

# EL TRATAMIENTO DEL ANDALUZ EN LOS LIBROS DE TEXTO ESCOLARES<sup>1</sup>

ELENA MÉNDEZ G<sup>a</sup> DE PAREDES  
*Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCCIÓN

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»<sup>2</sup>. Ahora bien, no debe pensarse que tras esas palabras haya, o haya sólo, un esfuerzo consciente de planificación lingüística de la modalidad (pues tal hecho no está nada claro y, desde luego, no creo que se desprenda de los libros de texto analizados<sup>3</sup>), sino que más bien parece que haya 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 tratamiento que se les dé estén ligados al entorno social y natural del alumno<sup>4</sup>. Se 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 se sabe también que casi todos están mediatizados por creencias, prejuicios, tópicos y estereotipos que conviene

---

<sup>1</sup>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 n.º: PB98-1138) al grupo de investigación «El español hablado en Andalucía». Asimismo, agradezco a M<sup>a</sup> Dolores González Cantos toda la ayuda que me ha prestado al proporcionarme gran parte del material analizado.

<sup>2</sup>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, pág. 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)», pág. 39.

<sup>3</sup>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.

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 la ESO), tanto en aquellos libros ideológicamente marcados e impregnados de subjetividad y de valoración<sup>5</sup>, como en los que no lo están, que el tema comience con una batería de preguntas<sup>6</sup>, 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:

1) ¿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 no marcadas ideológicamente, pero encaminadas a hacer aflorar la percepción del hecho diferencial y su consideración lingüística)

2) ¿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 marcadas ideológicamente y 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 pretenden que se identifiquen los hablantes)

Esta situación educativa planificada por la Reforma determina el que los textos de *Lengua castellana* y *literatura* que están vigores en Andalucía para la Enseñanza Secundaria y Bachille-

<sup>4</sup>«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 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, pág. 11.

<sup>5</sup>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: «Ahora 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, pág. 23. La cursiva es mía). Como se ve las huellas enunciativas del *yo* marcan ideológicamente el discurso y acentúan 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 aprendida).

<sup>6</sup>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.

rato 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 Andalucía<sup>7</sup> (Santillana Grazalema, 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 España<sup>8</sup> (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).

## 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. 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 sobre 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 ESO<sup>9</sup> o el de Guadiel-Grupo Edebé (1995) para 3º de ESO y 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

<sup>7</sup>Sería interesante averiguar si esta realidad afecta sólo a Andalucía o por el contrario se da también en Canarias, Extremadura o Murcia.

<sup>8</sup>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.

<sup>9</sup>Que haya formalmente distancia enunciativa no quiere decir que no haya postura ideológica a la hora de hablar de la modalidad, 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.

pueden sumar Santillana Grazaema (escrito para profesores<sup>10</sup>), 4º de SM y Mc Graw Hill, 2000 para 2º de ESO<sup>11</sup>, hacen presente el sujeto de la enunciación y, consecuentemente, hacen explícita su visión interesada del objeto de estudio. Hasta el punto de que alguno de ellos se caracteriza manifiestamente por ser un tipo de texto argumentativo elaborado como respuesta a unas 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»<sup>12</sup>); 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 pág. 23 del libro de 3º de ESO (Ediciones La Ñ<sup>13</sup>) que se reproduce en la nota 8, pueden citarse también estos fragmentos que muestran la visión subjetiva de sus autores y las creencias que subyacen en sus afirmaciones como conciencia lingüística:

<sup>10</sup>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 Grazaema, 1995).

<sup>11</sup>Este libro, formalmente, no presenta un cuadernillo aparte, sino que incorpora una sección, «Te hablo en andaluz» que lo recorre transversalmente. Como planteamiento 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».

<sup>12</sup>Editorial La Ñ de 2º de ESO (1997), pág. 13.

<sup>13</sup>Y que tiene luego su desenlace argumentativo en la actividad nº 4 de la pág. 26 «Defensa del habla andaluza (con un 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.

3) 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 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, págs. 6-7)

4) 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)

5) ¿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, pág. 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 ideología «universalista del idioma»<sup>14</sup>. Es posible que este tratamiento no nazca de una posición ideológica concreta de los autores (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 *hoy* del lingüista y que por una simplificación, de efectos insidiosos, suele extrapolarse al funcionamiento real de las lenguas. Así, las ideas previas que subyacen a 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 dialectal y, por

<sup>14</sup>Para el sentido de este concepto puede verse J. J. Montes Giraldo: «Lengua, dialecto y norma» en *Thesaurus XXXV*, 1980, págs. 237-257.

último, la idea de que estándar y corrección idiomática son la misma cosa<sup>15</sup> (con las repercusiones que ello puede tener, p.e., que lo que no esté codificado en gramáticas y diccionarios es incorrecto). Los siguientes fragmentos son muestra de estas ideologías:

6) 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 [...], 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, págs. 28 y 29)<sup>16</sup>.

7) 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 de «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 considerarla<sup>17</sup> [...] Se producen en las hablas meridionales (*cuyo ideal de lengua es el castellano culto; por eso decimos que son dialectales*)<sup>18</sup> estos fenómenos: [a continuación siguen los rasgos]. (Anaya para 3º de ESO, págs. 30 y 31).

8) 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 momen-

<sup>15</sup>No debe perderse de vista que estas creencias también están presentes en los libros de textos marcados ideológicamente desde dentro de la modalidad, y de hecho, parece que muchos de esos textos surgen como respuesta y reacción desbordada a esta percepción universalista de la norma y de la normatividad.

<sup>16</sup>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» (pág.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*» (pág. 36).

<sup>17</sup>Tal es el tratamiento «universalista» de la diversidad lingüística del español que los autores no tienen más remedio que introducir esta cuña contraargumentativa.

<sup>18</sup>La cursiva es mía.

to 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, págs. 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)<sup>19</sup> o la septentrional y la meridional:

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

### 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, según avanza el ciclo<sup>20</sup>. 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

<sup>19</sup>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 *Madriz, verdaz*) y el meridional.

<sup>20</sup>Según se desprende de los materiales de la Consejería, es el propio docente, de acuerdo con las características del grupo, el que debe calcular el grado de conocimientos que debe impartir.

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 menos libertad para programar contenidos y los textos deben contar con el tema del andaluz claramente marcado de antemano por la Consejería de Educación. En cambio, 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; algunos dan la abertura vocálica como hecho de diferenciación interna y otros mencionan rasgos más secundarios o no específicos: el trueque de *r* y *l*, la pérdida de -*d*-intervocálica, la inexistencia de leísmo y laísmo, así como el empleo de ustedes sin valor de respeto<sup>21</sup>), y casi en ningún caso se localiza geográficamente la extensión de esos fenómenos<sup>22</sup>.

En cuanto a los cuatro cursos de ESO, del análisis se desprende lo siguiente: en primer ciclo, los libros de 1º de Eso o no hacen referencia alguna al andaluz (Santillana, Editex, Edelvives, Octaedro Mágina, etc.); o lo mencionan en la unidad en la que se habla de la situación lingüística peninsular, pero no se desarrolla como tema (Vicens Vives, Algaida y SGEL); o incorporan una unidad específica, la primera, que aborda el estudio (Editorial La Ñ); o estudian de una manera desmembrada aspectos de la modalidad al hablar de los distintos niveles de la lengua, haciendo del andaluz 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 desarrollan 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.e., recoge el mapa de la abertura de Narbona-Morillo, pero al revés), si bien la visión que luego se describe es de homogeneidad. Alguno, tras señalar los rasgos generales, diferencian andalucismos y vulgarismos, marcando sociolingüísticamente como vulgares los siguientes rasgos: pérdida de -*d*- (*deo*), equivalencias de *b* y *g*, metátesis, trueques de *l* por *r*, *Vds.* + 2ª persona del plural (Oxford Educación), mientras que otros los dan como rasgos secundarios, pero no marcados. 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.e. «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 sustituye por

<sup>21</sup>Sólo dos editoriales de Bachillerato Algaida 2000 y Mc Graw Hill 1997 señalan el tipo de *s* diferente a la apical castellana como el rasgo más abarcador y extenso que marca la frontera del andaluz (éste último, además, da como rasgo muy abarcador la extensión del sufijo diminutivo *-illo*).

<sup>22</sup>Son excepción Mc Graw Hill 1997, Algaida 2000 y Anaya Andalucía 2000. SGEL 2000 sólo circunscribe geográficamente 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, pág. 27.

*sus* en la zona oriental (*sus vais a caer*) (Guadiel), bien hacen pasar por general lo que quizá podría ser un uso idiolectal, p.e., las formas adverbiales *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 culta del español (*andé, haiga*) (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 (el uso del diminutivo) que el resultado raya en lo cómico: «Dejé mi mochila en el colegio, me quedé solito en mi casita y me vi una peliculita tranquilamente» (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 en este nivel 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 o Akal presentan cuadros semejantes. Edelvives ofrece un cuadernillo especial de textos de autores andaluces para reflexionar sobre la estructura textual). Sólo 4 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», por último, es normativista o normalizador: 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.e., según el índice, las págs. 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.e., 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!, ¡ojú!»).

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: o como una unidad integrada al hablar de la variación o de la situación lingüística peninsular: Anaya y Vicens Vives. Este último lo ofrece como entidad autónoma en la unidad 7, desgajado de los temas 2 y 3 que tratan del panorama lingüístico peninsular y de la variación<sup>23</sup>. 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 que habla de la distinción *s/z* como un fenómeno que se da también en andaluz (acompañado de un mapa de la distribución de seseo, ceceo y distinción). 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*<sup>24</sup> (frente a castellano que es el español de Castilla: el esquema inicial es muy ilustrativo). Estudia la modalidad desde una perspectiva variacionista que tiene como punto de partida el propio hablante y sus capacidades de elección según las 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 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 haciéndosela 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 (SM de 3º es uno de los tres libros de texto que hablan del tipo de *s*<sup>25</sup> y de que en Andalucía es también un hecho la distinción de *s* y *z*<sup>26</sup>). Lo menos tratado el léxico, pues lo presentan como un hecho más de diferenciación interna (no como patrimonio colectivo de diverso origen). Oxford Educación también habla de diversidad interna y presenta varios mapas de fronteras lingüísticas, si bien en este cuadernillo intenta subrayar lo común. 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?

<sup>23</sup>Esta separación estructural de los temas 2 y 3 obedece a que se ha preferido seguir para las unidades un orden cronológico vinculado a los contenidos de literatura, de forma que el andaluz se estudia en la lección dedicada al Renacimiento, que es la época en la que Sevilla era un emporio económico y cultural debido a su relación con América (esto permite luego explicar la comunidad de rasgos con el español de América). No obstante hace que se pierda un poco de vista la relación temática con las unidades que estudian la variación y la situación lingüística peninsular.

<sup>24</sup>También en Vicens Vives se tiene esta posición «la manera peculiar de hablar el español en Andalucía». Como el cuadernillo de 4º de SM no es continuación del de 3º, se da la paradoja de que ya no sigue esta manera de percibir la modalidad.

<sup>25</sup>Los otros son Oxford Educación de 3º y Mc Graw Hill 1997 de 1º de Bachillerato.

<sup>26</sup>Aquí sólo coincide con Vicens Vives de 3º de ESO.

¿Hay motivo para ello? ¿Conoces alguna experiencia concreta?» «Cada persona debe sentirse orgullosa de su propia modalidad lingüística y mostrarse respetuoso con la 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, pues diferencia 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. El de SM no presenta continuidad. Además de estar desligado, a veces, entra en contradicción con el de 3º y, además, contiene algunos errores. Otros textos (Santillana, 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»).

Éste es resumidamente el panorama de los libros de texto que están en vigor para el curso 2000-2001. 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 mejor, ni qué grado de dosificación de los contenidos debe haber, ni siquiera si debe haber o no un progreso de contenidos en la enseñanza. 2) Hay persistencia de viejos tópicos, pero también hay aparición de otros nuevos y, lo más importante, hay divergencia entre los diferentes libros de texto no sólo en cantidad, sino, sobre todo, en calidad de la información ofrecida a los alumnos y esto es algo que, creo, debería revisarse y corregirse.

## RELACIÓN DE TEXTOS CONSULTADOS<sup>27</sup>

### *Lengua castellana y literatura 1º ESO*

Algaida\*, 1998 (VV AA) / Bruño, 1996 (VV AA: cuadernillo Andalucía) / Casals, 1996 (Casalera, 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

<sup>27</sup>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.

(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).

### **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\*, reimpr 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) / Octaedro<sup>28</sup>, 1999 (J. Quiñonero) / Oxford Educación, 1998 (AA VV) / S M. Diálogo<sup>29</sup>, 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 ESO**

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

<sup>28</sup>El título de este libro es *Lengua y comentario de texto*. Manual para COU y para 1º y 2º de Bachillerato-LOGSE.

<sup>29</sup>Ambos libros de SM, al estar escritos por autores distintos, divergen bastante en el tratamiento dado a la modalidad lingüística andaluza.