moreover, Participant



25, bisexual said that “Nasasaktan ako sa mga salita nila sinasabi sakin, sa aming mga LGBTQ, nagiging open minded na lang ako, ako ung mas nakakaintindi, hinahayan ko nalang”. (I am hurt by the words they say to me and to us in the LGBTQ+ community. I just choose to be open-minded; I try to be more understanding and let it pass.) Majority provided similar responses. They thought they would be labelled as ‘too dramatic’ and they thought that they could handle things.

Based on the responses, it is clearly seen that the humiliation they received is normalized, the participants hesitate to confront the issues since they believe that things will pass. Some of these may be attributed to the lack of support system from school, and fear of being judged. Further, these responses show the complex emotions and struggles faced by LGBTQ+ individuals when discerning whether to report harassment and bullying in their environments.

Meanwhile, the experiences of the participants can be explained by Meyer’s Minority Stress Theory. The harassment and bullying the students experience are distal stressors which are the external forms of prejudice and discrimination. Over time, these external pressures lead to proximal stressors, which can be clearly seen in their statements: fear of retaliation from Participant 10, mistrust of authority from Participant 23, and avoidance or self-silencing from Participants 1 and 2. Even when they choose to “just let it pass” from Participant 25, it reflects how discrimination has been normalized. These events pushed them to keep the stress rather than confront it.

This cycle of external and internal stress leaves students feeling isolated and unsupported, discouraging them from reporting incidents. A study by Tillewein et al. (2023) found that many LGBTQ+ students do not report abuse due to mistrust in support services and fear of embarrassment. Their research highlights the rampant occurrence of violence against LGBTQ+ students and the significant refusal of reporting of these incidents. This emphasized the schools to draft policies that will encourage them to report these incidents, further safe reporting systems should be made to create safe spaces. Similarly, Weise et al. (2023) noted that past studies have shown underreporting of abuse among LGBTQ+ students, often due to factors such as campus policies, the overall campus climate, and administrators’ lack of competence in handling such cases. To address this, it is crucial to improve policies and communication strategies to ensure that students feel heard, supported, and validated when they experience violence.

Local policies and rules implemented by the school related to LGBTQ+ students

The participants were asked to identify existing local policies that support LGBTQ+ students. The majority of responses highlighted several key policies. Firstly, there is a provision allowing LGBTQ+ students to wear uniforms that align with their gender identity. Secondly, students are permitted to wear light makeup. Thirdly, there is flexibility regarding hair length, allowing students to choose short or long hairstyles based on their gender identity. These are all under the provision that a waiver is signed by parents for those under 18 years old. However, one participant expressed a lack of awareness regarding these policies.

Here are some of the significant responses of the participants. Participant 4, who is identified as bisexual, stated, *"Hindi ako knowledgeable sa policy ng school para sa LGBTQ+"*. (I am not yet knowledgeable about the school's LGBTQ+ policies in school.) Participant 5, a lesbian, expressed the importance of allowing individuals to dress according to their gender identity and to use the correct pronouns associated with their gender. Another participant, Participant 6, who is identified as gay, mentioned, *"Allowed na kami magsuot ng pang babaeng uniform"*. (There is a permission for students to wear female uniforms.) Moreover, Participant 9, also bisexual, noted, *"Meron pong permit for LGBTQ para ma express namin ang aming sarili; para ito sa mga below 18 years old"*. (There is a permit needed for the LGBTQ+ that want to express themselves; it is for those below 18 years old.) Participant 13, identifying as gay, said, *"Pwede na kami mag lagay ng make-up, wag lang makapal, dapat light lang tska pwede na din magpahaba ng buhok basta may waiver"*. (We are allowed to use light make-up and have long hair as long as we have an LGBTQ+ waiver.) Lastly, Participant 19, who is identified as gay, shared that students are allowed to have either long or short hair depending on their gender identity.

These findings indicate a growing recognition of the need for inclusivity and support for LGBTQ+ students within local policies. However, the lack of awareness among some participants suggests that further education and outreach are necessary to ensure that all students are informed of their rights and available support systems. Similarly, the researchers observed that these existing policies are not properly documented and disseminated, opening opportunities for confusion and improper rule implementation. The implications of this feedback highlight the importance of education and communication regarding LGBTQ+ rights and policies within the school environment to foster an inclusive atmosphere for all students.

Meyer's Minority Stress Theory helps explain why the lack of awareness, weak communication, and inconsistent implementation of policies can be harmful. When students are unsure of their rights or face uncertainty about whether policies will protect them, they experience additional stress beyond everyday academic pressures. These external stressors,

such as discrimination, invisibility, or exclusion, can create internal struggles like anxiety, self-doubt, or fear of expressing one's identity. The participants' responses show that while supportive policies exist, they are not fully effective without proper dissemination and advocacy. This reflects Meyer's idea that minority stress is not just caused by overt discrimination, but also by unclear systems and structures that leave LGBTQ+ students vulnerable. Strengthening policy communication and ensuring staff are trained to implement them fairly can reduce this stress and promote a safer, more inclusive school environment.

The research would like to point out the need in educating school staff on how to effectively handle issues involving LGBTQ+ students. By equipping teachers and school personnel with the necessary knowledge, they can become advocates and effective voices for LGBTQ+ students. This understanding will encourage students to be more open about the challenges they face within the school environment. Consequently, addressing these issues can lead to a more inclusive and understanding atmosphere, allowing for better support and resolution of the problems that LGBTQ+ students encounter. Lewis and Ericksen (2016) found that African American LGBTQ students at Historically Black Colleges and Universities (HBCUs) often experience bullying. Their study recommends that faculty undergo sensitivity training led by administrators to foster a more inclusive environment. Additionally, they suggest implementing a curriculum designed to provide training for both faculty and LGBTQ students, enhancing the support system available to these students.

Policies should be included in catering the needs of LGBTQ+ SHS students

To foster inclusivity, participants were asked what policies should be included to address their needs as LGBTQ+ students in school. Allowing them to be part of policy-making can facilitate easy revisions of the school handbook, promoting inclusive education. These ideas focused on creating policies that clearly stipulate how students will be protected from bullying, harassment, and discrimination. Additionally, participants expressed the desire for the school to raise awareness about LGBTQ+ issues. These covers providing safe spaces for LGBTQ+ students thru building of comfort rooms intended for their community, supportive organizations and school staff.

Here are some of the notable answers from the participants. Participant 1, who is identified as bisexual, stated, *"Sana mas open ang school para sa mga tulad naming"*. (I wish that school will be more open towards LGBTQ+ students.) Participant 5, a lesbian, suggested, *"Isama sana sa policy ng school kung pano kami ia-address base sa aming gender and sana inormalize na kasama kami sa iba't-ibang school occasions"*. (I hope the school includes in its policy how we will be addressed based on our gender, and I also hope that it will be normalized for us to be included in various school occasions.) Participant 6, who is gay, emphasized the need for



raising awareness, stating, *"Dapat maturuan ang mga estudyante kung pano irespeto kaming mga LGBTQ+ sa paaralan."* Students should be educated on how to respect the LGBTQ+ in school. Participant 10, also gay, asserted, "Equality is the answer."

Furthermore, Participant 13, who is identified as gay, highlighted the importance of clear guidelines regarding restroom usage: *"Madami dapat isama sa policy ng school, pero para sakin, ang pinaka mahalaga ay i-clarify ang rules sa pag gamit ng restroom. Tsaka, i-clarify ang rules sa pipila sa linya ang mga LGBTQ+. Gaya ko, I consider myself a girl, pero tuwing pipila ako sa girls, sinasabi ng classmates ko, 'bakla ka, hindi ka babae. '"* (There are many things that should be included in the school policy, but for me, the most important is to clarify the rules on restroom use. It is also important to clarify the rules on where LGBTQ+ students should line up. For example, I consider myself a girl, but every time I queue in the girls' line, my classmates tell me, 'You are gay, you are not a girl'.) Similarly, Participant 14, also gay, echoed this sentiment, stating, *"Para sakin, dapat magbigay ng malinaw na policy sa paggamit ng comfort rooms para sa mga LGBTQ+ students, kasi hanggang ngayon wala pa din comfort room para sa amin binibigay ang school."* (For me, the school should provide a clear policy on the use of comfort rooms for LGBTQ+ students because until now the school does not provide comfort rooms for us.)

Likewise, Participant 15, who is transgender, suggested, *"Magkaroon ng seminar para sa lahat ng student tungkol sa mga LGBTQ+ para matutunan nila kami irespeto at magkaroon ng programa na anti-discrimination."* (Provide a seminar for all students that allows them to understand the LGBTQ+, so they can learn to respect us, and also create a program for anti-discrimination.) Lastly, Participant 22, a lesbian, recommended, *"Magkaroon ng LGBTQ+ support groups tulad ng clubs o mga organization"*. (Provide LGBTQ+ support groups like clubs or organizations.) Meanwhile, Participant 27, gay, "Provide comprehensive sensitivity training." Participant 26, transgender, *"Sana magkaroon ng malinaw ng policy na magproprotect samin from bullying, hindi lang para samin, pati na din sa LGBTQ teachers"*. (I hope for a clear policy to protect LGBTQ+ students from bullying, not only for students but also for LGBTQ+ teachers as well.) To clarify the report, the researcher conducted follow-up questions to participant 26. It was revealed that there are students who talked behind the back of LGBTQ+ teachers as well, giving bad and demeaning remarks.

Meyer's Minority Stress Theory further explains why the concerns of the participants are deeply important. The lack of safe spaces, unclear restroom policies, and experiences of bullying create additional stressors for LGBTQ+ students. These external pressures such as harassment, exclusion, and the absence of protective policies can lead to internal struggles like developing negative feelings towards self and other mental health issues like anxiety. Meyer emphasizes that minority stress results from an unsupportive environment rather than from one's identity itself. The responses of the participants reflect this reality. This only shows that

clearer policies, awareness programs, and support systems are essential in reducing stress and fostering a safer and more affirming school climate.

The insights gathered by the researcher highlighted the call for policies that will ensure the safety and promote inclusive school for all LGBTQ+ students. Cardinal H. (2021) highlights that when schools provide strong social support, LGBTQ youth feel safer, develop a stronger sense of belonging, and see improvements in both their health and academic performance. Safe spaces can take many forms, including classrooms, administrative offices, and clubs for the LGBTQ+, all of which help create a more inclusive and supportive environment.

Conclusion

In conclusion, this study provides important insights into the challenges faced by LGBTQ+ students, the existing school policies that support them, and the additional measures they believe are necessary for a more inclusive community.

1. LGBTQ+ students continue to face discrimination in the form of verbal harassment, bullying, and stereotyping. The lack of safe spaces especially around comfort room access along with unclear and limited LGBTQ+ policies and hesitancy to report discrimination, reflects the external stressors described in Meyer's Minority Stress Theory. These stressors create additional burdens on LGBTQ+ youth, leading to feelings of fear, and exclusion.
2. While there are current policies that allow some freedom of expression, such as wearing light makeup, choosing hairstyles that match gender identity, and the option to wear female uniforms, these remain limited and do not fully address the structural sources of minority stress.
3. To reduce these stressors and promote inclusivity, students strongly advocate for a clear anti-discrimination policy, equal access to comfort rooms, respect for gender identity in both queuing and recognition, and opportunities to join school programs. They also call for awareness campaigns, sensitivity seminars, and the establishment of support groups or organizations. As Meyer emphasizes, reducing external stress through supportive policies and affirming environments can lower minority stress, improve well-being, and allow LGBTQ+ students to prosper both in their academic and social aspects.



Recommendations

From the findings and conclusions of the study, the following recommendations were endorsed:

1. *Establishment of an Anti-Discrimination Policy and Procedure.* The school should draft a clear anti-discrimination policy that prohibits bullying, harassment, and unfair treatment based on sexual orientation or gender identity. To encourage reporting, a drop box or other safe reporting system should be provided. Signages and posters in classrooms and hallways must also be displayed to remind students of this policy. The guidance counselor should serve as the focal person in addressing cases and providing support.
2. *Improve Restroom Accessibility.* The school, with the help of the LGU or GPTA stakeholders, should work toward creating gender-neutral comfort rooms. Since public schools often face budget limitations, a clear protocol should be made allowing LGBTQ+ students to use the restroom where they feel most comfortable. Teachers and the student government should help monitor the proper implementation of these rules to ensure fairness and prevent discrimination.
3. *Increase Awareness and Sensitivity Training.* To strengthen inclusivity, policies should be regularly discussed during flag ceremonies or school assemblies. Resource speakers can be invited to help teachers, administrators, and students understand issues concerning LGBTQ+ rights, gender diversity, and bystander intervention. The guidance office should also provide counseling services and support groups to assist LGBTQ+ students who may be facing unique challenges.
4. *Clubs and Organizations.* The school should allow the formation of clubs or student groups that support LGBTQ+ students. These groups can partner with the student government to help monitor the implementation of anti-discrimination policies. They can also work with teachers and administrators to develop inclusive programs and activities that promote respect and acceptance for all genders.
5. *Strengthen Communication of Existing Policies.* School policies should be written in student-friendly language in the handbook or manual for clearer understanding. These policies must be explained during student orientation and reinforced in class discussions. The school can also prepare short videos on student rights and post them on the school's Facebook page. Posters should be placed in classrooms and hallways, and students should be properly informed about the availability of the drop box and counseling services.



References

- Abesamis, L. E. A., & Alibudbud, R. (2024). From the bathroom to a national discussion of LGBTQ+ rights: A case of discrimination in the Philippines. *Journal of Lesbian Studies*, 28(1), 84-99.
- Anderson, S. M. (2020). Gender matters: The perceived role of gender expression in discrimination against cisgender and transgender LGBTQ individuals. *Psychology of Women Quarterly*, 44(3), 323-341.
- Cardinal, H. (2021). Creating Safe and Inclusive Schools for LGBTQ Students. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(2), 17-21.
- Custodio, I. (2019). The situation of LGBTQ children in the Philippines. *Commission on Human Rights*.
- Day, J. K., Perez-Brumer, A., & Russell, S. T. (2018). Safe schools? Transgender youth's school experiences and perceptions of school climate. *Journal of youth and adolescence*, 47, 1731-1742.
- DepEd Order 32. S. 2017. Gender-Responsive Basic Education Policy
- Department of Education. (2013). *Implementing Rules and Regulations of Republic Act No. 10627, Otherwise Known as the Anti-Bullying Act of 2013* (DepEd Order No. 55, s. 2013). Retrieved from https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2013/12/DO_s2013_55.pdf
- Earnshaw, V. A., Logie, C., Wickersham, J. A., & Kamarulzaman, A. (2024). LGBTQ Stigma. In *Global LGBTQ Health: Research, Policy, Practice, and Pathways* (pp. 15-44). Cham: Springer International Publishing.
- Frost, D. M., & Meyer, I. H. (2023). Minority stress theory: Application, critique, and continued relevance. *Current opinion in psychology*, 51, 101579.
- Gnan, G. H., Rahman, Q., Ussher, G., Baker, D., West, E., & Rimes, K. A. (2019). General and LGBTQ-specific factors associated with mental health and suicide risk among LGBTQ students. *Journal of Youth Studies*, 22(10), 1393-1408
- Hillard, P., Love, L., Franks, H. M., Laris, B. A., & Coyle, K. K. (2014). "They were only joking": Efforts to decrease LGBTQ bullying and harassment in Seattle public schools. *Journal of school health*, 84(1), 1-9.
- Human Rights Watch (2017). Philippines: LGBT Students Face Bullying, Abuse, Discrimination and Lack of Support Undermine Right to Education <https://www.hrw.org/news/2017/06/21/philippines-lgbt-students-face-bullying-abuse>
- Kosciw, J. G., Clark, C. M., & Menard, L. (2022). The 2021 National School Climate Survey: The Experiences of LGBTQ+ Youth in Our Nation's Schools. A Report from GLSEN. *Gay, lesbian and straight education network (GLSEN)*.

- Lewis, M. W., & Ericksen, K. S. (2016). Improving the climate for LGBTQ students at an Historically Black University. *Journal of LGBT youth*, 13(3), 249-269.
- Mayo, C. (2022). *LGBTQ youth and education: Policies and practices*. Teachers College Press.
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. *Psychological bulletin*, 129(5), 674.
- Murchison, G. R., Agénor, M., Reisner, S. L., & Watson, R. J. (2019). School restroom and locker room restrictions and sexual assault risk among transgender youth. *Pediatrics*, 143(6).
- Povirk, M., Cole, D., Cederholm, E. A., & Hultman, J. (2022). Exploring LGBTQ+ Well-being in Toilets: A Case Study of Lund University.
- Republic Act No. 11313, An Act Defining Gender-Based Sexual Harassment in Streets, Public Spaces, Online, Workplaces, and Educational or Training Institutions, Providing Protective Measures and Prescribing Penalties Therefor, Republic of the Philippines, 2019. Retrieved from https://lawphil.net/statutes/repacts/ra2019/ra_11313_2019.html
- Rethore, Celine (2025) Polyglot Group article <https://www.thepolyglotgroup.com/blog/5-reasons-why-policies-procedures-are-crucial-for-your-business/#:~:text=Policies%20and%20procedures%20are%20important,and%20unacceptable%20in%20the%20workplace>. (Jan. 13, 2025)
- Senate of the Philippines. (2019, July 22). *Senate Bill No. 689 (SOGIE Equality Bill)* [PDF]. Senate of the Philippines. <https://www.senate.gov.ph/lisdata/3106627964!.pdf>
- Tillewein, H., Shokeen, N., Powers, P., Rijo Sánchez, A. J., Sandles-Palmer, S., & Desjarlais, K. (2023). Silencing the rainbow: Prevalence of LGBTQ+ students who do not report sexual violence. *International journal of environmental research and public health*, 20(3), 2020.
- Tran, J. T. (2022). *Addressing Intersectional Stigma: LGBTQ+ Individuals Living with a Mental Illness*. University of South Florida.
- UNESCO. 2022. <https://www.ohchr.org/en/statements/2019/10/inclusion-lgbt-people-education-settingsof-paramount-importance-leaving-no-one>
- University of South Florida, (2022) LGBTQ Challenges <https://www.usf.edu/student-affairs/counseling-center/what-we-do/lgbtq-challenges.aspx>
- Weise, J., Courtney, S., & Strunk, K. (2023). "I didn't think I'd be supported": LGBTQ+ students' nonreporting of bias incidents at southeastern colleges and universities. *Journal of Diversity in Higher Education*, 16(5), 607.
- Youth.gov. GLSEN, 201. <https://youth.gov/youth-topics/lgbtq-youth/school-experiences#ftn>