



Conciencia y valoración del habla andaluza

Antonio Narbona Jiménez (Coord.)

un
i Universidad
Internacional
de Andalucía
A



La enseñanza de la lengua en Andalucía y el andaluz en los medios de comunicación¹

Elena Méndez García de Paredes
Universidad de Sevilla

¹ Este trabajo ha sido realizado en el marco de los proyectos de investigación “Conciencia lingüística y usos idiomáticos en la Andalucía de la era de la información” (POH-HUM-03561) y “Variación y adaptación en la interacción lingüística en español” (FFI2011-23573), Secretaría de Universidades e Investigación de la Junta de Andalucía y Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España, respectivamente.

1. Contexto sociohistórico de la enseñanza de la lengua en Andalucía

1.1. Premisa de partida

Puede parecer ocioso decir que la alfabetización es la base de la educación, pero quizá no lo sea tanto recordar que está sustentada funcionalmente sobre la base de la lengua escrita, pues ello es de suma importancia para entender algunas actitudes hacia la lengua en Andalucía y poder explicar visiones contrapuestas sobre el estatus (y valoración) de los rasgos de pronunciación de la comunidad y cómo pueden condicionar las actuaciones lingüísticas de ciertos sectores de la sociedad.

Aunque la lengua escrita no parece muy diferente de la lengua hablada, sí lo es. No solo se trata de un cambio de sustancia: la sonora por la gráfica, sino, sobre todo, de un cambio en la concepción de la comunicación que se refleja en la construcción de los mensajes, tanto en las estructuras lingüísticas como en su pronunciación cuando se comunican oralmente: «nadie habla como escribe ni escribe como habla». La lengua escrita nos capacita para desarrollar unos modos de expresión más específicos y complejos que aquellos otros, los usos conversacionales, que nos son connaturales por ser propios de las interacciones cotidianas, aprendidos, por tanto, simplemente a través de las relaciones más inmediatas con nuestro entorno. La lengua escrita se adquiere a través de un proceso continuado y progresivo que debería ser común a todos los miembros de una sociedad, pues es necesaria tanto para verbalizar exponer claramente ideas y pensamientos complejos, como para permitirnos el acceso a fuentes solventes de información y, por ende, al conocimiento: sea como consumidores potenciales de saberes nuevos, sea como productores de conocimiento. De manera que, para quienes tienen la posibilidad de vivir en la cultura de lo escrito, una formación continua, como la que se debe dar en nuestros sistemas de enseñanza, permite un desarrollo intelectual más específico y acorde con determinadas necesidades sociales, culturales, científicas, económicas o políticas de los individuos. La ausencia de alfabetización es una limitación para los miembros de una comunidad, pues los hace dependientes y pobres en información¹. En consecuencia, una buena estructura del sistema

¹ No existe una línea divisoria tajante entre los alfabetizados y los no alfabetizados, sino una graduación o amplia diversidad de prácticas sociales de lectura y

de enseñanza es el servicio público más grande y altruista al que la política social de un gobierno debería conceder absoluta prioridad e invertir en ella cuantos recursos económicos, técnicos, humanos y culturales estén a su alcance y se pueda permitir.

1.2. El problema del analfabetismo en Andalucía

Las especiales características sociohistóricas de España han sido determinantes para explicar el que en nuestro país los procesos de alfabetización siempre hayan ido con retraso con respecto a otros países del entorno (Francia, Italia, Bélgica, Alemania) (Vilanova / Moreno, 1992). Además, el analfabetismo ha sido siempre un fenómeno estructural y endémico de ciertas zonas de España (Andalucía, Extremadura, La Mancha, Murcia, la Comunidad de Valencia)², regiones muy alejadas de los focos de irradiación cultural de la capital y con una estructura social muy desigual y dispersa geográficamente. Ello explica el que en la transición hacia la democracia los discursos para la cohesión social de los andaluces, que se difundían a través de los medios de comunicación, con evidentes intenciones de cambio político³, se construyeran en torno a la idea de que la región había sido históricamente agraviada por un centralismo del Estado (focalizado en la época franquista, aunque que se remontaba también a épocas pretéritas), y que este centralismo era el único responsable de una situación social que había dejado fuera del progreso a los andaluces:

escritura que implican un mayor o menor dominio y familiaridad con las mismas (Viñao, 2009)

- ² En 1900 las diferencias entre provincias oscilaban, nada más y nada menos, que entre el 21 % de analfabetismo neto de Álava y el 76 % de Jaén y Almería. Estas dos provincias, junto con Murcia, Cáceres, Badajoz y la práctica totalidad del resto de Andalucía no superaron el umbral del 60 % hasta las décadas de 1940 o 1950, y no han ingresado en la categoría de sociedades de alfabetización casi generalizada hasta los años 1980 y 1990, en que se pasa ya a un 6 % de analfabetismo en la mayor parte de esas zonas. (Vilanova/Moreno, 1992, y Viñao, 2009).
- ³ En esta etapa se reiteraba que Andalucía podía participar activamente en la construcción de su futuro, con cierta independencia política y fuera del control del Gobierno de Madrid. Para un estudio detallado de estas cuestiones puede consultarse Ruiz Romero 2000. Todo lo que se publicó durante la transición queda estructurado en cuatro bloques (ordenamiento jurídico andaluz, desbloqueo autonómico, historia del PSA y el andalucismo histórico), este último es el más interesante para un estudio de los discursos de reivindicación (identidad de los andaluces subdesarrollo, cultura y narrativa andaluza, etc.) pero inexplicablemente no se recogen discursos sobre el habla andaluza. Sí, en cambio, en Méndez G^a de Paredes 1997, 2003 y 2009.

[1] Durante muchos años los andaluces fuimos injustamente considerados ciudadanos de segunda clase y nuestra agricultura — despena del país y riqueza primaria del Sur—, residuo sociológico donde se mantenían intactos dos tópicos que servían de mofa al resto de los españoles: el latifundismo y el señorito andaluz. Ambos temas con algunos ingredientes de paro obrero, analfabetismo e inmigración, más el indispensable folclore, han sido tratados y maltratados a placer por los medios de difusión más allá de Despeñaperros. [Nicolás Salas,⁴ *Abc*, 24/04/1977: 3]

En las reivindicaciones de los andaluces se empleó como argumento de peso el que para subsanar esta injusticia histórica los propios andaluces debían tomar las riendas de su futuro y gestionar en los mismos términos que Cataluña o el País Vasco su reclamada autonomía política. Algo de lo que, además, había que persuadir a la sociedad andaluza para que tomara conciencia de su identidad y fuera copartícipe del proceso político que se reivindicaba.

Un análisis de la política educativa andaluza durante los años de la Transición ha sido acometida por diferentes estudios (López Ruiz / Benítez Herrera, 1989; Luengo Navas, 1995 y 1999; Luzón Trujillo, 1997; Hijano del Río, 2004 *a* y *b*, y Vallejos Herrador, 2004) en los que, entre otros aspectos, se pone de manifiesto cómo la situación de carencia estructural en el sistema de enseñanza heredado del franquismo, constituyó un reto y un escollo para la actuación de los diferentes gobiernos autonómicos socialistas de Andalucía. Un reto porque el cambio social que se propone debe ir sustentado en el desarrollo de políticas educativas que permitan la incorporación de los andaluces a la modernidad, y un escollo porque, como se sabe, las altas tasas de analfabetismo tienen una correlación inversa con las expectativas de promoción social de los individuos, así como con determinados indicadores de riqueza económica y productiva, los cuales dependen del nivel de desarrollo e industrialización de un país o una región (mayor propensión de las sociedades alfabetizadas a adaptarse a los cambios tecnológicos y sociales); de ahí la consideración del analfabetismo como un problema y un obstáculo para el progreso de la comunidad al que urgía dar solución.

Desde el principio de la andadura autonómica de Andalucía, la política educativa de la Junta fue uno de los retos de la acción de Gobierno.

⁴ Director en esa época de *Abc* de Sevilla.

Tener en cuenta los factores que dependen del contexto, dotar económicamente con partidas presupuestarias y con infraestructuras suficientes las campañas de alfabetización, crear oportunidades para ejercitar las destrezas aprendidas, procurar materiales didácticos y métodos diseñados para que los individuos puedan desempeñar un papel más activo dentro de la sociedad, o no tener en cuenta esto, es un indicador de la ideología y de las intenciones de las campañas de alfabetización. De ahí, que todo lo relativo a los sistemas de enseñanza general y a los de enseñanza de adultos en particular fuera uno de los temas más importantes e insistentes en los discursos parlamentarios de las primeras legislaturas (Hijano del Río, 2009). Por ejemplo, el discurso de investidura de Rafael Escuredo en 1982 dedicó varios momentos a este importante problema:

[2] A mi juicio, el proyecto de Integración Económica, social y cultural que Andalucía demanda en la hora presente, debe asentarse, además, en una política educativa que recupere para nuestro pueblo toda su energía y potencialidad; que vaya poniendo las bases para hacer posible la igualdad; que dé la oportunidad a todos de contribuir con su esfuerzo intelectual y creativo a construir la Andalucía nueva que queremos. Se trata pues de una ingente tarea con enormes dificultades, *porque partimos de niveles muy inferiores a los mínimos aceptables. Tenemos una tasa de analfabetismo muy superior a la media nacional; niveles de escolarización también inferiores en todos los ámbitos educativos: en Preescolar, en EGB, en BUP, en FP, en Educación Permanente de Adultos y en Educación Especial. Andalucía padece también tasas de fracaso escolar superiores a la media nacional, así como un elevado índice de absentismo temporal a la escuela. Todo ello, que sin duda indica las dificultades, significa a la vez la exigencia política de una respuesta seria, rigurosa, capaz de compensar tantas desigualdades y por ello, una respuesta justa.*[...] Dado que la situación es tan ínfima y con tantos efectos discriminatorios, se impone una política de doble sentido: de una parte, una acción enérgica que conduzca a elevar los mínimos en que hoy se encuentra el sistema educativo de Andalucía en su conjunto; de otra parte, emprender una política de acción educativa prioritaria en aquellas zonas o áreas que se encuentren más deprimidas desde el punto de vista socioeconómico. *Se trata por tanto de garantizar la generalización de un sistema educativo de calidad para todos, pero se trata, además y esencialmente, de compensar con acciones prioritarias aquellos colectivos e individuos que están en inferioridad de condiciones ante el Sistema.* De esta

forma -entiendo y- se hace realmente posible la igualdad, no dando a todos por igual, sino aportando más a aquél que menos tiene. Esta es la esencia misma de la política compensatoria que les propongo [...] En relación a las medidas del segundo tipo, hay que empezar, evidentemente, por el analfabetismo. *Nos proponemos llevar a cabo un programa de alfabetización y animación educativa que permita reducir la tasa de analfabetos a la media nacional, y que sobre todo inserte a los recuperados en el proceso de participación activa cultural y educativa que evite su desalfabetización progresiva.* A esta hermosa tarea llamaremos y convocaremos a todos aquellos que tengan algo que decir o que aportar y, particularmente, a los profesionales de la enseñanza, a los intelectuales, artistas, creadores de cultura, para que entre todos sea posible este programa. *El segundo gran esfuerzo habrá que centrarlo en la problemática del absentismo escolar temporal y el abandono prematuro de la escuela.* Conscientes de que la solución global y en profundidad a esta materia tendrá que venir por una acción prolongada de política socio-económica, habrá no obstante que articular medidas que puedan afrontar ahora el problema. *Se deberá proceder al estudio de la localización efectiva del absentismo, la creación de unas estructuras de instalaciones para el alojamiento de los niños desplazados y la creación de un fondo especial para la financiación del programa correspondiente.* (*Diario de Sesiones del Parlamento Andaluz* n.º 3, 14/07/1982: 66-67).

1.3. La autonomía andaluza: transformación y cambios estructurales en la enseñanza

El Estado de las autonomías contemplaba la cesión a las comunidades regionales de un amplio abanico de competencias entre las que se encontraban las relativas a la política educativa de cada comunidad. Ello comprendía la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Estado. En 1981, Andalucía recoge en su Estatuto de Autonomía esas competencias educativas que iban a permitir gestionar el sistema escolar con mayor número de alumnos del país (Paz Báñez, 1987, e Hijano del Río, 2004b), y quedan explícitamente articuladas en la *Ley Orgánica 6/1981* de 30 de diciembre. En el artículo 19 se establece que corresponde a la Comunidad Autónoma de Andalucía la gestión de la enseñanza. Ese mismo artículo, en el punto 2, se explicita que los poderes públicos andaluces velarán por que los contenidos de la enseñanza e investigación en Andalucía guarden una esencial relación con las tradiciones, realidades, necesidades y problemas del pueblo andaluz.

A partir de 1983 se produce ese traspaso desde el Estado a la Junta de Andalucía⁵. Así pues, fue ejerciendo, paulatinamente, una labor educativa que iba desde la construcción de centros, a la ordenación académica, las orientaciones pedagógicas y las adecuaciones curriculares, pasando por la financiación de los colegios concertados y toda la política del personal vinculado con la enseñanza (provisión de plazas de trabajo, oposiciones, concursos de traslados, etc.)⁶. En 1984 se traspasan ya las relativas a la obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y las que permitían el establecimiento de unas normas básicas y uniformes relativas a la educación.

A partir de ese momento, el Gobierno de la Junta de Andalucía se centró en una renovación pedagógica para aplicar nuevos valores y nuevas metodologías en el sistema escolar en la lucha contra el analfabetismo y el absentismo escolar, y en la dotación de infraestructuras que hicieran posible el ejercicio del derecho a la educación y la plena escolarización, de manera que se resolvieran los déficit de plazas escolares que secularmente había sufrido la región, y que había sido tratado como tema de suma importancia en el Parlamento andaluz:

[3] Conseguir que la enseñanza proteja la igualdad de oportunidades, y que cada niño pueda llegar tan lejos como lo permita su capacidad intelectual y su esfuerzo, se convierte en la prioridad máxima para un Gobierno socialista que trata de llevara los hechos el imperativo constitucional, y yo diría, también, estatutario de garantizar el derecho a la educación para todos los españoles. Para garantizar esta igualdad, hay que empezar por abajo; no se puede empezar

⁵ Se asumió la propiedad que antes tenía el MEC sobre la titularidad de los inmuebles de uso escolar y las competencias de inversión en equipamiento e inmuebles y, además, la gestión de las políticas de personal.

⁶ Para todo ello, la Junta de Andalucía tuvo que hacer frente a grandes partidas económicas que le permitieran afrontar semejante reto, pese a que para los andalucistas toda cuantía era siempre insuficiente para resarcir la injusticia histórica del Estado para con los andaluces. De hecho, ya en la réplica al discurso de investidura de R. Escuredo reprochaban que la propuesta no fuera acompañada de una memoria económica: «Por último, espigando ante el grave problema de los altos índices de semianalfabetismo y de analfabetismo en Andalucía, nos preocupa que no se expongan en el discurso programático los planteamientos, medios y recursos financieros, que hagan posible resarcir la injusticia histórica cometida contra miles de andaluces a quienes no se les permitió, en su día, el acceso a la educación. Esta falta de sensibilidad nos duele profundamente a los andalucistas» (Luis Uruñuela, *Diario de Sesiones del Parlamento Andaluz* n.º 4, 15/07/1982: 77-78).

por arriba. Difícilmente, vamos a poder combatir estas grandes desigualdades incrementando las subvenciones a la enseñanza privada, a la enseñanza no estatal y más en sus niveles de B.U.P. y de C. O. U. [...] Yo quisiera para terminar, hacerlo poniendo un ejemplo gráfico que a los socialistas nos atrae y hemos dicho muchas veces. Cuando un niño de una familia trabajadora, de una familia pobre, viene al mundo, el primer problema con que se encuentran sus padres es poder alimentarlo, poder vestirlo; pero inmediatamente después se les presenta otro problema, y es el problema de si podrán llevarlo a un centro de enseñanza; no están pensando en ningún centro privado, están pensando si lo van a poder llevar a un centro de enseñanza; y están pensando, cuando termine la escuela, si la termina y no se tiene que ir a recoger las aceitunas — como decía el anterior orador que me ha precedido en el uso de la palabra —, están pensando qué van a hacer con su hijo cuando sea mayor y sea uno de los muchos parados que tenemos en nuestra sociedad. Ese es el problema con que se encuentran los hijos de las familias trabajadoras. Y yo quiero decir aquí y dejar bastante claro que los socialistas no estamos por quitarle ningún derecho a ningún ciudadano de este país, todos tienen el derecho a la educación. Efectivamente, nosotros no queremos quitarle derechos a nadie, los hijos de las clases privilegiadas, los hijos de las clases dominantes, los hijos de las clases medias de este país tienen derecho a la educación, pero también tienen derecho a la educación los hijos de los trabajadores. Y el socialismo que defendemos está por defender los derechos de esos trabajadores, está por que esos trabajadores, por que los hijos de esos trabajadores, vayan también a la escuela para que puedan tener una igualdad de oportunidades, para que el día de mañana no se encuentren en inferioridad de condiciones ante los hijos de la clase dominante y privilegiada de este país. (Intervención del diputado socialista Martínez Nogales, *Diario de Sesiones del Parlamento Andaluz* n.º 8, 23/03/1983: 299).

La población que se acogía al nuevo sistema educativo era mayor que en resto del Estado, por lo que esfuerzo inversor en infraestructuras y capital humano debía ser mayor. Desde que se asumió esta responsabilidad, el avance ha sido notable tanto en los aspectos cuantitativos como en los cualitativos, pese a que la comparación con otras comunidades proporcione siempre valores negativos para Andalucía. Pero es que la situación partía prácticamente de cero. A juzgar por los datos estadísticos, los logros han sido evidentes y reflejan una fuerte implantación de la enseñanza pública y progresos

en todos los niveles de enseñanza: reducción del analfabetismo y desarrollo de la educación de adultos, escolarización obligatoria hasta los 16 años y enseñanza compensatoria. Todo ello, así como la feminización de docentes y discentes ha supuesto la transformación educativa de Andalucía (Heredia Flores /Parejo Barranco, 2007: 103 y ss). Con la autonomía andaluza cristaliza una orientación ideológica tendente a socializar una enseñanza pública de calidad para todos los niveles sociales, en especial para los más desfavorecidos, expresada reiteradamente en el Parlamento de Andalucía por los grupos de izquierda⁷. Al terminar el siglo XX «Andalucía está cubierta por una densa red de centros escolares que abarcan todos los rincones de la geografía regional» (Heredia Flores y Parejo Barranco, 2007: 91), cuyo funcionamiento ha estado condicionado por la estructura de la población, la demanda de usuarios que potencialmente requerían acceder al sistema educativo y la magnitud de recursos disponibles. Pero no sólo se ha tratado de inversiones en infraestructuras y en capital humano, pues el objetivo último era concienciar a la población de que la educación ha de ser un bien público, deseable por el conjunto de la sociedad y que identifica progreso educativo con avance social, libertad y capacidad de elección por parte de los ciudadanos.

2. Conciencia y valoración de la modalidad andaluza

2.1. Acciones educativas de carácter institucional y propuestas particulares

En otro orden de cosas, el traspaso de competencias supuso también un cambio relativo a la orientación de los contenidos que debían

⁷ Algunos datos sobre en la enseñanza en Andalucía: de 191.038 escolarizados en 1981 para Infantil y Primaria, [135.166 lo eran en centros públicos y 55.872 en privados] a 204.121 [159.389 en centros públicos y 44.732 en privados] en 1999. Creación de centros de Secundaria y Bachillerato en una década (de 1981 a 1991) casi se duplicó (de 195 a 360), mientras que la enseñanza privada o concertada apenas se incrementó (de 140 a 144). Se observa el esfuerzo de la Junta por dotar de infraestructuras a las zonas de Andalucía más desfavorecidas: Almería pasó de 9 centros a 19, Jaén de 24 a 40, Granada de 23 a 44. Asimismo, las zonas de mayor concentración de población que demandaba este segmento de enseñanzas, como Málaga (de 24 a 53) o Sevilla (de 38 a 77), vieron duplicada su oferta. La Educación de Adultos pasó de 11.000 alumnos en 1983 a más de 111 000 alumnos en el curso 1996-1997 (en su mayoría mujeres). Fuente de estos datos: Heredia Flores/Parejo Barranco, 2007: 103-231.

impartirse y que van a diferenciar particularmente a Andalucía de las otras comunidades y regiones. La enseñanza y la investigación *deberán guardar relación con la propia realidad andaluza* (entorno, tradiciones, necesidades, problemas). La promulgación de los decretos 105/1992, 106/1992, 107/1992 de 9 de junio; 112/1993 de 31 de agosto y 126/1994, 127/1994 de 7 de junio, por los que se regulan todas las enseñanzas no universitarias, determina que el marco de referencia para los contenidos de los proyectos curriculares ha de tener como objetivo fomentar la inclusión de los elementos que definen la realidad cultural de Andalucía: desde el conocimiento de las instituciones andaluzas hasta la realidad lingüística y social, incluyendo, claro está, la difusión de lo que se entienden como señas de identidad andaluzas y la promoción y colaboración con organismos y entidades que guarden relación con la cultura andaluza.

Para conseguir estos objetivos, se promovió desde la Consejería la elaboración de materiales curriculares que aclararan, explicitaran y profundizaran en los temas relacionados con el entorno histórico, cultural y social de Andalucía. Para ello financió la elaboración y publicación de los llamados *Talleres de Cultura Andaluza* (revisados por última vez en 1988), que tenían como misión facilitar al profesorado el acceso a la preparación de estos temas, anteriormente ausentes de los currículos de enseñanza. Igualmente se organizaron cursos de formación del profesorado sobre «Patrimonio histórico y cultural de Andalucía», «Habla y literatura andaluzas», «Flamenco», «Música culta y popular andaluzas», «Medio físico y social de Andalucía», etc.

Con respecto a la modalidad andaluza y su reflejo en la enseñanza, se observa por parte de los responsables de Educación una actitud vacilante en la que se contraponen diferentes modos de entender la enseñanza de la lengua y el deseo de no contribuir a la transmisión de tópicos y estereotipos sobre la forma de hablar en Andalucía. Por un lado, se quiere reconocer la legitimidad del andaluz como un símbolo de identidad colectiva de la región y, en consecuencia, colaborar mediante acciones educativas a prestigiar su estatus para que se configure como una norma ejemplar, rebatiendo con contundencia el tópico de que “el andaluz es un castellano mal hablado o que en Andalucía se habla mal”. Por otro lado, se resiste a soltar del todo las amarras con respecto a la norma estándar o académica, en tanto que ha sido siempre la lengua de la enseñanza, estudiada y aprendida, porque con su enseñanza se accede a modos de decir diferentes de los más propiamente entornaes y cotidianos. La tradición escrita

asociada a este modelo de lengua la ha fijado históricamente, por eso se ofrece como guía para los usos propios de la lengua escrita y también para los usos más formales de trasmisión oral. El andaluz, es una variedad de lengua hablada nacida y desarrollada en contextos de oralidad, con la variabilidad y diversificación que ello lleva aparejado. Para los hablantes alfabetizados su referencia escrita está en el estándar académico, de ahí los problemas para conciliar su estatus por relación a este.

Esto podría explicar por qué los materiales curriculares para la enseñanza de la lengua y también los *talleres* ofrecen una imagen de las políticas educativas llena de contradicciones. Han de interpretarse como resultado de las diferentes tensiones habidas para conciliar dos posturas ideológicamente contrapuestas o con difícil encaje: de una parte, la necesidad de un modelo de referencia del español aplicado a la realidad lingüística andaluza que propugnaban unos y, de otra, la necesidad normativo-prescriptiva exigida históricamente a una institución como la Educación, y a la que no podía (ni debía tampoco) renunciar la enseñanza de la lengua en Andalucía, dado que la posesión de las destrezas lingüísticas es condición previa y necesaria para el desarrollo funcional y social del individuo.

Bueno es preguntarse por qué ocurrió esto y en qué medida estaban implicados hechos de conciencia y valoración sobre el habla andaluza. No se puede olvidar que en imaginario colectivo de los andaluces se tenía una cierta conciencia de que fuera de Andalucía existía una imagen tópica del andaluz como una forma espuria, incorrecta de hablar el español, en tanto que desviada en sus modos de la norma académica o estándar de referencia⁸. En no pocas ocasiones rasgos lingüísticos andaluces han sido descritos como vulgarismos o incorrecciones (el ceceo, por ejemplo), sin señalar con respecto a qué modelo de lengua se están enjuiciando esos fenómenos de pronunciación. O se han asociado formas patrimoniales de pronunciar (la aspiración de *-s* o su pérdida, así como la caída de consonantes en posición final de palabra) con una actitud indolente y descuidada de los andaluces, sin plantear siquiera de qué manera puede estar relacionada esta tendencia con la prosodia. Por esa razón, desde las

⁸ Conviene dejar claro que las relaciones entre el andaluz y el español estándar no son de dependencia genética sino de complementación funcional, por lo que en la base de esa creencia hay un prejuicio de carácter ontológico que implica un desconocimiento de la realidad histórica tanto del andaluz como de la lengua estándar.

competencias educativas se creyó necesario combatir –dentro de las mismas asignaturas de Lengua y Literatura– una actitud estereotípica para con los usos lingüísticos propios de la región, bien estudiadas por los historiadores de la lengua, y que han formado parte de la percepción del dialecto desde los mismos orígenes de su constitución (J. Bustos, R. Cano o J. Mondéjar). De estos prejuicios lingüísticos se había dado buena cuenta en muchos artículos periodísticos (sobre todo sevillanos) durante la Transición, por lo que se había avivado la conciencia de su existencia.

2.1.1. En cuanto al tratamiento de estos hechos de valoración, se observa por parte de las autoridades educativas la necesidad de dejar a un lado prejuicios normativos de carácter purista que tienden a identificar ejemplaridad idiomática con lengua estándar y esta con corrección lingüística. Un planteamiento de partida que, expuesto así, está totalmente integrado en la concepción teórica y metodológica propia de la lingüística de la variación que rige hoy en el estudio de las lenguas. El problema está en que se implementó a partir de argumentos de carácter emocional poco adecuados desde un punto de vista científico y legislativo pero altamente efectistas, como suele ocurrir con este tipo de argumentos. De la existencia de juicios y valoraciones se extrajo como conclusión una idea que, a mi modo de ver, se asumió sin ningún tipo de discusión ni de análisis: que los andaluces tenían un grave complejo de inferioridad con respecto a su habla debido, precisamente, a la imposición de una norma académica ajena a la realidad andaluza. O según se dice, «[m]ás de una generación de andaluces educados en el sistema político anterior hemos sobrellevado ese estigma sobre nosotros⁹». Con esta idea se elaboran, dentro de los *Talleres de Cultura Andaluza*, las carpetas sobre «Las hablas andaluzas»:

[4] En síntesis, será necesario reflexionar sobre el daño que se ocasiona a nuestros alumnos con las férulas que concepciones de la enseñanza de la lengua ajenas a la racionalidad y buen juicio han ocasionado a miles de niños andaluces, subvirtiendo su natural y espontáneo discurrir expresivo. Siempre es tiempo de reflexionar sobre los errores pasados. Pensemos que atender contra nuestra personalidad lingüística es hacerlo contra algo de lo más nuestro.

⁹ Cf. <<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/ApoyoAlCurriculo/CurriculoDeAndalucia/Seccion/EducacionPrimaria/DocumentosejemplificadoresEducacionPrimaria/>>.

[Enrique Montiel: «Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua en la escuela andaluza», carpeta 0, p. 3.]

En estas carpetas se ofrecen a los docentes textos de diversa procedencia, sobre contenidos considerados esenciales para entender cómo ha de ser la enseñanza de la lengua en una región con una personalidad lingüística tan acusada, sobre todo, en lo fonético: «Orientaciones metodológicas» (carpeta 0), «Concepto de habla andaluza» y «El infundado complejo lingüístico de los andaluces» (carpetas 1.1 y 1.2.), «Características del andaluz: I Nivel fonético-fonológico; II Nivel morfosintáctico; III Nivel léxico-semántico» (carpetas 2.1, 2.2 y 2.3, respectivamente), «Breve colección de geografía lingüística del andaluz» (carpeta 3.1) y «El futuro del andaluz» (carpeta 3.2).

La principal objeción es que son textos de orientación teórica e ideológica muy dispar y hasta contradictoria¹⁰ en muchos casos. La finalidad de estos cuadernillos es tratar de cambiar las actitudes de maestros y profesores de Secundaria «foráneos» que, a juzgar por lo que se dice, parecen no haber entendido a los andaluces por estar imbuidos de un academicismo ciego, tendente a primar como modelo de lengua el castellano norteño:

¹⁰ Precisamente por esto no siempre cumplen la función para la que se pensaron. Por ejemplo, coexisten en los talleres textos como el de Pedro M. Payán Sotomayor: «Hay que estar a favor de la lengua “viva”. No se puede exagerar el cultivo de la norma lingüística, que tiende a despreciar o a considerar incorrecta toda expresión de habla local. Tenemos que enfrentarnos con un hecho: que somos de alguna manera bilingües. No es ningún disparate lo que decimos. Debemos conseguir que el alumno cultive la lengua escrita con corrección. Sin ella la lengua dejaría de ser común, se disgregaría [...], pero al mismo tiempo no nos podemos olvidar que nos encontramos con unos hablantes que usan una modalidad lingüística diferente. Son hablantes andaluces y no hay motivo para que dejen de serlo» («El habla andaluza: algunas consideraciones metodológicas», carpeta 0, p. 2), con otros, en los que este mismo autor es científicamente desacreditado de una manera explícita: «La lengua, como no podía ser menos, también se ha visto sacudida por los estudiosos [de lo andaluz] —expertos, eruditos o meros aficionados—, que han empezado a ver peculiaridades por todas partes: pronunciaciones que son una verdadera impronta o sello regional o local, vocablos que sólo en ese sitio —al parecer— se encuentra, giros que constituyen auténticos tesoros [...]. A menudo se trata de un puro espejismo —el hallazgo en cuestión es algo de uso general o se halla muy extendido—, cuando no de un auténtico desatino. Pedro Payán Sotomayor considera “peculiar” del habla de Cádiz el *que* (así, sin acento) interrogativo de *dice mi madre que qué querías*» (Narbona /Morillo-Velarde: *Introducción a la hablas andaluzas*, ibid., p. 4).

[5] Para situar el problema, bueno es expresar aquí las quejas que alguna vez hemos oído a profesores foráneos, a profesores no andaluces aquí ejercientes, y en ocasiones a profesores andaluces, sobre «las dificultades adicionales» con las que han de contar para enseñar lengua por causa de nuestra «formas de hablar». [...] Aun así quede claro desde el principio que no tenemos por nuestra esa especie difundida por determinados no andaluces de nuestro hablar deficiente, de nuestro «hablar mal», porque ha de entenderse — este «hablar mal» — en dos vertientes y ambas por igual falsas: que «hablar mal» signifique alguna suerte de dislalia o agramaticalidad, a todas luces inexistente; o bien que quieran significar por nuestro «hablar mal», el «mal pronunciar» (lo que sería no leve confusión). A estos segundos, quizá los más extendidos, hemos de replicarles que nuestro —según ellos— «hablar/pronunciar mal» no es quebrantar la «norma ideal del castellano», esa koiné existente tan sólo en la mente de los hablantes, sino realizar la lengua común según una modalidad lingüística que nos es propia, la modalidad lingüística andaluza. [Enrique Montiel: «Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua en la escuela andaluza», carpeta 0, p. 3.]

Del extracto recogido en estas citas se desprenden ciertas ideas que circularon entre algunos sectores de la sociedad andaluza y que conviene exponerlas claramente porque dirigieron implícita y explícitamente la orientación ideológica que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía quiso imprimir a la enseñanza de la lengua en esta comunidad. Por un lado, que la enseñanza de la lengua en Andalucía ha de ser diferente porque Andalucía cuenta con una modalidad lingüística propia que ha de ser respetada, valorada y enseñada. Por otro lado, que esta otra manera diferente se constata como una necesidad de reaccionar contra la tradición docente anterior (propia de un centralismo de Estado) que ha dañado históricamente a los alumnos andaluces a los que, según se dice, ha impuesto un corsé lingüístico ajeno por haberse entendido que el natural hablar andaluz es incorrecto. Se les ha hecho asumir un rechazo hacia sus propios modos expresivos, ocasionado con ello una inseguridad lingüística y un complejo de inferioridad en la sociedad andaluza que no tendría sentido si se hubiese concebido la enseñanza de un modo totalmente diferente. Entre los culpables se señala a los profesores foráneos, aunque también los haya andaluces. Son culpables porque manifiestan una actitud normativa de carácter centralista y con ella transmiten la imagen de que los andaluces hablan mal o de que los andaluces hablan de un modo incorrecto. Parece entenderse, pues,

que hay una dura tarea por delante en tanto que estas creencias y tópicos están intrínsecamente adheridos al propio tejido educativo y presenta más resistencia entre los sectores sociales más elevados de la población.

Un análisis de esta nueva orientación didáctica ha de centrarse en estudiar, de una parte, si el punto de partida estaba argumentativamente fundamentado en hechos reales bien comprobados o en meras conjeturas a partir de experiencias reales pero anecdóticas o no del todo relevantes para la empresa que se pretendía llevar a cabo (o incluso explicables desde otra perspectiva); de otra, en qué se sustanció básicamente esta reacción contraria al sistema anterior: cuáles fueron sus objetivos y qué medios se utilizaron para intentar alcanzarlos.

Con respecto al fundamento argumentativo cabe decir que ha de ponerse en relación con la idea ya reiterada de que en Andalucía existía un complejo de inferioridad evidente. La prueba más palpable, se decía, es que «en cuanto pueden, los andaluces instruidos se pasan a la norma de Castilla», una actitud que denunciaba desde las páginas de *Abc* José M^a Vaz de Soto y se descalificaba tildándose de «deslealtad lingüística». Sin embargo, hay que señalar que en la época en que aparecieron los discursos de promoción identitaria sobre el tema de la lengua, apenas había estudios sociolingüísticos que midieran las actitudes lingüísticas de los andaluces, cuyos resultados sugirieran la necesidad de implementar políticas lingüísticas para normalizar la enseñanza de la lengua en «clave andaluza» y paliar una actitud acomplejada que, de existir, estaría más bien presente en tales discursos o en casos personales muy concretos, pero no en el tejido social en cuanto tal. En más de una ocasión los autores del *ALEA* han dado como prueba de la vitalidad y del arraigo del dialecto el hecho de que los andaluces no esconden su rasgos de pronunciación y se oye andaluz tanto en el campo como en la ciudad, de manera que los rasgos más extendidos de la modalidad, aunque haya variación diastrática, se dan en Andalucía sin distinción social. Es más, en los escasos estudios que se realizaron para medir los sentimientos de los hablantes ante su modalidad, como las encuestas a hablantes sevillanos realizadas por M. Roperó en 1978, citadas también en estos talleres, dan como resultado que el 78,8 % no cree que el andaluz sea un castellano mal hablado y el 84,4 % se siente cómodo hablando andaluz cuando sale fuera de Andalucía (carpeta 1.2, p. 1; fuente: Roperó Núñez: «Identidad sociolingüística del andaluz», en

Sociolingüística andaluza, 1 (1982): 37-43). Por eso no se explica muy bien el concepto de complejo de inferioridad del que se habla en estos talleres y tampoco ayuda mucho el título que se maneja «El infundado complejo lingüístico de los andaluces» (carpetas 1.1 y 1.2.), pues se suspende, en cierto modo, el valor de verdad del juicio que encierra la aserción «los andaluces padecen un grave complejo de inferioridad lingüística».

Es preciso señalar que, al superponerse perspectivas ideológicas diferentes en los autores de los talleres sobre el habla andaluza, se dan contradicciones evidentes que apuntan, cuanto menos, a una escasa reflexión por parte de las autoridades educativas, en tanto que las conclusiones a las que se llega no están de acuerdo con los hechos que se aportan como prueba. Dicho de otro modo: una cosa es que Andalucía padeciera un déficit cultural en una gran parte de su tejido social, debido al analfabetismo endémico de la región y otra cosa es que ese déficit se reflejara obligatoriamente en una actitud paralela de todos los andaluces con respecto a su habla (especialmente en sus clases socioculturales más influyentes), pues ello suele manifestarse cuando se correlacionan la clase socioeconómica y sociocultural con el prestigio lingüístico otorgado a una determinada modalidad que lleva al arrinconamiento y pérdida de otra. Y en Andalucía también en estas clases sociales se ha hablado y se habla en andaluz, por tanto ni está arrinconado ni perdido. Otra cosa diferente es que esta clase dirigente, debido a su situación social privilegiada dentro de un mercado lingüístico más abarcador y especializado, haga uso, además –o junto a la modalidad andaluza y a veces teñida de andalucismo–, de una variedad de lengua propia de la distancia comunicativa, ahormada –como se ha dicho al principio– por la escritura y que, obviamente, ello sea un hecho diferencial con respecto a la población analfabeta. Por otra parte, no se nos debe escapar tampoco el hecho de que muchos individuos de estos sectores privilegiados pasaran largas etapas formativas de juventud fuera de Andalucía (principalmente en Madrid, Salamanca o Barcelona) y modificaran en parte sus hábitos articulatorios como un mecanismo de adecuación comunicativa al nuevo entorno. Si asociamos uso lingüístico profesional y entorno en que se ha adquirido dicho uso se entenderán estos cambios de registro que afectan en cierta manera a la pronunciación sin que ello sea debido siempre y forzosamente a un complejo de inferioridad y haya de entenderse como una muestra de «deslealtad lingüística».

Aparte de lo señalado, hay que introducir, claro está, los efectos que sobre la población culta ha tenido, y puede seguir teniendo aún hoy, una ideología purista y conservadora del idioma que tiende a identificar un modelo estándar de lengua escrita con el único ideal de lengua ejemplar posible y que ha podido condicionar con toda seguridad la percepción externa del hecho diferencial andaluz. Aquí sí tiene sentido intentar alertar sobre los efectos de las jerarquías sociales y político-lingüísticas en el enjuiciamiento de las lenguas y en la valoración que los hablantes hacen de sus propias modalidades o de las de otros, e incluso podría haber sido útil referirse al papel que la sociedad le ha conferido a la Real Academia Española (RAE) en la confección y difusión de una escala de valores basada, en ocasiones, en juicios negativos para la variación social o funcional o geográfica. Como se ve, el argumento del «complejo de inferioridad» simplifica una situación sociolingüística mucho más intrincada en la que es preciso tener en cuenta muchas variables y deja sin abordar el meollo de la enseñanza de la lengua en cualquier sociedad: qué es lo que hace que determinadas producciones verbales sean mejores y más deseables y por ende sean objeto de enseñanza en cualquier lugar donde se hable y se escriba en español y, sobre todo, por qué conviene su enseñanza.

Otro aspecto relacionado con lo anterior, necesitado también de precisión, de la época en la que se acometió la reforma de la enseñanza en Andalucía y se redactaron estos cuadernos dirigidos al profesorado, y que aún hoy trae cola, es el poliédrico concepto de norma y sus múltiples caras (norma idiomática o norma lingüística, norma académica, norma de corrección, norma culta, que entran en el mismo cajón de sastre y no son siempre equivalentes). Ello lleva a incluir en los Talleres varios textos sobre «la norma», también con orientaciones ideológicas contrapuestas y diferente calidad científica. Algunos son meros artículos periodísticos que circularon por la prensa sevillana en la época de la transición, sin pretensión de ser tenidos por textos rigurosamente académicos (la intención era más bien captar adhesiones que sirvieran para cambiar actitudes con respecto al habla). Otros, en cambio, como el siguiente, tomado de Bustos Tovar, no tienen ese carácter diletante y se asientan sobre un saber en lingüística histórica del español. Bustos explica el concepto de norma y su relación con la situación del andaluz apoyándose en tres criterios esenciales, el histórico, el social y el cultural:

[6] Históricamente la norma se constituye mediante un proceso evolutivo que va uniformando progresivamente las múltiples

variedades de la lengua hablada; este proceso es inicialmente espontáneo y en su desarrollo intervienen factores no exclusivamente lingüísticos. [...] Pues bien, desde la perspectiva histórica hallamos que las principales características del andaluz han surgido dentro de la evolución del español medieval al español moderno (seseo y ceceo, yeísmo, aspiración, etc.). Pero en este proceso hay un hecho de capital importancia y es que no se limitó a ser una mera dialectización, es decir, no se produjo únicamente la aparición de diferencias lingüísticas desmembradoras de la unidad idiomática. Lo que sucedió fue justamente lo contrario. La dialectización coincidió con la transformación de la lengua española en lengua universal y en este segundo proceso las variedades andaluzas desempeñaron un papel fundamental. [...] **Socialmente el concepto de norma se configura en torno al ideal lingüístico actuante en cada comunidad.** Si ese ideal comporta el sentimiento de unidad idiomática, es claro que en ningún caso la norma local o dialectal deberá socavar el principio de unidad, sino que afirmará lo diferencial solo en tanto que elemento integrado en el conjunto idiomático al que pertenece. [El criterio cultural le lleva a referirse a la lengua culta]. Pero **el concepto de norma culta [se fundamenta] en el prestigio social que logran determinados usos lingüísticos por ser empleados por las personas de alto nivel cultural.** Claro es que con frecuencia se añade un nuevo factor de carácter geográfico, que es meramente complementario. El caso de Sevilla como centro donde se conforman y deciden determinados usos del habla andaluza es suficientemente explícito. (J. J. de Bustos Tovar: «El habla andaluza y la norma lingüística», carpeta 1.1, p. 7. [La fuente de este documento es «El habla andaluza», en *Historia de Andalucía*, Barcelona: Planeta, 1980, 38-39.])

Sin embargo, para Bustos esta trayectoria histórica que explica la difusión y arraigo de las variantes de pronunciación más representativas de lo andaluz no tiene nada que ver con una intervención concreta destinada a promover cualquier «intento artificial para establecer una norma culta andaluza», como señala el propio autor, no sería ni posible lograr un acuerdo unánimemente aceptado por todos los andaluces, ni tampoco eficaz en el contexto de la época (finales del siglo XX), en el que hasta la propia Real Academia Española ha abandonado su imagen tradicional de institución casticista y purista para adoptar criterios flexibles e integrar paulatinamente en la norma académica hechos de variación, de manera que no sólo los usos castellanos sean los únicos representantes del estándar para los usos formales.

Y cuando la RAE «desde luego, no considera que los españoles — menos aún los castellanos— sean los únicos dueños de la lengua» (Ibíd.).

El texto de Bustos contrasta de plano con otro de los documentos dentro del mismo cuadernillo: «esto es [...] en aras de una mayor claridad, *voy a decir cómo debe a mi juicio*, pronunciar un andaluz “a la andaluza” cuando se trate precisamente de hablar “bien”» (J. M.^a Vaz de Soto: «La koiné andaluza», carpeta 1.2, p. 7). Ese *cómo* aparece luego desglosado en otro documento de los Talleres, que recoge ideas expuestas en varios artículos periodísticos, publicados durante la Transición. En este documento, se dice explícitamente que se evitará que las «normas» apuntadas tengan un carácter «acusadamente sevillanista u occidentalista», pese a lo cual un rasgo como el de la abertura vocálica, caracterizador sin diferencias sociales de la Andalucía oriental, no aparece siquiera mencionado. En el «Decálogo del andaluz culto» se quiera o no se apunta un modelo concreto de andaluz, a un prototipo de rasgos centrales de lo “muy andaluz” o muy caracterizador del dialecto y que, por serlo, se corresponde con un anclaje geográfico concreto (tal y como suele ocurrir en muchos procesos de intervención idiomática, incluida la norma académica): son rasgos de pronunciación del andaluz occidental en el modelo sevillano. Ocurre que al hacerlo extensivo a toda la comunidad se hace restrictivo y adquiere con ello rasgos de un modelo estándar de pronunciación y, por tanto, tiene los mismos elementos para poder ser considerado tan artificial como el estándar académico. La paradoja estaría en que, de ser implementada una propuesta de este tipo, habría andaluces no prototípicos en la disyuntiva de cambiar un estándar histórico con el que pueden o no reconocerse, pero con un cierto peso en la enseñanza del idioma que los hace solidarios con hablantes de otras áreas geográficas no andaluzas, por otro más innovador y de una menor tradición y peso histórico (desde el punto de vista de una estandarización), pero muy andaluz, con respecto al cual podrían reconocerse más o menos, según los casos.

A mi juicio, el problema de estos Talleres no está en el hecho de discutir la pertinencia o no de la promoción de una norma estándar de pronunciación, algo que puede debatirse dentro de un plan claro de política lingüística donde se hagan explícitos los objetivos y los argumentos que aconsejen o desaconsejen llevarla a cabo, sino en la actitud vergonzante y solapada que caracteriza a quienes creen que debería acometerse una estandarización del andaluz pero sin

emplear el término estandarización, enmascarándolo con propuestas, sugerencias que no comprometen ni obligan, pero reiteradas en los mismos términos, una y otra vez, hasta que subrepticamente terminan imponiéndose y desembocan discursivamente en “lo que tiene que ser un hablante andaluz”. Los cuadernillos evidencian las tensiones ideológicas pero sin explicitarlas y el resultado es la adición de vectores argumentativos contradictorios que en ningún caso pueden sumarse como si estuvieran coorientados. Y ello sucede porque, al margen de las críticas a lo hecho en esa época, desde la perspectiva que da el paso del tiempo, se observa, sobre todo, un denodado esfuerzo de las autoridades andaluzas por asumir la enseñanza de la lengua en Andalucía con atención a la modalidad, pero sin perder de vista del todo la norma académica, pues entienden que a los alumnos hay que enseñarles las destrezas necesarias para que puedan manejarse con solvencia dentro de las más dispares y diversificadas situaciones comunicativas. Así, en otro de los documentos («El andaluz no es un castellano mal hablado», carpeta 1.2) se pregunta: *¿qué se entiende, en realidad, por hablar mal o bien?*, porque esa valoración «no se sustenta en criterios objetivos *ni toma siempre como punto de referencia la norma central peninsular*. Hablar mejor o peor (nadie habla *bien del todo*) es algo que sólo puede plantearse desde una perspectiva sociolingüística» (Narbona /Morillo Velarde 1987):

[7] No hay una norma única que todos debemos aspirar a conseguir, con abandono de otras «incorrectas». Cierto es que hay que «conquistar» el uso correcto, pero la modalidad tenida por culta no es más que un ideal, que no se identifica del todo con la manera de expresarse de un grupo o ámbito concreto; no se trata de un *corsé* que se impone, sino de una constante aspiración a dominar la modalidad más adecuada y eficaz que garantice al máximo cada acto comunicativo. [...] Claro está que el mayor dominio a la hora de construir las frases y organizarlas discursivamente se ve acompañado necesariamente de una mayor riqueza de vocabulario e incluso de una matización —o abandono— de ciertos rasgos de pronunciación marcadamente localistas; pero es la sintaxis el aspecto más relevante para establecer diferencias de norma lingüística entre los diversos grupos o estratos socioculturales. («El andaluz no es un castellano mal hablado», carpeta 1.2, p. 11. [La fuente de procedencia para este documento es Narbona /Morillo-Velarde, *Las hablas andaluzas*, Córdoba: Caja Sur, 1987])

Se está persuadido de que es misión de la escuela hacer que los individuos mejoren su capacidad expresiva y comprensiva, oral y escrita, por la vía de la instrucción y del acceso a la cultura, y de que la enseñanza de la lengua en estos niveles educativos necesita una profunda renovación pedagógica que consiga del alumnado el mayor dominio posible en el manejo del idioma para poder ser enteramente libre de manipulaciones. Hablar en ciertos contextos implica una técnica y la enseñanza de tal técnica es imprescindible para acceder a los distintos campos del saber. Y esto, como señalan los autores del documento citado, en una comunidad con una tasa tan alta de analfabetismo, cobra pleno sentido.

2.1.2. Estas tensiones aparecen también en los *Diseños curriculares de Lengua Española para enseñanza secundaria obligatoria*. Ello ocurre cuando se trata de emprender un «enfoque ambiental» (semejante que se propone para los contenidos curriculares de cualquier disciplina), ligado al entorno social y natural del alumno. Se entiende, obviamente, 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.

[8] [P]ara 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 (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, 1984: 9)

En 1995 la Junta hizo público un documento sobre *Materiales curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria*¹¹, con la idea de hacer explícitas algunas directrices que permitieran a los docentes de Lengua y Literatura no tener dudas acerca de cómo integrar esta realidad socioambiental en su labor docente, sobre todo en lo concerniente a los parámetros que deben guiar sus criterios normativos:

¹¹ *Cultura andaluza*; Junta de Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa. Sevilla: Novograf, S.A. 1995 (I.S.B.N: 84-8051-163-X84-8051-157-5).

[9] Por todo ello, conviene analizar a otra luz [sic] cuestiones como la incorrección o la insuficiencia lingüística, antes —o hasta ahora— abordado desde la óptica, evidentemente parcial, de la lingüística del sistema, usada para una intervención didáctica de tendencia correctiva o prescriptiva. Para nosotros, profesores y profesoras que actuamos en una región dialectal, es ésta una cuestión de suma urgencia, como pasaremos a ver a continuación. [...] El hecho de pertenecer el alumnado andaluz a una región dialectal dentro del ámbito del español no debería representar, en teoría, ninguna situación especial, puesto que todos los hablantes del español, andaluces, toledanos, leoneses, tinerfeños, cubanos, chilenos..., son hablantes dialectales, según se ha dicho. *No obstante, sí que surgen problemas de hecho, y la publicación de un documento como éste sobre Las hablas andaluzas entre los materiales curriculares es una prueba de ello.* (pág. 38)¹²

Según se dice, la necesidad obedece, por un lado, a la falta de uniformidad de las hablas andaluzas y, por otro, a una tradición normativa, ya obsoleta, que proponía un criterio de corrección basado en una norma del norte peninsular (a la que nunca se designa con el nombre de «norma académica»): «estos dos hechos contribuyen a desorientar a muchos equipos docentes andaluces» (39). En este documento de la Junta se hace hincapié en que la dificultad está «en la inexistencia de una norma andaluza (fruto del devenir espontáneo del uso o producto de una institución parecida a la Academia)» (*ibíd.*) que podría dar por válido cualquier uso, por el mero hecho de que es andaluz. Sin olvidar que «en algún momento de la planificación curricular es necesario optar por una determinada variedad del español [...] sobre todo para la expresión oral» (*ibíd.*)¹³.

¹² En cierta medida, se presume todavía en los docentes, ideas ya superadas en la ciencia lingüística con respecto a la concepción de la lengua. Eso es lo que motivaría no sólo las directrices, sino también una explicación teórica muy somera de los rasgos del andaluz, en la que, por cierto, no se tiene en cuenta el ceceo. (cf. 38 y 43-46).

¹³ Como señala Carbonero Cano (1996: 63), «la labor del profesor se deberá orientar a evitar y corregir aquellos rasgos del habla espontánea que, por no tener prestigio social ni estar contemplados académicamente, no pueden ser tenidos como buenos en el modelo escolar. Pero al mismo tiempo no hay que mostrar una actitud de rechazo por aquellos otros fenómenos [se refiere a la pronunciación aspirada de la velar fricativa, a la aspiración de -s implosiva y al yeísmo] que, siendo propios de la realidad lingüística andaluza que vive el alumno, aunque no sean coincidentes con otras normas hispánicas, manifiestan una validez de prestigio sociolingüístico comprobado o un reconocimiento

Como la idea que sustenta este documento es la de *modalidad fuertemente diferenciada*, se dice que la norma de referencia no puede ser en ningún caso la norma monocéntrica de la Real Academia Española, pero tampoco puede serlo una «inexistente» norma regional: [10] No se puede hablar, pues, de la existencia de una norma regional andaluza en la utilización de la lengua. Sólo se puede hablar de normas locales. La diversidad dialectal del español y, dentro de él, de las hablas meridionales, hace que se tambaleen los argumentos de quienes, temerariamente, se han lanzado a la aventura de definir un paradigma de andaluz culto y, por referencia a él, del andaluz coloquial y vulgar. *En el caso de Vaz de Soto (1981) y su decálogo G. Salvador (1988) advierte que «la tal norma por él propuesta no era andaluza, sino como mucho de Sevilla capital y que no hay ningún rasgo del andaluz que sea común a toda Andalucía»*. En efecto, se puede uno imaginar con qué extrañeza acogería un alumno andaluz de Almería, donde predominan realizaciones del tipo «sucesivo», la obligación de pronunciar «susesivo», que es lo culto según Vaz; o el ridículo del profesor de Jaén, esforzándose por suavizar su jota. *Andalucía es un maremágnum fonético, esta es la verdad, y la mayor parte del profesorado hemos tenido ocasión de constatarlo en nuestros distintos destinos.* (43)

Es un documento de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía poco homogéneo en lo relativo a las ideas sobre el andaluz y los problemas de la norma lingüística. Por un lado, asoman ideas proclives a un estándar andaluz y, por otro, réplicas que estiman innecesario tal extremo. Si bien se sigue insistiendo en que «al profesorado le gustaría tener una norma, unas directrices didácticas o sociolingüísticas a las que atenerse» (46). De hecho, un apartado se titula «El problema de la corrección y la necesidad de una norma» (50 y ss.): «Es relativamente fácil, además de cómodo, establecer una norma —el intento de V. Lamíquiz (1982) y de Vaz de Soto (1981), por citar ejemplos publicados— a la que atenerse y recurrir en caso de duda, si no fuera porque didácticamente no es rentable, no soluciona nada, ni lingüísticamente justificable» (50).

El problema observado en el análisis de este documento parece radicar, en el deseo de intentar conciliar esas dos posturas, sin tener en cuenta la codificación académica. La idea de *fuerte diferenciación* lleva, a quienes han elaborado ese documento de la Junta, a introducir

académico o ambas cosas a la vez».

para describir la realidad lingüística de Andalucía el concepto de *diglosia* (49), de manera el estándar académico se pone en tela de juicio porque en el contexto andaluz es inaplicable:

[11] «A todos los niveles descritos una élite cultural y políticamente dirigente ha consagrado una variedad sobre las demás y le ha dado el rango de correcta. Pero las profesoras y los profesores sabemos que los juicios de valor respecto a los usos no son lingüísticos, sino sociolingüísticos: se refieren al prestigio social de los hablantes» (47),

En tanto que «[l]a escuela no puede romper, cuestionar o valorar [las] señas de identidad» porque no son sólo «marcas de índole lingüística, son también de orden cultural» (47), si bien las «fuerzas del mercado lingüístico» obligan a que la enseñanza dote a los alumnos de formas lingüísticas no siempre coincidentes con las identitarias. Por ello se aconseja un enfoque comunicativo y pragmático, más acorde con las tendencias científicas del Análisis del Discurso, es el que se aconseja tener en cuenta («Contexto de situación y ámbitos de encuentro» [48]), para la adecuación:

[12] *Por consiguiente, la escuela debe partir de la norma que la comunidad de habla establece como aceptable y, donde coexisten varias comunidades, ser respetuosos con las diferentes normas y establecer cauces y momentos de reflexión, y discutir sobre los particularismos dialectales, así como crear en el aula y por medio de los textos, situaciones de simulación que conduzcan a niñas y niños a plantearse qué repertorio de los que usan es el adecuado a esa situación de encuentro y al conocimiento de diferentes registros para cada ámbito comunicativo. La pobreza lingüística no obedece al uso de la norma que se utiliza, sino a la falta de repertorios verbales para adecuarse a las diferentes situaciones con las que las personas nos encontramos. (55)*

No obstante, sigue apareciendo la idea de que, pese a que no existe ni es imprescindible («y quizá tampoco sea aconsejable, según Alvar» (*ibid*) que exista un estándar fonético del andaluz, se echa en falta:

[13] Sin embargo se echa en falta [una norma fonética] en la escuela. Se desearía una dinámica de normalización o estandarización que calmara sus desasosiegos. *Muchos profesores y profesoras y también bastantes críticos y observadores de la lengua, cuyas*

celosas admoniciones y consejos para la educación idiomática del pueblo leemos u oímos en los medios de comunicación, así lo manifiestan (53),

lo cual serviría, según el documento, para evitar ciertos «tics de familia» propios del «instinto de conservación» que llevarían al profesorado a buscar y aplicar modelos de comportamiento lingüístico, aceptados entre los estratos sociales de mayor prestigio. Se presume, pues, que estos tics llevarían a tener como referente sólo el estándar peninsular, ya que la escuela «es una de las instituciones responsables de la guarda y transmisión de la cultura oficial del sistema establecido de normas y valores, del cual forma parte la lengua estándar», entendiendo este concepto en el sentido de Fishman: «codificación y aceptación, dentro de una comunidad lingüística, de un conjunto de hábitos o normas que definen el uso “correcto”» (52 y 53).

Es decir, que estas directrices publicadas con el sello de la Junta no sólo se han hecho insertando materiales y discursos metalingüísticos de diversa procedencia, sin reconocer de antemano sus presupuestos teóricos, a veces, contrarios, sino que, a la vez, se han intentado conciliar posturas ideológicas opuestas con respecto a la enseñanza de un modelo de lengua en Andalucía. Quizá ello pudiera deberse a que entre los propios responsables de educación de la Junta pudiera haber habido posturas contradictorias sobre el modelo de lengua que debía enseñarse y que esas divergencias (y la imposibilidad de armonizarlas) se hubieran visto reflejadas en los documentos, originado pastiches ideológicos, propios de las políticas de compromiso. Hay aquí un comportamiento parecido al descrito en el análisis de los materiales procedentes de los *Talleres del habla andaluza*, sólo que en el documento de la Junta aparece bajo una enunciación institucional unitaria, lo cual es más desconcertante. El resultado son las inconsistencias, o incongruencias, que se observan y que, como se verá más adelante, afectan también a la elaboración de contenidos sobre el andaluz en los libros de texto.

Pero justo es también preguntarse por qué estos problemas sobre la cuestión de la norma y el andaluz varían según quienes perciben los hechos provocando actitudes enfrentadas y qué puede estar en el origen de esa conciencia de valoración negativa, presente en el imaginario colectivo, pues darles respuesta quizá pueda explicar ciertas reacciones de reafirmación lingüística que pretenden legitimar los usos andaluces más cotidianos, para funciones propias de la comunicación

formal, reclamando un estatus de ejemplaridad idiomática para ellos o para algunos de ellos.

En etapas recientes, las actitudes hacia las formas de hablar andaluzas —no tanto dentro, aunque también, como sobre todo fuera de Andalucía— han estado determinadas académicamente por un purismo lingüístico muy tradicional en la concepción del idioma y, además, de sesgo escritista. Consecuentemente, ello tiene su repercusión sobre las ideas de corrección idiomática de los hablantes, sin distinción, muchas veces, de procedencia geográfica o social. La falsa creencia que estuvo en el origen de la institución académica de que una lengua es más pura allí donde se ha conformado (ideal geográfico de la norma de una lengua)¹⁴ y que, al ir extendiéndose por otros dominios (por ejemplo, Andalucía, Canarias, América), se va corrompiendo, hace ver esas otras variantes de pronunciación (especialmente cuando son ajenas) como formas deturpadas, incorrectas o anómalas de la lengua, impropias de «gente educada» (Méndez G.^a de Paredes, 1999). Ello, además, queda reforzado cuando se constata que esas variantes no coinciden ni con la representación gráfica ni con la codificación de la norma académica, basada en la pronunciación del castellano de Castilla, más cercana a la fijación ortográfica. Si a todo lo dicho añadimos las altas tasas de analfabetismo que ha padecido Andalucía, el estereotipo negativo sobre el grupo humano pasa a sus modos de hablar y se fija en lo más perceptivo: la pronunciación andaluza, «en Andalucía se habla mal» o «los andaluces hablan mal». Pese a todo, e independientemente de las épocas, esta forma de hablar, a «los modos andaluces», atraviesa todas las clases sociales de Andalucía como una realidad dialectal estratificada social y geográficamente. Si bien, en las situaciones formalizadas, la tendencia general entre la gente instruida suele ser aproximarse al estándar académico, además de por posibles prejuicios con respecto al grado de corrección de los rasgos andaluces (actitud perturbadora), por adecuación a lo que se estima más general (o menos localista) y que se ha aprendido en el proceso de enseñanza. Este comportamiento tiene una explicación, ya esbozada al principio de este trabajo: los usos formales de la oralidad están ahormados por

¹⁴ Esta idea queda como resabio casticista, al margen ya de dicha creencia, en los tratados de la RAE hasta finales del siglo XX: «Aunque ha de tenerse por modelo de pronunciación la de la gente culta de Castilla...» (*Gramática* de 1931); «El breve examen que hacemos aquí de la entonación española refleja los usos que han dominado en Madrid dentro de los últimos cincuenta años en el seno de familias burguesas de antiguo abolengo madrileño y en gran parte de los medios universitarios y cultos», *Esbozo* § 1.7.), pero va siendo sustituido en las nuevas codificaciones por un ideal panhispánico que acoge la variedad propia de una lengua pluricéntrica sin enjuiciamientos ni valoraciones.

los rasgos estructurales que caracterizan la «escrituridad» tanto en lo sintáctico, como en lo léxico. La pronunciación, asimismo, también se ve afectada por la «escrituridad» y tiende a mitigar los rasgos más diferenciales la pronunciación, en especial los que no se ajustan a las distinciones ortográficas, de acuerdo siempre con lo que se estima más adecuado dentro del contexto sociocultural de cada época.

Cuánto de este estereotipo negativo es achacable al peso específico de la RAE como institución académica y a las reflexiones de los gramáticos es difícil de saber, si bien el espíritu centralista que la auspició, unido a las ideas lingüísticas sobre la pureza de la lengua con su anclaje geográfico en Castilla la Vieja y a la creencia de que la evolución y el cambio lingüístico son sinónimos de corrupción, degradación, desintegración y pérdida de una lengua, tendría bastante que ver. Esas ideas lingüísticas seguramente crearon un caldo de cultivo favorable para el enjuiciamiento de toda variación geográfica –indisolublemente unida, además, a los estratos sociales más populares– como incorrección. Esta sería la imagen que sobre la lengua traspasó a las capas sociales más privilegiadas y presumiblemente también a quienes tenían encomendada la enseñanza de la lengua. Maestros y eruditos transmitirían un modelo de corrección idiomática basado en un monolingüismo normativo como único ideal de lengua e influyeron decisivamente en la difusión de esta ideología, ya que, al amparo de estas creencias, los maestros pudieron permitirse acciones prescriptivas y proscriptivas sobre los usos de los escolares, sin que estas estuvieran explícitamente recomendadas por la institución. Desde mediados del siglo XX, la RAE desestima el peligro de desintegración de la unidad de la lengua, pero el ideal de lengua ejemplar sigue radicado en el modelo de la capital hablado por la burguesía, y en el modelo escrito literario. La lengua escrita es el primer estadio de la estandarización y ahorma a su vez el estándar de pronunciación.

La propia Academia cuando tiene que argumentar algunas decisiones que atañen a hechos de variación puede ser contradictoria: p.e., en el Prólogo que figura al frente del primer fascículo del primer Diccionario académico (el hoy llamado *Diccionario de Autoridades*, de 1726) se reflexiona sobre cómo construir una ortografía única pues «no hai uniformidad en la pronunciación [...]», y para ello se proporcionan varios ejemplos, en los que o bien extremeños y andaluces podrían tomarse como «superiores» a los castellanos: «los Castellanos jamás usan de la letra *H*, y aunque precisamente la pidan diferentes palabras, en su boca no se oye el mas leve indicio de aspiración: lo que no sucede en Andalucía, y en casi toda la Extremadura, donde se habla con tan fuerte aspiración, que es dificultoso discernir si pronuncian la

H, ò la J»¹⁵. O bien la pronunciación andaluza se recoge sin censura: «[...] lo familiar que es entre los Andaluces el trueque de la S por C, de que nace el cecéo con que naturalmente hablan»¹⁶. Igualmente, a finales del siglo XVIII, Leandro Fernández de Moratín compara la pronunciación toscana con la andaluza: «La pronunciación de los toscanos es bastante parecida a la de los andaluces, las ss las combierten en zz, [...], con una aspiración áspera, semejante a las hh de Andalucía». Esto contrasta con lo que se manifiesta en el propio *Diccionario de Autoridades* (de 1729): la voz *ceceoso* se define como «El que naturalmente, y sin poderlo remediar, muda en las palabras la pronunciacion de la S en C, o tiene este vicio por gracejo, donaire o afectacion ridícula». La edición de 1780 del DRAE, ya sin autoridades, dice de *ceceoso*: «El que pronuncia la s como c por defecto de la lengua, mala costumbre, ó afectación». Definición mantenida hasta la edición de 1783 (3 ediciones). Luego hay 9 ediciones con definiciones asépticas para *ceceo*, *cecear* y *ceceoso* (y son tantas porque pertenecen a un periodo de inactividad académica en que el DRAE apenas se modificó). Desde 1884 hasta 1970 (incluido), es decir, durante 12 ediciones, el DRAE dice de *cecear*: «Pronunciar la s como c por vicio o por defecto orgánico». Pese a todo se sabe de la censura de los hábitos de pronunciación andaluces: «[...]Y, si se debe aspirar con la h siempre que se pone, ¿por qué nos reímos del andaluz

¹⁵ Lázaro Carreter (1980: 93) señala los varios andaluces que figuran entre los primeros académicos, y tanto él (ibid.: 122) como D. Fries (1989: 37) recuerdan la «Disertación Apologética por los Andaluces en la Guttural pronunciacion de la H. aspirada» del académico Juan Curiel. No obstante, la grafía H no es concesión a los modos de pronunciación andaluces sino que obedece al criterio etimológico que primó entre los argumentos académicos de la RAE.

¹⁶ Tampoco en la Gramática académica de 1931 hay la más mínima referencia a la pronunciación de seseo o ceceo de los andaluces. Sí hay en nota unas referencias a cambios en la ortografía de *h* por andaluces y extremeños que en modo alguno es de censura sino todo lo contrario: «El uso, que no siempre afina y perfecciona las lenguas, ha privado al idioma castellano de la aspiración de la *h* procedente de la *f* latina; esta aspiración aun se conserva como dialectal en Andalucía y Extremadura.» (475) [parecido comentario aparece en la *Ortografía* de 1999]. Tampoco hay referencia a la pronunciación suroccidental como aspirada de la velar fricativa sorda castellana, ni de *-s* implosiva. Las únicas censuras se refieren a cambios en la ortografía de la letra *x* (478) y a la pronunciación como *z* de la *d* final de palabra: «*Aunque ha de tenerse por modelo de pronunciación la de la gente culta de Castilla* [por cierto, única referencia que se hace explícitamente al modelo de lengua], esta regla padece excepción respecto de la *d*, que a fin de vocablo suena impropriamente en labios de muchos castellanos como *z*: *Madrid, salud*, en vez de *Madrid, salud*» (473).

cuando pronuncia jijo, jonra, jombre? Una de dos: o él habla bien o nosotros escribimos mal» (*apud* Cano Aguilar, 2009: 96)

2.1.3. Que la enseñanza de la lengua es una preocupación constante en los docentes andaluces lo muestra el hecho de que anualmente se celebren reuniones y congresos de la Asociación Andaluza de Profesores de Español «Elio Antonio de Nebrija»¹⁷, la cual ha recibido de la administración educativa encargos sobre temas de formación del profesorado a través de sus congresos y jornadas. Los temas abordados están en relación con la enseñanza de la lengua en Andalucía, lengua y cultura en Andalucía o, en general, temas relacionados con la aplicación práctica de la profesión (didáctica de grupos, nuevas tecnologías, el comentario de textos en la enseñanza de la lengua, etc.).

Asimismo, existe una Asociación Pedagógica para la Renovación de la Enseñanza de la lengua en Andalucía (APRELA)¹⁸, en cuyos planteamientos pedagógicos subyace la hipótesis de que Andalucía es una comunidad marcada por una fuerte diglosia social vernáculo/estándar que requeriría acciones concretas en la enseñanza: la explicitación de una norma ejemplar (consecuentemente, codificada y prescriptiva), más cercana a los usos de pronunciación andaluces que la norma ejemplar castellana. No obstante, tal y como reconocen, dichos usos no son siempre fáciles de tipificar en esa norma, aunque

¹⁷ La asociación andaluza está federada a FASPE (Federación de Asociaciones de profesores de Español, que cuenta con una asociación regional en cada autonomía y una vocalía provincial). A partir del *I Simposio Regional de Actualización Científica y Didáctica sobre Literatura culta y popular en Andalucía* (1995), organiza congresos anuales en el que se invita a los mejores especialistas en los temas elegidos y a los lingüistas e hispanistas más prestigiosos de España, incluidos los especialistas en temas sobre el andaluz.

¹⁸ Desde 1990 hasta 2003 puede consultarse una relación de diversos congresos y jornadas organizados por APRELA, con una constancia temática sobre la enseñanza de la lengua en Andalucía: *I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua en Andalucía* (1990). Huelva: Diputación Provincial; *I Jornadas sobre la modalidad lingüística en el aula* (1995). Sevilla: Alfar; *II Jornadas sobre Enseñanza de la Lengua en Andalucía* (1992). Huelva: Diputación Provincial; *III Congreso sobre Enseñanza de la Lengua en Andalucía* (1993). Huelva: Universidad de Huelva-Diputación Provincial; *IX Congreso sobre el Habla Andaluza en el Aula y en los Medios de Comunicación Social* (2002 y 2001). Universidad de Huelva. Huelva: J. Carrasco, 2002. El último congreso celebrado en noviembre de 2007 no ha elaborado aún sus actas. (cf. información en la dirección: <http://www.uhu.es/aprela/paginasweb/publicaciones.htm>).

se hacen corresponder con el inespecífico, concepto de «andaluz culto».

Jerónimo de las Heras, uno de los fundadores de APRELA, se manifiesta en todos sus trabajos a favor de las ideas sobre una planificación lingüística en Andalucía. Además, ha explicitado e intentado formalizar sus planteamientos en varios trabajos sobre «Proyectos curriculares de enseñanza de la lengua», dirigidos a maestros de Infantil y Primaria (De las Heras 1996, 2000 y 2001):

[14] *Como estamos convencidos —y así lo hemos manifestado en multitud de ocasiones— de una enseñanza diferenciada de la lengua oral para escolares andaluces, y de la falta, en estos momentos (por inhibición consciente o inconsciente de las grandes editoriales de mayor implantación en las aulas andaluzas), de una orientación y guía didáctica para el desarrollo de este contenido —«comunicación oral»— desde la perspectiva de la modalidad lingüística andaluza, presentamos este proyecto curricular de Educación Primaria, adaptado y contextualizado para escolares andaluces, en el contenido de «comunicación oral» del Área de Lengua y Literatura.*

Este volumen —queremos aclarar— no invalida los distintos proyectos curriculares aprobados a las distintas editoriales, sino, como señalaba [sic] más arriba, viene a cubrir un vacío existente en todas ellas, al no haber territorializado el currículum en el contenido de comunicación oral. En general, y a grandes rasgos, podrían ser compatibles. El autor. (De las Heras 1996, 8).

De las Heras no se aparta de los objetivos generales y de etapa que contiene el decreto 105/1992, BOJA 56, 1992. La única diferencia es que se precisa que:

[15] El desarrollo de esta capacidad [comprender y expresar mensajes orales y escritos según los contextos e intenciones], a su vez, es inseparable del **conocimiento y utilización correcta del habla andaluza** [original en negrita] como vehículo expresivo propio en la comunicación habitual, propiciando el respeto y valoración de la misma», sin que termine nunca de decirse que entiende por tal cosa y de qué modo concreto hay que hablar.

Tanto los contenidos propuestos en el *Proyecto curricular*, como los procedimientos para integrar esos saberes y conocimientos

sobre la modalidad en el alumnado de Primaria, se dirigen hacia un objetivo concreto que tiene que ver con un cambio de actitudes:

[16]

<p>A partir de los 6 años: (1) «Adquisición de una pronunciación correcta, tanto en la modalidad lingüística andaluza como en la del español estándar», (2) «Expresión con la entonación adecuada a la situación comunicativa concreta, con especial atención a aquellos elementos que configuran modos y maneras propios como hablantes andaluces», (3) «Utilización del vocabulario adecuado a cada situación, reconociendo la presencia de vocablos y giros andaluces», (4) «Mejora de la competencia lingüística, tanto como hablante andaluz como en la modalidad del español estándar, aumentando su vocabulario y dándole movilidad [sic]», (5) «Dominio de la precisión en la expresión del propio pensamiento y de las experiencias personales, asumiendo su identidad de hablante andaluz» y (6) «Correspondencia fonema-grafema, con especial atención a las peculiaridades andaluzas de pronunciación» (pp. 23-24).</p>	<p>Para tercer ciclo: (1) «Conocimiento [y reconocimiento] de la modalidad lingüística andaluza en sus diferentes niveles de descripción» (2) «Relación entre las diversas modalidades lingüísticas y su integración en la lengua española» (3) «Utilización correcta de marcadores prosódicos y no verbales, como hablantes andaluces [sic]» (4) «Tratamiento de las marcas orales — en español estándar y modalidad andaluza-, tales como inflexiones de voz [sic], frases inacabadas [sic]...» (5) «Identificación del mapa lingüístico andaluz» (6) «Utilización del léxico adecuado, con especial referencia a vocablos andaluces, en distintos contextos comunicativos» (pp.31-32).</p>
--	--

Como procedimientos:

(1) «Adquisición de las normas básicas de la comunicación oral, sobre todo, de aquellas de menor presencia en hablantes andaluces [sic]», (2) «Memorización de poemas, canciones, pregones, cuentos o leyendas, pertenecientes a la tradición oral andaluza», (3) «Expresión de experiencias personales (situación familiar, viajes, relatos...), manifestando su conciencia de hablante andaluz», (4) «Discriminación acústica de fonemas en hablantes de distintas modalidades de la lengua española», (5) «lectura en voz alta de un texto, primero en andaluz; luego en español estándar, reconociendo diferencias» (24-25), (6) «Lectura dramatizada de cuentos, hechos históricos, leyendas..., pertenecientes a la tradición oral andaluza», (7) «Reconstrucción de un relato, cuento, leyenda..., con la introducción en el texto de andalucismos» (p. 29), (8) «Lectura expresiva de textos de autores andaluces, reflejando nuestros modos y maneras de expresión», (9) «Reconstrucción de mensajes orales emitidos por hablantes andaluces en textos escritos [sic]», (10) «Empleo de marcadores prosódicos y no verbales, con especial referencia a los empujados por hablantes andaluces [sic]», (11) «Empleo de frases hechas, dichos, tópicos..., andaluces, expresando su significado, y relacionándolos con su sentido en la lengua española común» (pp. 33-35)

A final de etapa todo se resume en: «Respeto por las formas y maneras de expresión oral de nuestro interlocutores», «Autoexigencia en la realización de las propias producciones, orientadas por criterios que tomen en consideración las características de la modalidad lingüística andaluza», «Interés por participar en situaciones de intercambio comunicativo con hablantes de otras modalidades lingüísticas del español, asumiendo nuestra identidad diferenciadora», «Creación de la conciencia lingüística andaluza» y «Valoración de la lealtad lingüística de los andaluces», entre otras (35-36)¹⁹.

Al proyecto, como ocurre en todo proyecto, se le pueden hacer críticas: unas de formulación (vaguedad, inespecificidad, imposibilidad o dificultad de llevar a cabo). Otras, en cambio, son de concepción, como las referidas a los fenómenos de diglosia en Andalucía, de corrección lingüística y de lealtad lingüística. En su proyecto hay problemas teóricos que no están resueltos y se prestan, por tanto, a la arbitrariedad y subjetividad de los maestros. Esto es especialmente

¹⁹ Esto se recoge en el BOJA n.º 56 como: «La distinción de los rasgos de la expresión oral del alumno como hablante andaluz, dentro de la diversidad lingüística y cultural de España, ha de ir acompañada de una valoración positiva de su propio discurso y una actitud crítica ante los estereotipos lingüísticos. Todo ello, procurando una sensibilización, a partir de su descripción, ante usos de la lengua que denotan una discriminación social, sexual, racial, etc.»

importante en lo que se refiere al léxico andaluz, al concepto mismo de andalucismo, y más acusado todavía en lo referente a expresiones hechas y giros idiomáticos propiamente andaluces, ámbitos en donde los estudiosos del andaluz denuncian continuamente falta de rigor. Basta con hacer un repaso del léxico o de los modismos andaluces que aparecen en los libros de texto o en algunas publicaciones que tratan de la modalidad andaluza, para darse cuenta de los errores y falsedades que hay en este terreno.

Espinoso es, asimismo, referirse a la modalidad andaluza enfrentándola a la modalidad estándar, como si sólo hubiese una forma de hablar andaluz y no *hablas andaluzas*, en plural, con diferente grado de nivelación y penetración de rasgos vernaculares, en función de la zona y del estrato sociocultural de los hablantes. Pero también como si la ortografía del estándar no pudiera corresponderse a su vez con diversas realizaciones fonéticas y configurar un estándar oral del español de tipo polimórfico²⁰. O sin especificarse a qué tipo (o tipos) de habla andaluza es aplicable el concepto de *corrección idiomática* que se maneja a lo largo del proyecto, y sin detallar cuáles y cuántos rasgos de pronunciación son consustanciales a ese ideal de andaluz culto o de cuántos estándares estamos hablando para Andalucía y si valen o no para todo el dominio geográfico.

Las críticas que se está haciendo aquí al enfoque dado en estos proyectos curriculares, no tienen como objetivo poner en duda la existencia de ese nivel de lengua «culto» (realizado «a los modos andaluces» de hablar), al que se alude continuamente, cuanto de sustanciarlo en un conjunto de rasgos fonéticos y hábitos articulatorios concretos, tal como se hace en los procesos de estandarización, que no constriña y obligue a los hablantes a despojarse de alguno de ellos por el hecho de no estar contenido en los patrones de lengua correcta propuestos. Pero, sobre todo, porque se identifica “hablar culto” exclusivamente con pronunciar de una manera o de otra el andaluz sin percatarse siquiera de que lo que hace a un hablante verdaderamente culto es la técnica constructiva de su discurso: la organización de la frase, la exposición de las ideas, la precisión y coherencia en el decir, la adecuación de la técnica constructiva a la tradición discursiva en la que se inserta el discurso, etc. Y todo ello pronunciado con prosodia ajustada a la situación y con una elocución y una articulación claras, sea a los modos andaluces, sea a los modos canarios,

²⁰ A este ideal de lengua parece tender hoy la codificación de la Academia, Cf. el volumen de *Pronunciación* de la NGRAE 2011.

cubanos, chilenos, toledanos o burgaleses. A lo que hay que sumar la capacidad para moverse sin problemas por diferentes registros dentro del espacio variacional, en función de las condiciones pragmáticas de comunicación, según el modelo de cadena de variación propuesto por P. Koch y W. Oesterreicher²¹.

Por otra parte, se sigue funcionando con un concepto modalidad estándar para la pronunciación académica de carácter monolítico, concebido como si tuviera que ser unitario y no tan variado como la procedencia geográfica y biográfica de los hablantes que la poseen y la utilizan como lengua de la inmediatez, pero también como lengua de la distancia comunicativa, como lengua formal, que es la concepción más cercana hoy al ideal de lengua académico. Asimismo, es difícil de compartir el concepto de «lealtad lingüística» que subyace en la propuesta de De las Heras, identificada con «un pasarse a un modelo de lengua que no es andaluz», cuando hay que hablar en situaciones formales y solemnes o de cierta trascendencia social. Precisamente, porque no se tiene en cuenta el hecho de que estas situaciones, por su complejidad expresiva, organización sintáctica y selección léxica, suelen vincularse al modelo de lengua escrita, que es más unitario en todo el dominio hispánico. En estas situaciones se tiende a la convergencia con las formas de hablar no andaluzas o no vernaculares, porque el peso de la lengua escrita es determinante. El peso de la escrituralidad material y también concepcional es un factor que ha de tenerse en cuenta, pese a los hechos de variación en la pronunciación, los propios de la realización oral de los enunciados. Rasgos de variación como son el tipo de ese —coronal o dental—, la aspiración de -s implosiva, aunque con frecuencia mucho más reducida que en la lengua conversacional, seseo o distinción, hecha a los modos andaluces, abertura vocálica más atenuada que en contextos coloquiales, etc., y que pueden explicarse teóricamente si se acude al modelo variacional distancia-inmediatez comunicativas, propuesto por Peter Koch y Wulf Oesterreicher (1990 [2007])²².

Igualmente, las críticas tienen que ver también con el enfoque adoptado por este autor, compartido por muchos miembros de APRELA. De las Heras se apoya en la idea de «comunidad fuertemente diferenciada» donde se da una situación de *diglosia*, semejante a la

²¹ Véase en este mismo volumen el capítulo de A. López Serena.

²² Puede verse una aplicación de este modelo para el andaluz en Méndez G.^a de Paredes 2008 y López Serena y Méndez G.^a de Paredes (2012), en prensa.

de comunidades bilingües como Cataluña, Galicia o País Vasco, y sugiere una planificación lingüística que, según él, debería empezar a aplicarse en la enseñanza. Pero la realidad es que en Andalucía no hay *diglosia*, sino una situación de lengua estándar con múltiples y heterogéneas variedades de vernáculo andaluz. La diferencia principal entre ambas concepciones es que en este último caso hay un *continuum* lingüístico²³, frente a la división nítida entre las variedades coloquiales y la variedad alta, superpuesta a aquellas, que se produce en las situaciones de diglosia. Por ello, apoyarse en la idea de diglosia como sugiere De las Heras:

[17] [L]a situación lingüística de la Comunidad Autónoma Andaluza requiere un Proyecto Lingüístico (PL) propio, al tratarse de una comunidad de habla — conjunto de personas que usan un/a dialecto / variedad / modalidad lingüística como medio de expresión y/o comunicación— fuertemente diferenciada de otras (castellana, murciana...), que también emplean para comunicarse la lengua española. [De las Heras 2001: 36, n. 31]

Podría llevar a una planificación equivocada de la enseñanza de la lengua en Andalucía, en el caso de que estas ideas se tuvieran en cuenta, política e institucionalmente, y pretendieran llevarse a cabo de la manera sugerida por este autor, con el consiguiente perjuicio para el alumnado, a quien se le privaría del acceso a un estándar general (aunque pronunciado, si se quiere, a los modos andaluces).

2.1.4. Es evidente que desde un punto de vista «estrictamente lingüístico» ninguna de las variedades de una lengua es superior a otra, ni más correcta, ni mejor, ni más elegante. Pero desde una perspectiva social no son iguales. No lo son por el valor simbólico o prestigio que ciertas prácticas sociales suele dar alguna de esas variedades: a la variedad escrita (medial y concepcional) que siempre estuvo al alcance de los hablantes con un mayor estatus social, cultural y económico. Hablantes que se desenvuelven con más frecuencia en situaciones de comunicación formal y cuyas prácticas verbales van asociadas a variedad escrita. La fijación de la escritura ha permitido la selección de variantes a lo largo de un proceso histórico, al que contribuyó decisivamente la imprenta. La gramatización y codificación de esa variedad de lengua permite su reconocimiento social, su enseñanza

²³ Tal y como se propone en el modelo explicativo de la cadena de variación de P.Koch y W. Oesterreicher.

y difusión, para las que se requiere la acción de los estados. Esto explica que los estándares —pese a que en origen se basen en dialectos— actúan lingüísticamente como sociolectos, cuya ausencia marca a los individuos, precisamente, por no poseerlos. Pues es un hecho que la existencia de un estándar siempre va asociada a juicios sobre la variación (adjudicación de valores positivos a la(s) variante(s) seleccionada(s) y la estigmatización del resto).

[18] [P]or eso precisamente hay que enseñarla, ya que parece bastante más factible dotar a los niños con el dominio de esa variedad que esperar beatíficamente a que la sociedad cambie sus actitudes y deje de estigmatizar el resto de las variedades. (M. Fernández 2002: 117)

Ahora bien, que los docentes tengan en cuenta esto no implica que por enseñar la ejemplaridad estándar, moldeada por la «escrituridad», se rechacen los usos vernáculos, ligados a la «oralidad»²⁴. La teoría lingüística adquirida por los docentes como saber teórico y los continuos simposios en que ponen en común sus experiencias debería impedir que actuaran de una manera similar a las antiguas prácticas de enseñanza en las escuelas. Las hablas andaluzas, claro que deben ser contenidas como materia de conocimiento: qué rasgos tiene el andaluz y cómo se manifiestan. Y, obviamente, deben ser aplicados como actuación práctica, ligados, pues, a las diferentes situaciones orales de comunicación. Enseñar un estándar «con variantes orales» (pese a la aparente contradicción) es una forma de aplicar a la enseñanza conceptos teóricos aparentemente opuestos. Es posible que la actual codificación del español hecha por la RAE y la asociación de Academias de la Lengua permita tal cosa, en tanto que los juicios de incorrección normativa ya no son el fin último de la fijación gramatical, orientada más bien a la descripción del llamado español panhispánico. Las teorías lingüísticas y sociolingüísticas actuales aplicadas al estudio de los diferentes niveles de la lengua española, así como la diversidad geográfica de la muestra analizada para el estudio de los datos y descripción gramatical, han operado un cambio en la ideología de la institución, integrando hechos de variación dentro de la codificación (el criterio lo determina el «uso de la gente instruida»).

²⁴ Dado que la variación andaluza es básicamente de pronunciación y que la sintaxis y la morfología apenas presenta discrepancia, salvo en ciertos puntos del sistema, y el léxico patrimonial no suele concitar juicios negativos.

El último volumen publicado de la NGLE (2011) dedicado a fonética y fonología aporta pruebas de esa diversidad, por lo que ya no estamos, como en épocas pasadas ante una pretensión de homogeneización y uniformidad lingüística (sólo concebible en la lengua escrita), sino ante una posibilidad de elección entre las diferentes variantes orales. Sí hay selección en los hablantes de donde proceden las muestras: en el prólogo se dice que son «titulados universitarios procedentes de las capitales de todos los países del mundo hispánico», si bien los hechos de variación, «tanto en la pronunciación de los sonidos como en la prosodia, se han recopilado a través de la consulta de la bibliografía existente: monografías, artículos científicos y, sobre todo, los atlas dialectológicos» (xxi-xxii).

Un ejemplo de los problemas que aún hay al conciliar descripción y normativización puede ser § 4.7e, donde se describe la situación de la aproximante «d» fricativa, para la cual se emiten marcaciones sociolingüísticas que llevan aparejadas valoraciones negativas «la pérdida de la consonante es común en las hablas descuidadas y vulgares de muchas zonas del mundo hispánico», o se concreta el espacio geográfico y el tipo de hablantes:

[19] [E]stá muy extendida en las hablas meridionales; en los participios en -ado (cansao por cansado), no es extraña en boca de los hablantes instruidos de ciertas zonas, entre otras de la capital, y en situaciones formales. En Madrid parece que el fenómeno se mitiga en boca de los hablantes más jóvenes. La pérdida es muy frecuente también en la mitad sur de la Península y en Canarias». (NGLE *Pronunciación* § 4.7e, p.146).

O se añaden apostillas relativas a la complejidad del fenómeno seguida de prescripción: «Estudios recientes revelan que en España la elisión de /d/ es un fenómeno de variación muy complejo en el que tiene gran importancia la frecuencia léxica. Así frente a los participios en -ado, la pérdida en los femeninos -ida y -ada está estigmatizada y no recomienda» (p.146).

Y una constatación: el hecho de que, históricamente y con las ideas lingüísticas que operaban entonces, no hayan desaparecido los rasgos andaluces, ni siquiera en los estratos superiores de una sociedad que, como todas, ha accedido al modelo estándar por la enseñanza, es indicativo de que no pueden desaparecer, porque para los hablantes su dialecto también goza de prestigio. Las modalidades andaluzas son

símbolos, símbolos de afiliación o de identificación con un determinado grupo, y tienen, por consiguiente, «un valor de mercado tanto más fuerte cuanto más densas y trabadas son las redes de comunicación en las que se inserta el individuo» (Fernández 2002: 118):

[20] El profesor no puede contribuir a agravar la estigmatización de esos usos lingüísticos, haciéndole sentir al niño que no sirven, o que habla mal, pues si lo hace puede producir importantes daños psicológicos, además de deteriorar la inserción del niño en las redes de interlocución de su entorno. *Pero, al mismo tiempo, tiene ineludiblemente que enseñar una variedad estándar, ya que si no lo hace estará contribuyendo a la perpetuación de la marginación. Y debe, sobre todo, ampliar el repertorio de usos lingüísticos de los niños; para interactuar eficazmente con su grupo de origen ningún niño necesita ir a la escuela; si lo necesitan es, precisamente, para adquirir lo que el entorno no les da, para adquirir destrezas que les permitan un uso de la lengua menos dependiente del contexto inmediato de la interlocución, aumentando el rango de su variación diatópica, suministrando nuevos registros.* (Fernández 2002: 119)

Por ello, como señala González Cantos (2001), al abordar la enseñanza de la lengua hay que hacerlo teniendo en cuenta que formamos parte de una cultura escrita con una larga tradición histórica, cuyos modelos para hablar y escribir se han enriquecido mutuamente²⁵. La enseñanza de la lengua concede hoy atención a las prácticas orales (tradicionalmente desatendidas como material curricular), por la importancia que tienen en la formación de los alumnos, pero, al hacerlo, no puede marginar la enseñanza de la lengua escrita, y el estándar es siempre indisociable de la lengua escrita y afecta a los patrones de organización y construcción de la lengua hablada en situaciones comunicativas no cotidianas²⁶:

²⁵ Como señala esta autora: «Los alumnos se expresan mejor de lo acostumbrado e imitan inconscientemente muchos recursos cuando hablan y explican a partir de textos escritos, porque entonces toman conciencia sobre el hablar, algo que, fuera del aula, en la conversación cotidiana, no es tan fácil que se pueda llevar a cabo» (2001: 243).

²⁶ En los hablantes alfabetizados, la imagen gráfica de la palabra actúa como referencia constante, esto explica por qué en las personas analfabetas se producen más vacilaciones en la pronunciación y por qué en ellas las diferencias son más acusadas también por razones geográficas. Existe más divergencia entre las hablas de las gentes iletradas que entre las hablas de las gentes cultivadas, independientemente de las realizaciones geográficas de la lengua.

[21]La trascendencia de la escritura en el dominio de una lengua tiene mayor calado. Los diversos textos escritos [...] van construyendo a lo largo del aprendizaje idiomático de cada hablante una especie de *archivo general* de modelos de uso para hablar y escribir que constituye una referencia interiorizada, constantemente enriquecida, común a los otros hablantes, cualesquiera que sean las variedades de habla, andaluzas, e hispánicas. (González Cantos 2001: 243-244)

Si se adopta un enfoque comunicativo, la enseñanza de la lengua en Andalucía no es tan diferente de la que pueda llevarse a cabo en cualquier parte de Hispanoamérica o de Canarias (por señalar comunidades con diferentes usos de pronunciación con respecto a la peninsular septentrional): se enseña lengua española y se enseña en español (o sea, en una de sus modalidades o variedades) y, además, se relaciona esta enseñanza con su valor instrumental, cultural y social. Y esto en Andalucía (frente a lo que ocurrió en épocas pasadas) sólo se hace, o se puede hacer, hoy contando con las hablas andaluzas y con los usos de cada zona: «[a]demás de contenidos gramaticales y lingüísticos, se debe enseñar a hablar y escribir bien, con propiedad expresiva, adecuación al contexto y corrección idiomática, independientemente del “acento” con que esto se haga» (Ibíd.).

Con la autonomía andaluza la articulación del sistema educativo plantea, como se ha visto, la enseñanza de la lengua en Andalucía «desde la perspectiva de la modalidad lingüística andaluza», con el objetivo de que los escolares andaluces se enfrenten a sus propios modos lingüísticos de una manera objetiva y racional, sin emotividades, sin complejos, sin tópicos. Y no hay otra forma de hacerlo que integrando los contenidos acerca del andaluz dentro de un apartado general de conocimientos sobre la variación lingüística y la historicidad de la lengua española; relacionándolo, además, con el concepto de norma y normatividad. De este modo, el alumno podrá comprender la pertenencia a una comunidad lingüística históricamente consolidada en la que conviven otros modos de ser el español, unificados,

Sin embargo, en los documentos publicados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, no hay referencia a este hecho, salvo para reivindicar la excepcionalidad en la escritura de ciertas voces vinculadas con tradiciones orales andaluzas: coplas y flamenco, que deben tener una ortografía ligada a la pronunciación (*cantaor*, *bailaor*, *tocaor*, *soleá*, *segurriya*), puesto que escribirlas según los presupuestos de la lengua escrita, sería romper la riqueza expresiva que poseen (p. 40).

sin embargo, por la escritura. La descripción de sus rasgos más sobresalientes debe hacerse dentro de este contexto, pues permitirá hacer ver al alumno que no son sólo exclusivos de Andalucía, sino compartidos con otras variedades dentro del *continuum* geográfico del español. Sólo así, la mirada objetiva de la exposición didáctica, permitirá tener un planteamiento sobre estos contenidos, al margen de los tópicos y prejuicios contextuales que mediatizan el acceso de los escolares a su modalidad y podrá hacerles partícipes (a sus modos) de esa realidad diversa, compleja y extensa que es el español. Se trata nada más y nada menos de que el docente sea el punto de intersección entre el conocimiento objetivo de la ciencia y la realidad social en que debe ser aplicado ese saber, y que requiere de ellos criterios de normatividad. Algo que debe, obviamente, hacerse de una manera dosificada y progresiva, en consonancia con la madurez del alumnado.

La Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, consciente de la trascendencia de difundir entre docentes y discentes materiales para un conocimiento riguroso, al margen de tópicos y sentimentalismos sobre las hablas andaluzas, encomendó a Cano Aguilar y a González Cantos (2000) un libro de carácter divulgativo que abordara sin prejuicios el estudio de la modalidad andaluza para que pudiera servir de referencia para la enseñanza de la lengua en Andalucía. Los autores consiguieron el tono divulgativo y riguroso que se exigía por la función didáctica y aplicada a que estaba destinado. Pero sea por mala gestión de la política educativa de la Junta, sea porque hubiera reticencias de otras ideologías con planteamientos diferentes²⁷, el caso es que ese trabajo divulgativo sobre la modalidad lingüística andaluza no ha llegado a su destino. Y la realidad es que la mayor parte de los contenidos que estudian los escolares sobre su modalidad lingüística está llena de imprecisiones, errores y tópicos, por lo que estos lejos de desaparecer se retroalimentan y perpetúan.

2.2. Los contenidos sobre el andaluz en los libros de texto

En los libros de textos, los modos expositivos, la descripción de rasgos particulares, las actitudes hacia la modalidad dejan constancia del fondo ideológico con que se entiende el andaluz respecto al castellano o con respecto a la norma estándar, pues a menudo, la forma de transmitir la información se tiñe de elementos subjetivos y

²⁷ Tales como los que se han visto y analizado para APRELA, los *talleres* o los *materiales curriculares*.

emotivos que deberían estar ausentes de los libros escolares, si lo que se pretende es proporcionar en estas etapas un conocimiento, sin tópicos ni prejuicios. Se observa que hay libros en los que domina una posición ideológicamente marcada que predispone no sólo a que los alumnos accedan al estudio de su modalidad en términos de tópicos y estereotipos, sino que orientan argumentativamente a los alumnos haciéndolos participar de una visión sesgada e interesada del objeto de estudio llevada a cabo con voluntad adoctrinadora (esta es la tendencia habitual en libros de la editorial La Ñ). Es relativamente frecuente que se hable de la modalidad en términos que apelan a los sentimientos de orgullo y satisfacción por lo propio, haciendo participar de ese sentimiento al alumno. Igualmente, no existe univocidad a la hora de categorizar lo que hablan los andaluces. Hay libros que prefieren el término «dialecto andaluz» frente a «variedad andaluza», «modalidad andaluza», «habla andaluza» o «hablas andaluzas» y «castellano que se habla en Andalucía», 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 externa al funcionamiento de las lenguas que proyecta una visión de las hablas meridionales en la que la diacronía de los hechos lingüísticos sólo tendría 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 el castellano norteño ofrece una imagen estable, ajena a la evolución y, consecuentemente como la lengua misma que sirve de base y referencia continua. Y esto, pese a parecer de escaso valor, tiene mucha importancia, máxime cuando se sabe que el fenómeno andaluz *seseo/ceceo* (el rasgo que, en todos los libros de textos, se da como el más caracterizador de la modalidad), participa del mismo proceso y es coexistente con la diferenciación de las sibilantes sordas alveolar e interdental, tal y como se realizan hoy en las modalidades septentrionales del español con la diferencia de que son caminos divergentes con respecto al mismo punto de partida. En este sentido, es sintomática, al hablar del *ceceo/seseo*, la persistencia del término *confusión* (que es un término marcado discursivamente), pues no podemos olvidar que para los hablantes en general, y para los alumnos en particular, se asocia con «*equivocación, error, perturbación, desorden*»²⁸. Esto tiene repercusiones didácticas,

²⁸ Los libros de 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 con-*

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 (aunque hay zonas de Andalucía que no tienen este rasgo): es lo que denominan «relajación o aspiración» de jota. 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, dehar, lehos] (jamón, dejar, lejos) no hubo nunca velar fricativa sorda castellana. En cambio, se califica de arcaísmo (es decir, se marcan también connotativamente) aquellas soluciones en las que fue el castellano septentrional el que evolucionó (por ejemplo, en la pérdida de la aspiración de lo que etimológicamente procedía de F- inicial latina)²⁹. 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 andaluz³⁰; o la pérdida de -d- en la terminación -ado o en implosiva 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 andaluces³¹. Se generalizan y se hacen colectivos rasgos que tienen una extensión geográfica concreta (el aflojamiento de *ch* en *sh*), aspiración de [higo, hacha, harto]. O que tienen una adscripción estratificada (*trueque de l y r*). E, incluso, vulgarismos de pronunciación se ofrecen como otros

sonantes del español común (Méndez G^a de Paredes 2002).

²⁹ 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 en Bachillerato aporta más información sobre el andaluz (Méndez G^a de Paredes 2002).

³⁰ Figura en todos los libros, salvo en Santillana de 1.º de Bachillerato, en el que se dice explícitamente que no lo es. Anaya de 4.º de ESO lo da como rasgo andaluz y meridional, pero señala que también se da en Castilla, León, La Mancha y América (Méndez G^a de Paredes 2002).

³¹ Anaya 1.º de Bachillerato.

rasgos secundarios de pronunciación (equivalencias acústicas de *b* y *g*, *güeno*, *agüelo*), o reducciones del tipo *mu*, *na*, *to*, *pa*, *po*). En cambio, no 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 (*heheo* y *cese* o *seceo*). Se ocultan rasgos que son verdaderamente extensos y diferenciales con respecto a otras hablas fronterizas, como el tipo de S³².

Muy pocos libros de texto localizan geográficamente la extensión de los fenómenos *seseo/ceceo*, aflojamiento de *ch* y aspiración de los sonidos no implosivos [*higo*, *harto*, *caha*, *hamón*], cuya distribución geográfica está bien localizada. 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 2.^a y 3.^a 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*, *escribí*, *cubrí*), vulgarismos ampliamente extendidos (*haiga*, *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*; *ustedes* + segunda persona; y empleo del pronombre *se*: *Se vais o se quedáis*).

La sintaxis 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 (por ejemplo, se afirma que la expresión del pronombre personal sujeto (*yo-tú*) en la frase es propia del andaluz, cuando se sabe que es un uso general que tienen que ver con la manera de expresar el hablante su actitud, de reafirmarse en lo dicho o con la manera de asegurarse el contacto con el destinatario, o de distribuir la información, focalizarla o

³² 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 ni SM en 4.º de Eso y 1.º de Bachillerato, ni Oxford Educación, también de Bachillerato, lo mencionan.

topicalizarla)³³. Se dan como propios problemas de variación sintáctica que afectan al español general (reduplicación del objeto indirecto, rupturas de concordancia, el *dequeísmo*,) y construcciones de carácter panhispánico, tradicionalmente tenidas por vulgarismos (*delante tuya*, *detrás mío*), aunque por su extensión y frecuencia son caracterizadas por la NGLLE como formas propias «de la lengua coloquial» en todos los casos, con la consideración de que están más desprestigiadas las que ponen el posesivo en femenino (no hay censura por parte de la RAE, sólo comentarios sobre su registro de uso, su distribución geográfica y su actual auge). También hay inclusión de usos que, sin ser vulgares o no estándares, son propios del lo 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* (general en andaluz y extendido por hablas americanas); 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 propios de la fraseología 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/ lumbré*; *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 escolares, porque han caído ya en desuso o porque las cosas a que se refieren ya han desaparecido. En cambio, se olvida una amplia gama de palabras del español, muchas de ellas presentes en el *DRAE* (a veces con otra acepción), que son de curso general en amplias zonas del andaluz en construcciones muy concretas, pese a que han dejado de ser corrientes en el estándar peninsular (andalucismos si no de origen sí de frecuencia en el empleo) y que a los alumnos suelen resultarles familiares cuando se les dice³⁴, aunque probablemente

³³ Casals 1.º de ESO, Guadiel, Mc Graw Hill de 2.º, Oxford Educación 2.º de ESO, todos ediciones de 2000 y 2003 (*Méndez Gª de Paredes 2002*).

³⁴ Como, por ejemplo, pudieran ser: *embarcarse la pelota o el balón en un árbol* (con esta acepción no viene en el *DRAE* y es la única forma que se tiene de decir esto en Andalucía); *tener bulla* ‘tener prisa’, *meter bulla* ‘ruido’, *qué le gusta una bulla* ‘el gentío’, *meterse o salirse de la bulla*; darle a uno *coraje* algo o *encorajinarse* ‘estar rabioso por algo’, *hablar ligero* ‘rápidamente’; *llenarse la ropa* (ten cuidado que te vas a *llenar*) ‘mancharse’; *estar parando en* ‘estar

muchas de ellas, o de usos que los hablantes andaluces dan a estas palabras, suelen pasar inadvertidos, pues son tan comunes para ellos que no tienen conciencia de su peculiaridad (especialmente cuando no van ligadas a tradiciones propias: juegos, gastronomía, cantes, etc.) y no los comparan con los usos generales o más comunes del idioma (por lo general, es el de fuera de Andalucía el que se extraña ante ellos). Quizá debiera ser ahí donde habría que tratar el léxico dialectal, en lo cotidiano, y no en reliquias léxicas que no pueden siquiera memorizar, porque entonces sí tendría sentido para el alumno y cobraría conciencia de su identidad léxica. 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 general³⁵.

2.3 La enseñanza de la lengua en Andalucía: conclusiones

Andalucía ha sufrido cambios estructurales en la enseñanza. Son especialmente importantes aquellos dirigidos a paliar la situación de analfabetismo histórico de la comunidad. Se creó una densa red de centros escolares de carácter público, con la pretensión de que ningún alumno en edad escolar quedara sin escolarizar y atajar de raíz una de las causas principales del analfabetismo. Junto a esto, se ha planteado una enseñanza de carácter entornal, ligada al ámbito del alumno para, progresivamente, ir ampliando su campo de conocimiento. En este sentido, el descubrimiento, descripción y desarrollo de todo lo relativo a Andalucía es objeto de atención primaria, en especial todo lo relativo a la historia de su cultura. Los usos lingüísticos andaluces son la esencia de este patrimonio cultural porque actúan simbólicamente como señas

viviendo provisionalmente en algún sitio'; *ser buena o mala gente* 'persona' (no se recoge esta construcción tan general en Andalucía en el *DRAE*); el empleo de *fatiga* (occidental) o *angustia* (oriental) para el malestar y mareo con ganas de *devolver* (recogido en el *DRAE* como coloquial, pero general en Andalucía) y también en la construcción *ser un fatiga(s)*, ya con otro valor 'ser un impaciente'. 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); *sardinell*, *escalón*, *rebate*, *tranco*; *casapuerta*, *zaguán*. Advirtiendo siempre de lo difícil que es documentar su plena exclusividad andaluza, no comprobada por lo general.

³⁵ Quedan fuera de estas consideraciones Casals 1.º de ESO que sí proporciona expresiones cercanas a los alumnos y frases hechas propias o generales en ciertas zonas de la región.

de identidad de los diferentes grupos humanos que componen esta comunidad de habla caracterizada por su polimorfismo y diversidad interna, así como por una clara estratificación social en algunos de ellos que contrasta con la vitalidad y poca o nula estratificación social de otros (Narbona/ Cano/ Morillo 2003 y Morillo Velarde 2009). A tenor de lo observado en los materiales publicados por la Junta de Andalucía, en los proyectos curriculares propuestos a título personal por algunos expertos en didáctica de la lengua, y en lo expuesto en los propios libros de texto que se estudian en Andalucía, no se ha sabido situar bien el problema. Se mantiene una actitud ambivalente con respecto al concepto de *norma*, y más concretamente con respecto a las relaciones entre *lengua estándar o norma académica* y *modalidades lingüísticas*, pues no se tienen en cuenta hechos tan importantes como las posibles interferencias o complementariedad con respecto a las funciones comunicativas o la comprensión e inclusión parcial de unas normas en otra, según los rasgos y la aceptabilidad o prestigio de algunos rasgos propios de las normas locales, etc. Como se ha señalado, los responsables de la política educativa en Andalucía hacen acopio de información de muy diversa procedencia, sin contrastarla teóricamente ni tener en cuenta la orientación ideológica ni los presupuestos científicos que la sustentaban: por un lado, son contrarios a la explicitación y formalización de una hipotética norma andaluza que sirva de guía o canon de pronunciación para la enseñanza; por otro, se encuentran con discursos de orientación contraria, nacidos en los medios de comunicación y difundidos a través de ellos para captar solidaridades grupales, especialmente en una época en la que era necesario avivar una conciencia colectiva en torno a ciertas señas de identidad³⁶. En estos discursos sí se aboga por una norma andaluza de pronunciación, que básicamente recoge los usos de Sevilla y su radio de influencia, pero deja fuera una gran parte de la región. El objeto principal de esta propuesta normalizadora es que se destierren de una vez las creencias que fundamentan los juicios valorativos de carácter negativo para los rasgos andaluces y que los medios de

³⁶ A partir del llamado «período de transición» y la restauración democrática en España, los planteamientos teóricos, para las acciones de política lingüística en las comunidades bilingües, generaron unos discursos que se trasladaron miméticamente a espacios comunicativos que tienen poco que ver con ellas, así los debates sobre la articulación *lengua propia / lengua común del Estado* tomaron otra deriva y se articularon según una dialéctica *modalidad propia / lengua estándar* que tuvo efectos sociales de variada índole, entre ellos los que reclamaban la explicitación de una norma lingüística a que se acogieran los discursos formalizados de los andaluces (Méndez G.^a de Paredes 1997, 2003, 2009b).

comunicación se rijan por una pronunciación que no sea castellana. Al lado de estas tensiones ideológicas, la Junta de Andalucía, tiene la responsabilidad de garantizar la enseñanza de un uso prestigioso de lengua, fuera de localismos vernaculares no prestigiosos, que permita a los alumnos estar en igualdad de condiciones con respecto a los de otras partes de la geografía española y competir con ellos dentro de un mercado laboral, que es también lingüístico, y ello sin dar la espalda a los rasgos de pronunciación andaluces que gozan de prestigio. Es decir, los responsables educativos se encontraron de repente en una encrucijada en la que no siempre estuvo claro por dónde tirar y ello se reflejó también en los contenidos propuestos por las diferentes editoriales para los libros de texto, que pasaron sin revisión de contenidos porque cumplían con el mero formalismo de introducir contenidos sobre la modalidad andaluza.

3. ¿Qué modelo de lengua usar en los medios de comunicación audiovisuales? El dilema de la norma en los medios.

Como se ha venido apuntando, durante la etapa de Transición, fueron una constante periodística los textos de opinión que trataban el tema de la lengua (Méndez 1997 y 2003). La forma de hablar andaluza se entendió simbólicamente de una forma muy semejante a como se hizo en Cataluña con el catalán, hecho diferencial que por sí solo podía servir para reclamar una autonomía política, económica y social. Es decir, se orientaron temáticamente para fraguar una incipiente cohesión social de los andaluces. Su objetivo no iba dirigido solo a convencer de la dignidad de los rasgos de pronunciación de los andaluces, sino sobre todo a cambiar actitudes: *que se use el andaluz* y que se use *siempre*. Los textos que aparecían periódicamente en la prensa regional pusieron en circulación el argumento del «complejo de inferioridad» sin más base científica que la constatación de que ante un micrófono los andaluces con estudios superiores (así en general) cambiaban su manera de hablar³⁷. Desde luego ello sí era una constante en los medios audiovisuales: los profesionales, además de haberse formado fuera de la región, debían acomodar sus usos lingüísticos a un determinado modo elocutivo de carácter profesional que es el «estilo periodístico», que a la sazón no admitía más norma

³⁷ Por eso con la autonomía andaluza la enseñanza de la lengua tuvo que tomar en consideración ese argumento que tanto circuló en el discurso periodístico.

de pronunciación que la académica, es decir, la castellano-norteña. En este contexto la pronunciación andaluza, al igual que la canaria, se entendió siempre como inapropiada para dirigirse a un destinatario muy diversificado, de manera que el estándar permitía neutralizar el origen geográfico de los profesionales y ser un modo «neutro» de dirigirse mediáticamente a la sociedad.

Por lo general y salvo muy contadas excepciones, son siempre discursos de opinión cuyos contenidos carecían de un apoyo científico básico acerca del dialecto. Se limitaban a exponer tópicos, errores y disparates. La prensa regional difundió temas para la promoción de una nueva doctrina de carácter nacionalista que convenía extender para reclamar una consideración autonómica semejante a la catalana. Lo importante en ese momento era la configuración y promoción de unas señas de identidad articuladas sobre la modalidad de habla, como lo más propio y exclusivo de los andaluces: circularon los textos sobre el andaluz, la historia y la cultura andaluzas que se integraron en la corriente discursiva de los medios de comunicación andaluces sin ningún control de calidad que los filtrara.

Una de las reivindicaciones más recurrentes de los discursos de autoafirmación identitaria es la relacionada con la presencia de la modalidad andaluza en los medios de comunicación audiovisuales. Se denuncia que para los medios, los andaluces solo pueden encarnarse en personajes graciosos con profesiones poco prestigiosas, pocas luces y sin mucha cultura (chachas, soldados, porteros, raterillos, etc.). El habla andaluza en sus niveles más bajos y populares sirve en estos casos para configurar el estereotipo humano³⁸, estableciéndose con ello una equiparación entre hablar andaluz, ser un gracioso y

³⁸ “¿No se han preguntado ustedes nunca por qué Curro Jiménez, siendo andaluz, pronunciaba a la castellana? Yo se lo voy a decir: porque para Televisión Española Curro Jiménez era un héroe. Si hubiera sido un criado, un flamenco, un bandido perverso, o cualquier otra “piltrafa humana”, seguro que lo hubieran sacado con su acento andaluz y diciendo ustedes vosotros.” (J. M. Vaz de Soto, *Abc*, 29-4-79, 17). Pese a lo recurrente y repetido este topos no parece haber cambiado actitudes, pues casi treinta años después, sigue hablándose de la relación entre el estereotipo de la ficción y el andaluz. Tal y como señala José Aguilar (2006: 139), los programas de televisión manifiestan una imagen del andaluz tópica y negativa: de indolencia, espíritu festivo, “atropello del idioma”, y son tipos sociales y profesionales de escaso valor y legitimidad cuyo uso del idioma corre parejo a su estatus social (no porque se expresen en andaluz, sino porque se expresan mal y lo hacen en andaluz). “Lo que ocurre con el idioma es patético”: no hay representación realista ni sería del habla andaluza.

un cateto ignorante. Consiguientemente se transmitiría una imagen tópica y falseada de la sociedad andaluza y de manera insidiosa se impondría en el contexto social una equivalencia entre ser andaluz y hablar andaluz, y ser inculto y gracioso. La transmisión de estos estereotipos se considera un agravio, pues en Andalucía la modalidad andaluza atraviesa todos los estratos sociales, así, la existencia de estos personajes de ficción distorsiona la imagen colectiva de los andaluces, que sólo serían percibidos a través del estereotipo³⁹.

[22] Duras críticas contra la versión televisiva de “El genio alegre”

Por favor, no jueguen más con nuestras cosas”, señala Ortiz Nuevo, en carta remitida al director general de RTVE.

La carta empieza de este modo: “Muy señor mío: desde esta ciudad, y pienso que desde toda Andalucía, se observa con indignación *el tratamiento que Televisión Española da a los temas andaluces. Para ustedes la forma de hablar de nuestro pueblo sigue siendo objeto de desconocimiento y burla. Ignorantes de tantas cosas piensan, por lo visto seguir abusando de la paciencia y buen juicio de nuestro pueblo. El último “espectáculo” provocado por la presentación de “El genio alegre” raya en lo insultante [...] Si ustedes deciden programar la obra de autores andaluces tengan en cuenta que nuestra forma de hablar no puede ser tratada tópicamente como hace por costumbre Televisión Española” (El Correo de Andalucía, 1-2-80, 7)*

Otra de las reivindicaciones va unida a la creencia de que la modalidad andaluza no tiene el grado de estimación o consideración que sería deseable que tuviera y que ello afecta, especialmente, a los registros de distancia comunicativa y formalidad. La prueba que se aduce como testimonio es la actuación lingüística de los hablantes cultos cuando en el ejercicio de su profesión realizan su hablar guiados por el modelo estándar académico. Como la alternancia vernáculo/estándar se reinterpreta en términos de *estimación /no-estimación* del dialecto (o de *lealtad /deslealtad* lingüística), puede llegarse a la conclusión de que, para estos hablantes el andaluz no sería una modalidad «digna» ni «prestigiosa». Para dignificar el habla y otorgarle prestigio sería preciso que los andaluces instruidos no sólo empleen el dialecto en su habla cotidiana, sino que hablen en andaluz «siempre», lema de una de las campañas que el partido andalucista alentó (más de 12 años después del período preautonómico) cuando formaba parte del Gobierno de

³⁹ Este discurso ha sido una constante a lo largo de estos años y asoma en la prensa cada cierto tiempo.

la Junta. Campaña que debe ser puesta en relación con otra anterior en la que unos labios de mujer pintados de verde exhortaba a los andaluces: «Habla bien, habla andaluz», y se valoraba lo andaluz y sólo lo andaluz (con independencia de los rasgos socioculturales de pronunciación) como un «hablar bien», a la par que se dejaba implícito que no hablar andaluz es, por contraste, «hablar mal».

[23] Por tirar el dinero, que no quede. Más dispendios. La RTVE (vamos, Canal Sur) se va a gastar 96.000 euros en la campaña “Habla andaluz siempre”. María Galiana, Ana Rossetti, Rafael Cremades, Joaquín el del Betis y Julio Marvizón harán unos “cameos” publicitarios, prestando su cara y su voz para cuñas en *defensa del habla andaluza*. Sin trincar. Gratis total. (A. Burgos, *El Mundo*, 23-11-02)

3.1. La función ejemplarizante de los medios y la norma del andaluz

Desde el momento en que se hace presente el tema de la lengua en Andalucía dentro de esos discursos de carácter reivindicativo de la modalidad, el foco se pone en la televisión. Como se pensaba entonces, y se sigue pensando también ahora, no hay mejor manera de que el andaluz traspase la frontera de lo privado a lo público que a través de la función ejemplarizante de los medios. De manera que desde 1978 y cada cierto tiempo aparece una muestra de este discurso en la prensa o en cualquier otro medio.

[24] Lo que sí debe quedar claro, en todo caso, es que la batalla de la televisión -y de la radio- no es una escaramuza más, sino la prueba más importante de una guerra latente y ya casi perdida a esos niveles. Si en los diez o doce próximos años no empiezan a aparecer todos los días en la pequeña pantalla -porque lo exijamos los andaluces, que si no, no aparecerán- dos o tres personas con cara inteligente, cosas que decir, alto nivel léxico y depurada fonética meridional, puede decirse que la guerra ha terminado y que el habla andaluza quedará reducida, el tiempo que dure, a usos caseros y de germanías. (Vaz de Soto: *El Correo de Andalucía*, 3-12-78, 11)

[25] Llamamos a la responsabilidad social de los compañeros de la prensa, radio y la televisión para promover la utilización del habla andaluza en todos los medios, a fin de desterrar para siempre el complejo de «hablar mal el castellano», adjudicado a los andaluces

de forma interesada y sin base científica alguna. (*Manifiesto de 275 periodistas por el habla andaluza*, 28-2-1987)⁴⁰.

[26] Hay quien dice que los problemas que nos crea hablar en andaluz, en cuanto que se nos asocia siempre a una imagen peyorativa, se solucionaría si en los medios de comunicación los periodistas, locutores y todas las personas que intervienen se expresaran en lo que llaman «andaluz culto» (Carvajal: 2002: 55).

[27] Llevamos ya veinte años de Andalucía y es una pena que tengamos que seguir machacando en el hierro frío y pelado de la defensa del habla andaluza. Veinte años de autonomía no han servido para quitarnos a los andaluces el complejo de inferioridad lingüística. Claro, si Canal Sur, en vez de hacer tantas campañas, pusiera a menos locutores pronunciando castellano con todas las eses, quién sabe si ya se habría quitado ese complejo. (A. Burgos, *El Mundo*, 23-11-02).

[28] No pocas veces hemos escuchado decir que los andaluces hablamos mal. No pocas veces a los andaluces se nos ha obligado a castellanizar para acceder a los medios de comunicación, para hacer cine, teatro y, por supuesto, para la poesía. Todo lo que no sonara a castellano, en ciertos medios se consideraba cateto, inculto. Y esto no es algo de tiempos pasados, aún hoy en pleno siglo XXI para las campañas institucionales y políticas se utiliza el castellano, para la publicidad, para las voces en *off* de los documentales, para aquello que pretenda tener más categoría. (*Andalucía. Mitos y tópicos*. cap. 7 : “El habla andaluza, Canal Sur 2 octubre 2008).

Como se puede observar por los testimonios aportados, en ellos subyace una creencia con poco fundamento (y, como todas las creencias, difícilmente demostrable), que podría ser formulada en términos de hipótesis condicionada: «si los profesionales de los medios hablaran en andaluz irradiarían un modelo de andaluz, el cual, debido a la función ejemplarizante de los medios, podría llegar a convertirse en una norma de prestigio y servir de guía». A este modelo de actuación podrían acogerse los andaluces en situaciones formales. Esto explica por qué la tarea de normalización de la modalidad se concentró en una reiteración de consignas emitidas en

⁴⁰ Apareció como publicidad en casi todos los diarios andaluces, en contra de la discriminación que, al parecer, habían sufrido algunos compañeros en la radio y la televisión por hablar en andaluz (Carrascosa Pulido 2002).

sucesivas campañas de promoción del habla, las cuales tenían como destinatarios primeros, a sus profesionales y, secundariamente, al resto de los andaluces.

Que se sigan sucediendo indica que algo en los planteamientos ha fallado y no debe extrañar ese fracaso: por un lado, se ha sobrevalorado la influencia lingüística que pueden ejercer los medios de comunicación (sin estudios precisos que puedan cuantificarla). El principio de influencia de la comunicación mediática no es, como se cree ingenuamente, ejemplarizante siempre; pero, cuando lo es, tampoco actúa en todos los niveles al mismo tiempo. Muchos más años llevan la radio y la televisión nacional en los hogares andaluces irradiando una norma estándar peninsular que se escucha y se oye a todas horas y, sin embargo, no ha calado como norma de habla, pues la sociedad andaluza sigue siendo fiel a sus vernáculos⁴¹. Por otro lado, la sociedad percibe los usos lingüísticos de los profesionales de los medios como usos «especiales», anejos al desempeño de la profesión y que, voluntariamente, por la especialización de ese decir deben mantenerse distintos (Méndez 2000). Esto es evidente en el discurso informativo, y explica el comportamiento que tienen diversos fenómenos de pronunciación en la elocución periodística, como por ejemplo la *-s* implosiva, o la *-d-* intervocálica en los participios (con independencia de que este fenómeno no sea, como se sabe, propiamente andaluz), que siguen una norma «propiamente periodística», alejada de la solución que los hablantes de la comunidad de habla dan a su realidad dialectal⁴². A la vez, se constata que el

⁴¹ No debe sorprender este hecho. Quienes han estudiado la influencia lingüística de los medios saben que ésta puede manifestarse como *difusión de modas* en el hablar, en muchos casos asociada a determinados personajes e individuos, pero nunca se manifiesta como «norma fonética» global, y menos aún como norma general.

⁴² Como se ha puesto de manifiesto en los estudios sobre la lengua de los informativos en Canarias, la *-s* implosiva en la elocución periodística se pronuncia como *[-s]* y apenas hay aspiración, pese a que la aspiración es la realidad dialectal de la comunidad de habla (Hernández Cabrera y Samper Hernández 2008). Este comportamiento podría explicarse como una influencia de la presión normativa del estándar peninsular. Pero no parece ser esta la razón: se ha constatado igualmente en zonas en las que el estándar peninsular hace tiempo ha dejado de ejercer influencia en los usos lingüísticos de la comunidad, como es el caso de la República Dominicana, en la que los datos muestran el mismo fenómeno (O. Alba 2008), por lo que debe ser tenido más bien como una cuestión de estilo periodístico y, por tanto, se asocia a una tradición discursiva concreta. Los estudios sobre la radio en la ciudad de Almería confirman

hablar periodístico profesional se acerca a los usos ordinarios, cuando el tipo de programa favorece la coloquialización⁴³ y la proximidad con el oyente (tertulias, entretenimiento, música, etc.), sin que ello signifique un «hablar como lo hace la gente corriente». El modo de ser la lengua de los medios (en sus diferentes niveles) está determinado por la propia tradición discursiva, es decir, por los tipos genéricos y por las funciones sociales informativas o de otro tipo para las que sirve dentro de cada género concreto⁴⁴. Tiene un estatuto especial (Lázaro Carreter 19XX) no comparable al que tiene la lengua cotidiana.

En cualquier caso, lo que se designa como proceso de «dignificación del habla», que debe desembocar en la eliminación de tópicos y estereotipos sobre el andaluz, poco tiene que ver con el hecho de que los andaluces instruidos hablen al micrófono en andaluz. Tampoco la existencia de una norma referencia es la solución: desde hace más de veinticinco años a políticos e intelectuales andaluces se les reconoce por sus rasgos de

pronunciación y pese a ello persisten las creencias tópicas y estereotípicas de lo que, para algunos, constituye «la visión española del habla andaluza».

[29] El mito del andaluz gracioso ha sido un símbolo que determinados medios han contribuido a extender y a acrecentar [...] cuya habla está cargada de rusticidad y de incorrecciones lingüísticas que hacen reír [...] y no es esa la identidad lingüística andaluza [...] Existe el tópico según el cual el habla andaluza se hace presente en los personajes situados en los estratos más bajos de la escala social. Es una forma de discriminación que debería ser evitada” (P. Carbonero: *Diario de Sevilla*, 6-12-99, 18).

asimismo la hipótesis para esta zona de Andalucía (López González 2001). Por su parte, el *Libro de estilo* para el grupo de medios de RTVA confirma esta tendencia.

⁴³ Tiene que ver, obviamente, con el *continuum* concepcional *inmediatez-distancia* comunicativa y con sus correlatos prototípicos: conversación coloquial-discurso formal, esto es: *lengua hablada-lengua escrita* (Koch-Oesterreicher 2006). También en este volumen López Serena.

⁴⁴ Si se analiza la serie documental emitida por Canal Sur 2, *Andalucía es su nombre*, dirigida por Antonio Ramos Espejo, se percibe en la voz narradora un modelo de pronunciación que difiere del habla cotidiana (culto o no culto) de los andaluces, pese a que asomen algunos rasgos de pronunciación meridional. Es una elocución pública prototípicamente periodística, por tanto, especial, ligada a esa tradición discursiva.

De ahí que el «problema del habla» no haya dejado de girar sobre sí mismo, retroalimentándose mediáticamente una y otra vez con los mismos tipos de discursos desde los comienzos de la Transición hasta la actualidad.

3.2. ¿Es viable una norma mediática de pronunciación andaluza?

Desde que en 1978 José M^a Vaz de Soto publicó en su columna de ABC de Sevilla «Decálogo del andaluz culto»⁴⁵, donde se señalaban rasgos prestigiosos o dignos de configurar una ejemplaridad mediática (seseo, yeísmo, jota suave o faríngea, pronunciación aspirada de la –s final de palabra y de la –s que precede a consonante) y se condenaban por no prestigiosos otros (aspiración de la *h* en palabras como *hambre*, *hierro*, el trueque de *r* y *l* finales de sílaba en *farda*, *arcarde*, pérdida casi general de la –*d*– intervocálica, realización fricativa de la *ch*, rehilamiento de la *y*-*ll* en zonas yeístas), la idea de una norma de pronunciación andaluza ha ido apareciendo como un gaudioso en el contexto de los medios sevillanos (aunque no solo), ligada muchas veces a las campañas de promoción del habla andaluza:

[30] Así pues, si se estableciera una norma andaluza, basada en criterios lingüísticos y sociolingüísticos, se podría establecer al mismo tiempo una norma escolar y una norma mediática que sirvieran para que los maestros andaluces de español y los profesionales andaluces de los medios de comunicación tuvieran una guía en cualquier momento de duda. Ahora es bien sabido que, ante la duda, siempre se echa mano de la modalidad lingüística castellana, sobre todo en materia de pronunciación. Otro ejemplo más de que se considera a la norma castellana como norma ejemplar del español. (Díaz Salgado 2000)

Una norma lingüística de referencia para todos los andaluces que cumpla al menos dos condiciones: (1) que se aleje de las diferentes de las variedades vernáculas de mayor arraigo vivencial (los usos locales y entornales de cada hablante) pues, al ser propias de las hablas más populares, son de difícil proyección cultural como alternativa al estándar; y (2) que no pueda confundirse con la norma estándar del español peninsular (basada en la lengua escrita e identificada por ello con la modalidad castellana), para que pueda cumplir con su función identitaria. Los nombres «norma culta del andaluz» o «andaluz culto»

⁴⁵ Incluido en una publicación posterior, *Defensa del habla andaluza*, editada con el patrocinio de la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía en 1981.

tienden a encubrir el dominio lingüístico de una posición centralista de Sevilla como se siente desde otros puntos de la región:

[31] Otra vez de vueltas con el habla andaluza. El Partido Andalucista reclama que se utilice el habla andaluza en los medios informativos hablados. Y yo me pregunto cuál es dicho [sic] habla, el que utilizan los sevillanos y sus vecinos, el que utilizan los granadinos, el que utilizan los alpujarreños, el que utilizamos los almerienses, etc. *Es evidente a cuál de ellos se refiere, no nos engañemos: el Partido Andalucista está mirando para Andalucía occidental.* Y es que lo que se conoce políticamente como Andalucía es una falsedad cultural y social [...] Bastante tenemos que soportar con ver los vestidos de sevillanas en la feria de Almería [...] *como para además tener que tragarnos informativos regionales en el habla andaluz [sic], o sea, sevillano.*” (Cartas al director *El País*, 9-3-2001, 2).

Otros nombres como «andaluz neutro» o «andaluz no marcado», se han empleado también para designar este modelo idiomático, pero cuando se ensaya en los medios de comunicación andaluces, carece de arraigo, por lo que no se opera el proceso de identificación de los hablantes y se percibe como «un acento andaluz tan artificial y enfático, tan impostado y robótico, tan de ninguna parte, que acaba chirriándonos a los propios andaluces» (F. Benítez Reyes, “Andaluz de andaluces”, *Diario de Sevilla*, 30-11-2002).

Las reticencias que hacen explícitas algunos intelectuales andaluces a la promoción y explicitación de una hipotética norma culta para Andalucía están asociadas al propio concepto de planificación y normalización: no es factible articular una idea de normatividad sin que planee sobre ella el fantasma de la imposición, dado que cualquiera que sea el tipo de norma, va siempre inherentemente acompañada de una relativa prescripción⁴⁶. Sin olvidar dos hechos esenciales que estos discursos periodísticos no suelen tener en cuenta: por un lado, cuando una norma pasa a ser institucional porque se codifica un determinado uso, puede, a menudo, plantear problemas de identificación de los usuarios con ella, ya que lleva implícito siempre un sentido de

⁴⁶ Como señala Julián Marías (2000: 293): “Lo decisivo es el uso, no la vieja ‘norma’ purista; pero cuando se ha dicho esto, que es verdad, se cae en la cuenta de que el uso es normativo” (*Ser español. Ideas y creencias en el mundo hispánico*, Barcelona: Planeta).

“desviación” para el uso no codificado⁴⁷, de ahí que suele tener para los hablantes un carácter persuasivo con respecto a los modos de hablar. Por otro lado, el devenir de la norma codificada depende de su coexistencia con otras normas y de la jerarquía que se opere entre ellas, pues supone la existencia de centros de irradiación normativa. Una norma implica siempre un cierto centralismo, «por lo que una perspectiva normativa de carácter nacional, regional o interregional radicalmente descentralizada encierra más de una contradicción» (Torrent-Lenzent 2006: 203). Hecho este que no deja de manifestarse en los propios defensores de una norma de andaluz culto:

[32] En más de una ocasión he abogado, junto a otros autores mucho más autorizados que yo, por la existencia de un andaluz culto, andaluz ejemplar, o como quiera llamársele, que debiera prosperar y ser respetado, sobre todo en los medios de comunicación audiovisuales, en las instituciones, en las escuelas, en las universidades, es decir, en toda tribuna más o menos pública. Cuál sea este andaluz es cuestión harto polémica y difícil, teniendo en cuenta que las personas cultas de Andalucía ya utilizan varios registros, principalmente de origen geográfico. Lo sabemos y no es necesario que se nos recuerde a cada instante. Es evidente que el habla de un José Calvo Poyato, el nuevo portavoz del PA en el Parlamento andaluz, representativa de lo que sería una norma culta de la sub-bética, difiere de la de un Felipe Alcaraz, aun perteneciendo ambas a una común variante oriental. Pero más difieren todavía de la que usan los parlamentarios sevillanos, gaditanos o huelvanos. Es evidente, por tanto, que todo intento de reducir la pluralidad a una norma rígida sería, a más de artificioso, inútil, pues cada cual campa ya por sus respetos, y hace muy bien. (A. Rodríguez Almodóvar: *El País Andalucía*, 11-7-02, 9).

O como señalaba en la época de la Transición Domínguez Ortiz «la que cada hablante culto quiera, no la que se les imponga desde las Consejerías de Cultura o de Educación de la Comunidad Autónoma».

Una planificación lingüística supone una acción consciente y premeditada de una institución con poder y legitimidad para emprenderla. Requiere no solo medidas políticas y económicas para implementarla, sino la labor de lingüistas con conocimientos

⁴⁷ Es precisamente lo que le ha pasado al andaluz (o al extremeño o al murciano o al aragonés) en relación con el estándar, que se ha sentido un modo desviado de hablar por no ser coincidente con la variedad seleccionada en la codificación.

específicos en programas de este tipo⁴⁸. En Andalucía no se ha dado de forma expresa en ningún momento un proyecto de planificación lingüística para llevarla a cabo, ni ha habido tampoco un planteamiento político al respecto, ni objetivos esbozados de antemano. Tampoco dotación económica en los presupuestos de la Junta⁴⁹. Sin embargo, la idea de una norma lingüística ha venido repitiéndose (siempre dentro de estos contextos periodísticos) como la mejor manera de resolver un dilema que permita compatibilizar dos realidades sociales: (a) que toda lengua requiere una ejemplaridad estandarizada para usos formales y (b) que, en lo que respecta a la pronunciación, el español es una realidad pluricéntrica que no posee un estándar unitario (Carbonero 2011). ¿Con cuál de esos centros se corresponde el andaluz? ¿Ha de constituir él mismo un centro? ¿Quién decide tal cosa: los hablantes, las instituciones, los medios? El caso es que por el momento no se ha planteado institucional y explícitamente una selección normativa de rasgos, por la diversidad que se observa en el llamado andaluz culto:

[33] En segundo lugar, todo esto ocurre porque lo que podríamos llamar andaluz culto, frente al andaluz vulgar no está codificado en ningún sitio a pesar de que es el que utilizan las personas instruidas en Andalucía, con las naturales variantes de cada zona. ¿Andaluz culto? ¿Dónde está semejante cosa? Preguntarán algunos. Pues muy sencillo, en el habla cotidiana de los andaluces que han pasado por la escuela o que voluntaria e intuitivamente se alejan por igual de la excesiva economía fonética, del vulgarismo gracioso y de la imitación castellanista. [...] ¿Y de que se compondrá ese andaluz? Ahí estriba la dificultad. Pero el que sea difícil de delimitar no quiere decir que no exista. ¿Se puede, se debe codificar? Discútase (el profesor Vaz de Soto ha elaborado algunas tentativas encomiables). ¿Debe la Administración desarrollar una auténtica

⁴⁸ Investigadores cualificados en dialectología andaluza, sociolingüística, lingüística aplicada y en teoría de la estandarización y de la fundamentación normativa de las lenguas y de las variedades. A ellos correspondería evaluar, al margen de ideologías políticas y nacionalistas la viabilidad de un proyecto de planificación para el andaluz. A los poderes institucionales les corresponde saber que toda estandarización lleva una postura ideológica, en cuanto que valora y elige unos usos frente a otros, guiada por una selección clasista (hablantes instruidos) o centralista (anclaje geográfico) (Milroy y Milroy 1991).

⁴⁹ No obstante, ha habido partidas económicas para fomentar el conocimiento de la realidad lingüística andaluza (subvenciones a encuentros, congresos y publicaciones) y premios a personalidades que se han distinguido por su dedicación investigadora al andaluz.

política lingüística en Andalucía que nos recupere de aquella imagen peyorativa? Discútase. ¿Debería alguien aconsejar con esa norma [...]? Discútase. Pero no se dé por zanjada la cuestión diciendo que esos rasgos de un andaluz digno no se pueden inventariar, valorar ni distinguir de entre otros usos, y que todo es igualmente válido. (A. Rodríguez Almodóvar, «Hablemos en serio», *El País Andalucía*, 10-4-1998, 10).

Sí ha habido campañas mediáticas de promoción del andaluz y con cada una de ellas se han sucedido reacciones en contra de una normalización lingüística:

[34] [A]parece periódicamente la ocurrencia de imponer en nuestras escuelas clases de lengua andaluza. Y, digo yo, ¿no sería de más provecho enseñarles a las criaturas el uso correcto de un par de lenguas extranjeras? [...] Canal Sur ha resucitado de nuevo la vieja ensoñación que trata de imponer una norma del habla andaluza con una campaña que lleva el enigmático lema-orden de «Habla siempre andaluz» [...] Se parte de la idea –francamente pesimista– de que, por lo visto, hay andaluces que sienten vergüenza de hablar como hablan. Tengo muchas dudas de que esto sea cierto, y, si lo fuera, creo que es una materia cuya solución no correspondería a la televisión pública, sino al área de salud mental del SAS. [...] En Andalucía, cada uno habla como le sale de la memoria o del código genético, qué sé yo. Y que sea por muchos años. (Félix Bayón, Canon andaluz” *El País Andalucía*, 29-11-2002).

[35] Canal Sur y la Consejería de Relaciones con el Parlamento están promoviendo una campaña basada en un lema desconcertante: «Habla siempre andaluz». Supongo que el asunto puede interpretarse como un reflejo involuntariamente paródico de las campañas que llevan a cabo las comunidades bilingües para fomentar el monolingüismo. A falta de dos lenguas, en fin, cabe la opción de promover un habla diferencial a partir de una lengua por desgracia compartida. El lema de la campaña se basa en un disparate, que lo sería menos –sin dejar de serlo del todo– con una matización: «Habla siempre con acento andaluz», y que lo sería menos aún con la formulación siguiente: «Habla siempre con tu respectivo acento andaluz», aunque sugerirnos esos a los andaluces resulte tan innecesario como recomendarnos que respiremos por la nariz o que caminemos con los pies. [...] La lógica no goza de mucho prestigio en nuestros días, pero si aplicásemos un análisis

lógico al lema de esta campaña, los resultados no lograrían esquivar el pintoquesismo [...]Por otra parte, el habla andaluza es demasiado rica en diversidad como para someterla a un concepto único, que incluso resultaría rebelde a las convenciones provinciales [...] Sugerirnos a los andaluces que hablemos siempre andaluz es una falta de respeto a la realidad, porque no hacemos otra cosa desde que somos niños, conforme cada cual a sus circunstancias geográficas y biográficas, ya que el habla también es biografía. Otra cosa es que hablemos con nuestro respectivo acento andaluz sin complejos y que asumamos como una variante culta y no como un rasgo de folclorismo sainetero nuestras peculiaridades de habla. [...] los andaluces seguimos modulando como andaluces la lengua que compartimos con millones de hablantes de aquí y de ultramar, y no necesitamos campañas institucionales de logopedia. Muchas gracias. (F. Benítez Reyes, "Andaluz de andaluces", *Diario de Sevilla*, 30-11-2002).

Independientemente de las campañas promocionales, el habla es asunto de importancia para los periodistas, no sólo por el efecto que una normalización puede tener para ellos, sino porque los acontecimientos en los que interviene cualquier elemento referido a los usos lingüísticos se convierten de inmediato en materia sobre la que informar y opinar, con lo cual se proporciona una cierta continuidad temática sobre el andaluz que incide en el contexto social, sin que se modifiquen los planteamientos que se han visto hasta aquí⁵⁰. Para algunos, el estudio de la modalidad por sí sólo no basta si no llega divulgado y sin tópicos a la población, por lo que sí sería necesaria una intervención institucional que respaldase ese conocimiento y ayudase a su extensión, principalmente, a través del modelo ejemplarizante de la enseñanza y de los medios.

[36] [M]e parece que se equivocan al pensar que la difusión y dignificación de las hablas andaluzas es cuestión de los hablantes, antes que de los poderes públicos. ¿Acaso las autoridades políticas no pueden marcar algunas directrices que ayuden a la difusión, conocimiento y valoración de nuestra forma de hablar? Si ellos, desde sus cátedras, no han logrado en tantos años de autonomía ayudar al conocimiento y desarrollo de algunos artículos del

⁵⁰ Una anécdota cualquiera, como por ejemplo las polémicas y desacertadas valoraciones de Monserrat Nebrera sobre la forma de hablar de Magdalena Álvarez, de los andaluces y de los cordobeses basta para originar una saga de artículos informativos, de comentario y de divulgación sobre el andaluz al rebufo de esa actualidad mediática. Y dura lo que los medios quieren que dure.

Estatuto, ¿por qué rechazar ese ofrecimiento? Todo lo que fuera aunar esfuerzo, debería ser aplaudido. ¿Y qué decir de los medios de comunicación? ¿Y de los libros de los escolares? ¿Y de la enseñanza? ¿Acaso no ayudarían a la difusión y dignificación pública de la modalidad andaluza tanto los medios de comunicación como una adecuada educación lingüística? (Rafael Jiménez Fernández, profesor de Didáctica de la lengua y la literatura de la UCA *El País Andalucía*, 5-1-2002, 2).

El problema es que cuando desde una institución se quiere divulgar ese conocimiento el resultado no consigue los estándares de calidad y rigor en el tratamiento de la información. Un ejemplo de esto lo constituye la serie documental *Palabras de sur*, emitido por *Canal Sur 2*⁵¹. Los contenidos, no responden a lo que se sabe del andaluz, ni desde un punto de vista histórico (anacronismos relacionados con la legitimidad histórica de los andaluces), ni desde un punto de vista lingüístico (imprecisiones, acumulación indiscriminada de datos léxicos); los tópicos de valoración positiva sobresalen en los capítulos que describen el vocabulario relacionado con los diferentes ámbitos de la vida de las gentes y da como específicos de los andaluces vocablos que lo son del español común o general. Los dos capítulos finales, dedicados a la conciencia lingüística de los andaluces, insisten en las ideas que abonan la tesis del complejo de inferioridad (incluida la idea de que para la Academia los andaluces importan poco). Se habla de una norma de referencia, aunque manifiestan que debe ser plural, y reiteran la necesidad de que el andaluz sea la lengua de los medios audiovisuales andaluces. Algunos capítulos, aunque son de interés antropológico y etnográfico, carecen de referencia para una sociedad cada vez más urbana. También de elaboración reciente es la serie *Andalucía. Mitos y tópicos*, dirigido por Pilar Távora (de quien es la idea y el guión) para *Canal 2 Andalucía*. El capítulo 7 “Habla andaluza” (emitido a finales de octubre de 2008) hace transparente el título del programa: por un lado se alude al tópico «hablar mal» o a la equiparación del lo andaluz con lo «inculto y cateto» (véase el ejemplo 29). Pero también aparecen otros tópicos y valoraciones en boca de la

⁵¹ Se trata de una serie de 26 capítulos sobre el habla andaluza. En total se han hecho 54 emisiones en tres fechas diferentes con horarios y días también diferentes (del 30-7-2006 al 19-1-2007, del 23-8-2007 al 26-9-2007 y del 13-4-2008 al 22-6-2008). La cuota de pantalla ha sido baja (entre el 2,1 y el 2,5) y la audiencia media entre 13.000 y 43.000 espectadores.

gente entrevistada, del experto y hasta se plantea la hipótesis de que se puede trabajar para hacer del dialecto andaluz una lengua⁵².

Tampoco el *Libro de estilo de Canal Sur*, que normaliza las actuaciones profesionales de los periodistas que trabajan para el ente ha sido muy explícito en la promoción de una ejemplaridad andaluz, pese a que uno de sus redactores, Luis Carlos Díaz Salgado, se ha mostrado reiteradamente partidario de una norma ejemplar andaluz (Díaz Salgado 2002). El problema es apostar institucionalmente por una propuesta como la que en su día explicitó Vaz de Soto, pues ello dejaría fuera de la norma una gran parte de los andaluces que habrían de modificar sus hábitos para adecuarse a la selección de los rasgos dada. Como la realidad andaluz es la que es y no hay criterios objetivos para que parte de los andaluces modifique sus hábitos, el *Libro de estilo* no puede ser –en lo relativo a la pronunciación de las letras “c”, “z” y “s”, “ch”, “ll”, “y”, “j”, etc.– (capítulo 12 “Pronunciación”, 217-229), otra cosa que una descripción muy simplificada de formas de pronunciar que coexisten dentro de un espacio de variación y, a lo sumo, ofrecer consejos para evitar ciertos vulgarismos, sean generales del español o específicos del andaluz, lo cual lleva a cuestionarse la necesidad misma de una norma mediática:

[37] No resulta recomendable mezclar la pronunciación seseante con la distinguidora: ‘cielo azul’ *[ziélo asú]; este uso denota inseguridad lingüística y es conveniente evitarlo” [...] “En exceso, esta relajación articulatoria [la de “ch”] suele resultar vulgar y no se considera parte del español estándar. Conviene evitarla”. [...]

⁵² Tópicos como la gratificación que producen los símbolos identitarios como el habla y la convicción de que debe estar presente en los medios. Valoraciones sobre la percepción de esta realidad «así es como hablamos...no sé si es *don o fallo no sé cómo se debe interpretar, pero es nuestro*», «es bonita», «me gusta como hablo», «*dicen que no nos entienden que hablamos ligero*». En el «experto» cuando habla de «castellano *fino*», «esa forma de hablar *fina*», «castellano de Burgos *finos finísimos*». E inconsistencias, pues después de hablar e insistir en que «la normalización no es la panacea» (apoyado por Concha Távora: «ese andaluz neutro no se sabe qué es porque se pierde la identificación») y de abogar por la unidad del español: «sin dejar de hablar nuestra lengua que es el español se nos identifica como andaluces que es nuestra seña de identidad», «¿nos interesa diferenciarnos fuertemente?», se habla de que la escritura no debe ser un tabú y que el andaluz puede escribirse. Incluso, tras constatar que «el catalán es una lengua, o el gallego ... el andaluz, ¿por qué no es una lengua? *No tiene ese rango todavía*». «Y nosotros después de esta grabación por qué no nos ponemos a trabajar para que se una lengua. Entonces, veamos qué requisitos tiene que tener un dialecto para tener el rango de lengua» (minuto 26).

“Aunque es un uso muy pujante en todas las modalidades del español coloquial, andaluz incluido, debemos evitar la supresión de del sonido [d] en las palabras acabadas en –ado, ya sean sustantivos: ‘soldado’ *[soldáo], o participios: ‘cortado’ *[kortáo] [...] De bastante más consideración social goza en Andalucía la supresión de la *d* final de palabra: ‘usted’ [usté], ‘realidad’ [realidá]. Aun así, lo más conveniente es que pronunciemos un sonido muy suave, sin llegar a la total supresión: [usté^d], [realida^d]. Esta es la pronunciación estándar”. (222).

[38] La letra *j* tiene dos pronunciaciones consideradas propias del español estándar: fuerte y aspirada. La realización fuerte es típica del español centronorteño, de varios países hispanoamericanos y del andaluz oriental: ‘Jaén’ [jaén], ‘júeza’ [juéza]; la realización aspirada es propia de andaluz occidental y de otros varios países hispanoamericanos: [haén], [huéza]. No debemos relajar la pronunciación aspirada, de tal manera que parezca que no pronunciamos sonido alguno: *[^huéza], [^haén]. (223).

[39] A pesar de que muchos andaluces utilizan el ceceo en su vida cotidiana, son también muchos los que abandonan esta práctica en registros más formales. Esto provoca que el ceceo no se considere propio del español estándar” [...] “La aspiración de las *s* iniciales de sílaba o palabra se considera vulgar. Debemos evitar esta pronunciación conocida como *heheo*: ‘siete’ [hiéte], pasar [pahár], ‘siesta’ [hiésta]. (225).

[40] Antes de pausa o sonido consonántico, la letra *s* puede pronunciarse de dos maneras: aspirada [h] o plena [s]. Cualquiera de estas dos pronunciaciones cumple con los requisitos de formalidad y estandarización propios del lenguaje informativo oral: ‘acusados’ [akusádoh]-[akusádos], ‘tristes’ [tíhteh]-[trístes]. Sin embargo cuando precede a una sílaba que comienza por vocal, en estilos formales es preferible la pronunciación plena: ‘los ojos’ [losójoh], mejor que [lohójoh]-[loójoh]... (225).

[41] Es correcto utilizar la abertura vocálica para marcar la *s* final de palabra. Esta práctica muy extendida en todos los registros de Andalucía oriental, no se da sin embargo en otros lugares del mundo hispano. Por esta razón no es aconsejable utilizar la abertura vocálica muy amplia a menos que queramos conferir a nuestra pronunciación un marcado carácter local.” (226).

Por otra parte, el libro de estilo advierte de que, por su propia naturaleza mediática, el hablar en la radio y en la televisión andaluzas no puede confundirse de ningún modo con «lo popular y lo coloquial, y mucho menos con lo vulgar»:

[42] Aquellos rasgos del andaluz que utilicen en sus locuciones deben ser los que se consideren de más alto nivel, aquellos que representen al mayor ámbito de la comunidad lingüística andaluza y, por supuesto, aquellos que carezcan de cualquier matiz que impida la comprensión. (218)

Se trata de hablar en español desde una modalidad, la andaluza, e intentar ser *panhispánicos* y no, localistas. El andaluz se integra así de forma natural dentro de un *continuum* de variación en el que no es la única modalidad diferenciada. El propio dialecto andaluz constituye un espacio inherentemente dinámico en el que los usos lingüísticos pueden cambiar su estatus, teniendo siempre como referencia la lengua estándar como lengua de la distancia comunicativa (ahormada con respecto al modelo de lengua escrita). Dentro del andaluz se constatan, entre los hablantes instruidos, variaciones para el uso distante y formal de la lengua que son siempre variaciones en el estándar y comprendidas por éste. Como en Andalucía la relación diastratía-diafasía en los registros formales de estos sectores sociales es especialmente compleja, las actuaciones a la hora de seleccionar la variedad más adecuada puede presentar un comportamiento dual: o se inclinan por formas estándares nacionales con unos pocos rasgos diferenciales y constituyen lo que Coseriu denomina «dialecto terciario» (pero también sin ellos: estándar académico), o por formas más prototípicamente regionales en las que pueden entremezclarse rasgos de diferente prestigio (Villena 2006).

Bibliografía

- Aguilar, José (2002): «Los ayuntamientos democráticos», en VVAA, (1973-1983) *Crónica de un sueño. Memoria de la transición democrática en Andalucía*, UNICAJA-El País.
- (2006): «Andalucía en los medios de comunicación», en A. Egea Fernández-Montesinos (coord.), *Dos siglos de imagen de Andalucía*, Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Alvar, Manuel (1992): «Planificaciones y manipulaciones lingüísticas», en M. Vaquero y A. Morales (eds.), *Homenaje a Humberto López Morales*, Madrid: Arco Libros, 41-65.
- Álvarez Secades, Cristina (2002): «Andalucía en Canal 2 Andalucía», en J. de las Heras Borrero, P. Carbonero Cano, A. Costa Olid, M. Martín Cid y V. Torrejón Moreno (eds.) *Modalidad lingüística andaluza, medios de comunicación y aula*, Huelva: J. Carrasco, 11-16.
- Ávila, Raúl (2003): «La pronunciación del español. Medios de difusión masiva y norma culta», *Nueva Revista de Filología Hispánica*, LI, 1, 57-79.
- Báez de Aguilar, Francisco (2000): «Los andaluces en busca de su identidad», en F. Báez de Aguilar y G. Bossong (eds.), *Identidades lingüísticas en la España autonómica*, Frankfurt am Main: Vervuert.
- Boix-Fuster, Emili (2008): «25 años de la Constitución española. Las ideologías lingüísticas en la configuración del Estado español», en *Lengua, nación e identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina*, Frankfurt am Main / Madrid: Vervuert / Iberoamericana, 271-301.
- Borrego Nieto, Julio (1992): «Actitudes y prejuicios lingüísticos: La norma interna del hablante», en *Estudios filológicos en homenaje a Eugenio de Bustos Tovar* (J. A. Bartol, J. F. García Santos, J. de Santiago (eds.)), I, Universidad de Salamanca, 121-136.
- Bustos Tovar, José Jesús (1997): «La valoración del habla andaluza. Una visión histórica», *Demófilo*, 22, 69-88.
- (1998): «Variedades lingüísticas diatópicas: a propósito del andaluz y del español de América», *La Torre. Revista de la Universidad de Puerto Rico*, Tercera Época, año III, núm. 7-8, 273-296.
- (2002): «Sobre la diversidad del andaluz», en *Las hablas andaluzas ante el siglo XXI*, Instituto de Estudios Almerienses (Diputación de Almería), 141-157.

- (2006): «El espacio comunicativo andaluz: policentrismo frente a unitarismo», en A. Narbona (ed.), *Diversidad y homogeneidad del andaluz. III. Jornadas sobre el habla andaluza. Estepa 2005*, Ayuntamiento de Estepa (Sevilla).
- (2009): «A modo de introducción: identidad social e identidad lingüística», en J. J. de Bustos Tovar y S. Iglesias Recuero, *Identidades sociales e identidades lingüísticas*, Madrid: Instituto Universitario M. Pidal / Universidad Complutense
- Cano Aguilar, Rafael (1997): «Presentación a *Las hablas andaluzas*», *Demófilo*, 22, 7-10
- (2001): «La historia del Andaluz», en A. Narbona (ed.): *Historia, normas, usos. Estepa 2000*. Ayuntamiento de Estepa (Sevilla), 33-57.
- (2003): «La conciencia del andaluz y de lo andaluz: análisis histórico», en A. Narbona (ed.): *El español hablado en Andalucía. II Jornadas sobre el habla andaluza. Estepa 2002*, Ayuntamiento de Estepa (Sevilla), 45-72.
- (2004): «Habla andaluza», en *Enciclopedia General de Andalucía*, vol. 9, Málaga: C&T Editores, 4255-4260.
- (2006): «Regionalismo, nacionalismo, lengua: el caso del andaluz», en A. Narbona (ed.): *Diversidad y homogeneidad del andaluz. III. Jornadas sobre el habla andaluza. Estepa 2005*, Ayuntamiento de Estepa (Sevilla), 153-177.
- (2009): «Lengua e identidad en Andalucía: visión desde la historia», en A. Narbona (coord.) *La identidad lingüística de Andalucía*, Sevilla: Centro de Estudios Andaluces-Consejería de la Presidencia, 67-131.
- Cano Aguilar, Rafael y González Cantos, M.^a Dolores (2000): *Las hablas andaluzas*, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Carbonero Cano, Pedro (1996): «Norma sociolingüística, norma académica y norma escolar en Andalucía» en J. de las Heras Borrero, P. Carbonero Cano, A. Costa Olid, M. Martín Cid y V. Torrejón Moreno (eds.) *La modalidad lingüística andaluza en el aula. Actas de las I Jornadas sobre la Modalidad Lingüística Andaluza*. Sevilla. Alfar, 53-65.
- (2001): «Habla andaluza, identidad cultural y medios de comunicación», en A. Castillo y J. M. García Platero (eds.): *Las hablas andaluzas. Problemas y perspectivas*, Sevilla: Signatura ediciones, 13-23.
- (2003): «Norma estándar y actitud sociolingüística», *Estudios de sociolingüística andaluza*, Universidad de Sevilla, 21-29.

- (2003): «Problemas de la nivelación lingüística del español actual», *ibíd.*, 31-38.
 - (2003): «La norma lingüística en Andalucía: su incidencia en la enseñanza de la lengua», *ibíd.*, 47-51.
 - (2003): «Procesos de normalización lingüística en ámbitos regionales. Un caso especial: la Comunidad Andaluza», *ibíd.*, 59-69.
 - (2003): «El concepto de norma andaluza: su adecuación al contexto didáctico», *ibíd.*, 71-77.
 - (2003): «Norma culta y actitudes lingüísticas de los andaluces», *ibíd.*, 109-107.
 - (2003): «Habla andaluza, identidad cultural y medios de comunicación», *ibíd.*, 121-131.
 - (2007): «Formas de pronunciación en Andalucía: modelos de referencia y evaluación sociolingüística», *Sociolingüística andaluza* 15, 121-132.
- Carrascosa Pulido, José Luis (2002): «El habla en los informativos andaluces de radio y televisión y en el cine», en J. de las Heras Borrero, P. Carbonero Cano, A. Costa Olid, M. Martín Cid y V. Torrejón Moreno (eds.) *Modalidad lingüística andaluza, medios de comunicación y aula*, Huelva: J. Carrasco, 38-45.
- Carvajal, Nani (2002): «El habla andaluza en los medios de comunicación», en J. de las Heras Borrero, P. Carbonero Cano, A. Costa Olid, M. Martín Cid y V. Torrejón Moreno (eds.) *Modalidad lingüística andaluza, medios de comunicación y aula*, Huelva: J. Carrasco, 47-60.
- Coseriu, Eugenio (1973): «Sistema, norma y habla», en *Teoría del lenguaje y lingüística general*, 3.^a ed., Madrid: Gredos, 1973.
- (1981): «Los conceptos de “dialecto”, “nivel” y “estilo de lengua” y el sentido propio de la dialectología», *Lingüística Española Actual*, 3, 1-32.
 - (1990): «El español de América y la unidad del idioma», *I Simposio de Filología Iberoamericana*, Zaragoza: Libros Pórtico, 43-75.
- De las Heras Borrero, Jerónimo (1996): *Proyecto curricular de Educación Primaria en Andalucía. Contenido «comunicación oral»*. Sevilla: ALFAR.
- (2000): *La modalidad lingüística andaluza en Educación Infantil. Guía didáctica para profesores*. Huelva: J. Carrasco.
 - (2001): *La modalidad lingüística andaluza en Educación Primaria. Guía didáctica para profesores*. Huelva: J. Carrasco.
- De las Heras Borrero, Jerónimo, Carbonero Cano, y Torrejón Moreno, Valentín (eds.) (1995): *Congreso sobre Enseñanza de la Lengua en Andalucía. Actas Huelva 1993*. Huelva: Diputación Provincial.

- De las Heras Borrero, Jerónimo, Carbonero Cano, Pedro, Costa Olid, Alberto, Martín Cid, Manuel y Torrejón Moreno, Valentín (eds.) (1996): *La modalidad lingüística andaluza en el aula. Actas de las I Jornadas sobre la Modalidad Lingüística Andaluza*. Sevilla. Alfar.
- De las Heras Borrero, Jerónimo, Carbonero Cano, Pedro, Costa Olid, Alberto, Martín Cid, Manuel y Torrejón Moreno, Valentín (eds.) (1996): *Actas IV Congreso sobre Enseñanza de la Lengua en Andalucía*. Huelva: Diputación Provincial.
- De las Heras Borrero, Jerónimo, Carbonero Cano, Pedro, Costa Olid, Alberto, Martín Cid, Manuel y Torrejón Moreno, Valentín (eds.) (2002): *Modalidad lingüística andaluza, medios de comunicación y aula*, Huelva: J. Carrasco.
- De las Heras Borrero, Jerónimo y Galloso Camacho, M.^a Victoria (eds.) (2004): *Actas del IX Congreso sobre el habla andaluza en el aula y en los medios de comunicación social*. Huelva: J. Carrasco.
- Díaz Salgado, Luis Carlos (2000): «El problema de las normas. El caso andaluz» (<http://www.analitica.com/Bitbli/lcdiaz/default.asp>)
- (2002): «Creencias y actitudes sobre usos fónicos *innovadores* del andaluz en los periodistas sevillanos de Canal Sur Televisión», *TonosDigital (Revista Electrónica de Estudios Filológicos)*, 3.
- Escolano, Agustín (1992): «Leer u escribir en España. Doscientos años de alfabetización. en Escolano, Agustín (coord.): *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Fundación Sánchez Ruipérez, Madrid: Pirámide. 13-44
- Falk, Johan (1979): «Visión de *norma general* versus visión de *norma individual*», *Studia Neophilologica*, 51, 275-294.
- Fernández, Mauro (2002): «La enseñanza de la lengua en ambientes diglósicos», en J. de las Heras Borrero, P. Carbonero Cano, A. Costa Olid, M. Martín Cid y V. Torrejón Moreno (eds.) *Modalidad lingüística andaluza, medios de comunicación y aula*, Huelva: J. Carrasco, 101-119.
- Geeraerts, Dirk (2008): «The Logia of Language Models: Rationalist and Romantic Ideologies and their Avatars», en Süselbek, S. et al. (eds.), *Lengua Nación e identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina*, Frankfurt /Madrid: Vervuert /Iberoamericana, 43-74.
- González Cantos, M.^a Dolores (2001): «Enseñar lengua en Andalucía», en A. Narbona (ed.), *El habla andaluza, historia, normas, usos*, Ayuntamiento de Estepa (Sevilla), 230-253.
- Heredia Flores, Víctor/ Parejo Barranco, Antonio (2007) *Estadísticas históricas de educación y cultura en Andalucía. Siglo XX*, Sevilla: Instituto Estadístico de Andalucía-Consejería de Economía y Hacienda.

- Hijano del Río, Manuel (1989): *Historia de la Educación de Adultos 1939-1975: su legislación*. Málaga: Periferia.
- (2004): «Veinticinco años de política educativa y cultural andaluza», en Hurtado Sánchez, J. (coord.) *Sociología de 25 años de autonomía*. Sevilla: Consejería de Relaciones Institucionales de la Junta de Andalucía, 83-117.
 - (2004): «Bibliografía sobre la historia de la Educación andaluza», en <http://campusvirtual.uma.es>
 - (2006) «Un análisis de la bibliografía sobre la Historia de la Educación Andaluza en los últimos veinticinco años», en Gomez Garcia, M.N y Corts Giner, I. (dir.) *Historia de la Educación en Andalucía*, Sevilla, Fundación El Monte, Vol. II, pp. 13-18.
- Hijano del Río, Manuel y Caballero Cortés, Ángela (2009): «El analfabetismo en los discursos del Parlamento Andaluz en la primera legislatura (1982-1986)», en berruelo Albéniz, R. *El largo camino hacia una educación inclusiva*, Pamplona: Universidad Pública de Navarra, Vol. 2, 381-390.
- Jiménez Fernández, Rafael (2002): «El andaluz en los medios de comunicación: la caricatura lingüística del sur», en J. de las Heras Borrero, P. Carbonero Cano, A. Costa Olid, M. Martín Cid y V. Torrejón Moreno (eds.) *Modalidad lingüística andaluza, medios de comunicación y aula*, Huelva: J. Carrasco, 191-198.
- Junta de Andalucía-Consejería de Educación y Ciencia (Equipo de Cultura Andaluza) (1990): *Talleres de Cultura Andaluza. Taller n.º 15 Las hablas andaluzas*.
- Koch, Peter y Oesterreicher, Wulf (1990 [2007]): *Lengua hablada en la Rumania: español, francés, italiano*, Madrid: Gredos [Trad. por A. López Serena de *Gesprochene Sprache in der Rumania: Französisch, Italienisch, Spanisch*, Tübingen: Niemeyer, 1990].
- Lara, Luis Fernando (1979): *El concepto de norma en lingüística*, México: Colegio de México.
- (1999): «Normas lingüísticas: pluralidad y jerarquía», *Lingüística Española Actual*, 71, 13-20.
 - (2007): «Por una reconstrucción de la idea de la lengua española», en J. del Valle (ed.), *La lengua, ¿patria común?*, Frankfurt a.M / Madrid: Vervuert / Iberoamericana, 163-181.
- Lázaro Carreter, Fernando (1980): «El primer diccionario de la Academia», en *Estudios de lingüística*. Madrid: Crítica, 83-148.
- López Ruiz, M.^a Ángeles / Benítez Herrera, Antonio (1989): «El programa de Educación de Adultos de la Junta de Andalucía: un proyecto del pueblo andaluz» en Gervilla, M. A. *El currículo del profesor de adultos*, Málaga: Universidad de Málaga.

- Luengo Navas, Juan J. (1995): *La democratización de la enseñanza Básica en Andalucía en el período 1970-1990: origen y desarrollo de la educación compensatoria en Granada*, Granada: Universidad de Granada.
- (1999): «La educación compensatoria en Andalucía», en Ruiz Berrio, J. (coord.) *La educación en España a examen (1898-1998): jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho*, vol. 2, Madrid: MEC, 185-200.
- Luzón Trujillo, Antonio. (1997): *La educación básica de adultos en Andalucía. De la ley general de educación a la ley de educación de adultos*. Granada: Universidad de Granada.
- Marías, Julián (2000): *Ser español. Ideas y creencias en el mundo hispánico*, Barcelona: Planeta.
- Méndez García de Paredes, Elena (1997): «Reivindicación de las hablas andaluzas en la prensa regional durante la transición», en R. Cano Aguilar (coord.), *Las hablas andaluzas. Número monográfico de Demófilo. Revista de Cultura Tradicional de Andalucía* (Sevilla: Fundación Machado), 22, 155-181.
- (1999): «La norma idiomática del español: visión histórica», *Philologia Hispalensis*, XIII, 109-132.
 - (2002): «El tratamiento del andaluz en los textos escolares», en *Las hablas andaluzas ante el siglo XXI*, Instituto de Estudios Almerienses (Diputación de Almería), 347-358. [Una versión más ampliada puede consultarse en: «El habla andaluza en los libros de texto escolares», *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, 27, 2003, 207-230].
 - (2003): «El andaluz en la prensa. (Actitudes lingüísticas: 1980-1981)», en A. Narbona (ed.), *El español hablado en Andalucía. II Jornadas sobre el habla andaluza. Estepa 2002*, Ayuntamiento de Estepa (Sevilla), 139-174.
 - (2008a): «Modelos idiomáticos y prescriptivismo. El caso del andaluz», en *Actas del VIII Congreso Internacional de Lingüística. El valor de la diversidad metalingüística. Madrid 25-28 de junio de 2008* [publicación electrónica en la página del congreso].
 - (2008b): «Norma pluricéntrica, normalización y planificación de variedades regionales. El caso del andaluz», *Actas del XV Congreso Internacional de ALFAL*, Montevideo.
 - (2009a): «Pluricentrismo y panhispanismo. A propósito del *Diccionario panhispánico de dudas*», en R. de Maesneer et al. (eds.) *El hispanismo omnipresente. Homenaje a Robert Verdonk*. Amberes: University Press Antwerp, 223-238.

- (2009b): «La proyección social de la identidad lingüística de Andalucía. Medios de comunicación, enseñanza y política lingüística», en A. Narbona (coord.) *La identidad lingüística de Andalucía*, Sevilla: Centro de Estudios Andaluces-Consejería de la Presidencia, 213-319.
 - (2011): «Modelos idiomáticos, codificación de usos y prescriptivismo», en Y. Congosto y E. Méndez (eds.): *Variación lingüística y contacto de lengua en el mundo hispánico. (Homenaje a M. Alvar)*, Frankfurt a.M. / Madrid: Vervuert / Iberoamericana, 111-134.
 - (2012): «Los retos de la codificación normativa del español. Cómo conciliar los conceptos de español pluricéntrico y español panhispánico», en F. Lebsanft, W. Mihatsch y C. Polzin-Haumann (eds.): *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Frankfurt a. M./Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 281-312.
- Milroy, James y Milroy, Lesley (1985): *Authority in Language: Investigating Language Prescription and Standardisation*, Londres: Routledge.
- Moreno Fernández, Francisco (1992): «Norma y prestigio en el español de América. Apuntes para una planificación de la lengua española», *Revista de Filología Española*, LXXII, 45-360.
- (1993-1994): «Planificación de la lengua española», *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 18, 3, 515-528.
- Moreno Martínez, Pedro Luis (1992). «De la alfabetización a la educación de adultos», en Escolano, Agustín (coord.): *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Fundación Sánchez Ruipérez, Madrid: Pirámide, 111-140.
- Morillo-Velarde, Ramón (2002): «Andaluz culto y discurso alfabetizado», en *Las hablas andaluzas ante el siglo XXI*, Instituto de Estudios Almerienses (Diputación de Almería), 141-157.
- (2003): «Norma oral y modelos idiomáticos andaluces», en J. C. Herrera (ed.), *Norme linguistique et société*, Presses Universitaires de Valenciennes, 103-125.
 - (2006): «Contacto vernáculo-estándar en el español meridional y la cuestión del prestigio lingüístico», en C. Ferrero y N. Lasso-Von Lang (eds.), *Variedades lingüísticas y lenguas en contacto en el mundo de habla hispana*, Bloomington, Indiana: AuthorHouse, 127-137.
- Narbona Jiménez, Antonio (1997): «Conocimiento y valoración de las hablas andaluzas desde la sintaxis», en R. Cano Aguilar (coord.), *Las hablas andaluzas. Número monográfico de*

- Demófilo. Revista de Cultura Tradicional de Andalucía* (Sevilla: Fundación Machado), 22, 111-140.
- (1999): «Diversidad y dinamismo del habla andaluza. ¿Normalizar el Andaluz?», en Roberto Castiñeira González (ed.), *Foro Andalucía en el nuevo siglo: reflexiones y propuestas*, Sevilla: Consejería de la Presidencia (Comisión Andalucía una realidad multicultural), 139-165 (versión impresa a partir del CD-ROM que acompaña a la obra).
 - (2001) (ed.): *Historia, normas, usos. Estepa 2000*, Ayuntamiento de Estepa (Sevilla).
 - (2003) (ed.): *El español hablado en Andalucía. II Jornadas sobre el habla andaluza. Estepa 2002*, Ayuntamiento de Estepa (Sevilla).
 - (2006) (ed.): *Diversidad y homogeneidad del andaluz. III. Jornadas sobre el habla andaluza. Estepa 2005*, Ayuntamiento de Estepa (Sevilla).
 - (2009) (coord.): *La identidad lingüística de Andalucía*, Sevilla: Centro de Estudios Andaluces-Consejería de la Presidencia.
 - (2009): «La identidad lingüística de Andalucía», en A. Narbona (coord.) *La identidad lingüística de Andalucía*, Sevilla: Centro de Estudios Andaluces-Consejería de la Presidencia, 3-63.
- Narbona, Antonio y Morillo-Velarde, Ramón (1987): *Las hablas andaluzas*, Córdoba: Caja Sur.
- Narbona, Antonio y Roperio, Miguel (eds.) (1997): *Actas del Congreso del habla Andaluza. Sevilla 4-7 de marzo de 1997*, Sevilla.
- Narbona, Antonio; Cano, Rafael y Morillo, Ramón (2011): *El español hablado en Andalucía*, Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla [1.ª ed. Barcelona: Ariel, 1998].
- Oesterreicher, Wulf (1996): «Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una metodología», en Th. Kotschi, W. Oesterreicher y K. Zimmermann (eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Frankfurt a.M.: Vervuert Verlag / Madrid: Iberoamericana, 317-340.
- (2002): «El español, lengua pluricéntrica: perspectivas y límites de una autoafirmación lingüística nacional en Hispanoamérica. El caso mexicano», *Lexis*, XXVI, n.º 2, 275-304.
 - (2006a): «La historicidad del lenguaje. Variación, diversidad y cambio lingüístico», en José Jesús de Bustos Tovar y José Luis Girón Alconchel (eds.), *Actas del VI Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Madrid: Arco Libros, vol. I, 137-158.
 - (2006b): «El pluricentrismo del español», en José Jesús de Bustos Tovar y José Luis Girón Alconchel (eds.), *Actas del VI Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Madrid: Arco Libros, vol. III, 3079-3087.

- Paz Báñez, Manuela A. (1986): «La eficacia del sistema educativo en Andalucía» en *Revista de estudios andaluces*, 7, 115-126.
- (1987): *El sistema educativo en Andalucía*, Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional.
- Prado Aragonés, Josefina y De las Heras Borrero, Jerónimo: *Aspectos de lengua y literatura y su enseñanza en Andalucía*. Huelva: Grupo Editorial Universitario.
- Real Academia Española (1771) [1984]: *Gramática de la lengua castellana* (edición facsímil), Introducción Ramón Sarmiento, Madrid: Editora Nacional.
- (1931): *Gramática de la lengua española*. Nueva edición revisada, Madrid: Espasa-Calpe.
 - (1975): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
 - (1999): *Ortografía de la lengua española*. Edición revisada por las Academias de la Lengua Española. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española /Asociación de academias de la lengua española (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
 - (2011): *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RTVA (2004): *Libro de estilo. Canal Sur Televisión y Canal 2 Andalucía* (coordinación: Allas Llorente, J. M. y Díaz Salgado, L. C.)
- Ruiz Romero, Manuel (2000): *Repertorio bibliográfico de la transición política andaluza*. Jaén: Cámara Oficial de Comercio e Industria de Jaén.
- Süselbek, Kirsten, Mühlischlegel, Ulrike y Masson, Peter (eds.), *Lengua Nación e identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina*, Frankfurt /Madrid: Vervuert /Iberoamericana.
- Torrent-Lenzen, Aina (2006): *Unidad y pluricentrismo en la comunidad hispanohablante. Cultivo y mantenimiento de una norma hispánica unificada*, Axel Lenzen Verlag Titz.
- Vallejos Herrador, Amparo (2004): *El programa de educación de personas adultas en Andalucía: catorce años de presupuestos económicos (1983-1996)*. Sevilla.
- Vilanova Ribas, Mercedes y Moreno Julià, Xavier (1992) *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE.
- Villena Ponsoda, Juan Andrés (2000): «Identidad y variación lingüística: sistema y síntoma en el español andaluz», en G. Bossong y F. Báez de Aguilar (eds): *Identidades lingüísticas en la España*

- autonómica*, Frankfurt a.M. / Madrid: Vervuert / Iberoamericana, 107-150.
- (2001): *La continuidad del cambio lingüístico*. Granada: Universidad de Granada.
 - (2006): «Andaluz oriental y andaluz occidental: estandarización y planificación en ¿una o dos comunidades de habla?», *Estudios sociolingüísticos del español de España y América*, Madrid: Arco Libros, 233-254.
 - (2008a): «La formación del español común en Andalucía. Un caso de escisión prestigiosa», en E. Herrera y P. Martín Butragueño (eds.), *Fonología instrumental. Patrones fónicos y variación*, Colegio de México, 211-253.
 - (2008b): «Divergencia dialectal en el español de Andalucía: el estándar regional y la nueva koiné meridional», en *Lenguas en diálogo. El iberorromance y su diversidad lingüística y literaria. Ensayos en homenaje a Georg Bossong* (H.-J. Döla, R. Montero Muñoz, F. Báez de Aguila González, eds.), Frankfurt a.M. / Madrid: Vervuert / Iberoamericana, 369-392.
- Viñao Frago, Antonio (1992): «Alfabetización y alfabetizaciones» en Escolano, Agustín (coord.): *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Fundación Sánchez Ruipérez, Madrid: Pirámide, 385-410.
- (2009): «La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme», en Moreno Martínez, P. L. y Navarro García, C. (coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. Vol 3, N.º1. Universidad de Salamanca. http://www.usal.es/efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_vinao.pdf