

EL HABLA ANDALUZA EN LOS LIBROS DE TEXTO ESCOLARES*

ELENA MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES
Universidad de Sevilla

RESUMEN

“El habla andaluza en los libros de texto escolares” es un estudio empírico que describe el tratamiento que la modalidad lingüística andaluza recibe en los libros de texto escolares (en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) vigentes en Andalucía desde el curso 2000-2001 hasta hoy. El análisis, que ha tratado de ser lo más exhaustivo posible, como muestra el corpus de textos examinados, intenta descubrir si como consecuencia de las transferencias de competencias educativas a Andalucía ha habido algún tipo de planificación lingüística de la modalidad y cómo se plasma eso en los contenidos que se les enseñan a los alumnos y, sobre todo de qué manera se transmiten esos contenidos: si desde una perspectiva ideologizada y subjetiva o si de una manera objetiva, descriptiva y aséptica; si se dejan traslucir o no los nuevos conocimientos que se tienen de las hablas andaluzas, si hay errores o inexactitudes y si se puede o no hablar de un filtro oficial que analice los contenidos que afectan al estudio del andaluz.

PALABRAS CLAVE

Andaluz, libros de texto, planificación lingüística, enseñanza de la lengua.

ABSTRACT

“El habla andaluza en los libros de texto escolares” is an empirical study which describes how school books refer to the Andalusian linguistic variety (at the levels of Compulsory Secondary Education and Voluntary Education) from the school year 2000-2001 until today. The analysis has been as comprehensive as possible as shown by the amount of texts studied, and tries to find out whether there has been any kind of linguistics planning of the variety as a consequence of the educational competence transfer to Andalusia and

* Este trabajo se ha hecho con la ayuda de la Junta de Andalucía (Proyecto HUM 0134) y del Ministerio de Educación y Ciencia (Programa Sectorial de Promoción General del Conocimiento, Proyecto nº: PB98-1138) al grupo de investigación “El español hablado en Andalucía”. Asimismo, agradezco a M^a Dolores González Cantos toda la ayuda que me ha prestado al proporcionarme gran parte del material analizado.

how that is reflected on the contents taught to the students. The main goal of the analysis is to see how these contents are taught: from an ideological and subjective perspective or rather from an objective, descriptive and aseptic point of view; whether the newly acquired knowledge about the Andalusian dialect is there to be found, whether there are any mistakes or inaccuracies and whether there is an official filter which analyses the contents that affect the study of the Andalusian variety.

KEY WORDS

Andalusian dialect, textbooks, linguistics planning, language teaching.

RÉSUMÉ

“El habla andaluza en los libros de texto escolares” est une étude empirique qui décrit le traitement que la modalité linguistique andalouse reçoit dans les méthodes scolaires en vigueur (dans l'étape d'enseignement secondaire obligatoire et du baccalauréat) en Andalousie depuis l'année scolaire 2000-2001 jusqu'à nos jours. L'analyse, qui essaie d'être exhaustive (on peut voir le matériel utilisé) cherche à découvrir si, à cause des transferts éducatifs en Andalousie, il y a eu quelque planification linguistique de la modalité et comment celle-ci peut se concrétiser dans les contenus que les élèves apprennent et surtout de quelle façon on peut transmettre ces contenus: si avec une perspective idéologique et subjective ou avec une façon objective, descriptive et aseptique; si les méthodes laissent deviner les nouvelles connaissances des parlers andalous, s'il y a des erreurs ou des inexactitudes et si nous pouvons parler d'un contrôle officiel qui analyse les contenus qui touchent l'étude de l'Andalousie.

MOTS-CLÉS

L'Andalousie, méthodes scolaires, planification linguistique, enseignement de la langue.

1. INTRODUCCIÓN

La cooficialidad del español (recogida en el artículo 3 de la Constitución Española) con otras lenguas peninsulares en las regiones consideradas históricamente como bilingües, y las repercusiones sociales de la planificación lingüística (en los diferentes procesos de normalización de las llamadas lenguas “propias”) llevada a cabo por los distintos estamentos oficiales autonómicos, han suscitado en la conciencia de la sociedad general, incluso de la que vive en zonas no bilingües, un sentimiento lingüístico inusitado en épocas anteriores (inusitado, al menos, en los hablantes de esas zonas monolingües). En este sentido, es una realidad constatable la preocupación social que existe desde hace ya algunos años

por numerosas cuestiones sociolingüísticas, de manera que nada de lo que atañe a la lengua española o a sus variedades internas (“que serán objeto de especial respeto y protección”, como se dice explícitamente también en la Constitución, art. 3.3.) y a su convivencia con las otras lenguas, le es ajeno a los españoles. Y es también constatable que esa preocupación política y social por lo lingüístico tuvo un reflejo automático en la articulación del sistema educativo, no sólo en lo que se refiere a consideraciones estrictamente políticas que afectaron en primer lugar a las comunidades bilingües (como por ejemplo la transferencia de competencias educativas a las llamadas “Autonomías históricas”) o de política sociolingüística (en qué lengua había de desarrollarse la enseñanza y cómo ello se debía legislar), sino también en lo que se refiere a cómo afectó esa realidad sociolingüística al modo de estudiar las diferentes lenguas, dialectos y modalidades lingüísticas de España en las materias de Lengua y Literatura.

Fruto de esa presión fue, por ejemplo, la rapidísima desaparición del sintagma *lenguas vernáculas* para hablar de catalán, gallego o vasco. Pero también lo fue el que definiciones de fenómenos lingüísticos propios de una modalidad del español como, por ejemplo el *ceceo*, que reza así en la edición de 1984¹ de Anaya, de 1º: *Es fenómeno inverso al seseo. Consiste en pronunciar la s como c, z. De esta manera, los ceceosos dicen meza por mesa, zeñor [sic] por señor. Se trata de un fenómeno andaluz extremadamente plebeyo y absolutamente evitable*, se cambiara en la versión de 1991 por el más aséptico *Se trata de un fenómeno meridional, que las gentes instruidas procuran evitar*. O que, tras las transferencias en materia de educación a la Junta de Andalucía, hubiera para esta misma etapa de la enseñanza una edición especial de Anaya para Andalucía (1987) con un apéndice final (pp. 325-331) sobre el habla andaluza, obra del profesor J. M^a Vaz de Soto.

Pero estos hechos son sólo pequeños detalles que hacen aflorar en los libros de textos el resultado de un movimiento de inercia sociopolítica de gran calado, cuyos efectos pueden ser analizados hoy desde el relativismo que permite ya el paso del tiempo. En Andalucía, por ejemplo, la articulación del sistema educativo regulado por la LOGSE recoge y desarrolla, dentro de las materias de Lengua Castellana y Literatura, los contenidos del artículo 12.3.2º. del Estatuto de Autonomía en el que se promueve *la investigación, difusión y conocimiento de los valores históricos, culturales y lingüísticos del pueblo andaluz en toda*

¹ Que repite contenidos de ediciones anteriores.

*su riqueza y variedad*². En este sentido, los diseños curriculares para la reforma educativa de la Enseñanza Secundaria (de 12 a 16 años, ESO, y de 16 a 18 años, Bachillerato), explicitan formalmente que en Andalucía, la enseñanza de la lengua materna *debe plantearse desde la norma lingüística propia*, para ello *el propio discurso del alumno ha de ser el punto de partida y la referencia constante para la tarea didáctica, que debe llevar a los estudiantes a un conocimiento reflexivo del idioma, a la valoración y uso de la modalidad andaluza, a un dominio adecuado del vocabulario y a una utilización creativa de la lengua*³.

Ahora bien, no debe pensarse que tras esas palabras haya, o haya sólo, un esfuerzo consciente de planificación lingüística⁴ de la modalidad (pues tal hecho no está nada claro y, desde luego, no creo que se desprenda de los libros de texto analizados⁵), sino más bien parece que hay un afán pedagógico, pues uno de los presupuestos didácticos y pilar básico de la Reforma es lo que han llamado “el enfoque ambiental”: que los contenidos curriculares (de cualquier disciplina) y el enfoque que se les dé estén ligados al entorno social y natural del alumno⁶. Se

² De hecho, son varios los libros de texto (en distinta etapas de la enseñanza) que, cuando hablan de la variedad lingüística peninsular y, particularmente del andaluz, aluden directamente en un recuadro complementario la legislación constitucional y autonómica.

³ Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia (Dirección General de Renovación Pedagógica y Reforma): *Diseño curricular de Lengua Española. Enseñanza Secundaria Obligatoria 12-16*, Sevilla, 1989, pp. 13 y 9 (respectivamente). Esta idea debe estar presente también en los procesos de evaluación, de manera que en la expresión hablada se atenderá a que el alumno hable con una *articulación nítida, prestando especial atención a los grupos consonánticos (respetándosele su subsistema andaluz)*, p. 39.

⁴ Suele creerse ingenuamente que el concepto de planificación lingüística concierne sólo a las situaciones de bilingüismo y de contacto de lengua. Nada más lejos de la realidad, las comunidades monolingües no son homogéneas socialmente y esto se manifiesta en los usos lingüísticos de los hablantes, de manera que una planificación lingüística consciente sería y rigurosa que promueva, enseñe y divulgue una ejemplaridad idiomática (siempre flexible y abierta a la variedad) común a todos los hablantes es una de las tareas políticas de los estados más importantes y afecta a la legislación de la enseñanza de la lengua, para que lo que se entiende como “común” no sea una brecha que acentúe aún más las diferencias sociales (de modo que no sólo en Andalucía, sino también en Madrid, Castilla La Mancha, Castilla y León o Extremadura, por ejemplo, podrían llevarse a cabo políticas de planificación lingüística).

⁵ De hecho, creo que si hubiera habido un proyecto de planificación lingüística por parte de la Junta de Andalucía, la revisión de los libros de texto se hubiera hecho “con lupa” y no se hubieran dejado pasar algunas de las barbaridades que estudian los alumnos andaluces.

⁶ *Se han de tener en cuenta los datos históricos y culturales más relevantes en nuestro contexto actual, las ideas y valores a los que nuestra sociedad atribuye particular*

entiende de esta manera que la realidad lingüística de Andalucía es el entorno socioambiental natural de los alumnos andaluces y que éstos están especialmente motivados para sentirse atraídos por todo lo ligado a la modalidad, pero también se piensa que casi todos están mediatizados por creencias, prejuicios, tópicos y estereotipos que conviene aclarar cuanto antes para que los conocimientos adquiridos les proporcionen una visión más en consonancia con la realidad y desactiven esas suposiciones falsas que tan interiorizadas y arraigadas suelen tener.

Esto es lo que quizá pueda explicar por qué suele ser habitual (sobre todo en los primeros años de ESO), tanto en algunos cuadernillos como en algunas ediciones especiales para Andalucía, sobre todo en aquellos libros que, como se verá más adelante, están ideológicamente marcados e impregnados de emotividad y de valoración⁷, pero también en aquellos que no lo están, que el tema comience con una batería de preguntas⁸, a modo de puesta en común o de “ideas previas” que permitirán a continuación orientar discursivamente la argumentación, para hacer hincapié en aquellas realidades que se hayan focalizado:

importancia, datos relativos a la integración de nuestra sociedad en otra más amplia y a la influencia de los grupos e instituciones que la configuran, etc. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia (Dirección General de Renovación Pedagógica y Reforma): *Diseño curricular de aspectos generales*, Sevilla, 1989, p. 11.

⁷ Esta es la estrategia habitual de los autores de *lengua castellana y literatura* de la editorial La Ñ, tanto dentro como fuera del apartado dedicado a “Actividades”, y por ello es también la editorial que presenta un estudio de la realidad lingüística andaluza más sesgado y manipulador, pues discursivamente está plagado de elementos lingüísticos que apuntan a la subjetividad de los autores: *Abora vamos a la radio y la televisión. Cuestión peliaguda, pero a la que no hay más remedio que hincarle el diente. ¿Creéis que por las emisoras de radio o TV andaluzas se habla un buen andaluz, o más bien un castellano forzado?... (2º de ESO). Y nos importa mucho, porque hay que tener las ideas claras sobre este asunto, para poder defendernos de esa mala fama que, injustamente, tenemos los andaluces, debido a nuestra forma de hablar (3º ESO, p. 23).* Como se ve las huellas enunciativas del *yo* marcan ideológicamente el discurso y acentúa prejuicios en un libro de texto que debería analizar distanciada y objetivamente la realidad lingüística de los andaluces. Por no hablar de los ejercicios de adiestramiento para que el alumno escriba en *andaluz cerrado* ciertos textos, o a la inversa, lo que los autores han escrito en *andaluz*, lo pasen a castellano estándar (eso en una fase de la enseñanza en la que la ortografía de los alumnos todavía no está sólidamente establecida).

⁸ Pues como se sabe, los enunciados interrogativos contienen un potencial argumentativo del que carecen otras estructuras lingüísticas. Pueden observarse a modo de ejemplo las interrogativas parciales de alguno de los textos citados que presuponen lingüísticamente la verdad de una aserción enunciada: muchos andaluces se corrigen..., los andaluces padecemos un complejo lingüístico.

¿Has observado diferencias entre el castellano que se habla en Andalucía y el que se habla en el resto de España? ¿Crees que el castellano que se habla en Andalucía es una lengua o un dialecto? (1º de ESO, Everest, preguntas encaminadas a hacer aflorar la percepción del hecho diferencial y su consideración lingüística).

¿Como hablamos los andaluces: bien, mal, regular? ¿Qué es lo que hablamos: un dialecto, varios dialectos, una deformación del castellano, una evolución, un retroceso...? ¿Por qué muchos andaluces cuando hablan en público se corrigen y tratan de hablar “fino”? ¿Es lo mismo andaluz que habla vulgar?... ¿por qué los andaluces padecemos un cierto complejo de inferioridad lingüístico? (1º de ESO, La Ñ. Preguntas encaminadas a alimentar una postura victimista y reivindicativa que lleva a la valoración positiva de lo propio, por serlo, y al fortalecimiento de creencias con las que se pretende que se identifiquen los hablante).

“¿Se debería pronunciar el castellano de la misma manera en todas las regiones españolas?... ¿Opinas que se articulan mejor los sonidos castellanos en algunas zonas y peor en otras? (3º de ESO, Everest).

Esta situación educativa planificada por la Reforma determina el que los textos de *Lengua castellana y literatura* que están en vigor en Andalucía para la Enseñanza Secundaria y Bachillerato difieran, en mayor o menor grado, de los de otros puntos de España. Así, las mismas editoriales que elaboran los textos generales para el resto de las comunidades no bilingües, bien hacen una edición especial para Andalucía⁹ (Santillana Grazales, Vicens Vives Romance, Anaya Andalucía, Mc Graw Hill Andalucía, Octaedro, Lengua viva Andalucía), bien complementan el libro de texto con un cuadernillo especial en el que se abordan no sólo aspectos de la modalidad lingüística andaluza, sino también de la literatura hecha por autores andaluces y de otros hechos culturales como el flamenco o la literatura popular, y suelen venir ilustradas por escenas costumbristas o fotografías de gentes y sitios andaluces (Oxford Educación, Everest, Casals, Bruño, Edelvives, SM). Las menos, son las editoriales que mantienen una única versión para toda España¹⁰ (Editex, SGEL, Akal, Espasa) o las que tienen un ámbito de difusión que no traspasa las fronteras de Andalucía (Guadiel-Grupo Edebé, Algaida y Ediciones La Ñ con su Proyecto Alameda).

⁹ Sería interesante averiguar si esta realidad afecta sólo a Andalucía o por el contrario se da también en Canarias, Extremadura o Murcia.

¹⁰ Parece que esto es más general en los textos de Bachillerato que en los de Secundaria, pues salvo Anaya Algaida y Anaya Andalucía de 1º de Bachillerato, los demás son comunes.

2. CONSIDERACIONES SOBRE LAS LÍNEAS ARGUMENTATIVAS QUE PRESENTAN LOS TEXTOS AL HABLAR DEL ANDALUZ

En este apartado voy a estudiar cuáles y cuántas son las líneas argumentativas que aparecen al hablar del andaluz y en qué libros y editoriales. O dicho de otra manera, intentaré analizar a qué son respuesta, y cómo están orientados para combatir ciertos prejuicios o ideas previas y qué creencias quieren afianzar en el alumno y en los profesores, pues una simple lectura muestra que muchos de los libros de texto analizados no tratan estos contenidos con la distancia y objetivación que requiere cualquier descripción de la lengua.

Aunque el género textual de los libros de escolares es el didáctico-doctrinal, caracterizado por presentar una cercanía comunicativa con el destinatario (hay alusiones continuas a los alumnos), creo que una primera distinción que, a mi modo de ver, es fundamental en este análisis es la presencia o ausencia del *Yo* enunciativo cuando la elaboración de los cuadernillos o unidades está hecha por autores andaluces. Así, la ausencia de la primera persona permite presentar el objeto de estudio de forma impersonal y objetiva, esto es, desde la distancia que requiere la descripción de la modalidad. A este respecto, son ejemplares los cuadernillos de SM para 3º de ESO, de Oxford Educación para los cuatro cursos de ESO¹¹ o el de Guadiel-Grupo Edebé (1995) para 3º de ESO y también el libro de Vicens Vives de 3º de ESO. De los textos para Bachillerato sólo puedo mencionar el de Mc Graw Hill, 1997, pues el resto parece estar elaborado por equipos no andaluces. En cambio, los ya citados de Everest y ediciones La Ñ, a los que se pueden sumar Santillana Grazalema (escrito para profesores¹²), 4º de SM y Mc Graw Hill, 2000 para 2º de ESO¹³, hacen presente el sujeto de la enunciación

¹¹ Que haya formalmente distancia enunciativa no quiere decir que no haya postura ideológica a la hora de hablar de la modalidad andaluza, simplemente quiere decir que no hay huellas explícitas de la subjetividad de quien habla, pero evidentemente las tres editoriales citadas difieren en las líneas argumentativas que resaltan.

¹² En ningún momento se explicita que sea un cuadernillo para el profesor (sólo se dice que es un material que forma parte del proyecto curricular de lengua y literatura para segundo ciclo de ESO), pero en la introducción se dice: *La enseñanza de la lengua en Andalucía suscita en la actualidad una serie de problemas y cuestiones de tipo teórico y didáctico que los profesores del Área de Lengua castellana y Literatura debemos estudiar detenidamente* (M. Roper: "La modalidad lingüística andaluza" para Santillana Grazalema, 1995).

¹³ Este libro, formalmente, no presenta un cuadernillo aparte, sino que incorpora una sección, "Te hablo en andaluz" que lo recorre transversalmente. Como plantea-

y, consecuentemente, hacen explícita su visión interesada del objeto de estudio. Es decir, alguno de ellos se caracteriza manifiestamente por ser un tipo de texto argumentativo elaborado como respuesta a una ideas previas. Las ideas que parecen subyacer a la elaboración de ciertos textos son: la creencia de que la estandarización del español funciona como un bloque monolítico que no tiene en cuenta la diversidad interna y se le impone desde fuera a los propios andaluces; la idea de que tradicionalmente ha habido imposición “universalista” de Castilla (tomo prestado el término y el concepto de J. J. Montes Giraldo), y de que los propios andaluces deben “rebelarse” ante esa imposición foránea y construir su propia norma por oposición a la castellana; el pensamiento de que las diferentes normas del español son excluyentes y opuestas (es decir a cada individuo sólo le pertenece “la suya”); la creencia de que los andaluces se avergüenzan de su forma de hablar porque identifican hablar andaluz con hablar mal el castellano (lo que llaman complejo de inferioridad: *los andaluces hablamos mal el castellano de España o de Castilla, pero hablamos bien el castellano o español de Andalucía, es decir, el andaluz*¹⁴); la idea de que, pese a la diversidad interna de las hablas, la unidad frente a lo ajeno hace la fuerza y lleva a reafirmar a los andaluces en su modalidad (necesidad de una norma); la creencia de que quienes subrayan la variedad interna de las hablas o son, siendo andaluces, castellanistas o padecen un complejo de inferioridad que no quieren percibir; la idea de que desde fuera se perciben los modos lingüísticos de Andalucía como vulgares e impropios de gente culta; y la seguridad de que si los medios de comunicación no proyectan una norma unitaria del andaluz, la batalla por la dignificación y defensa del andaluz está perdida. En esto, como en todo, también hay grados de explicitud y de voluntad adoctrinadora. Además de citar como ejemplo el fragmento de la p. 23 del libro de 3º de ESO (Ediciones La Ñ) que se reproduce en la nota 7 (y que tiene luego su desenlace argumentativo en la actividad nº 4 de la p. 26: *Defensa del habla andaluza (con un*

miento formal tiene la ventaja de no presentar la modalidad como algo autónomo y desgajado de otros contenidos (que es el principal problema que yo le veo a los cuadernillos), Así, si en la unidad 2 se estudia lo relativo a las variedades de la lengua, en el apartado correspondiente se estudia a la vez la historia del andaluz. Claro que esta organización no la rentabilizan al máximo y pierden la ocasión de estudiar lo que titulan “El andaluz en el contexto lingüístico de España” (unidad 3) paralelamente a “Las lenguas del mundo. Las lenguas de España: vasco, gallego, catalán, castellano. El español en el mundo”.

¹⁴ Editorial La Ñ de 2º de ESO (1997), p. 13.

poco de teatro), que se resuelve repartiendo roles o papeles claramente estereotipados para alimentar el victimismo ante la presión de “los de fuera” y reaccionar reivindicativamente defendiendo “lo nuestro”: un profesor de lengua, la madre de un alumno que no es de por aquí, el padre de un alumno que es miembro de la Real Academia, un vendedor de pescado, una joven pasota, un alumno o alumna de otra región española, etc.); pueden citarse también estos fragmentos que muestran la visión subjetiva de sus autores y las creencias que subyacen como conciencia lingüística:

Debemos estar orgullosos de nuestra lengua, la española, y, al mismo tiempo, sentirnos también orgullosos del habla de nuestra tierra, de hablar andaluz. Se debe inculcar respeto y aprecio a las demás lenguas de España y a sus diferentes modalidades lingüísticas. Evidentemente, tenemos derecho a exigir el mismo respeto para la nuestra (...) La búsqueda de una norma andaluza no debe ser a costa de eliminar la riqueza y variedad que aportan las hablas locales... la imposición de un vocabulario común (estándar) supondría perder los elementos léxicos locales... La mejor solución sería, a mi entender, el poder contar con una norma lingüística andaluza culta, que recogiera los rasgos comunes aceptados por todos y que, al mismo tiempo, respetara y protegiera la riqueza lingüística de las hablas locales (Santillana Grazalema, 1995, pp. 6-7).

Debemos rechazar las referencias continuas al andaluz como un habla con “defectos” y “vicios”, ya que en realidad los rasgos que caracterizan al andaluz definen esta modalidad lingüística frente al castellano y frente a otras modalidades del español. Debemos desterrar para siempre el complejo de inferioridad que a veces nos produce el utilizar nuestra norma lingüística. Los andaluces no hablamos mal. El andaluz no es un castellano mal hablado, es una variedad lingüística del español (SM 1999, 4º de ESO).

¿Hay una forma culta de hablar en andaluz? (...) Aunque no hay acuerdo general entre los lingüistas, podríamos considerar los siguientes [rasgos que se presentan en negrita y numerados: aspiración, seseo y ceceo (en algunas zonas se distingue s y z), pronunciación relajada de j, yeísmo, pérdida de ciertas consonantes implosivas y pronunciación más suave de otras j. A continuación vamos a ver cuáles son los fenómenos que debemos evitar porque son rasgos vulgares unos y propios de zonas rurales otros, muchos de los cuales encontramos en otras zonas de España. Son los siguientes [también se numeran, pero no se resaltan tipográficamente: aspiración de b-, trueque de l por r, pronunciación fricativa de ch, no pronunciar -d-, perder -n, -r, -l] (...) ¿Hablamos mal los andaluces? (...) Durante muchos años, los andaluces consideraron que su forma de hablar era inferior a la de otras zonas de España; este complejo de inferioridad no tenía sentido (...) Los andaluces tenemos derecho y debemos hablar

en andaluz, tanto en público como en privado, en todos los contextos y situaciones, en todos los registros y niveles (Mc Graw Hill, 2000 para 2º de ESO, pp. 148 y 149).

Sin embargo, no son los únicos libros marcados por creencias, también la visión de los de fuera va dejando huellas ideológicas que pueden condicionar la percepción de la modalidad e influir en los alumnos. En este sentido, creo que podría decirse que en los libros de texto actuales se trata también la modalidad andaluza desde una percepción “universalista del idioma” (por el que se concibe *uno* de los modos de ser la lengua como *la lengua toda*). Es posible que este tratamiento no nazca de una posición ideológica concreta de los autores¹⁵ (como ocurría en los siglos XVIII y XIX), sino que surge más bien del lastre teórico y conceptual, pese a los avances de la lingüística variacionista, con el que hasta hace poco tiempo se han manejado las distinciones entre lengua y dialecto, y que, obviamente, han de influir en la percepción y descripción de los hechos lingüísticos. Me refiero a la visión historicista, genética y subsidiaria de un concepto respecto a otro, que, no olvidemos, es una percepción desde el *boy* del lingüista y que por una simplificación, que puede llegar a tener efectos insidiosos, suele extrapolarse al funcionamiento real de las lenguas. Así, las ideas previas que subyacen en esta actitud y que se manifiestan implícitamente son las siguientes: la creencia de que en el funcionamiento de la lengua unos hablantes hablan la lengua española mientras que otros hablantes no hablan la lengua española, sino modalidades de ésta (sin tener en cuenta que una lengua no puede ser ni funcionar sino en todas y cada una de sus modalidades y que todos los hablantes hablan diversas modalidades de una lengua), identificación de una de las variedades de la lengua española, la estándar o ejemplar, con la lengua española (simplemente por el hecho de que es la variedad de lengua que se ha codificado en las gramáticas y diccionarios) y la idea de que ese estándar es geográfico, de manera que todo lo que no se hable en Castilla o como en Castilla es dialectal¹⁶ y, por último, la idea de que estándar y corrección idiomática son la misma cosa (con las repercusiones que ello puede tener, por ejemplo, que lo que no esté

¹⁵ De hecho el fragmento que sigue es obra de alguien que es o se siente andaluz, pues explicita el Yo enunciativo: “En nuestra tierra han confluído...”, p. 31.

¹⁶ No debe perderse de vista que estas creencias también están presentes en los libros de textos marcados ideológicamente desde dentro de la modalidad, porque precisamente esos textos surgen como respuesta y reacción desbordada a esta percepción.

codificado en gramáticas y diccionarios es incorrecto). Los siguientes fragmentos son muestra de estas ideologías:

Así pues, la lengua es el código o sistema de signos lingüísticos que, regidos por una serie de normas que regulan su uso correcto, es empleado por una comunidad de hablantes y presenta una tradición cultural, literaria y social en cuanto a su empleo como vehículo de comunicación entre los seres humanos.

... Según esto, entendemos por dialecto todo aquel sistema lingüístico que, derivado de otro normativo, no presenta una serie de reglas que rija su uso correcto, ya que se ha empleado siempre para su expresión escrita, la normativa aplicada por la lengua de la que dependen, aunque exista, en algunos casos, algún tipo de producción literaria que haya reflejado las variedades prácticas del habla a nivel meramente local.

[...] Una vez aclarados estos conceptos debemos entender que el andaluz es una variedad de habla del castellano, ya que las normas lingüísticas a las que se ajusta son las del castellano. Por lo tanto, el andaluz es un dialecto del castellano.

Por otro lado, debes tener claro que el concepto de dialecto no tiene por qué ir unido a connotaciones despectivas... (1º de ESO Casals, 1996, cuadernillo Andalucía, pp. 28 y 29)¹⁷.

El término lengua suele emplearse conversacionalmente, sin incurrir en error, para denominar la manera de hablar de un grupo humano o de un territorio. El término dialecto es más preciso: con él se alude al origen: así el castellano, el gallego o el catalán son dialectos del latín; el andaluz o el canario son dialectos del castellano. Todas las lenguas son dialectos de aquellas de las que proceden. Más precisamente se considera lengua aquella manera de hablar y de escribir que cuenta con un modelo ideal, es decir, una manera de usarla admitida como excelente por todos sus hablantes, y en tal sentido se habla se “buen español”, “buen inglés”, “buen gallego”... Así pues, los términos lengua y dialecto no califican de más importante a menos importante a una modalidad lingüística: son formas distintas de considerarla¹⁸ [...] Se producen en las hablas meridionales (cuyo ideal de lengua es el castellano culto; por eso

¹⁷ Esta visión de los hechos, por mucho que se diga que no minusvalora lo dialectal por serlo, a la larga traiciona y delata a su autor, pues en el libro de 4º de ESO de 1996 de esta misma editorial (también comparte autoría) se dice al hablar de la norma lingüística: *habla es el uso real y concreto que se hace de una lengua, en el que también tienen cabida los errores... Ponte detrás mío(de mí). Estos errores tan extendidos tendrían cabida en el habla, pero nunca en la norma* (p. 35). La traición está en que al hablar de la sintaxis del andaluz en el cuadernillo de 1º se habla de que un rasgo es el *uso de pronombres posesivos en lugar de pronombres personales precedidos de “de”* (p. 36).

¹⁸ Tal es el tratamiento universalista de la diversidad lingüística del español que los autores no tienen más remedio que introducir esta cuña contraargumentativa.

decimos que son dialectales) estos fenómenos: [a continuación siguen los rasgos] (Anaya para 3º de ESO, pp. 30 y 31).

Para que una modalidad idiomática sea considerada técnicamente lengua es necesario que se haya convertido en vehículo de transmisión de la cultura de un pueblo, que se manifieste literariamente, que cuente con una norma escrita o gramática y que, para todos sus practicantes exista un modelo de corrección que dirija la forma de pronunciar [...] Las formas de expresión dialectales no se ajustan en su totalidad a la norma culta que dicta la lengua de la que proceden, y presentan –frente al modelo de corrección– cierta autonomía en los niveles fonéticos, gramatical o léxico [...] En su origen todas las lenguas fueron dialectos, pero llegó un momento en que algunos de éstos (...), a consecuencia de la estimación social que les dieron sus hablantes y de la normalización de su forma escrita ..., como ya hemos indicado, adquirieron la categoría de lengua (Algaida Andalucía 2000 para 1º de Bachillerato, pp. 19 y 20).

Junto a estas posturas se pueden encontrar también libros de texto que tienen otra actitud y hablan de dos normas distintas: la castellana y la atlántica (ambas igualmente correctas)¹⁹ o la septentrional y la meridional:

En algunos hablantes aún se mantiene el estereotipo de que es en Castilla la Vieja, y concretamente en Burgos y Valladolid, donde mejor se habla el castellano. Pero el dominio del idioma no es patrimonio de ninguna región determinada y por tanto la norma estándar viene señalada por el uso de la gente culta de todos los países donde se habla el español. Además, en la zona norte persiste una serie de rasgos que no coinciden con el español normativo a que hemos hecho referencia (SGEL para 2º de Bachillerato, 2000).

O cuadernillos como los de Oxford Educación, SM (3º de ESO) y la unidad 3 de Mc Graw Hill (1997) para 1º de Bachillerato, que explican la variedad hablada en Andalucía sin ese lastre teórico y conceptual que acabamos de ver. O simplemente libros de texto como Vices Vives, Edelvives, Octaedro o SGEL, que explican la existencia de la variedad andaluza como resultado de un proceso histórico, sin que dejen traslucir subjetividad ni creencias previas.

¹⁹ A partir de 4º de ESO Anaya (1998 y 1999). Se da la paradoja de que son los mismos autores que han firmado el texto de 3º al que se ha hecho referencia. Anaya (2000), Espasa (1999), SM Diálogo (2000), Santillana (1998 y 2000) para 1º de Bachillerato diferencian un castellano septentrional (del que ofrecen pocas características, *grosso modo*: mayor homogeneidad, fuerte consonantismo, laísmo y pronunciación *Madrid, verdaz*) y el meridional.

3. EL TRATAMIENTO DE LA MODALIDAD ANDALUZA Y LAS ETAPAS EDUCATIVAS

Según se desprende de los documentos relativos a los Diseños Curriculares de la Reforma publicados por la Consejería de Educación y Ciencia, una de las diferencias entre los distintos ciclos de la enseñanza tiene que ver con los contenidos que han de estudiarse en cada etapa. En primero y segundo ciclos de la ESO los conocimientos sobre un tema deben enseñarse de manera progresiva, dosificando los contenidos conforme avanza el ciclo: es el propio docente el que se encarga de esa tarea, en función de las características del alumnado. Por el contrario, se hace hincapié en que en Bachillerato es más importante sobre todo la especialización: que haya poca diversificación temática, pero estudiada en profundidad. De esta postura cabría esperar que el tratamiento del andaluz en los textos de Bachillerato fuera más extenso y complejo que en los de la ESO. Sin embargo, se da la paradoja de que la situación que ha sacado a la luz este análisis es justamente la contraria: el estudio del andaluz se aborda más extensamente y de forma más compleja en la ESO que en Bachillerato. Son sobre todo los dos últimos cursos de la ESO los que aportan más información y presentan un análisis más detallado de los rasgos caracterizadores (basta mencionar los cuadernillos de SM, Oxford Educación, Guadiel-Grupo Edebé, Mc Graw Hill para 2º de ESO). Parece que el interés de las editoriales por marcar la diferencia de los textos para Andalucía pesa más en la ESO, quizá porque en este estadio hay más libertad para programar contenidos y los textos deben estar menos constreñidos a unos temas fijos y claramente marcados de antemano. Los libros para Bachillerato no sólo no les aportan a los alumnos nada que no sepan ya del andaluz, sino que simplifican bastante la descripción y lo caracterizan con unos pocos rasgos que muchos de los textos apenas explican o ejemplifican (*seseo / ceceo*, *yeísmo*, aspiración de implosivas, sobre todo *-s*, aspiración de la velar [h], y algunos dan la abertura vocálica como hecho de diferenciación interna; otros además mencionan rasgos más secundarios o no específicos: trueque de *r* y *l*, pérdida de *-d-* intervocálica, inexistencia de *leísmo* y *laísmo*, así como el empleo de *ustedes* sin valor de respeto²⁰) y casi en ningún caso se localiza geográficamente la extensión de estos fenómenos. Son excepción a esto Mc Graw Hill 1997, Algaida 2000 y Anaya Andalucía. SGEL 2000 sólo circunscribe geográficamente

²⁰ Sólo Algaida 2000 y Mc Graw Hill 1997 señalan que el rasgo más abarcador es el tipo de *s* diferente a la apical castellana.

la extensión de *ustedes* sin valor de respeto. Es sintomático, en cambio, que en algún texto se afirme que *Existen muchas iniciativas por parte de la Junta de Andalucía y otros organismos que promueven el cultivo del andaluz, tratando de encontrar una normativa que unifique las distintas hablas andaluzas* (Espasa 1999, p. 27).

En cuanto a los cuatro cursos de ESO, del análisis se desprende lo siguiente: en primer ciclo, los libros de 1º de Eso presentan una situación muy variada: o no se hace referencia alguna (Santillana, Edixtext, Edelvives, Octaedro Mágina, etc.); o se menciona en la unidad en la que se habla de la situación lingüística peninsular, pero no se desarrolla (Vicens Vives, Algaida y SGEL); o hay una unidad específica, la primera, que aborda el estudio (Editorial La Ñ); o se estudia de una manera desmembrada insertando aspectos de la modalidad al hablar de los distintos niveles de la lengua, como si lo andaluz fuera un tema transversal (Mc Graw Hill y Guadiel-Grupo Edebé); o la edición para Andalucía se complementa con un cuadernillo sobre la modalidad (Oxford Educación, Casals, Everest, Bruño).

Los contenidos que se ofrecen también presentan una situación diversa: unos caracterizan el andaluz como dialecto (Casals, Everest), otros como modalidad de habla en Andalucía (Oxford Educación). En general, suele ser normal marcar la división interna del andaluz (Casals, p. ej., recoge el mapa de la abertura de Narbona-Morillo, pero al revés), si bien la visión que luego se describe es de homogeneidad. Algunos, tras señalar los rasgos generales, diferencian andalucismos y vulgarismos, marcando sociolingüísticamente como vulgar los siguientes rasgos pérdida de *-d-* (*deo*), equivalencias de *b* y *g*, metátesis, trueques de *l* por *r*, uso de *Vds.* + 2ª psna. del plural) (Oxford Educación), mientras que otros dan estos rasgos como secundarios, pero no marcados sociolingüísticamente. Por su parte Bruño hace hincapié en las peculiaridades léxicas. En cuanto a los errores que se les transmiten a los alumnos, éstos son fundamentalmente de orden morfosintáctico: bien dan como rasgo común y general lo que no es más que un uso sociolectal, y no sólo del andaluz [p. ej., *El pronombre átono os, de la segunda persona plural, se sustituye por se en Andalucía oriental [sic] (No se quedéis sin él). El mismo pronombre se se sustituye por sus en la zona oriental (sus vais a caerse)*], bien hacen pasar por general lo que quizá podría ser un uso idiolectal, p. ej., las formas *allaílla* y *acaílla* como paradigma de que los andaluces emplean diminutivos sin distinción de categoría gramatical (*Siéntate acaílla que no cabemos en la mesa*) (Guadiel), bien intentan hacer pasar rasgos de uso del español común como propios

de la modalidad (empleo de la construcción *detrás mía*, y en el verbo: uso de infinitivo por imperativo (*callaros*), terminaciones que se alejan de la norma castellana (*andé, baiga*) (Casals); uso del presente con valor de futuro (*Mañana comemos en casa de mi tía*), empleo de *ir + infinitivo* en lugar de futuro (*Esta tarde voy a escuchar música*) (Guadiel). En ocasiones llevan a tal extremo la caracterización de un rasgo que el resultado raya en lo cómico (el uso del diminutivo): *Dejé mi mochilita en el colegio, me quedé solito en mi casita y me vi una peliculita tranquilitamente* (Casals).

Para los textos de 2º de ESO la situación es semejante. La mayoría de ellos ofrece una programación sobre literatura, y organización textual, por lo que son muy pocos los libros que tratan las cuestiones relativas a la diversidad lingüística y al andaluz (Vicens Vives, muestra en un mapa las diferentes áreas lingüísticas y nombra las variedades sin desarrollarlas, y SGEL, Akal presentan cuadros semejantes. Edelvives ofrece un cuadernillo especial de textos de autores andaluces para reflexionar sobre la estructura textual). Sólo cuatro editoriales (La Ñ, Mc Graw Hill, Oxford Educación y Guadiel) tratan, en este nivel, detenidamente el andaluz con distintos resultados: Oxford presenta un cuadernillo en el que se profundiza en contenidos ya vistos en el curso anterior. Además de ofrecer mapas del reparto de seseo ceceo y distinción, hay voluntad consciente de diferenciar los rasgos caracterizadores en función de la persistencia y extensión (Unidad 3: *Rasgos de pronunciación* / Unidad 4º: *Otros rasgos de pronunciación*). Los reparos vienen a la hora de hablar de las preferencias sintácticas del andaluz, pues se dan como propios lo que no son más que usos de la lengua hablada coloquial. Es importante tener en cuenta la unidad 8 *Niveles de uso del andaluz* que adscribe diferentes rasgos a los niveles culto, medio y vulgar.

Mc Graw Hill dispone los contenidos transversalmente en la sección *Te hablo en andaluz* que recorre el libro de principio a fin. Además de dar la caracterización habitual de pronunciación y morfosintaxis, hace hincapié en los problemas derivados de la conciencia lingüística de los andaluces: *¿Hablamos mal los andaluces?; no debemos tener complejo de inferioridad; Hablar andaluz no significa hablar mal castellano*, y por último proporciona rasgos para un andaluz culto y desestima otros. En cuanto a Guadiel-Grupo Edebé, la imagen de transversalidad que se observa en el índice es engañosa: p. ej., según el índice, las pp. 12-14 tratan de la modalidad andaluza, pero en ellas no hay más que una ilustración de un cartel que reza: *Sevilla 150* (para ejemplificar el concepto de *frase*), y entre las actividades sólo la siguiente: *escribe los gentilicios*

de las capitales andaluzas. El panorama no es más halagüeño en las siguientes unidades y científicamente es peor si cabe: p. ej., la unidad 2: *La oración y la actitud del hablante en la modalidad andaluza* está llena de errores e inexactitudes que particularizan y presentan como propios hechos del hablar general (al hablar, p.e., de las exclamativas se dice: *Un rasgo peculiar del habla andaluza es su gran expresividad. De ahí que en este tipo de oraciones son muy abundantes las interjecciones: ¡Bah!, ¡Caramba!, ¡ojjú!*).

En segundo ciclo de la ESO, el tratamiento de la modalidad andaluza es más rico y variado. El curso preferido para desarrollar estos contenidos es el de 4º, si bien en 3º también hay editoriales que los tratan en su programación: Anaya y Vicens Vives estudian el andaluz como una unidad integrada al hablar de la variación o de la situación lingüística peninsular. Pero en este último aparece como entidad autónoma en la unidad 7, desgajado de los temas 2 y 3 que tratan del panorama peninsular y la variación. Esta colocación le permite ser más minucioso a la hora de localizar geográficamente la extensión de los rasgos y es excepción a lo habitual, pues es de los pocos libros que habla de la distinción *s/z* como un fenómeno que se da también en andaluz. Además, la distribución de la situación de las sibilantes se plasma visualmente en un mapa de repartos. Sin embargo, esta disposición estructural, a la que aludía, hace que se pierda un poco de vista la relación temática existente. En un cuadernillo aparte estudian el andaluz Everest, Guadiel, SM y Oxford Educación), estos dos últimos son los que ofrecen una información más amplia y compleja, aunque las líneas argumentativas son diferentes. SM desde el principio toma partido y habla del andaluz como *español de Andalucía* (frente a castellano que es el español de Castilla: el esquema inicial es muy ilustrativo)²¹. Estudia la modalidad desde una perspectiva variacionista que tiene como punto de partida el propio hablante y sus capacidades de elección según la situaciones comunicativas (de forma que los diversos rasgos dialectales o sociolectales forman una amplia gama de posibilidades de opción), lo que está en íntima relación con el ideal de lengua y con el prestigio lingüístico como algo que se concede a ciertos usos y no a otros (las últimas unidades tratan de esto). Tras un poco de historia externa que

²¹ También en Vicens Vives se sigue esa idea “la manera de hablar el español en Andalucía”. No obstante, con respecto a SM, se da la paradoja de que el cuadernillo de 4º ya no sigue esta manera de percibir la modalidad, porque los autores encargados de elaborarlo ya no son los mismos.

les permite a sus autores incluir el andaluz en el conjunto más amplio de hablas meridionales, se habla de la diversidad interna, pero no como un tópico que se repite sin más como eco de libro en libro (que es lo que hace la mayoría), sino desarrollándola y haciéndola patente a los alumnos mediante mapas (y no uno, como suele ser habitual, sino muchos) que recogen las distintas fronteras fonéticas, léxicas y morfológicas. Después, la caracterización de los fenómenos de pronunciación (de los pocos que hablan del tipo de *s* y de que en Andalucía también es un hecho la distinción de *s* y *z*). Lo menos tratado el léxico, pues sólo lo presentan como diferenciador de fronteras internas (y no como procedencia de los diferentes andalucismos). A Oxford Educación, pese a que habla de falta de uniformidad interna, le interesa subrayar, en este cuadernillo, lo común, si bien son abundantes los mapas de fronteras lingüísticas. Las creencias de carácter sociolingüístico que se les suponen a los hablantes (complejos lingüísticos) están presentes al inicio y al final del cuadernillo (*¿Crees que el andaluz es una forma de hablar la lengua castellana peor o mejor que otras?, ¿Existe en los andaluces una sensación de inferioridad lingüística al hablar con sus rasgos lingüísticos propios? ¿Hay motivos para ello? ¿conoces alguna experiencia concreta?; Cada persona debe sentirse orgullosa de su propia modalidad lingüística y mostrarse respetuoso con las de los demás*, de ahí que se aporte valoración sociolingüística de la aceptación social de ciertos rasgos (el cuadernillo de 4º es aún más explícito: rasgos cultos / rasgos del habla espontánea / rasgos de ámbito coloquial).

En 4º de ESO tres editoriales hacen un cuadernillo especial para Andalucía (Everest, Oxford Educación y SM, estos dos últimos son los más completos). El de Oxford Educación sí puede considerarse continuación del de 3º se centra en el léxico, la morfosintaxis y en el estudio de la diversidad de hablas. SM está desligado del de 3º y, a veces, entra en contradicción con él (y además contiene errores). Otros textos (Santillana²², Anaya, SGEL, Casals y Editex), sólo se refieren de pasada al andaluz, dentro de las hablas meridionales y simplifican extremadamente los contenidos; mientras que Guadiel y Octaedro Lengua Viva Andalucía hablan más extensamente de ella (especialmente este último que le dedica su última unidad *Con ojos andaluces*).

²² Santillana sólo trata el andaluz en este curso, y pese a ello sólo le dedica unos 15 renglones para caracterizarlo como norma innovadora, señalar las dos zonas lingüísticas clásicas y señalar los siguientes rasgos: relajación de *-s* con aspiración o pérdida, aspiración "del sonido *j*", indistinción de *s/z*; pérdida de *d* y otras consonantes intervocálicas y pérdida de *-l, -r, -n*.

4. PANORAMA GENERAL: TÓPICOS, IMPRECISIONES Y ERRORES

Se ha dicho, y con razón, que las hablas andaluzas son las más y mejor estudiadas, pero que muy poco de todo lo que se sabe llega a calar en la sociedad, que sigue con los mismos prejuicios de siempre. Parece como si no pudiera tenderse un puente que permitiera el paso del conocimiento científico al saber general. Pero el puente está tendido (es el de la enseñanza media o secundaria), solo que no es muy estable, pues muy poco de lo que se sabe ha pasado, dosificado en su justa mediada, a engrosar los contenidos que sobre el andaluz se imparten en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato. La mayoría de los libros sólo sirve para reafirmar las creencias que ya se tienen. Así, se prefiere el término “dialecto andaluz” frente a variedad andaluza, modalidad andaluza, habla andaluza o hablas andaluzas (si bien en algunos textos esto es una mera denominación sin repercusiones teóricas pues *dialecto* y *habla* aparecen como sinónimos).

Persiste el estudio de la variación desde una perspectiva histórica y externa al funcionamiento de las lenguas, es decir, se proyecta una visión de las hablas meridionales en la que parece que la diacronía de los hechos lingüísticos sólo tiene que ver con una continuada superposición de etapas que hacen cambiar la lengua, en consecuencia se percibe la realidad lingüística, sea andaluza, canaria, extremeña, murciana o americana, como únicos exponentes del cambio y la evolución, mientras que se presenta el castellano norteño como estable, no evolucionado y consecuentemente como la lengua misma que sirve de base y referencia continua. Y esto, creo, es especialmente importante, máxime cuando se sabe que el fenómeno andaluz *seseo* / *ceceo* (que, no se olvide, es el que en todos los textos se da como el más caracterizador de la modalidad), nació al mismo tiempo que la diferenciación de las sibilantes sordas alveolar e interdental tal y como se realizan hoy en las modalidades septentrionales del español. En este sentido, es sintomática, al hablar del *ceceo* / *seseo*, la persistencia del término *confusión* que está marcado discursivamente, pues no podemos olvidar que para los hablantes en general, y para los alumnos en particular, va asociado con “equivocación, error, perturbación, desorden” (Vicens Vives, Bruño, Santillana, p.e., utilizan ese término, No lo usan Oxford Educación y SM de 3º de ESO. Este último expresamente hace constar que *en ningún caso debe entenderse como una confusión de dos consonantes del español común*). Esto tiene repercusiones didácticas, pues se da a los alumnos una visión falsa de la realidad, ya que se les hace

partir de una situación previa de distinción *s/z* que parecería suponer una simplificación posterior del andaluz. O lo que es peor, se les podría hacer creer, aun inconscientemente, que lo que no es más que una variedad secundaria de la lengua, la lengua escrita, es la lengua por antonomasia. Esto mismo puede extenderse a la manera de hacer percibir otro rasgo que, en los textos analizados, se da como caracterizador de todo el andaluz: lo que llaman “relajación o aspiración” de *jota*, pues en la descripción del fenómeno suele decirse que lo que se suaviza y aspira es la *jota* castellana, cuando se sabe que en las zonas en las que se pronuncia [*hamón, debar, lebos*] no hubo nunca velar fricativa sorda castellana. En cambio, se califican de arcaísmo (es decir, se marcan también connotativamente) aquellas soluciones en las que fue el castellano septentrional el que evolucionó (como por ejemplo la pérdida de la aspiración de lo que etimológicamente procedía de *F-* inicial latina). Tal presentación de los rasgos es sobre todo propia de los textos de ESO, en Bachillerato hay menos ejemplos (Bruño, SM), pues los más, o no definen los rasgos, sino que los enumeran y ejemplifican, o presentan la realidad andaluza de forma más acorde con los avances de los estudios. Es ejemplar, en este sentido, Anaya Andalucía 2000, pues además de nombrar autores que han estudiado la modalidad dice que en ellos se basará (cf. pp. 223-225). Sorprende también porque es, junto con Algaida 2000, el libro que más información sobre el andaluz aporta en Bachillerato.

Persiste también la adscripción de rasgos que no son propios o exclusivos de la modalidad como si realmente fueran sólo suyos, el *yeísmo*, del que es más que discutible su origen andaluz (en todos los libros figura, salvo en Santillana de 1º de Bachillerato, en el que se dice explícitamente que no lo es. Anaya de 4º lo da como rasgo andaluz y meridional, pero señala que también se da en Castilla, León, La Mancha y América); o la pérdida de *-d-* en la terminación *-ado* o en impositiva final de palabra, incluso se dice explícitamente que la extensión de muchos de estos rasgos se debe a que son muy “pegadizos” y al “gracejo” de los andaluces (Anaya 1º de Bachillerato). Se generalizan y se hacen colectivos rasgos que tienen una extensión geográfica concreta (el aflojamiento de *ch* en *sh*), aspiración de [*biga, bacha, barto*]. O que tienen una adscripción estratificada (trueque de *l* y *r*). E incluso flagrantes vulgarismos se ofrecen como otros rasgos secundarios de pronunciación (equivalencias de *b* y *g*, reducciones del tipo *mu, na, to, po*). En cambio, ni siquiera se alude a otros fenómenos que, si bien son minoritarios y están estratificados socialmente, sí son

andaluces y están ligados a rasgos caracterizadores de la modalidad (*hebeo y ceseo o seceo*).

Se ocultan rasgos que son verdaderamente extensos y diferenciales con respecto a otras hablas fronterizas, como el tipo de *s* (en ESO, sólo los cuadernillos de Oxford Educación y de SM –y ambos aportan dibujos articulatorios–, en Bachillerato, Anaya Andalucía 2000, Algaida 2000 y Mc Graw Hill 1997, aluden al fenómeno. Pero se da la paradoja de que ni SM en 4º de Eso y 1º de Bachillerato, ni Oxford Educación, también de Bachillerato, lo mencionan).

Por otra parte, la extremada simplificación con la que se atienden los vínculos del andaluz con otras áreas fronterizas lleva a generalizar para éstas rasgos que no les pertenecen (*seseo*²³, *abertura vocálica*²⁴ y *aspiración de bacha, bigo, hacer*²⁵).

Asimismo, la variedad interna geográfica, apenas va más allá de la división entre Andalucía oriental y occidental basada en la *abertura de las vocales* (sólo los cuadernillos de 3º de ESO de SM y Oxford Educación ofrecen más precisión geográfica a la hora de ubicar los fenómenos: *abertura, aspiración, ceceo, seseo distinción, oposición ustedes / vosotros, y Octaedro Lengua viva de 4º*, que recoge fragmentos dialectales de distintas zonas). Igualmente, muy pocos libros de texto localizan geográficamente la extensión de los fenómenos *seseo / ceceo*, *aflojamiento de ch* y *aspiración de los sonidos no implosivos bigo, harto, caba, hamón*. Es decir, aunque se reconozca explícitamente la variedad interna de esta modalidad, la imagen que se da de ella es de uniformidad, salvo en lo concerniente a la *abertura vocálica* o al *ceceo / seseo* y a su consideración sociolectal.

En cuanto a la morfología, aparte de los fenómenos derivados de los rasgos de pronunciación (*oposición singular / plural y distinción de 2ª y 3ª personas verbales*), se ofrecen otros muchos rasgos cuyo andalucismo es más que discutible: *cambios de género en ciertas palabras (el sartén, la reúma)*, *analogías verbales (andé, conducí, escribió, cubrió)*, *vulgarismos ampliamente extendidos (baiga, riyó, vide, recibré)*, o se dan como generales de la modalidad usos restringidos a estratos sociales bien definidos (*habemos, si yo fuera venío*), o circunscritos a áreas geográficas bien determinadas (*ustedes / vosotros y ustedes + segunda persona*²⁶; y empleo del pronombre *se: Se vais o se quedáis*).

²³ Que es excepcional en Extremadura o Murcia.

²⁴ Que no se da en extremeño.

²⁵ Que no se da en Murcia.

²⁶ No obstante, hay muchos libros de texto que sí localizan estos fenómenos.

Para la sintaxis la situación es la siguiente: sólo suele venir tratada en los textos que analizan detalladamente la modalidad (bien en cuadernillos, bien en unidades temáticas completas) o en aquellas que la tienen como materia transversal. Es quizá el nivel de descripción que está más lleno de inexactitudes y errores, pues la necesidad de resaltar lo peculiar y propio lleva a considerar andalucismos de construcción lo que no son más que técnicas generales de la sintaxis de la lengua oral, p. ej., la expresión del pronombre personal sujeto (*tú*) en la frase, u otras que tienen que ver con la manera de expresar su actitud el hablante, de reafirmarse en lo dicho o con la manera de asegurarse el contacto con el destinatario, o de distribuir la información, focalizarla o topicalizarla (Casals 1º de ESO, Guadiel, Mc Graw Hill de 2º, Oxford Educación 2º de ESO); se dan como propios problemas de variación sintáctica que afectan al español general (p. ej., reduplicación del objeto indirecto, rupturas de concordancia, el *dequeísmo*,) y vulgarismos extendidísimos (*delante tuya, detrás mío*), o que, sin ser vulgares, son propios del uso oral (adjunción de valores al subordinante *que*). En cambio, sólo un libro habla del orden marcado de las construcciones *más nadie, más nada* o *más nunca*; y muy pocos de la preferencia por la construcción posesiva *de ellos, de ustedes*. Suele ser general hablar de la inclinación de los hablantes por las construcciones comparativas (sólo que los ejemplos que se ponen son del español general: *tiene más cara que espalda, es más bruto que un arado, está más liado que la pata de un romano, es más feo que Picio*).

En el léxico, suelen recordarse los orígenes y hablar de usos diferenciados para el andaluz occidental y el oriental (los ejemplos son coincidentes: *mazorca / panocha; candela / lumbre; afrecho / salvado; jilguero / colorín*, etc.). En la mayoría de los casos se detecta una relación de andalucismos que tienen escasa o nula motivación para los alumnos, porque han caído ya en desuso, mientras que se olvida una amplia gama de andalucismos de forma o de frecuencia que los alumnos sí pueden reconocer como propios. Como por ejemplo pudieran ser: *tener bulla* 'tener prisa', *meter bulla* 'ruido', *qué le gusta una bulla* 'el gentío', *meterse o salirse de la bulla*, *hablar ligero* 'rápidamente', preferencia por adjetivo *chico* en contextos en los que el español general emplea *pequeño*; o de *canijo* frente a *delgado*; *apartar* 'servirse la comida'; *llenarse la ropa* 'mancharse'; *estar parando en* 'estar viviendo provisionalmente en algún sitio'; *tasmear* 'calcular la comida, la tela', *encajarse en algún sitio* 'ir a, llegar hasta'; *calomarse, encalomarse* (con la deformación *encaramarse* de *caloma*

‘cuerda con la que se ata una bola’) ‘pegarse alguien a un grupo’; *frangollón*, ‘chapucero o tramposo’ *esaborío* (<desabrido); *chuchurrío*, flores *aburrías* ‘marchitas’; *mascá* ‘puñetazo’; ser buena o mala *gente* ‘persona’; tener los ojos *celestes*; *un vestido de listas* o *a listas* ‘de rayas o a rayas’; preferencia por emplear *partir* en contextos en los que el español general prefiere *romper*: *se ha partido un vaso, un cristal, la cadera* ‘se ha roto un vaso...’. También podría recurrirse quizá a localismos seguros y claramente reconocibles por los alumnos de la zona en cuestión: *farota* ‘cara dura, fresca, desvergonzada’ (Málaga), *mosqueta* ‘echar sangre por la nariz’ (Cádiz). Probablemente este tipo de palabras o de usos, son los que suelen pasar inadvertidos para los propios hablantes andaluces, pues son tan comunes para ellos que no tienen conciencia de su peculiaridad porque no los comparan con los usos generales o más comunes del idioma; por eso creo que es precisamente ahí donde debe estar el tratamiento del léxico dialectal, en los usos cotidianos y no en reliquias léxicas que los alumnos no pueden siquiera memorizar.

Por otra parte, los tópicos, las imprecisiones y los errores suelen venir al hablar de las frases hechas y de sus preferencias por ellas: *la mar de bien*, *ser de armas tomar*, *a palo seco*, *que si quieres arroz Catalina* y otros ejemplos que son del español general (queda fuera de estas consideraciones Casals 1º de ESO que sí proporciona expresiones cercanas a los alumnos y frases hechas propias o generales en ciertas zonas de la región).

Por último, quiero dejar constancia de un hecho puramente formal, y es que la mayoría de los libros explican los fenómenos en abstracto: sin un mapa²⁷ de apoyo para localizar algunos rasgos: el mapa del *seseo* / *ceceo* es el que acompaña a unos pocos libros (también aquí son excepción Vicens Vives, SM y Oxford Educación). Otras veces hay mapas, pero de carácter general, que sirven para insertar la realidad andaluza en conexión con las áreas lingüísticas peninsulares, bien como realidad actual, bien como proceso histórico y evolutivo. En relación con esto último, es sintomático descubrir la presencia de un error que se repite como tópico en muchos manuales: me refiero al mapa de la situación lingüística del XIII al XIV que sitúa a los mozárabes en el Reino de Granada y que suele llevar a los alumnos al error de identificar o confundir a los mozárabes con los árabes (Vicens Vives, Bruño).

²⁷ Por cierto, el libro de 1º de ESO de editorial la Ñ abre la edición con un mapa *sui generis* de Andalucía al que le falta una provincia (tal y como están hechas las delimitaciones provinciales, determinar cuál falta es imposible de averiguar).

Éste es resumidamente el panorama de los libros de texto que están en vigor para los cursos 2000-2001 y 2001-2002, dado que se trata de un acercamiento al tema es pronto aún para sacar conclusiones, pero de lo visto se observa: 1) que no hay acuerdo ni en el cuándo ni en el cómo estudiar el andaluz. Esto es, ni qué etapa es la mejor, ni qué grado de dosificación de los contenidos debe haber, ni siquiera si debe haber o no un progreso en la enseñanza. 2) Hay persistencia de viejos tópicos, pero también aparición de otros nuevos y sobre todo hay divergencia entre los diferentes libros de texto no sólo en cantidad y sino también en calidad de la información ofrecida a los alumnos y esto es algo que, creo, debería revisarse y corregirse.

RELACIÓN DE TEXTOS CONSULTADOS²⁸

Lengua castellana y literatura 1º ESO

Algaida*, 1998 (VV.AA.) / Bruño, 1996 (VV.AA.: cuadernillo Andalucía) / Casals, 1996 (Cabrera, J.: cuadernillo Andalucía) / Ediciones La Ñ. Proyecto Alameda, 1996 (VV.AA.) / Edelvives, 1999 (AA.VV.) / Editex*, 1999 (VV.AA.) / Everest, 1996 (VV.AA.: cuadernillo Andalucía) / Guadiel-Grupo Edebé, 2000 (VV.AA.) / Mc Graw Hill, Andalucía, 1997 (VV.AA.) / Octaedro. Mágina*, 1997 (VV.AA.) / Octaedro. Lengua viva, 1998 (VV.AA.) / Oxford Educación, 2000 (Cózar Moreno, S.: cuadernillo Andalucía) / Santillana*, 1996 (VV.AA.) / Sociedad General Española de Librería*, 2000 (VV.AA.) / Vicens Vives. Romance, 1998 (VV.AA.).

Lengua castellana y literatura 2º ESO

Akal, 1996 (Grupo Alborán) / Anaya Andalucía*, 1997 (VV.AA.) / Bruño*, 2000 (VV.AA.) / Casals. Anáfora*, 2000 (VV.AA.) / Edelvives, 1999 (VV.AA.: cuadernillo Andalucía) / Ediciones La Ñ. Proyecto Alameda, 1997 (VV.AA.) / Editex, 1998* (VV.AA.) / Guadiel-Grupo Edebé, 2000 (VV.AA.) / Mc Graw Hill, 2000 (VV.AA.) / Octaedro Mágina*, 1998 (VV.AA.) / Octaedro. Lengua viva*, 1999 (VV.AA.) / Oxford Educación, 2000 (Cózar Moreno S.: Cuadernillo Andalucía) / Santillana*, 1997 (VV.AA.) / Santillana Grazalema*, 2000 (para profesores hay un cuadernillo Andalucía de M. Roperó Núñez 1995) / Sociedad General Española de Librería*, 1998 (VV.AA.) / Vicens Vives. Romance*, 1999 (AA.VV.).

²⁸ Aquellos textos que vayan seguidos de asterisco (*) no ofrecen información sobre la modalidad lingüística andaluza, bien porque no hablan de ella en ninguna de las unidades, bien porque sólo la nombran y no la describen.

Lengua castellana y literatura 3º ESO

Anaya, 1999 (AA.VV.) / Edelvives. Proyecto Aldara*, 1998 (AA.VV.) / Ediciones La Ñ. Proyecto Alameda, 1995 (AA.VV.) / Everest, 1997 (AA.VV.: cuadernillo Andalucía) / Guadiel-Grupo Edebé, 2000 (AA.VV.: cuadernillo Andalucía) / Octaedro Mágina, 1998 (AA.VV.) / Oxford Educación, 1998 (Carbonero, P.: cuadernillo Andalucía) / S M, 1999 (AA.VV.: Cuadernillo Andalucía) / Santillana*, 1998 (AA.VV.) / Sociedad General Española de Librería*, 1999 (AA.VV.) / Vicens Vives. Glosa, 1996 (AA.VV.).

Lengua castellana y literatura 4º ESO

Anaya, 1995 (AA.VV.) / Anaya, 1998 (AA.VV.) / Bruño*, 1995 (AA.VV.) / Bruño Proyecto Nova*, 1999 (AA.VV.) / Casals, 1996 (AA.VV.) / Edelvives. Proyecto Aldara*, 1999 (AA.VV.)
Editex, 1995 (AA.VV.) / Editex, 1998 (AA.VV.) / Everest, 1998 (AA.VV.: cuadernillo Andalucía) / Guadiel-Grupo Edebé, 1996 (AA.VV.) / Mare Nostrum, Centro de Publicaciones del MEC*, 1994 (Grupo Alborán) / Mc Graw Hill, 1996 (AA.VV.) / Octaedro. Lengua viva, Andalucía 1998 (AA.VV.) / Oxford Educación, 1998 (Carbonero, P.: cuadernillo Andalucía) / S M, 1999 (AA.VV.: cuadernillo Andalucía) / Santillana, 1998 (AA.VV.) / Sociedad General Española de Librería. Zigurat, 2000 (AA.VV.) / Sociedad General Española de Librería, 2000 (AA.VV.) / Vicens Vives. Romance*, reimp 1999 (AA.VV.).

Lengua castellana y literatura 1º Bachillerato

Algaida Andalucía, 2000 (Equipo Carmen Báncora) / Anaya Andalucía, 2000 (F. Lázaro Carreter) / Bruño, 2000 (VV.AA.) / Espasa, 1999 (VV.AA.) / Mc Graw Hill, 1997 (VV.AA.) / Mc Graw Hill, 2000 (VV.AA.) / Octaedro²⁹, 1999 (J. Quiñonero) / Oxford Educación, 1998 (AA.VV.) / S M. Diálogo³⁰, 2000 (VV.AA.) / S M. Contexto, 2000 (VV.AA.) / Santillana. Argumento, 2000 (VV.AA.) / Sociedad General Española de Librería, 2000 (VV.AA.).

Lengua castellana y literatura 2º Bachillerato

Bruño*, 2000, (AA.VV.) / Espasa*, 1999 (AA.VV.) / Sociedad General Española de Librería, 2000 (VV.AA.).

²⁹ El título de este libro es *Lengua y comentario de texto*. Manual para COU y para 1º y 2º de Bachillerato-LOGSE.

³⁰ Como se ha dicho en la nota 21, ambos libros de SM están escritos por autores distintos y divergen bastante en el tratamiento dado a la modalidad lingüística andaluza