

Documento de trabajo  
H2003/01



*Andalucía*  
TURISMO ANDALUZ

## Etnicidad andaluza: su modelo de identidad en el discurso político-educativo de Andalucía

Manuel Hijano del Río  
Fernando C. Ruiz Morales

Las opiniones contenidas en los Documentos de Trabajo de **centrA** reflejan exclusivamente las de sus autores, y no necesariamente las de la Fundación Centro de Estudios Andaluces o la Junta de Andalucía.

This paper reflects the opinion of the authors and not necessarily the view of the Fundación Centro de Estudios Andaluces (**centrA**) or the Junta de Andalucía.

Fundación Centro de Estudios Andaluces (**centrA**)  
Bailén, 50 - 41001 Sevilla

Tel: 955 055 210, Fax: 955 055 211

e-mail: [centra@fundacion-centra.org](mailto:centra@fundacion-centra.org)  
<http://www.fundacion-centra.org>

DEPÓSITO LEGAL: SE-4786-03

# centrA:

Fundación Centro de Estudios Andaluces

Documento de Trabajo

Serie Humanidades H2003/01

## **Etnicidad andaluza: su modelo de identidad en el discurso político-educativo de Andalucía**

**Manuel Hijano del Río<sup>1</sup>**

**Fernando C. Ruiz Morales<sup>2</sup>**

### **RESUMEN**

Este documento realiza desde una perspectiva antropológica y pedagógica un estudio pormenorizado de las señas de identidad transmitidas tanto en la política educativa de Andalucía, como en los discursos de los máximos dirigentes del gobierno andaluz. Para ello, tratamos de descubrir cuáles son los elementos configuradores de nuestra etnicidad que se ven claramente reflejados en los principios políticos en los que se sustenta el sistema.

Preguntas tales como si Andalucía es una región o una nación, cuál es el concepto de Europa imperante en nuestras escuelas e institutos o si Andalucía se presenta como una realidad desunida o no, pretenden obtener respuestas en esta investigación.

### **ABSTRACT**

This document studies the identity politics which has been used in the representation of Andalusia, both in the discourse of the Autonomous Government and in the politics of the Education Department. The analysis is performed under an anthropological and educational perspective. The document tries to discover which are the elements which configure our ethnicity, which are clearly reflected in the political principles of the foundations of the system.

The document tries to answer the following questions: Is Andalusia a region or a nation? Which concept of "Europe" is more widespread among students in our schools? Is Andalusia presented as a united entity?

---

<sup>1</sup> Profesor Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Málaga. Coordinador del Grupo de trabajo "Aproximación a la Cultura Andaluza: estudio multidisciplinar de la identidad y de la promoción exterior de Andalucía" de la Fundación Centro de Estudios Andaluces [hijano@uma.es](mailto:hijano@uma.es).

<sup>2</sup> Antropólogo. Miembro del Grupo para el Estudio de las Identidades Socioculturales en Andalucía, de la Universidad de Sevilla, y del Grupo de trabajo "Aproximación a la Cultura Andaluza: estudio multidisciplinar de la identidad y de la promoción exterior de Andalucía" de la Fundación Centro de Estudios Andaluces. [fruizmora@supercable.es](mailto:fruizmora@supercable.es).

## 1. Etnia y nación

Un grupo étnico es una comunidad que cree contar con una misma ascendencia o antecedentes históricos, que comparte determinados rasgos culturales y que en base a ello y a la relación con “otros”, se distinguen como pueblo, utilizando para tal distinción una serie de elementos cargados de significado emblemático acerca de la propia especificidad. Es decir, estamos ante una ecuación con los siguientes componentes:

- Creencia en un pasado histórico o en unos predecesores comunes, de los que la comunidad es consecuencia. Esa creencia hace que se entienda la comunidad como resultado de un proceso que ha conducido a un presente caracterizado por necesidades, logros, limitaciones, frustraciones, fatalidades, grandezas y deudas colectivas que vienen de atrás en el tiempo. La naturaleza de estas creencias puede cambiar, y lo significativo a este respecto no es tanto la historia real (aunque constituye, sin duda, un poderoso recurso) como la existencia de una memoria colectiva, que requiere marcos socialmente constituidos y narrativamente estructurados.
- Complejos y rasgos culturales comunes, que forman parte de la vida cotidiana (alimentación, relaciones familiares, normas de cortesía, lengua y habla, etc.) o que interrumpen ésta, siendo en realidad referentes para la misma, como momentos especiales de gran significación (ferias locales, celebraciones religiosas, ciertos ritos de paso, etc.).
- Relaciones con otras comunidades, en las que se pone de manifiesto que hay creencias históricas y/o rasgos o complejos culturales diferentes, sean éstos de la vida cotidiana, de los momentos especiales o de ambas facetas. Esas relaciones suelen ser asimétricas, y el acceso a los recursos a menudo es distinto dependiendo del grado de poder de cada comunidad.
- El juego de las categorizaciones, como consecuencia de esas relaciones: catalogar a los “otros” como tales. Igualmente, el reconocimiento, por parte de los otros, de la existencia de diferencias.
- Utilización de referencias que funcionan como elementos “marcadores” de la propia identidad étnica (indumentarias, lugares, músicas, fiestas, personajes, etc.). La utilización de uno u otro de estos elementos puede variar según los momentos y situaciones, y tienen especial relación con el grado en que el grupo étnico asume conscientemente su especificidad.

Todo esto está marcado por la política, tanto a escala interna como externa. A escala interna, nos referimos no a los usos políticos (que formarían parte de los complejos culturales

referidos), sino a la existencia de grupos con mayor capacidad de toma de decisiones que afecten a todo el colectivo, por lo que influyen en el carácter y orientación de la mayoría de los puntos señalados. A escala externa, la actuación política en su sentido más amplio: grado y modo de vinculación entre las distintas comunidades, la dimensión territorial, la relación entre las respectivas elites, el tipo de comunicación, la distribución del poder de decisión, etc.

De modo que cuando hablamos de “grupos étnicos” estamos refiriéndonos a la articulación de los aspectos anteriores. Una buena definición sintética puede ser la que hace R. Stavenhagen (1996:4): “los grupos étnicos son colectivos históricamente dados que tienen características objetivas y subjetivas, esto es, sus miembros reconocen rasgos comunes compartidos como la lengua, la cultura o la religión, así como sentido de pertenencia [...]. La identidad del grupo étnico es el resultado de factores internos (estilos de vida comunes, creencias compartidas), pero también el resultado de las relaciones que el grupo abriga sostiene, mantiene con otros grupos distintos aunque similarmente constituidos y con el Estado”.

Los criterios que definen lo “étnico” son de hecho muy diversos: la lengua, el aspecto físico, la religión, expresiones artísticas, credos fundacionales, rituales, etc. En el momento en que los implicados utilizan alguno de esos criterios como elemento de contraste con otros grupos, podemos hablar de la existencia de un grupo étnico<sup>1</sup>. Por tanto, los pilares de la identidad étnica son los contenidos culturales en sentido amplio (incluyendo las creencias) y las relaciones de contraste con otros grupos.

Un aspecto muy importante de los señalados por R. Stavenhagen es la apelación al Estado. En este punto, nos interesa remarcar los componentes políticos que mueven este fenómeno, y dentro de ellos el efecto que provoca el Estado-nación, en tanto que:

- No suele corresponderse su territorio con las fronteras de los grupos étnicos, a pesar de su ideal en sentido contrario.
- Sus exigencias económicas y organizativas ponen en contacto, normalmente desigual, a distintos grupos étnicos, generándose así o acentuándose su etnicidad.
- Esa desigualdad en el acceso a los recursos se fundamenta a menudo, precisamente, en la adscripción étnica y su distribución territorial.
- Es el creador de la escuela moderna, lo que nos interesa resaltar.
- Por último, esto ocurre hoy ya más allá de los límites del Estado-nación, siendo un componente central de las dinámicas de globalización-localización y de la crisis del propio Estado-nación.

---

<sup>1</sup> La literatura sobre el tema es muy notable, en cantidad y en calidad. Además del mencionado trabajo de R. Stavenhagen, hay muchos elementos sugerentes en F. Barth (1976), un clásico imprescindible; R. Cohen (1978), A. Epstein (1978), A.D. Smith (1981), T. Eriksen (1993) o, también, siendo además especialmente clarificador, R. Jenkins (1994 y 1997).

Algunas aproximaciones al fenómeno de la etnicidad dan cuenta de los rasgos de la misma cuando realzan la transmisión, en el seno del grupo, de las costumbres y “contenidos” étnicos mediante la socialización de sus miembros. Otras inciden en las relaciones y respuestas de los distintos grupos en la medida en que participan de contextos o de medios similares y mantienen relaciones asimétricas entre sí y respecto al acceso a los recursos de todo tipo existentes en ese medio. A veces se enfoca la etnicidad como una opción racional, entre otras posibles, para conseguir determinados objetivos. En todos estos casos hay grandes dosis de verdad, aunque encontramos, según los enfoques, diferentes debilidades para la explicación del fenómeno y su variabilidad.

En cualquier caso, entre los enfoques sobre el tema, hay uno, no científico pero que funciona socialmente de hecho más que ningún otro, y que es totalmente erróneo. Sin embargo, posee gran predicamento en la actualidad, especialmente entre agentes políticos y mediáticos que tienen enorme protagonismo en Andalucía. Consiste en interpretar la identidad étnica como un reducto del pasado, pre-nacional y pre-moderno, que necesariamente se diluye debido a la construcción “nacional”, a la modernización, a la conciencia de clase, al progreso. De este modo, el discurso prevaleciente sobre la etnicidad tiende a entender ésta como una secuela debida a la falta de modernización o a la falta de integración en la sociedad mayoritaria. Junto a esta postura asistimos a otra que, en un alarde de simplificación, consiste en identificar etnicidad con raza. Esto conduce en última instancia, de forma implícita, a la “racialización” de la cultura, y por tanto a un fatalismo racista, cegador y muy peligroso.

Por otra parte, cuando hablamos de “nación” estamos dotando al grupo étnico de un alcance político del que carece aquél. La base de la nación es efectivamente el grupo étnico, cuyos rasgos, ya señalados, incluye, pero además con las siguientes peculiaridades:

- La memoria adquiere un papel muy activo hasta el punto de que ciertos agentes construyen todo un sistema histórico que da cuenta del pasado, del presente y de los proyectos a acometer.
- Los rasgos culturales del grupo étnico implican en el caso de la nación una atención a su distribución territorial; el territorio es para la nación un referente de primer orden, y es concebido como el lugar propio, “natural”, sobre el que desarrollar su cultura y su proyecto, aspectos éstos que en el grupo étnico no están expresamente modulados.
- En las relaciones con otras comunidades, los componentes políticos pasan a primer plano para las naciones. Estos componentes políticos están territorializados y se refieren no sólo al aspecto anterior, sino también al control de sus recursos, así como a la toma de decisiones que afecten al territorio o a la propia “nación” que lo puebla. También el reconocimiento se acentúa en este caso como componente central de la nación, pero, al contrario de lo que ocurre con el grupo étnico, ésta pone especial empeño en la definición de sí misma. Lo que, llevado al terreno de

nuestro trabajo, nos avisa sobre la importancia de los modelos de identificación que se ofrecen a la población.

- En consonancia con lo anterior, los marcadores identitarios poseen una expresa dimensión e intencionalidad política, lo que no ocurre con el grupo étnico. En este sentido, el papel de las elites es de especial importancia, como también el esfuerzo de creación, perfectamente consciente e intencional, de una especie de “cultura cívica común”.

¿Cuál es el escalón entre el grupo étnico y la nación? En nuestra opinión, la preeminencia de lo político, que dota de intencionalidad los rasgos del grupo étnico, y el papel de las elites al respecto. Una preeminencia de lo político que puede darse en los grupos étnicos dominantes (el *Staatsvolk*) como también no dominantes, dentro de un marco político mayor.

## 2.- Educación e identidad nacional

Es bien conocido que en estos procesos descritos el sistema educativo, junto a otros agentes (familia, medios de comunicación, relaciones grupales, entre otros), cumple una función primordial. Así, no puede entenderse la ingente construcción de los Estados-nación sin considerar el papel del sistema educativo, poderoso instrumento para la formación de los sistemas de identidades. La identidad se construye mediante experiencias de socialización, entre las cuales hay un elemento central: la existencia de modelos de identificación, esto es, de referentes que sirvan a los sujetos para adscribirse como pertenecientes a determinados “nosotros”, en un proceso que incluye también la existencia consciente de modelos con los que contrastar, de los “otros”, de los que nos diferenciamos. Entre sus prácticas, la institución educativa constituye un ámbito donde los elementos rituales están presentes con gran intensidad, constituyendo uno de los fundamentos para la provisión de identidades. No será objeto de atención aquí<sup>2</sup>, pues vamos a fijarnos en los modelos de identificación impulsados desde el ámbito político: políticas educativas, y discurso legislativo y parlamentario. Los currículos forman otro gran conjunto decisivo para la construcción de identidades en el marco educativo<sup>3</sup>. En ellos se ofrecen los conocimientos “válidos” y “verdaderos”, se fomentan determinadas actitudes, se invita a cierto estilo de percepción, se apela a la memoria y al olvido, se invita al aprecio y al desprecio, etc. Todo esto es decisivo en la construcción y en la matización de la identidad etnonacional y de la conciencia al respecto.

Esto sucede en un marco político que de continuo pone en escena discursos de identificación, mediante los cuales se dota al conjunto de la sociedad de determinados atributos constituyentes del “nosotros”. Los discursos de identificación proporcionan modelos en condiciones propicias: la legislación educativa y el discurso parlamentario son especialmente

---

<sup>2</sup> Véase F.C. Ruiz Morales (2002b).

<sup>3</sup> Un elemento central del currículo lo componen los libros de texto. Sobre éste y otros aspectos del tratamiento de la cultura andaluza en el sistema educativo, véase M. Hijano del Río (2000a, 2000b, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b), J.A. Lacomba (1987), J.J. Ortega Gutiérrez y G. Márquez Martínez (1999), F.C. Ruiz Morales (1999a, 2001, 2002a, 2003).

relevantes al respecto, puesto que poseen expresamente ese afán de construcción del “nosotros” y su influencia trasciende lo local, afectando al conjunto de la sociedad.

Si bien el protagonismo de uno u otro de los agentes que intervienen en estos procesos, y la aparición en el tiempo de algunos nuevos, va modificándose a lo largo del tiempo –véase, por ejemplo, el estudio de Pozo Andrés, 2000–, las funciones de socialización primaria de las escuelas e institutos y, por ende, de las políticas educativas continúan siendo hoy por hoy un elemento esencial de las sociedades occidentales. Sirva como muestra cómo sigue siendo la enseñanza y la extensión del sistema educativo uno de los factores más importantes a la hora de cuantificar los índices de bienestar social en el mundo. O cómo se siguen destinando cuantiosas partidas –con sus lógicos altibajos– al mantenimiento y extensión de dicho sistema en prácticamente todos los países<sup>4</sup>.

Íntimamente relacionado con este hecho, nos encontramos con cuestiones fundamentales y de carácter polémico estudiadas ampliamente por diversos autores. Así, ciñéndonos a nuestro objeto de estudio, observamos cómo en la última década ha aparecido un ingente número de referencias bibliográficas acerca de la conveniencia o no de un currículo común o nacional, entendido éste como “una selección de la cultura” (Stenhouse, 1997:84). Las tareas de socialización asignadas a las políticas educativas traen consigo la conformación de un plan de estudios homogéneo para todos los ciudadanos del Estado. Este hecho, poco discutido no hace muchos años, supuso la creación de un “patrón” o “medida” a través del cual, determinadas políticas neoliberales conseguían evaluar no sólo políticas educativas, sino también centros docentes. La evaluación, la calidad educativa, así entendida, se convirtió y se convierte hoy día en un instrumento para desvirtuar los sistemas públicos de enseñanza por la obtención de un medio que impide el relativismo. Desde los poderes se erige un modelo objetivo a evaluar que difícilmente puede ser seguido en las escuelas públicas por su propia idiosincrasia (masificación, diversidad en las aulas, políticas de formación de los docentes,...).

La necesidad de “modernizar” la economía y las instituciones; la inquietud por la inseguridad, la familia y los valores tradicionales; la defensa del retorno a la “disciplina” y a la “competitividad”, dentro de lo que se ha venido a denominar “darwinismo social”, son elementos que arman ideológicamente a estas políticas conservadoras que poco a poco ganan terreno en el ámbito educativo. La violencia en las aulas, la preocupación por la destrucción de valores religiosos, el “descenso de los niveles”, son usados por estas políticas para desvirtuar conceptos como el de “igualdad de oportunidades”.

Como contrapeso a esta tendencia, han surgido autores que de alguna manera matizan o incluso se muestran contrarios a la concreción de ese currículo homogéneo o nacional por las consecuencias descritas. Así, resumiendo lo descrito por Apple o Stenhouse –algunos de los

---

<sup>4</sup> En las Universidades de Granada, Málaga y Sevilla se está realizando una provechosa labor de descubrimiento y análisis del proceso de construcción del sistema educativo en Andalucía. Son numerosas las publicaciones y Tesis Doctorales realizadas bajo este epígrafe.



autores que se han convertido en los referentes académicos de esta corriente de opinión–manifiestan sus dudas acerca de ese currículo: “La idea de una ‘cultura común’ –en forma de la tradición occidental idealizada de los neoconservadores (o incluso en las añoranzas de algunos socialistas)– no da, por tanto, suficiente campo a la inmensa heterogeneidad cultural de una sociedad que extrae sus tradiciones culturales de todo el mundo” (Apple, 1996:61).

Identifican como postulados de la “Nueva Derecha”<sup>5</sup> la formación de un currículo nacional monocultural que simplemente trata a la diversidad como las “aportaciones” de los “otros” a “nosotros” que somos los originarios. Consiguen de este modo mantener las jerarquías implícitas vigentes del Staatsvolk con sus “conocimientos oficiales”, valores, normas de conducta,... (Apple, 1996:60).

Entendemos como base de nuestros postulados que a continuación exponemos, que la “cultura común” que las políticas educativas deben defender y extender no puede consistir en extender lo que una minoría piensa y cree: “se requiere la creación de las condiciones necesarias para que todas las personas participen en la creación y recreación de significados y valores” (Apple, 1996:66).

A lo que nosotros añadimos la necesidad de contar, al igual que con las personas, con las culturas no hegemónicas de los Estados. Aquí no sólo estamos incluyendo las culturas de los que día a día llegan a nuestro país, sino también la existencia de culturas etnonacionales dentro de esos Estados. En definitiva, se trata de conformar un sistema de educación no uniforme, participativo, libre y abierto a la diversidad. Conseguiremos así lo que Stenhouse defiende como “un proceso social en el que se produce el aprendizaje, se efectúan los descubrimientos y los alumnos se adaptan a la cultura y aprenden –esperamos– a pensar de forma independiente en el marco de la cultura” (Stenhouse, 1997:85).

Por todo ello, el sistema educativo se convierte también en un medio para incorporar sujetos a la sociedad, y en este proceso hay una dimensión central: proveer de identidad. Ésta construye el sentido, haciendo que determinados atributos culturales sean más significativos o preferentes, frente a otras posibles fuentes de sentido.

Centrándonos ya en nuestra realidad andaluza, conocemos que a partir de la aprobación de la Constitución de 1978 se inicia un proceso descentralizador de nuestro sistema educativo sin precedentes en nuestra historia, con la salvedad del breve paréntesis de la II República.

Andalucía, como nacionalidad que aprueba su Estatuto en 1981 por la vía del artículo 151 y que obtiene los máximos techos competenciales en este ámbito, nos dotamos de unas cotas de autogobierno amplias que nos llevan a constituir una Administración y una política educativa diferenciada con respecto al resto del Estado. Puestos los pilares de un sistema

---

<sup>5</sup> En el texto original citado aparece con mayúsculas.

escolar descentralizado, a partir de 1982, la Consejería de Educación genera una legislación y se originan unas actuaciones que traen consigo la conformación de un discurso político que revelan un modelo de identidad andaluza que trataremos de describir y analizar en este trabajo. Este modelo revela los rasgos constitutivos del grupo étnico y de la nación. En principio, ésta no es una cuestión puramente testimonial o superficial. Desde los postulados político-educativos también conocemos que uno de los elementos que llevan a la descentralización autonómica de un sistema educativo y de su política, es la afirmación de una cultura e identidad propia. Por tanto, el modelo que desde esta administración se extiende y prevalece justifica su presencia y gestión. Esto se reconoce en la legislación educativa incluso a mediados de los años noventa, a pesar de que en ésta se apunta –y sobre todo desde entonces–, como veremos, en otras direcciones: “Existe así, respetando las competencias básicas del Estado, la posibilidad de configurar un proyecto educativo que responda a los intereses, necesidades y rasgos específicos del contexto social y cultural de Andalucía, enmarcado en el nuevo Sistema Educativo” (Decreto 126/1994, de 7 de junio, Introducción).

Sin embargo, sorprendentemente la misma administración educativa andaluza pone límite a ese techo competencial y, en el campo puramente conceptual, hemos observado cómo en los últimos años se renuncia a la posibilidad de poseer un “sistema educativo andaluz”, término que es sustituido por el “proyecto educativo de Andalucía”<sup>6</sup>. Matiz inexplicable desde nuestro parecer, ya que de acuerdo con toda la legislación emanada desde hace veinte años ha traído consigo la construcción de un sistema educativo diferenciado al de otros países.

Algo parecido sucede con el término “cultura”, ya que a veces más que de identidad andaluza se prefiere hablar de “carácter” andaluz, lo que vacía por completo los conceptos anteriores y tiene un efecto desactivador muy importante, incluso cuando se plantea en un contexto expositivo en el que se afirma la “riqueza cultural” andaluza: entre las excelencias de las enseñanzas musicales y artísticas se encuentra la de “Contribuir a la riqueza cultural de nuestra Comunidad con la divulgación de la música y la danza, expresiones artísticas y culturales que tan arraigadas están en el carácter andaluz”, según el Consejo Escolar de Andalucía<sup>7</sup>.

En las páginas que siguen ofreceremos muestras del discurso político y legislativo que revelan la postura predominante en la Junta de Andalucía respecto a la identidad andaluza y que resultan relevantes acerca de los rasgos constitutivos del grupo étnico y de la nación. Necesariamente hemos seleccionado tales muestras, pero buscando siempre, en un difícil afán de ejemplificación sintética, que sean a la vez representativas (lo que puede comprobarse acudiendo a las fuentes, puesto que son discursos públicos) y expresivas.

---

<sup>6</sup> Véase por ejemplo el Decreto 208/2002, de 23 de julio en su preámbulo.

<sup>7</sup> *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Andalucía, 1983-1992*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, Sevilla, 1993, pp. 106.

Por su parte, la política educativa, que en buena medida hace operativo lo anterior, supone todo un proyecto acerca de qué comunidad se quiere construir, por lo que discursos y políticas forman un poderoso bloque desde el que se proporcionan determinados modelos de identificación.

### **3. La política educativa de la Cultura Andaluza en el sistema educativo: una aproximación**

La asunción de competencias en materia educativa por el Gobierno andaluz en el año 1982, una vez aprobado el Estatuto de Autonomía, puede considerarse un hito en nuestra historia. Por primera vez, existe una administración propia con posibilidades de regular, legislar o gestionar un sistema educativo propio. Ello también obliga a la difusión y defensa de nuestra cultura e identidad.

La primera disposición autonómica relevante en política educativa fue la Ley 4/1984, de Consejos Escolares de Andalucía, en la que se concibe la educación como “el instrumento más poderoso con que cuenta un pueblo para alcanzar cotas más elevadas de bienestar social y de nivelación de las desigualdades”, así como “para profundizar en su propia conciencia de identidad como tal pueblo”. Es el discurso característico de la I Legislatura, sobre todo en sus inicios. Uno de los cuatro objetivos de esta ley es “Incrementar el fomento de la conciencia de identidad andaluza, mediante la investigación, difusión y conocimiento de los valores históricos, culturales y lingüísticos del pueblo andaluz” (art. 3.2). Se otorga al sistema educativo un papel de generación de conciencia de etnicidad (o “identidad”, según se le llama) andaluza. En el debate de esta ley, el consejero de Educación insistía, entre otros argumentos, en que esta ley contribuía al mandato estatutario de conectar los contenidos y programación de la enseñanza “con la identidad y realidad socioeconómica y cultural del pueblo andaluz” (Diario de Sesiones del Pleno del Parlamento de Andalucía<sup>8</sup> del 8-11-83:1355).

Puede considerarse el Decreto 193/1984 de la Consejería de Educación, cuyo titular fue el socialista Manuel Gracia Navarro, el primer paso para la construcción de una “comunidad histórica” por medio de la búsqueda y promoción de las raíces de la cultura y de nuestro legado histórico-cultural. Entendida ésta bajo el reconocimiento de la unidad de la “nación española” que a su vez es diversa, compleja y conformada por diversos “pueblos” con “señas de identidad” propias. Nace en estos momentos el denominado “Programa de Cultura Andaluza” bajo la siguiente definición:

“un instrumento para impulsar la búsqueda y promoción en el sistema educativo de las raíces de nuestra cultura, suponiendo también una renovación metodológica en cuanto

---

<sup>8</sup> En adelante DS.

al tratamiento de los temas y acercándose a las concepciones actuales de la psicología del aprendizaje”. (Orden de 6 de julio de 1993, en la que se aprueban los objetivos y funcionamiento del Programa de Cultura Andaluza).

Como hemos manifestado ya alguna vez, “podemos calificar este decreto de 1984 como el primer paso en la definición dentro del ámbito político-educativo de Cultura Andaluza” (Hijano del Río, 2001:43). La Consejería de Educación y Ciencia aborda esta cuestión en unos momentos en los que carece de las competencias y, sobre todo, los recursos humanos y materiales necesarios. Se entiende, por tanto, lo limitado de la normativa, procurando incluso no interferir en los horarios de los centros o en la dedicación de los docentes. Tan sólo se procura orientar a los profesionales sobre objetivos y contenidos de la Cultura Andaluza que pueden quedar incluidos en las materias del programa oficial de las asignaturas. Así se entiende la escasa cobertura material e institucional a la acción educativa de los centros no universitarios.

La Cultura Andaluza se convierte en objetivo prioritario de la recién nacida Consejería de Educación y, por ello, se planifican las siguientes actuaciones:

a) Los contenidos de las asignaturas en los que se incluirían temas sobre Cultura Andaluza. Los claustros, seminarios o departamentos son los que deben “racionalizar la temporalización de los distintos temas del programa de modo que la inclusión de los aspectos particulares sobre Cultura Andaluza haga posible el desarrollo general de la asignatura o área” (Orden de 21 de agosto de 1984), siempre teniendo en cuenta que los objetivos y temarios se “fundamentarán” en una perspectiva científica que parte desde el entorno de los alumnos, evitando contenidos “excesivamente academicistas”, fomentando una “didáctica activa y motivadora”. Desmenuzados los contenidos y los conceptos específicos, la normativa y la política educativa alcanzan un nivel superior de concreción. Se dictan directrices y procedimientos para su inclusión.

b) Las orientaciones metodológicas necesarias para los docentes a través de la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica. Junto a las orientaciones, se ofertan recursos. Éstos estarán a disposición de los maestros y maestras en los recién creados “Centros de Recursos Comarcales”, dependientes de la Dirección General de Promoción Educativa. Dichos centros tienen como objetivo “fundamental” –según la legislación– apoyar los programas “preferentes” de la Consejería –es decir, los de Cultura Andaluza y de adultos–. Su misión es la de proporcionar los materiales didácticos correspondientes, así como desarrollar actividades de perfeccionamiento y colaboración entre los profesores (Orden de 17 de septiembre de 1985).

c) La Consejería asume la tarea de dar a conocer las experiencias más relevantes desarrolladas por equipos docentes en este programa.

Sin embargo, este programa de Cultura Andaluza sufre un cambio significativo a partir de la aprobación de la LOGSE. La sucesión de decretos que regulan específicamente en Andalucía la educación infantil, primaria, educación secundaria obligatoria y el bachillerato cambian de lugar la Cultura Andaluza. De tal manera, que de ser un fin u objetivo de nuestro sistema escolar, ésta se convierte en una herramienta o instrumento más. En un eje transversal a ser utilizado voluntariamente por el profesor. Es decir, la Cultura Andaluza se convierte en una temática que debe ser abordada desde todas las asignaturas del currículum (Orden de 27 de julio de 1992). Bajo el argumento de que los decretos que regulan esos niveles de enseñanza “suponen la inclusión en los diversos elementos curriculares de los contenidos de Cultura Andaluza”, la administración educativa adopta una línea distinta:

- Sólo en un primer momento se mantiene la estructura de “Programa de Cultura Andaluza” con estos objetivos generales: a) fomentar o potenciar la participación del profesorado y alumnos/as y la aparición de elementos de nuestra cultura en la realidad del aula. Para ello se pretende promover actividades “que favorezcan la integración en los Proyectos de Centro de aspectos relativos a la realidad natural, social y cultural de Andalucía”; b) facilitar la investigación e innovación educativa sobre aspectos de la Cultura Andaluza; c) colaborar con otras entidades e instituciones que trabajen o difundan nuestra cultura.
- Potenciación de proyectos de centro que incluyan la Cultura Andaluza.
- Elaboración de materiales curriculares.
- Creación de Talleres de Cultura Andaluza como instrumento para la formación permanente del profesorado que concreten los Proyectos de Centro.
- Se contempla la organización por parte de la Consejería de Educación y Ciencia de cursos como medio de formación inicial y permanente del profesorado: a) un curso de “actualización y profundización en la Cultura Andaluza” dirigido a aquellos maestros que vayan a acceder a la docencia, dentro de las fases de concurso-oposición; b) cursos de perfeccionamiento específicos dirigidos al profesorado, en el marco del Plan Anual de Formación Permanente del Profesorado, sobre Flamenco, Habla Andaluza, Medio Físico y Social de Andalucía y Patrimonio Histórico de Andalucía.
- Formación de Seminarios Permanentes y Proyectos Educativos sobre Cultura Andaluza dentro de las convocatorias de innovación educativa de la Consejería.
- Se considera tema “preferente” la Cultura Andaluza en las actividades para la investigación educativa del profesorado de niveles no universitarios y organizados por la Consejería.

- Procura la integración de la Cultura Andaluza en el Programa de Educación de Adultos.
- De igual manera, se consideran preferentes aquellas actividades extraescolares que soliciten ayudas y que tengan como objetivo el conocimiento de nuestra cultura y aquellas otras actividades de investigación que propicien el acercamiento al entorno de los alumnos/as.
- Se procura la inserción de los elementos adecuados de la Cultura Andaluza en las Enseñanzas Artísticas y Musicales (Conservatorios, Escuelas de Danza, Escuelas de Arte Dramático y Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos).
- Se colabora con los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes (Consejería de Cultura) para la aproximación didáctica al Patrimonio Histórico Andaluz.

A partir de 1996 (Orden de 30 de julio de 1996), el Programa de Cultura Andaluza desaparece. La Consejería de Educación decide unificar todas las convocatorias existentes hasta el momento en el capítulo de formación permanente del profesorado a través de las convocatorias de Seminarios Permanentes, Proyectos de Innovación Educativa, Proyectos de Formación en Centro y Grupos de Trabajo de los Centros de Profesores. La existencia de características comunes a todas estas actividades y el objetivo central del Proyecto de Centro permiten simplificar y racionalizar los procesos de aprobación y apoyo, mediante una única convocatoria.

En efecto, la orden de 30 de julio de ese año aprueba la creación de Grupos de Trabajo de Profesores. Esta iniciativa afecta al hasta entonces denominado “Programa de Cultura Andaluza”, ya que en su articulado se incluyen los proyectos de actuación docente hasta ahora mantenidos en el programa. De tal forma que entre los objetivos “preferentes” de esa convocatoria figura el de “Integrar en el currículo la Cultura Andaluza, los temas transversales y la Educación en Valores, profundizando en la conexión del hecho educativo con el patrimonio cultural, ecológico, social, tecnológico e histórico de Andalucía y favoreciendo la asunción por los alumnos y alumnas de los valores propios de una sociedad solidaria, tolerante y democrática”.

Y como línea prioritaria de actuación: “La integración de aportaciones de las diferentes áreas y materias en relación con el tratamiento de la Cultura Andaluza, de los temas transversales del currículo y de la Educación en Valores”. Entre los ocho campos temáticos figura el de “Cultura y Patrimonio de Andalucía”.

Entendemos que la Consejería ha pasado de defender un modelo de Cultura Andaluza que pretendía insertarse en las escuelas por medio de la clarificación de contenidos y objetivos, dentro del plan de estudios, a un recurso para el docente, de dudosa eficacia bajo

la denominación de eje transversal. Ese cambio en la estrategia para su integración explica en buena parte la política seguida a partir de 1992 a este respecto. En estos momentos la Cultura Andaluza es un apéndice del sistema educativo, ya que su presencia no se justifica en sí misma: ya no es un contenido o un objetivo, sino un recurso a disposición del maestro y profesor para usarlo si lo considera conveniente para alcanzar otras metas diferentes. O, como suele suceder con algunos recursos, puede que no se utilicen.

La aparición de este nuevo eje transversal “autonómico”, diferente a los enunciados para todos los del Estado ha traído sus lógicas consecuencias. Pasemos a enumerarlas:

- La Cultura Andaluza no aparece suficientemente desarrollada en los planes de estudio de todas las especialidades de las diplomaturas de maestro, ni en la formación inicial del profesor de secundaria. Éste último carece de materias sobre Andalucía tanto en su preparación en la Universidad (Facultad o Escuela Universitaria), como en su preparación pedagógica a través del curso de cualificación pedagógica. Por tanto, es posible que muchos alumnos que vayan a ser maestros de primaria o profesores de secundaria en el futuro no hayan recibido la más mínima formación acerca de la relación de su materia con el entorno andaluz. Es más, cuando estas materias, vamos a denominarlas “andaluzas”, aparecen en algún plan de estudio universitario lo hace en casi su totalidad como optativa.
- La Cultura Andaluza ha quedado reducida en muchos centros a una Semana Cultural organizada anualmente alrededor del 28 de febrero. He aquí una forma de tratar los ejes transversales inútil, poco eficaz y que, a veces, sólo sirve para lavar conciencias de algunos docentes no excesivamente preocupados por esta cuestión, o para que los alumnos salgan de la rutina diaria gracias a unas actividades escasamente significativas para ellos. Actuaciones que son incentivadas desde la misma Consejería con la aprobación de una normativa específica sobre esta “semana” y que aparecen anualmente.

#### **4. El modelo de identidad andaluza: elementos configuradores**

En principio, parece notoria y evidente la existencia de un modelo de identidad andaluza preservado y difundido en nuestros centros escolares. Los discursos políticos analizados y la legislación estudiada dejan entrever unos elementos que conforman el modelo que desde la Administración –de una forma consciente o no– se defiende. Es decir, en principio localizamos un modelo de identidad andaluza basado en los siguientes aspectos fundamentales:



#### 4.1. Lo conceptual: Andalucía ¿región o nación?

Aunque empecemos con el plano puramente simbólico de los conceptos, hemos de detenernos en principio en la consideración de las actuaciones político-educativas acerca de Andalucía. Es decir, ¿cómo designan o definen Andalucía?

Plantear hoy día esta cuestión puede parecer un contrasentido o una simple anécdota. Sin embargo, hemos de saber –a pesar de lo oculto que permanece– que nuestro Estatuto de Autonomía reconoce Andalucía como “nacionalidad”. Estatuto que, como sabemos, obtuvo el respaldo mayoritario de los andaluces en su momento.

Sólo una vez, en toda la historia de la autonomía andaluza, cita el presidente del Ejecutivo de Andalucía el término “nación”, refiriéndose en este caso a su “reconstrucción nacional” (Rafael Escuredo en su discurso de investidura, DS 14-7-82). Y sólo esta vez Andalucía es para éste un “país” (DS 28-2-83). No ocurrirá en las legislaturas posteriores. Además, la potenciación de la cultura andaluza constituía uno de los cinco puntos de su programa. Acorde con esto, los centros de enseñanza se llenaron de símbolos andaluces, y asistimos a una revaloración de nuestra cultura en todo el sistema de enseñanza.

Pero también durante esta legislatura, para el consejero de Educación sólo existe la “nación española”, y además sus reiteraciones al respecto son notorias. Según los parlamentarios del Grupo Comunista, lo “nacional” es exclusivamente lo español, y lo mismo ocurre con los demás parlamentarios, excepto con los del Grupo Andalucista, para quienes sí existe un ámbito nacional andaluz, o una nación andaluza<sup>9</sup>.

El sustituto de Rafael Escuredo en la Presidencia de la Junta, José Rodríguez de la Borbolla, no reconoció nunca en su discurso una “nación” o una “nacionalidad” andaluza. Más aún, sus reseñas sobre la “nación” y sobre el “país” se refieren siempre a España. He aquí una muestra, con un enunciado considerablemente representativo de su estilo de discurso: el “país” está en una situación “de mayor estabilidad política, que debería conducir a una mayor serenidad en los comportamientos y a una mayor capacidad de reflexión por parte de todos los dirigentes” (DS 7-3-84:1839). El país es España, y la llamada a la serenidad, la invitación a la falta de participación popular, y el enfriamiento político en general, son característicos de su discurso. La “comunidad” también es española, como muestra el consejero de Educación: “la universidad constituye un auténtico servicio público, referido a los intereses generales de toda la comunidad y de sus respectivas Comunidades Autónomas” (DS 13-11-84:3254).

A finales de 1984, Andalucía es para nuestros parlamentarios del grupo mayoritario una “región”, una “comunidad”, una “autonomía”, o el “sur”, pero nunca, con la salvedad citada,

---

<sup>9</sup> Nos centramos, sin embargo, en el discurso del PSOE, el gran inspirador no sólo de la política educativa en Andalucía, sino el protagonista central, con mucho, del devenir político e ideológico andaluz desde el inicio de la autonomía. Sobre los andalucistas resulta especialmente sugerente la revisión crítica de J. Acosta Sánchez (1999).



una “nacionalidad”, a pesar de que se conceptúa así en el artículo 1.1 del Estatuto de Autonomía. Es una “región” que ha de modernizarse proporcionando infraestructuras para atraer inversión foránea y para cualificar mejor a su “capital humano”. Por su parte, todas las referencias en la legislación y en el discurso del Gobierno autonómico sobre la nación o lo nacional, o sobre el país, son sobre España. Se abandona el discurso del “colonialismo interno”, se combate el etnonacionalismo y se enfrían las reivindicaciones. Pero también se nombran los problemas de Andalucía y se buscan sus causas. Incluso se hacen advertencias contra el localismo, como la del portavoz del PSOE en el debate sobre el proyecto de ley del Consejo Social de Universidades de Andalucía: “¿Por qué se ha hecho una representación desde un ámbito andaluz y no desde un ámbito provincial? Porque estamos convencidos de lo siguiente: que aquí estamos resolviendo un Consejo Social que representa a una sociedad en su conjunto, la andaluza. Está representando a Andalucía, a la sociedad de Andalucía, a la sociedad andaluza, y no queremos caer en provincialismos” (DS 28-11-84:3359).

Lo de “nacionalidad”, con el paso del tiempo, llega a convertirse en “disquisiciones lingüísticas” (portavoz del PSOE, DS 26-2-92). En cuanto a las respuestas a las críticas andalucistas, se reproduce el estilo de las legislaturas anteriores. Así, ante el reproche del Grupo Andalucista por la sumisión a Madrid mostrada por el Gobierno autonómico, la respuesta fue que el representante andalucista estaba “con el cassette que en él es habitual” o, simplemente, que “yo no voy a entrar en el debate” (portavoz del PSOE, DS 26-12-91:2733); pero también se recurre al tono burlón: el representante andalucista “no tiene otro sitio de referencia” (ídem: 2734). Parece que la “estrechez” o la “amplitud” de miras es, para el PSOE, una cuestión de espacio físico.

En toda la legislación educativa las referencias a Andalucía como “comunidad” son frecuentes. A modo de ejemplo: “Nuestro patrimonio natural sociocultural se convierte en contenido transversal de todo el currículo, pero es especialmente en el área de Sociales, Geografía e Historia donde el alumnado debe desarrollar conceptos, procedimientos y actitudes para comprender la dinámica social, económica y cultural de nuestra comunidad y poder participar en ella” (Decreto 148/2002 de 14 de mayo).

#### **4.2. Las esencias: Andalucía esencia de España**

Consideramos que un segundo elemento configurador del modelo andaluz está constituido por las continuas referencias a España como contexto del que forma parte Andalucía, no como estructura político-administrativa, sino como referente incluso identitario. Andalucía se convierte en la “esencia” o garante de la unidad del Estado –contra los nacionalismos “separatistas”– y de sus valores culturales.

Por ejemplo, el tercer presidente andaluz, José Rodríguez de la Borbolla y su equipo entienden Andalucía como una parte sustancial de España no sólo en lo político y en lo social, sino también en la definición de sus señas de identidad y de su “cultura”. Borbolla lo señala en

su primer discurso de investidura: “Seguiremos trabajando para que Andalucía entre en el siglo XXI con una posición influyente en el devenir futuro de España; una Andalucía, incluso, que imprima carácter a España” (DS 7-3-84:1843). Estamos en una “nueva etapa política” para la que establece varios niveles de objetivos: “por lo que se refiere al conjunto de la nación española, creo que hay un objetivo básico, desde la perspectiva de Andalucía, que es el objetivo de continuar la construcción del nuevo modelo de Estado, de concluir el nuevo entramado institucional siguiendo unos criterios básicos: el criterio de la unidad de la nación española, el criterio de la igualdad de los españoles en todas partes del territorio nacional y el criterio de la solidaridad entre todas las comunidades autónomas” (ídem:1839-1840).

Para valorar la situación de Andalucía, los “referentes” son dos: el pasado y “nuestro entorno, ese entorno que es España y el resto de las Comunidades Autónomas de España” (DS 26-3-85:3982). El pasado aún se tenía en consideración, mientras que, por su parte, Europa aún no había copado las cimas de la relevancia. Para el consejero de Educación Manuel Gracia, en esta misma línea, la cultura andaluza adquiere toda su dimensión y sentido dentro de la “española”, que contribuye a conformar: “Con claridad decimos que el Gobierno andaluz, en estos momentos presentes, no es en absoluto partidario de una concepción de la cultura andaluza que nos desvincule o nos enfrente al conjunto de la cultura española”; la identidad andaluza “no desvincula, no rompe, sino que justamente integra, coopera, en la conformación de un conjunto armónico que, para nosotros, es la cultura española” (DS 26-6-84:2880). Esta fue su respuesta a una reclamación andalucista sobre la inclusión de la cultura andaluza en las pruebas de idoneidad del profesorado de magisterio.

Precisamente, las respuestas a los planteamientos nacionalistas, que sólo los realiza a veces el Grupo Andalucista, suelen consistir desde entonces en la descalificación o en el mero silencio. Así, ante la intervención de Luis Uruñuela en el debate de investidura de Rodríguez de la Borbolla, la contestación del portavoz del PSOE no consistió en responder a la misma, sino en hacer una crítica de tal intervención, que calificó como “floja, desvaída e inconcreta”, y llena de “tópicos y slogans” (DS 7-3-84:1874). En marzo de 1985 una propuesta de resolución del Grupo Andalucista sobre la afirmación del carácter de nacionalidad de Andalucía fue rechazada. También lo fue otra, que rezaba así: “El Parlamento de Andalucía, en orden a la recuperación de la identidad del pueblo andaluz, considera necesaria la potenciación de la cultura andaluza mediante las siguientes acciones: renovación de los programas del área sociocultural en el ciclo superior de EGB, BUP y FP; nueva creación del Instituto de Cultura Andaluza, con la dotación necesaria de medios e infraestructura; puesta en funcionamiento del canal autonómico de televisión” (DS 27-3-85:4068).

En la II Legislatura, las Comunidades Autónomas son consideradas por el presidente Rodríguez de la Borbolla “mesogobiernos”, con un papel “clave en una sociedad como la española y la andaluza” (DS 14-7-87:1851). Se devalúa así el papel de tales gobiernos y, sobre todo, se devalúan sus aspiraciones y se hacen intercambiables las sociedades “andaluza” y “española”. La concepción política de Andalucía se decanta ya definitivamente: ésta es situada

como garante de la “solidaridad” constitucional: “Andalucía debe ser el armazón esencial sobre el que se estructure el Estado solidario de las autonomías definido en la Constitución” (Borbolla, DS 24-7-86:22). El recurso que consiste en hacer gemelos y a veces intercambiables lo “andaluz” y lo “español”, se emplea muy a menudo. Aunque, en todo caso, teniendo muy claras las preeminencias: “España es una realidad superior y previa a la del Estado”, llega a advertir nuestro presidente (DS 9-3-88:2907). La búsqueda del equilibrio interno (a pesar del proyecto de la Expo 92) y posibilitar la atracción para inversores “nacionales” (españoles) y extranjeros son expresamente las dos líneas políticas principales de la II Legislatura, lo que obliga, para el cumplimiento de esta última y para el no cumplimiento de la primera, a tomar España como la referencia central de los andaluces, y ya, sin dudas, también Europa: “Hoy [...] el empeño se cifra en la utilización del poder político andaluz para, sumando el esfuerzo de todos los andaluces, colocar a nuestra tierra en un lugar de vanguardia en España y en Europa”, según Borbolla inaugurando esta legislatura (DS 24-7-86:10). Aún se recurre a Blas Infante, pero sólo al estribillo del himno “Andalucía por sí, para España y la Humanidad” (ídem: 22), que resulta más adecuado que otras consideraciones del nacionalista. En cuanto a las respuestas a las reivindicaciones de este tipo, se mantiene la tónica apuntada: “Es la misma canción de siempre”, según Borbolla, que no ve necesaria otra clase de contestación (DS 25-7-86:55).

La estrategia de la “colaboración”, de la “cooperación” o de la “solidaridad” se muestra plena en las legislaturas posteriores. Tal “colaboración” entre las Comunidades Autónomas “es la única manera de garantizar el principio de no discriminación territorial, de la solidaridad interterritorial y de evitar que los hechos diferenciales se conviertan en un privilegio, y esto es lo que beneficia a Andalucía” (Chaves, DS 16-3-92:3343). Andalucía, pues, como bastión frente a la “disgregación nacional” que amenazan los hechos diferenciales. De hecho, lo que en la I Legislatura era “subdesarrollo”, “colonialismo” y “discriminación” de Andalucía en el contexto español, en ésta se convierte en “abandono”, lo que además de no entrañar reivindicación alguna, refuerza una clara idea de necesidad agradecida.

Durante la IV Legislatura se profundiza la difusión pública de Andalucía como “proyecto integrador”, y se insiste en la relectura del 28-F según la cual lo que Andalucía hizo fue asegurar la unidad de España, frenar el separatismo: “Desde entonces, nuestra Comunidad Autónoma ha ejercido una función vertebradora desde la lealtad constitucional y estatutaria, que son las bases mismas que inspiran nuestro modo de participación en ese proyecto común que es España” (consejero de Presidencia, 20-9-94). A pesar de ello, en el discurso de investidura, cuando un PSOE por primera vez sin mayoría absoluta buscaba socio sabiéndose en precario, Chaves manifestaba sin ambages que Andalucía es una “comunidad histórica” (DS 19-7-94:15). Pero las señas de identidad de tal “comunidad” son, en el mismo discurso, la “tolerancia” y el “diálogo”. ¿Cómo puede declararse algo tan general y tan lábil seña de identidad de un pueblo? Habla Chaves, en el debate de investidura, del “orgullo de pertenecer a esta tierra, de identificarse con nuestras raíces culturales e históricas, de superar también viejos agravios y de proyectar solidariamente la creatividad, la capacidad de diálogo y de convivencia de este pueblo sobre el espacio común de España” (ídem:20). Un orgullo que ha de ir unido a esa “solidaridad” y a la

exclusión de los “agravios”, que son recursos preventivos frente a cualquier veleidad etnonacionalista. Habla también de la adaptación pasiva a las exigencias del entorno, iniciando una etapa que llamamos de “dependencia expectante”<sup>10</sup>: “Se ha ido transformando el entorno social de Andalucía, el entorno económico y político, se ha transformado España y se ha transformado Europa. Nuestro objetivo, por tanto, es adecuar el marco estatutario e institucional andaluz a esta nueva realidad y profundizar en la autonomía como garantía de transformación de nuestra tierra” (ídem:15). Apela a un “profundizar en la autonomía” que significa en realidad lo contrario, porque queda anulado por sus palabras anteriores: tenemos que cambiar cosas para adaptarnos al entorno relevante. (¿se trata de una cita textual? En tal caso ha de ir con comillas)

En realidad, se profundiza en la identificación plena de Andalucía y España: “también me preocupa el Estado, porque creo que de la misma manera que España sin Andalucía no es nada, Andalucía sin España tampoco lo es, y quiero, por lo tanto, tener en cuenta que formamos parte de un país y de un Estado, y nunca, nunca, con una visión política de Estado, nunca voy a fomentar el enfrentamiento entre Comunidades Autónomas, sean las que sean” (M. Chaves, DS 21-9-94:387). La identificación entre el enfrentamiento y la conciencia y política de carácter etnonacionalista se muestra como un recurso eficaz, con el que de continuo se martillea a la opinión pública andaluza, para prevenir de tal conciencia y fomentar, por el contrario, un nacionalismo español “sereno”, solidario, cívico y constitucional.

Además, expresamente, se consideran indeseables las diferencias “regionales”. Así, respecto a la “deuda histórica”, M. Chaves declaraba: “solamente se puede considerar saldada esa deuda cuando Andalucía esté situada en un contexto del Estado español donde hayan desaparecido las diferencias regionales” (DS 9-11-94:807). Las diferencias no son las desigualdades. Merece atención la “confusión” entre ambos términos.

En la V Legislatura, el pacto de gobierno entre PSOE y PA matizaría algunos de los discursos del primer partido. El mismísimo Chaves reconoce “la singularidad y los hechos diferenciales”, el hecho de constituir una “Comunidad histórica que accedió a la autonomía por el artículo 151 de la Constitución”, su “poderosa singularidad cultural” (DS 19-4-96:21). Ahora bien: se trata del discurso de investidura, sin haber obtenido la mayoría absoluta, de modo que estamos ante un guiño al Partido Andalucista. Además, inmediatamente pone las cosas en su sitio: lo suyo es “un proyecto global para España”, y rechaza “aferrarnos a posiciones excluyentes” (se refiere a los etnonacionalismos), y llama “irracional” al nacionalismo, incluyendo, eso sí, al español. Por tanto, para nada cambiarían las tendencias señaladas. Por ejemplo, el Plan Aula 2000 “supone la operación de mayor envergadura [...] que se realiza, no en Andalucía, señorías, sino en el país”, al decir de una portavoz del PSOE (DS 8-5-97:2498). O, como en esta respuesta de otra portavoz del PSOE: “Yo les voy a mandar [a los del PP] a la escuela pública andaluza para que aprendan lo que es solidaridad entre personas y entre regiones” (DS 16-10-97:3120). En efecto, la “región” andaluza aplica el principio de

---

<sup>10</sup> Ruiz Morales, F.C. (2003).

“solidaridad” que, junto al principio constitucional de unidad indisoluble, es de hecho un factor central de compensación de la autonomía (Cf. Pérez Moreno et al., 1981).

Incluso se exalta el “españolismo” de los andaluces. Así, citando al historiador A. Domínguez Ortiz, el portavoz del PSOE indica: “La adhesión de los andaluces a la idea autonómica en nada atañe a su medular españolismo” (DS 17-6-97:2635). Afortunadamente, los andaluces están libres de otro nacionalismo, incluso cuando se realizan declaraciones públicas de afirmación, que sólo se hacen, y leves, con motivo del 28 de febrero.

A ese contexto relevante, España, se nos remite siempre cuando se expone la situación de Andalucía: se han puesto los fundamentos en los últimos años, según Manuel Chaves, “para seguir construyendo una Andalucía cada vez mejor, en una España de progreso y de bienestar” (DS 7-5-97:2303), que es lo que debe quedar en la memoria del receptor. Al “marco constitucional” se apela de continuo, muchas más veces que al estatutario. Nombrar a los andaluces es nombrar a los españoles, en esa identificación esencial: “La implantación de la LOGSE no es un único y solo problema de la Junta de Andalucía; es de todos los andaluces, de todos los españoles que estamos persiguiendo una mejor calidad de la enseñanza” (Manuel Pezzi, consejero de Educación, DS 15-5-97:2485).

Ahora sí habla Chaves de “deuda histórica”, a lo que se había negado antes, y lo hace ya en el debate de investidura: “Hay un hecho diferencial también en Andalucía con respecto a otras Comunidades Autónomas, que es el hecho diferencial establecido y recogido por la Disposición Adicional Segunda del Estatuto de Andalucía. Andalucía es diferente, tiene un hecho diferencial; por lo tanto, tenemos un derecho a la diferencia. Pero este derecho a la diferencia no es sinónimo de un derecho a la desigualdad” (DS 11-4-96:33). Tal asunto, que antes fue negado y hasta ridiculizado, se eleva ahora nada menos que a marcador central de la identidad andaluza, con lo que la inconsistencia que se transmite es magnífica. Señalaba un portavoz del PSOE: “Nuestra peculiaridad, como la de Extremadura, es el reconocimiento de la Disposición Adicional Segunda del Estatuto” (DS 18-9-97:2880). El PP replica en términos bien expresivos: según el entonces ministro de Relaciones con las Administraciones Públicas, reconocer la deuda histórica es como reconocer que el Estado está en deuda consigo mismo o, según otro alto cargo del mismo partido, que España está en deuda consigo misma.

Junto a la “deuda histórica”, hay otras “señas de identidad”: “Avanzamos [...] hacia una Comunidad cada vez más cohesionada e integrada, más identificada con la libertad, con la tolerancia, con la colaboración y la lucha por una mayor igualdad. Estos valores que acabo de mencionar son señas de identidad de Andalucía. [...] Muchos de estos principios que acabo de mencionar inspiran, así mismo, la cultura de Andalucía, cuyo espíritu creativo y universal nos define e identifica ante los demás como un pueblo vivo, emprendedor y participativo” (Chaves, DS 7-5-97:2306). Mientras que “libertad” y “tolerancia” son valores o principios de los entendidos como “universales”, la colaboración y la lucha por la igualdad son actitudes y valores de rango personal o bien principios aplicables a muy diversa gama de situaciones y



colectivos. Por el contrario, se rehuye la utilización de complejos culturales andaluces como elementos definidores de la identidad andaluza. Así, por ejemplo, el flamenco es “un lenguaje musical que es universal” antes que andaluz (consejera de Cultura, DS 6-3-97:1868) o, según un portavoz del PSOE, un “fenómeno mundial” (ídem). El “universalismo” es otro buen recurso preventivo frente a la conciencia de disponer de cultura e identidad específicas.

Por su parte, la posibilidad de un discurso político distinto, dado que el Gobierno central pertenece al PP, no se utiliza para afirmar la identidad andaluza, sino que por el contrario se reafirma la “nacional”, en competencia partidista para defensa de la misma. Lo dice abiertamente el consejero de Educación Manuel Pezzi: “Miren ustedes, tenemos que seguir hablando del Gobierno de la nación. Porque Andalucía está en España, está en España, porque España tiene que marcar reglas de juego, porque esto no es un territorio independiente, porque nuestros presupuestos están muy ligados a tomas de decisiones del Gobierno de la nación” (DS 23-4-98:4679). El PSOE traduce todo esto en “visión de Estado”, cuya ausencia a menudo reprocha al PP, y cuya virtud reclama como atributo propio. El consejero de Educación lo dice: “Permítame, presidente, que en este momento me ponga serio, en esta Cámara, ante sus señorías y manifieste mi más rotunda, mi más profunda protesta por la falta de visión de Estado de los representantes andaluces del Partido Popular” (DS 4-6-98:5069). E insiste: “Yo no estoy en visiones de este tipo, yo estoy en visión de Estado, en defensa de España, en defensa de los intereses generales de España, en defensa de un país que no merece gobernantes como ustedes” (ídem). La respuesta del portavoz del PP no desmerece para nada de en modo alguno lo anterior, que parece intentar superar: “¿Usted me pide un modelo de España cuando usted no tiene un modelo serio para Andalucía?” (ídem). Para el PP, como para el PSOE, “El actual modelo autonómico es solidario. No hay que cambiar el modelo de Estado, sino profundizar en el que ahora está consagrado [...]. En Andalucía no tiene sentido separar el sentimiento de lo andaluz del sentimiento de lo español. No hay disyuntiva entre lo español o lo andaluz” (secretario general del PP en Andalucía, *El País*, 11 de agosto de 1998). Ya unos meses antes, con motivo del 28-F, el presidente de la Junta otorgaba a Andalucía un papel más radical en esa misma línea: “Andalucía ha de ser la región que tiene que vigilar más que nadie ese proyecto común que se llama España” (*El Correo de Andalucía*, 28 de febrero de 1998).

En su enfrentamiento con el PP, el PSOE mantiene como argumento central la posesión de la ya mencionada “amplitud de miras”. Para Pezzi, el PP, al contrario que ellos, no tiene “visión de España”, e insiste, añadiendo dosis de dramatismo: “¿Quién cree en España? Desde luego, el Partido Popular no” (DS 16-10-97:3120). Y continúa, ahora incluyendo el argumento “racionalizador” de la solidaridad: “Ustedes [los del PP] no tienen noción de España, ustedes no tienen vergüenza haciendo política porque les están dando el dinero de todos los españoles a unos cuantos, a unos pocos, a sus amigos, y están rompiendo la concepción de solidaridad, de equidad, de igualdad” (ídem:3122). A veces, hablar del Gobierno es hacerlo del Gobierno español y no del andaluz, sin que esto se especifique. Las consecuencias de este recurso, de cara a la imaginación de la entidad política relevante, son potentes. Las carencias en el tema educativo que padece Andalucía se deben al gobierno del PP, el gobierno del “país”.

El PSOE se asigna, en esta dinámica, el papel de defensor de la unidad española, e insiste en lo negativo del acuerdo entre el PP y los “nacionalistas catalanes, vascos y canarios”, desmarcándose como defensor de la unidad española “solidaria” frente al nacionalismo y al PP, cautivo del mismo. En el Parlamento andaluz, M. Chaves critica el pacto PP-CiU, que debería favorecer “la integración de la diversidad y de los hechos diferenciales en el proyecto común de España, del que todos formamos parte” (DS 7-5-97:2307). Incluso llegan a hacerse referencias al “Gobierno de lo que queda de España” (portavoz del PSOE, DS 16-10-97:3148). Y, desde luego, otra portavoz de este partido se pregunta: “¿Se imagina que en nuestras casas le diésemos de comer más a un hijo que a otros?” (ídem:3120).

La reacción frente a las declaraciones nacionalistas de Barcelona, en verano de 1998, y de Lizarra, de septiembre de ese año, es clarificadora. El nerviosismo sube enteros. Alarmado, el presidente de la Junta de Andalucía declara que España “sufre la mayor ofensiva” contra su modelo de Estado (*El País*, 29 de septiembre de 1998); una ofensiva frente a la que coloca la bandera andaluza: desde la Junta “siempre se va a defender un modelo solidario en el que quepan todas las comunidades autónomas y en el que todas tengan los mismos derechos y el mismo techo competencial” (*El País*, 3 de octubre de 1998), devaluando así la propia autonomía andaluza. La Declaración de Mérida, ese mismo mes, culminaría tal devaluación.

Más próximo en el tiempo son las referencias en el mismo sentido que nos aportan los decretos reguladores del sistema educativo en las etapas de ESO y bachilleratos de 2002. Así sólo la Cultura Andaluza debe ser tratada en el referente español: “debe incorporar la variada dimensión cultural que caracteriza la realidad social española y las peculiaridades de su contexto mediterráneo y europeo” (Decreto 148/2002, de 14 de mayo. BOJA 75 de 27 de junio de 2002).

### **4.3. El plano simbólico: Los Días de Andalucía y la Constitución**

Continuando en el plano simbólico, otro dato significativo a la hora de abordar esta temática es la consideración en el discurso político y en la legislación de los Días de Andalucía y de la Constitución española. A partir de su comparación también podemos extraer algunas interesantes conclusiones.

Esta identificación plena España-Andalucía conduce también a la exaltación de la Constitución cuando se celebra institucionalmente el Día de Andalucía, en el que se reclama en todo caso una identificación “regional”. Para exponer sólo un botón de muestra, tomemos el discurso institucional del 28 de febrero de 1998, por parte del presidente del Parlamento andaluz. Éste aludía al aniversario de la Constitución española, “que tiene el inmenso valor de ser la base jurídica del período democrático más largo de la historia española”, que ha creado el Estado autonómico “permitiendo la formación de las Comunidades Autónomas”, y que tiene valores respecto a los que “le pedimos a la generación del 28-F que los haga suyos” (DS 28-2-98:4083). Recuerda, en este mismo

discurso, el aniversario del “desastre” del 98, y a andaluces ilustres, entre otros V. Aleixandre “que en 1977, cuando recibió el Premio Nobel de Literatura, simbolizó la incorporación de España al mundo democrático” (ídem). El 28 de febrero se lee, sobre todo, como “el aniversario de una victoria, el triunfo pacífico y democrático de un pueblo en la lucha por su autogobierno”; la nuestra es “una sociedad cada vez más articulada en torno a unos símbolos que reafirman nuestro carácter de pueblo, sin por ello levantar barreras ni animadversiones contra nadie, porque nuestra nacionalidad está perfectamente integrada en España y en Europa” (ídem.:4082). Para el presidente del Parlamento andaluz, los problemas principales de Andalucía en 1998 son el paro, el machismo, la violencia contra los inmigrantes, ETA y las consecuencias derivadas de la OCM del aceite, aunque recalca que esto último “no puede derivar hacia un rechazo a Europa, lo mismo que nunca se nos ha ocurrido rechazar a España porque tal o cual medida de un Gobierno desagrade o perjudique los intereses de Andalucía” (ídem:4083)<sup>11</sup>.

Otra pequeña muestra: en su discurso institucional del 28 de febrero del año 2000, las referencias del presidente de la Junta son la Constitución tanto como el Estatuto de Autonomía de una Andalucía que tiene, por enésima vez, que “seguir siendo un referente en toda España de las políticas de progreso y solidaridad”. La irrelevancia de Andalucía vuelve a quedar patente: “Formamos parte de un gran proyecto común, España, y nuestro compromiso es [...] que España avance y progrese, que tenga cada vez mayor peso e influencia en la Unión Europea y en los foros internacionales”<sup>12</sup>.

En el campo educativo, podemos ilustrar la mayor relevancia del modelo “nacional” (español) mediante la comparación entre las resoluciones sobre la conmemoración en las escuelas e institutos del Día de Andalucía y la de la Constitución. Veamos para ello las de fecha 26 de octubre de 1999 y 20 de enero de 2000, respectivamente, que atañen al mismo año escolar. Para el Día de la Constitución se emplean términos como “día señalado”, “trascendencia”, y se insta a que “se celebre con la adecuada solemnidad”. Estos términos no se utilizan en la Resolución para la conmemoración del Día de Andalucía. Para la primera, se trata de “fomentar [...] el respeto a la Constitución, despertando el interés por su conocimiento y creando una conciencia cívica enmarcada en el ámbito institucional, que fundamenta la convivencia en el respeto a las opiniones y libertades de los demás; todo ello con el objetivo de conseguir una sociedad democrática avanzada”. En cuanto al Día de Andalucía, la conmemoración se dirige “a fomentar en nuestros alumnos y alumnas el conocimiento y la reflexión, en un marco de convivencia, sobre esta Comunidad Autónoma”. Menores miras, y desde luego nada de “conciencia”, en contraste con el Día de

---

<sup>11</sup> En cuanto a ETA, siempre ha mostrado la Junta especial sensibilidad, y ha estado atenta a enviar mensajes “de unidad frente a la amenaza terrorista” (M. Chaves, DS 1-7-98:5282), asunto que ha convertido con insistencia en uno de los principales problemas de Andalucía para la opinión pública, muy por encima de otros que son (aun sin negar éste) más cotidianos, más persistentes y más peligrosos de hecho. Esto es un recurso muy eficaz para la identificación del etnonacionalismo con terrorismo y con violencia, que en efecto hacen muchos andaluces.

<sup>12</sup> <http://www.junta-andalucia.es/presidente/discursos>.



la Constitución. Respecto a éste, los Consejos Escolares de todos los centros “se reunirán en sesión extraordinaria para programar adecuadamente los actos, tendentes, en todo caso, a promocionar y profundizar el conocimiento del Orden Constitucional”. Las actividades se realizarán dentro del horario lectivo “a lo largo de una jornada escolar”, y con “una hora como mínimo para actividades sobre algún aspecto de la Constitución”. Por su parte, para el Día de Andalucía se programarán “actos tendentes” a la promoción y fomento de la cultura andaluza y a la profundización en el conocimiento del Estatuto de Autonomía, mas no se prescribe implicación expresa del Consejo Escolar. Incluirá “una hora, como mínimo, para el debate y la realización de actividades sobre el Estatuto de Autonomía para Andalucía o sobre aspectos de la historia, cultura, geografía, economía, etc., de esta Comunidad Autónoma”.

#### **4.4. El “síndrome de las matriuskas”: Andalucía, España, Europa y la Humanidad**

Con la aprobación de la LOGSE en 1990, Andalucía acomete la definitiva adecuación de su sistema educativo al régimen democrático. Acabada la indefinición legal que suponía sobrevivir hasta esa fecha con la Ley General de Educación de 1970, se inicia la labor de regular, de acuerdo con el nuevo marco, las enseñanzas obligatorias, no obligatorias y post-obligatorias.

En los decretos de enseñanzas para la aplicación de la LOGSE, cualquier alusión a Andalucía y su conocimiento va ligada a su inserción en el conjunto de los pueblos de España o de comunidades a que pertenece (Europa) o al proyecto común de todos los españoles, con insistencia en el concepto de España, en Andalucía como región, y en la cultura española actual. Señalar cualquier especificidad de Andalucía significa en ellos negar la misma por su incardinación inmediata en el conjunto del que forma parte. A modo de matriuskas, Andalucía se convierte en sólo una más del “complejo identitario” del alumno. Así, se insiste en que “el conocimiento de las coordenadas culturales básicas y la trayectoria histórica de Andalucía en el conjunto de los pueblos de España debe contribuir a desarrollar en el alumno la conciencia de su pertenencia a un? ser colectivo común con raíces en el pasado y proyección de futuro” (Decreto 106/1992).

En estos decretos se reconoce la posibilidad de elaborar un proyecto educativo propio, como antes aludíamos (Decreto 105/1992; también 106/1992), pero observemos que se apela al “contexto social y cultural”, de modo que se elude el núcleo de la cuestión: la “realidad”, la “cultura”, la “sociedad” y cualquier reclamación directa. El “contexto” es el medio, condicionante como tal, pero no es el contenido, no es la realidad, sino su marco. El corolario de esto es la fundamentación exógena, que por supuesto implica la necesidad de adaptación pasiva, como muestra este mismo decreto: “Las transformaciones de orden político, económico y social que se están produciendo en nuestro contexto, los progresos que se originan en la producción, en la tecnología y en la vida cultural, así como la integración de nuestro país como miembro de pleno derecho en la Comunidad Europea, son motivaciones que aconsejan e

informan la reestructuración del Sistema Educativo. Con ello se pretende no sólo adecuarse a estas nuevas condiciones, sino prepararse para los cambios futuros que se producirán en el entorno dinámico en el que vivimos”.

Diez años más tarde, se sigue insistiendo, de forma obsesiva, en el mismo modelo: “Un adecuado proceso de socialización del alumnado exige, además, tener en cuenta la diversidad cultural y pluralismo de la sociedad española actual y el proyecto europeo en el que esta se incardina” (Decreto 148/2002, 14 de mayo).

Desde la legislación, se entiende que el estudio específico de lo andaluz genera intransigencia e insolidaridad. De otro modo no se comprende que de forma generalizada las referencias a la cultura andaluza vengan siempre acompañadas de admoniciones sobre la necesidad de solidaridad, comprensión, etc. Otro ejemplo lo encontramos en el decreto citado de 14 de mayo de 2002: “(...) Evidentemente, todo ello deberá estudiarse con referencia al entorno andaluz, contrastándolo con diferentes escalas territoriales, sin olvidar una actitud solidaria, subsidiaria de una perspectiva social crítica”.

Pero cambiando sólo de fuente, mas no de discurso, en el Decreto 208/2002 de 23 de julio sobre el bachillerato se afirma: “En el proyecto educativo de Andalucía, la Cultura Andaluza en todos sus aspectos culturales, históricos, geográficos, naturales, lingüísticos y sociales constituye un elemento configurador del currículo. Por ello, los objetivos y contenidos de enseñanza deben (...) reflejar la contribución de Andalucía –de sus hombres y, también, de sus mujeres– a la construcción de España y Europa y al progreso de la Humanidad”. Oración que se repite textualmente en el Decreto de la Educación Secundaria Obligatoria ya citado de 14 de mayo de 2002.

#### **4.5. La ausencia de unidad**

Otro elemento identificable en los discursos políticos y la legislación es la ausencia de un proyecto educativo integrador para Andalucía. Así, podemos constatar las continuas referencias a la diversidad geográfica, cultural, idiomática de los territorios que componen Andalucía.

Un primer ejemplo lo encontramos en los decretos de enseñanzas, que también sirven al fomento del localismo, al identificar el entorno inmediato, lo local, con Andalucía, de lo que resulta una notable mistificación: “Un primer nivel [de adaptación del currículo] se relaciona con la necesaria concreción de contenidos seleccionados a las características de los distintos contextos culturales de la realidad andaluza, que aconseja la inclusión, como objeto de estudio, de determinadas problemáticas y rasgos específicos del entorno inmediato” (Decreto 105/1992). El localismo, que fue combatido anteriormente, se alza con carta de naturaleza legal. Esto ocurre también, de manera muy significativa, con motivo de las leyes de creación de nuevas universidades: “La presente Ley crea la Universidad de Jaén, pensada como instrumento de transformación social que desarrolle y oriente el potencial económico, cultural

y científico de la sociedad de la provincia de Jaén” (Ley 5/1993). Similares términos encontramos en las leyes por las que se crean las universidades de Almería y Huelva.

El anexo dedicado a las Ciencias Sociales, Geografía e Historia del Decreto 148/2002 de 14 de mayo nos proporciona unas interesantes aportaciones al abordar el objetivo de estudio del legado “cultural de Andalucía en sus rasgos básicos”: “El alumnado ha de sentirse enraizado en la pluralidad de culturas que se han venido desarrollando en el territorio andaluz, y dentro del contexto español, mediterráneo y europeo. Asimismo, ese sentimiento de pertenencia ha de hacerles participar activamente en los proyectos culturales de su comunidad”. Es decir, el discurso legislativo aquí nos apunta los modos de evitar la alusión directa a la existencia de una “cultura andaluza”: lo que se desarrolla en el “territorio” andaluz es una “pluralidad de culturas”. Más adelante, este decreto plantea como objetivo, dentro de la geografía: “conocer, analizar e identificar la diversidad de espacios y distinguir los rasgos geográficos diversos de los entornos español, mediterráneo y europeo, en contraste con el resto del mundo”.

Pero donde parecen más ricas las fuentes y más clara la línea en este sentido es cuando se aborda la cuestión del habla andaluza. Así, se ha renunciado a la existencia de una forma única de expresión de los andaluces a favor de la existencia de unas “variedades o modalidades andaluzas habladas en su zona” (Decreto 208/2002). A pesar de la notoria diversidad del habla andaluza, estimamos –a la luz de las publicaciones al respecto– que existe una base común<sup>13</sup>. Diversidad en la que no se insiste con tanta vehemencia a la hora de tratar la lengua española o castellana.

#### **4.6 El modelo emergente: Europa**

A principios de los años setenta, los ministros de Educación de la Comunidad Europea manifestaron apostar por un “modelo europeo de cultura” que, en 1976, dio lugar a la expresión “dimensión europea” de la educación. A partir de 1980 adquiere relevancia la “necesidad” de que los escolares se concienciaran de lo que es y significa Europa, su “historia” y su “cultura”, según un Informe General del Comité de Educación. La historia y la cultura europeas, según éste, han de estar presentes en los currículos. La Declaración de Stuttgart, en 1983, así como las Conclusiones del Consejo Europeo de Fontainebleau al año siguiente, reclaman esa “dimensión europea”, que se plasma definitivamente en el Consejo de Milán y el informe “La Europa de los ciudadanos”, en 1985, que insiste en la promoción de una imagen de Europa a través de la educación, y en que la unión de los europeos no sería posible sin el conocimiento mutuo de la vida social, cultural y política de sus Estados, que han de ser introducidas en los programas escolares. Por consiguiente, la autonomía andaluza se inicia mientras en la Comunidad Europea se gesta y se promulga esta “necesidad”. Nos referiremos en primer lugar al discurso político.

---

<sup>13</sup> Un ejemplo de estos trabajos: De las Heras Borrero, J. (1999).

Aunque aún abundan en la I Legislatura alusiones al Mediterráneo como nuestro medio, o como nuestro entorno, ya Europa se instala como fuente de referencias: para el consejero de Educación Manuel Gracia, “estaremos ante una legislación en materia de democratización de la gestión del sistema educativo que nos iguala con la legislación europea más avanzada en la materia” (DS 8-11-83:1354).

Borbolla, por su parte, recoge todos los planteamientos orientados a la construcción de una “identidad europea”, y los pone en escena activamente. Ahora, según el nuevo presidente, “Andalucía es el sur más atractivo del sur hacia el que Europa retorna”, o incluso, con menos lirismo, es “la nueva Europa” (citado por Lorca Navarrete, 1992:397).

Esta idea gana enorme relevancia como marco de referencia en la legislatura siguiente. Se insiste en que es el centro, y en que constituye el factor de desarrollo principal de Andalucía, que se convierte en un nuevo “sur”, ahora no sólo con respecto a España. Para Borbolla, “Desde el sur del sur [...] se va a acceder al centro y norte de Europa por vías rápidas de comunicación” (DS 24-7-86:14). En lo simbólico, también se hace central: “En esta hora de plenitud europea que vive hoy España, cuando Europa vuelve a sentir la misteriosa llamada del sur y mira complacida hacia esta cuenca primaria y original, cuando la próxima celebración del V Centenario abre nuevas e imprevisibles posibilidades americanas, [...]”, otra vez, como se ve, con el estilo mágico-lírico que Rodríguez de la Borbolla escogía para encantar con el tema (DS 24-7-86:22).

En tanto, desde las instancias europeas se intensifica la mencionada “necesidad”. En 1988, una Resolución del Consejo y de los ministros de Educación (88/187/CE) plantea el objetivo de “reforzar la dimensión europea en la enseñanza” para el período 1988-92, con el fin de contribuir, entre otros, a “fortalecer en los jóvenes el sentido de la identidad europea y aclararles el valor de la civilización europea, de las bases sobre las cuales los pueblos europeos pretenden hoy en día disfrutar de su desarrollo, concretamente la salvaguarda de los principios de democracia, la justicia social y el respeto de los derechos humanos”. Estamos ante uno de los más importantes y reiterativos discursos emanados de la Unión Europea y asumidos plenamente por el Gobierno autonómico (Ruiz Morales, 1999b). A la creación de la “identidad europea” se asocian, como ocurre en los procesos de construcción de modelos de identificación, esos “pueblos europeos” en boca de los que se habla, a los que se otorga determinada voluntad y que encierran una serie de valores a “salvaguardar”; esto último supone a la vez la construcción de otros sujetos, que carecen de tales valores e incluso los amenazan. Se realiza a su vez una imposición, no sólo respecto a la voz y la voluntad de esos pueblos europeos, sino respecto a lo que sus jóvenes han de valorar: la “civilización europea”. La Resolución llega a ser agresiva en esta apuesta: los Estados miembros “pondrán el mayor empeño” en tomar una serie de medidas, entre otras “dar más énfasis a la dimensión europea en la formación inicial y permanente de los profesores” e “incluir específicamente la dimensión europea en sus programas escolares en todas las asignaturas pertinentes”. No olvidan atender para ello los aspectos de fuerte contenido ritual: hermanamiento de escuelas, creación de

“Clubes Europeos”, Día de Europa en las escuelas, deportes, coloquios, seminarios. A todo esto, la unidad de referencia para la aplicación de estas políticas y principios son los Estados, y no las “regiones” o autonomías.

En la III Legislatura, Europa ya es el principal marco de referencia, al mismo nivel por lo menos que España, y a Andalucía la dota el presidente de la Junta de una dimensión que ya apuntara Borbolla, para la cual incluso su propio nombre es superfluo: “hoy día se puede decir que el sur no forma un país distinto del resto de las regiones desarrolladas de España, que está perfectamente integrado en España y que puede facilitar y que va a facilitar y que va a favorecer la integración de España en el proceso de integración europea” (DS 30-6-92:3922).

El rasgo principal de esta legislatura es la entrada a primer plano de Europa, tanto en lo simbólico como en el trazado político. Una consecuencia fundamental de este protagonismo es el rotundo desplazamiento de Andalucía en la representación política. En primer lugar, Europa nos obliga a un rearme del Gobierno central, dado que éste es su primer interlocutor. Chaves resalta desde el principio la “necesidad de coordinarnos con la Administración central”, y que “tenemos que enfocar preferentemente y a partir de este momento las relaciones con el Gobierno de la nación teniendo en cuenta esta nueva dimensión comunitaria” (DS 23-7-90:18). De este modo, Andalucía deja de ser, desde el inicio de esta legislatura, una entidad específica para diluirse en tales conjuntos entendidos como verdaderamente significativos, de los que Andalucía (compuesta, en el discurso político prevaleciente, por ciudadanos antes que por andaluces, y que es una comunidad en menor medida que la europea) es una parte más: “los problemas andaluces son problemas no solamente nuestros, de los ciudadanos, son también problemas de los españoles y son también problemas comunitarios, y hoy en día se están adoptando decisiones que nos están afectando a nosotros, a las decisiones que afectan a la Comunidad Económica” (M. Chaves, DS 24-7-90:63).

La europeidad como modelo es una tarea prioritaria para M. Chaves: “en ese ámbito de referencia al cual pertenecemos, se han producido en el transcurso del último año [...] hechos de relevante significación, con los que hay que contar siempre [...] para fijar, determinar, los compromisos de la acción política del Gobierno” (DS 29-6-92:3870). Para él, Europa “es nuestro único marco o el mejor marco de referencia que nosotros tenemos para Andalucía” (DS 30-6-92:3887). Chaves liga la mejora de Andalucía a la Comunidad Europea, ante la que es prioritario un “esfuerzo de adaptación” que ha de ser incondicional, y para ello es preciso minimizar la autonomía y desvertebrar cualquier posibilidad de existencia de una conciencia etnonacional en Andalucía.

La inspiración europea continúa siendo central en las legislaturas posteriores. Se reconoce el vaciamiento de la política autonómica por las instancias europeas, y este hecho se considera, por parte del presidente de la Junta, positivo: “Pues claro que hay competencias del Estatuto de Autonomía que ahora mismo están asumidas por la Comunidad Europea, por la Unión Europea, porque, evidentemente, en el proceso de construcción de la Unión Europea

existen elementos de supranacionalidad [...]. Eso es precisamente la esencia del propio proceso de construcción de la Unión Europea” (DS 20-7-94:58). Para el Consejero de Presidencia se trata de “cimentar acuerdos consensuados que sirvan para alentar la acción política de las instituciones autonómicas, al tiempo que favorezcan la estabilidad territorial y social garantizando la cohesión y el equilibrio interterritorial de España. La defensa de los intereses de Andalucía, de nuestra singularidad, forma parte de ese ordenamiento, y su concreción se canaliza fortaleciendo los mecanismos de cooperación y colaboración con el resto de las Comunidades Autónomas y con el Gobierno de la nación” (DS 20-9-94:296). En el reclamo de adscripciones, según Chaves “todos nos tenemos que sentir orgullosos, lógicamente, de ser andaluces, pero también de ser españoles y también, desde hace unos cuantos años, de ser europeos” (DS 13-7-95:2634). Por su parte, la consejera de Economía y Hacienda señalaba el objetivo de una mayor integración de Andalucía en Europa, y empleaba estos términos: “Andalucía, que comparte con Europa un pasado común, también debe ser parte de su futuro, y ello porque nuestros objetivos coinciden con las señas de identidad que caracterizan el sistema social y económico europeo” (DS 25-6-96:409).

No se exige una participación de Andalucía en las tomas de decisiones, e incluso se justifica y hasta se celebra el recorte de competencias autonómicas. La Unión Europea ha asumido competencias sin haber establecido suficientes mecanismos para la participación de las Comunidades Autónomas (Cf. D. de los Santos, 1995). El Gobierno autonómico andaluz acepta pasivamente esto, acompañándolo de cierta retórica sobre el papel de Andalucía, aunque es un papel que está ya más que definido por instancias ajenas a la misma: “En la Unión Europea se toman decisiones que afectan a Andalucía, directamente a Andalucía, y que afectan también a competencias que tienen las Comunidades Autónomas [...]. Y esto lo tenemos que aceptar porque, al final, pienso que redundará favorablemente para los propios intereses de Andalucía y, sobre todo, porque Andalucía tiene también que jugar un papel en la Unión Europea” (Chaves, DS 8-5-97:2359). A este respecto, la postura del ex presidente del Gobierno español, Felipe González, es suficientemente paradigmática sobre la perspectiva dominante en la mayoría gobernante de Andalucía: “Los que queremos más Europa, menos nacionalismo rampante...” (*El País*, 3 de mayo de 1998). La realidad andaluza ha de verse en función de las exigencias españolas y europeas. Según M. Chaves “Nos jugamos algo tan decisivo como el futuro individual y colectivo, pero no tiene sentido planificar o programar sus actividades fuera de la realidad en la que vamos a desarrollarlo. Una realidad, señorías, que tiene dos grandes escenarios: España y la Unión Europea” (DS1-7-98:5284). A su vez, Europa somos nosotros. Para el presidente de la Junta “La vocación andaluza de colaboración y universalidad tiene hoy, en la Unión Europea, una garantía de estabilidad” (DS 10-4-96:23). Y de paso se concibe como un excelente antídoto contra cualquier prurito etnonacionalista.

En el contexto anterior tienen lugar una serie de políticas para la “europeidad” que pueden sintetizarse en cinco vertientes en el campo educativo, a las que nos vamos a referir muy brevemente: las lenguas, la movilidad, la exaltación de lo “común”, el tratamiento del



“otro” y la reinterpretación de la historia, que forman, en suma, los fundamentos de la “dimensión europea” de la educación.

La “dimensión europea” de la educación, que se refuerza enormemente en las últimas legislaturas, “incluye un esfuerzo, tanto en la fase escolar como en la enseñanza superior, por aumentar el conocimiento de la cultura y la historia de los pueblos europeos”<sup>14</sup>, lo cual sirve a una faceta central: rehacer una historia común, construir un imaginario europeo que se justifique en la historia. En este sentido, interesa mostrar Europa como unidad histórica y territorial, para lo que es preciso relatar una historia sin contexto, tomar la parte por el todo y modificar la historia. En Andalucía, una vez más, se siguen estos planteamientos como el primero.

Otra faceta central de esta “dimensión”, relacionada con la anterior y con la “salvaguarda” de valores mencionada, es la construcción y tratamiento del “otro”. Primero se realza el pluralismo político, cultural y lingüístico de la Unión Europea, que “ha contribuido a resaltar el respeto y el valor de la diferencia”<sup>15</sup>. En esta Resolución se insiste en que “la persistente existencia de actitudes racistas y xenófobas constituye un elemento perturbador de la cohesión social”; aquí, tan importante como este planteamiento funcionalista es la intención de crear y compartir un mismo problema y usar unos mismos objetos de contraste, los que son susceptibles de racismo y de xenofobia, categorías que no son aplicables a los europeos “verdaderos”. Con estos supuestos implícitos puede invocarse el aprecio de la diversidad cultural europea, puesto que queda matizada por la exclusión de los potenciales objetos de xenofobia y racismo: “los sistemas educativos pueden contribuir de forma insustituible a mejorar el conocimiento de la diversidad cultural europea” (ídem). Mediante este mecanismo, bien puede señalarse que los sistemas educativos “pueden hacer una valiosa contribución al fomento del respeto, tolerancia y solidaridad con personas o colectivos de orígenes étnicos, culturales o creencias religiosas diferentes con medidas como [...] utilización de materiales didácticos [...] que reflejen la diversidad cultural de la sociedad europea” (ídem). De este modo, se invoca “una sociedad europea”, en la que hay personas cultural y racialmente (esta es la acepción que tiene aquí lo “étnico”) “diferentes”, diferentes de las europeas. El “otro”, cuyas lenguas por cierto no se invita a estudiar, y que es objeto potencial de racismo y xenofobia, sirve para identificar un “nosotros” cultural y racialmente coherente y único, lo que además se traduce en la escuela como “atención a la diversidad”, que sólo se ocasiona por la presencia de “diferentes” en la gran sociedad europea.

Este tipo de planteamientos abundan en las instancias europeas. Así, el Consejo y los representantes de los Estados realizan una declaración, con fecha 16-12-97, sobre el respeto a la diversidad y la lucha contra el racismo y la xenofobia, en la que se dice que todos los

---

<sup>14</sup> Conclusiones del Consejo, de 21 de junio de 1994, sobre los aspectos artísticos y culturales de la educación.

<sup>15</sup> Resolución del Consejo de 23 de octubre de 1995 sobre la respuesta de los sistemas educativos a los problemas del racismo y la xenofobia.

Estados miembros trabajan “en pro de la construcción y la preservación de una Europa basada en principios democráticos, en la diversidad cultural y lingüística, una Europa que promueva la justicia social y defienda los derechos de las minorías”. La Unión Europea parece quererse construir como una especie de Estado-nación, con una “cultura europea” y la ideología de una resistencia cultural, como en su día apuntara E. Balibar (1989). En todo caso, lo importante es la creación de esas “minorías” que contrasten con la “verdadera” Europa a preservar. Como es importante mantener el racismo y la xenofobia como “problemas” que están ahí y que compartimos; no en vano, se hace un Año Europeo contra el Racismo (1997), con especial incidencia en las escuelas. Importante es, también, hacer una Europa que, con tales valores “propios” de democracia y demás, queda libre de los peligros de la etnicidad, que es un defecto y un exceso de los “otros”, menos democráticos, machistas, etc. Como señala M. Mann (2000:20): “La limpieza étnica y política homicida se identifica con una regresión a lo primitivo, esencialmente antimoderna, y son grupos atrasados o marginales quienes la perpetran, manipulados por políticos astutos y peligrosos. La culpa la tienen los políticos, los sádicos, los terribles serbios (o croatas) o los primitivos hutus (o tutsis), puesto que sus acciones poco tienen que ver con nosotros”. Es el “espejo bárbaro” de la sugerente galería de espejos deformes utilizados para la construcción de Europa que nos relata J. Fontana (1994). Unos “bárbaros” que son sometidos a extrema simplificación con la consiguiente ignorancia, de las que desde luego hacen gala a veces algunos de nuestros parlamentarios. Así, un destacado portavoz del PSOE se expresaba de esta guisa, en respuesta al de Izquierda Unida: “Hizo una alusión a Mahoma y su profeta y yo la verdad es que me acordé [...] del señor Anguita y de usted. Como siempre ocurre en todas aquellas religiones fundamentalistas, casi siempre pagan con su cabeza los profetas” (DS 19-11-97:3499).

El campo educativo está especialmente abonado para todo esto, empezando por esa deriva hacia las exigencias europeas, más relevantes que las necesidades endógenas. Así, en la revista oficial *Andalucía Educativa*, nº 19, febrero de 2000: “Con esta regulación de la optatividad, se da respuesta a la demanda que se deriva de un nuevo contexto social y político, en el que desaparecen las fronteras entre los pueblos y se establecen nuevas relaciones de tipo transnacional con los países de nuestro entorno” (Editorial). Y prosigue: “En este contexto, el dominio de las lenguas extranjeras y el conocimiento de las tecnologías de la información y la comunicación resultan imprescindibles para posibilitar la integración activa y la participación de los andaluces del futuro en los intercambios de todo tipo en que se verán inmersos” (ídem).

Europa es también fuente de valores. Según la consejera de Economía y Hacienda, la consolidación del Estado del bienestar, uno de cuyos pilares centrales es la educación, es “una de las señas fundamentales de la identidad europea” (DS 25-6-96:414) y una constante del Gobierno andaluz. Implica una nueva “cultura” para Andalucía, según M. Pezzi: “El primer objetivo que tiene la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, el



Gobierno andaluz, es conseguir una Formación Profesional que sea competitiva, que sea capaz de integrarse en los modos y maneras de trabajar en Europa” (DS 26-3-98:4312). Se trata de un verdadero empeño de imposición cultural.

Por su parte, la meta de escolarizar hasta los 16 años “nos homologa con los países más desarrollados” (Acuerdo por la Educación en Andalucía, 1999). Europa es también fuente de razón. El director general de Planificación y Ordenación Educativa, para justificar la extensión de la educación obligatoria hasta esa edad, manifiesta un argumento absolutamente repetido hasta la saciedad: “La extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años es común a prácticamente todos los sistemas educativos europeos y está en consonancia con la edad mínima legal de incorporación al mercado laboral” (*El País*, 21 de julio de 1999). Celebrando el Día de Europa, la alcaldesa de Málaga exhorta convenientemente a los niños en un colegio, explicando la UE: “En el continente se han producido muchas guerras entre todos sus países y había que enterrar el hacha de guerra”; y respecto a los idiomas, que son una de las directrices de la Unión Europea para la educación: “Son tan importantes como las matemáticas o la lengua y sirven para ligar y trabajar” (*El País*, 8 de mayo de 1999).

En los currículos de enseñanza, su presencia se considera vital. La Consejería de Educación realiza la siguiente valoración sobre el conocimiento de una lengua “extranjera”: “el contacto con otras culturas, a través del canal de la lengua, favorece la comprensión y el respeto hacia otras formas de pensar y de actuar”<sup>16</sup>. Se identifica, como otras veces, cultura y lengua. Por cierto, los idiomas en las escuelas e institutos son, de forma masiva, el inglés, seguido por el francés. En este sentido, compartimos la crítica de F.J. García y A. Granados (1998:195-196): “En términos de interculturalidad, ¿qué se logra con el objetivo de adquirir una lengua extranjera si tenemos en cuenta que precisamente en ese mismo objetivo se defiende que la lengua es símbolo por antonomasia de la cultura y que la lengua extranjera que mayoritariamente se enseña en la escuela es el inglés?; sin duda no es este un principio que parezca promover un claro respeto por la diversidad cultural y que contribuya al desarrollo de actitudes tolerantes. Por último, ¿cómo se puede pretender promover el conocimiento de la diversidad cultural a partir de la lengua y añadir a ello que debe ser extranjera?: o las otras lenguas del Estado español no son lenguas o, en su defecto, no expresan formas diversas de comprender y expresar el mundo, o, lo que es peor, no se reconoce culturalmente como diverso al propio Estado español”.

La legislación educativa autonómica recoge y amplía estos planteamientos, además de llevarlos a cabo. No olvidemos la importancia otorgada a la segunda lengua extranjera entre las materias optativas de secundaria, siendo de obligada oferta, al contrario que Patrimonio Cultural de Andalucía.

---

<sup>16</sup> *El Sistema Educativo en Andalucía. Indicadores del Curso 1999-2000*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, Sevilla, pp. 28.

En los últimos años la Unión Europea insiste en el aprendizaje precoz de las lenguas. Como respuesta, la Consejería de Educación regula la anticipación experimental de la lengua extranjera en educación infantil y el primer ciclo de primaria, mediante Orden del 8-2-00, en la que se señala lo siguiente: “El dominio de una lengua extranjera se transforma, así, en un componente básico de la formación de los futuros ciudadanos; puesto que dicho dominio abre las puertas al conocimiento de otras formas de vida y de organización social ajenos a los nuestros, a la vez que permite acceder a mercados laborales y profesionales más amplios, mejorar y diversificar los canales de información y entablar relaciones de intercambio y amistad con personas de otros países”. Es decir, la propia Consejería de Educación insiste, más aún que la Unión Europea, en los aspectos culturales e identitarios del aprendizaje de otras lenguas, pero con un enfoque más simplista: las formas de vida y organización social aparecen como uniformes según el criterio lingüístico. Las consecuencias de esto para la autodefinición son claras: somos españoles que compartimos una cultura común con los demás españoles, una cultura española que implica determinadas formas de vida y de organización social comunes. Como síntesis de estos planteamientos, de la profundidad de miras con que se enfoca el asunto en la Consejería de Educación, valga esta sentencia: “El conocimiento de las lenguas extranjeras es ya una necesidad básica para los miembros de las sociedades modernas”<sup>17</sup>. Lo que somos, antes que nada, es “sociedades modernas”, que han dejado atrás las miserias de la etnicidad.

Incluyamos algún ejemplo más de esta construcción afectando al currículum. Según la Orden 21-2-00, sobre optatividad en secundaria, la asignatura Cultura Clásica I se justifica de la siguiente manera: “Cuando se habla de cultura occidental se hace referencia a un concepto definido por la antropología como un ‘complejo global que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuando miembro de la sociedad’. La cultura constituye todo aquello que el hombre aprende”. Es la definición de cultura que realizó uno de los padres de la antropología, E.B. Tylor (1975 –la disposición no cita la fuente–), con la diferencia de que éste se refería a toda cultura humana, pero en esta orden se restringe a la “cultura occidental”, la única al parecer digna de tal definición. Y prosigue: “Presenta la realización cultural del antiguo mundo grecolatino, de la que es continuación nuestra cultura occidental y que, al ser tomada como modelo, ha recibido el nombre de clásica”. Es una visión occidentalista que, además, excluye la tradición histórico-cultural andaluza (Cf. J.M. Navarro, 1997). Más aún: “Por esta vía [Renacimiento] los griegos han transmitido a la cultura occidental el espíritu científico y de la libertad; el amor al saber por el saber mismo y el afán de investigación; la confianza en la razón humana para descubrir la verdad en el mundo de los objetos y en el universo moral; la posibilidad del pensamiento abstracto y la tendencia a comparar y extraer conclusiones. Legado suyo es también el sentido del estilo y de la forma, la estimación por la sencillez y la verdad. Aportaciones culturales de los romanos son, entre otras: la tradición del derecho y de

---

<sup>17</sup> *El Sistema Educativo en Andalucía. Indicadores del Curso 1999-2000*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, Sevilla, 2001, pp. 28.

la organización política, el sentido de la dignidad unido a un espíritu de moderación y de humanidad; la estimación de los valores morales; la noción de la unidad de los hombres, teóricamente extendida por el cosmopolitismo estoico y el espíritu colonizador ecuménico”. Los demás, ¿no? De lo que se trata es de permitir a los alumnos “comprender los auténticos valores de nuestra civilización”. En la asignatura Cultura Clásica II se señala: “El legado cultural del mundo grecorromano constituye la base sobre la que se ha levantado el complejo armazón de la cultura occidental”. Su entramado “constituye hoy el marco que hace posible la construcción de un proyecto europeo”. Resalta la importancia del latín “en la configuración de las lenguas romances, sobre todo de las que se hablan en España y en los países de nuestro entorno”. Una seria invitación al olvido (pensemos en América), para hacer Europa.

Numerosas disposiciones legislativas se dedican a la “dimensión europea” de la educación o a responder a las consignas y exigencias de la UE al respecto. Incluso iniciativas de larga tradición, como los premios Joaquín Guichot y A. Domínguez Ortiz, la nueva dimensión toma protagonismo. Así, la Orden 2-3-00 que convoca estos premios en el año 2000, entre los apartados sobre los que preferentemente pueden versar los trabajos está “La dimensión europea de la educación. Enseñanza y euro”. En la Orden 23-2-00 que resuelve la convocatoria XIII de este concurso, el primer premio del J. Guichot es para un trabajo sobre “La Sevilla de Alfonso X el Sabio”, entre otros motivos por proporcionar materiales para el estudio “de la ciudad de Sevilla y del Camino de Santiago”. Junto a todo esto, podemos afirmar que las directrices en política educativa no las traza la Junta de Andalucía, sino la Unión Europea, desde la III Legislatura. Aquélla se ha convertido en una mera correa de transmisión y en un instrumento de gestión que mira a Europa de forma permanente, habiendo renunciado a una política educativa propia basada en nuestra realidad y necesidades. Ha renunciado a la construcción de una “escuela andaluza”.

## 5. Reflexiones finales

I. El discurso de la **adaptación** se centra de forma recurrente en “los cambios y evoluciones sociales que se están produciendo en nuestro país” (Decreto 164/1992), España, así como a la muy repetida “sociedad actual”. Lo “andaluz” se concibe como un contexto neutro, como vemos en este decreto que regula la formación del profesorado: “El profesorado demanda también cursos que vayan dirigidos a conseguir su perfeccionamiento en esta materia [idiomas modernos], que es considerada pieza clave en el contexto andaluz”. Contexto no sólo neutro, sino también pasivo, lo que constituye un componente central del discurso de adaptación pasiva. Se declara, dentro del Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, la necesidad de abordar “la tarea iniciada de hacer realidad el conocimiento y la asunción del patrimonio histórico-cultural y de la propia identidad de Andalucía, en íntima relación con la filosofía de la Reforma Educativa, que asume los principios de una educación ambiental y contextualizada en el entorno” (ídem). Se da un paso más: el “entorno” como trampa. Primero, como algo con valor sólo psicopedagógico, y segundo porque el entorno es local, y un sentido más amplio de comunidad se construye

trascendiendo lo local. El valor del “entorno” es motivador, didáctico, y la profundización en las raíces culturales implica necesariamente trascender ese entorno, cosa que aquí, como en otras medidas y discursos, no está nada clara. Son numerosas las alusiones, en la legislación educativa, al “medio social”, al “espacio social”: términos de pasividad, de indefinición de contenidos, arena sobre la que otros actúan. El fundamento de Andalucía en la educación es que constituye el primer contexto, y por ello se le concede “relevancia social”.

II. Con tal criterio de relevancia social se establecen los “**ejes transversales**” de la educación infantil y primaria: educación para la paz, educación para la salud, nuevas tecnologías, educación ambiental, coeducación, educación del consumidor, educación vial, cultura andaluza. La citada recurrencia al “entorno” o al “contexto” de Andalucía constituye una perífrasis de la que los textos legales están bien surtidos. Obsérvese también el estatus axiológico de Andalucía, al convertirse en un “eje transversal” que ha de impregnar el currículo, como la educación vial. Con esta concepción, se entiende la cultura andaluza, desde el inicio de la III Legislatura, como uno de los temas, bloques o ejes “que tienen que impregnar todo el currículum, sin que eso signifique aumento de las clases”, según aclara el consejero de Educación (DS 29-10-91:1780) y establece la propia legislación. En el propio plan general de actuación de la inspección educativa también se refleja esto, como podemos ver en la normativa anual al respecto desde que se empieza a aplicar la LOGSE. La tendencia sería desde entonces a la progresiva “normalización” técnica de lo andaluz, esto es, a su progresiva evaporación al haberse incorporado ya al discurso como algo que “impregna” todo el currículo. Ha dejado de ser precisa su referencia. En general, los “ejes transversales” conllevan al menos tres falsedades:

- Son muchas veces temas “imposibles” en el medio escolar, que además los hace banales. Muchos de los ejes transversales neutralizan la rebelión, crean la ilusión de que se combaten horrores y de que se está cultivando su resolución, dentro del ámbito o de los “límites posibles”, lo que es por completo falso pero que tiene un efecto desalentador en unos casos, de justificación y limpieza de conciencia en otros (Cf. Calvo Ortega, 1998).
- A ese maniqueísmo se une la imposibilidad de un tratamiento adecuado: si el currículum tiene una serie de asignaturas, y éstas determinados contenidos, y éstos no han de tocarse para esa inclusión, como tampoco el horario, su realización efectiva no se facilita precisamente. De hecho, suele quedar reducida a la realización de alguna actividad puntual en fechas determinadas, o a un tratamiento como de “coletilla”, un pequeño añadido postizo a los contenidos.
- La indefinición de hecho, en la práctica, es otro rasgo de los “ejes transversales”: ¿hasta qué punto “impregnan” el currículum? ¿Cómo lo hacen? Es en última instancia la voluntad de los docentes, así como las limitaciones cotidianas, lo que

define esto, y de manera muy desigual. Además, se han de aplicar bajo un diseño por asignaturas, y éstas se basan en una especialización del profesorado ajena por completo al “eje transversal”.

III. En coherencia con tales argumentos, la aplicación de la LOGSE se realiza abandonando cualquier pretensión de relevancia de Andalucía en nuestro sistema educativo, tanto en la organización de los centros como en la formación del profesorado y en el desarrollo curricular.

Las últimas disposiciones legislativas de especial relevancia han centrado la obligación de fijar los contenidos de Cultura Andaluza en los “proyectos curriculares”, “en las distintas materias de cada curso” (Decreto 208/2002). Un paso en la concreción que deja pendiente tareas como los libros de texto o la formación del profesorado. Si la inclusión de la Cultura Andaluza se queda tan sólo en el plano legislativo, ¿cuál puede ser su eficacia en los años venideros?

Consideramos a la luz de las reflexiones planteadas que el modelo de identidad andaluza contiene los siguientes elementos:

La escasa consideración de la etnicidad andaluza en nuestro sistema educativo por los trabajos citados sobre este asunto, consigue su explicación a la hora de analizar los discursos políticos. La administración educativa considera peligroso, o al menos no adecuado, su amplio tratamiento debido a que, supuestamente, puede generar actitudes intolerantes, egoístas y poco solidarias. Incluso considera el Gobierno andaluz que se puede “caer” en un nacionalismo entendido como chauvinista con rasgos hasta violentos.

Este planteamiento lleva al legislador a la pretensión de formar y educar al alumnado andaluz como “baluarte” de los valores constitucionales, en contra de lo que se hace en otros lugares. Andalucía sigue siendo la “esencia” y la garante de la unidad del Estado. Difícil papel el adjudicado al docente.

Es muy complicado identificar un modelo andaluz en la legislación y en los discursos políticos, debido principalmente a que éste queda difuminado en los planteamientos localistas y generalistas (España, Europa y Humanidad). Así, Andalucía se convierte no en el referente destacado de nuestro sistema educativo –o “proyecto educativo”, según su terminología– sino en uno más a tratar cuyos límites quedan obviamente difusos o desdibujados.

Estas ausencias o deficiencias se complican con la aparición de un nuevo modelo “europeo” que cobra especial vigencia en el sistema andaluz. La labor de los centros y docentes de educar andaluces solidarios y copartícipes de los proyectos políticos español y europeo se hace más compleja, sobre todo en la medida en que tales proyectos se muestran como intocables y sin posibilidad de ser sometidos a revisión crítica.

IV. Podemos afirmar que el discurso político, y más específicamente las políticas y discursos sobre Andalucía en el campo educativo, han venido orientándose de forma progresiva contra una construcción nacional de Andalucía, puesto que, salvo al principio de la autonomía, no se apela a una memoria propia sino que encontramos poderosos “abusos de olvido” (tomamos la expresión de P. Ricoeur, 2003); ni asistimos a un proyecto autocentrado, ni a reclamaciones territoriales, ni se han dedicado esfuerzos a una definición de la singularidad propia, ni ha existido el énfasis político que señalábamos al principio como característico de la nación, excepto para la “nación española”. Más aún: tampoco se han creado, de nuevo con la excepción de los primeros tiempos de autonomía, marcos que pudieran hacer posible la construcción de esa memoria colectiva. Tampoco se resaltan, o se ha hecho esto cada vez menos, elementos diacríticos en relación con otras comunidades, ni se han utilizado marcadores de la identidad propia, sino que éstos se han ido difuminando, en la búsqueda de indiferenciación que los poderes autonómicos han estimulado, especialmente desde la III Legislatura. Por consiguiente, también se ha combatido la propia etnicidad andaluza.



## Bibliografía

- Acosta Sánchez, J. (1999): “Andalucía en la transición”, en *Actas del VIII Congreso sobre el Andalucismo Histórico*. Córdoba, septiembre de 1997. Sevilla, Fundación Blas Infante, pp. 71-104.
- Apple, M.W. (1996): *Política cultural y educación*, Morata, Madrid.
- Balibar, E. (1989): “Racism as Universalism”. *New Political Science*, 16-17, pp. 9-22.
- Barth, Fredrik (Comp.) (1976): *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Caballero Cortés, A. e Hijano del Río, M., *Imagen de la Cultura Andaluza entre los docentes*, Málaga, Universidad de Málaga-Consejería de Relaciones Institucionales, 2003.
- Calvo Ortega, F. (1998): “Nuevas tendencias en la gobernabilidad escolar”, en E. Santamaría y F. González (Coords.): *Contra el fundamentalismo escolar*. Barcelona, Virus Editorial, pp. 91-106.
- Cohen, Ronald (1978): “Ethnicity: Problem and Focus in Anthropology”. *Annual Review of Anthropology*, 7, pp. 379-403.
- De las Heras Borrero, J. (1999): “El hecho diferencial lingüístico andaluz en la enseñanza”, en *Ponencias sobre el hecho diferencial andaluz*, Sevilla, Consejería de Relaciones Institucionales, pp. 111-122.
- De los Santos López, Diego (1995): “El nacionalismo andaluz en la nueva conformación de Europa”. *Actas del VI Congreso sobre el Andalucismo Histórico*. Huelva, septiembre de 1993. Sevilla, Fundación Blas Infante, pp. 119-153.
- Epstein, A.L. (1978): *Ethos and Identity. Three Studies in Ethnicity*. London, Tavistock.
- Eriksen, Thomas H. (1993): *Ethnicity and Nationalism*. Colorado, Pluto.
- Fontana, Josep (1994): *Europa ante el espejo*. Barcelona, Crítica.
- García Castaño, F.J., y Granados Martínez, A. (1998): “Racialismo en el currículum y en los libros de texto. La transmisión del discurso de la diferencia”, en X. Besalú, G. Campani y J.M. Palaudàrias (Comps.): *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona, Pomares-Corredor, pp. 181-209.
- Hijano del Río, Manuel (2000a): *La Cultura Andaluza en la escuela*. Málaga, Sarriá.
- (2000b): “La Cultura Andaluza en los libros de texto”. *Comunicar*, 14, pp. 153-158.
- (2001a): “La Historia de Andalucía en los libros de texto”. *Actas del X Congreso sobre el Andalucismo Histórico*. Ronda, septiembre de 2001.
- (2001b): “Hacia un nuevo modelo para el tratamiento de la Cultura Andaluza en nuestro sistema educativo: propuestas”, en J. Hurtado y E. Fernández (Eds.): *La Cultura Andaluza en el umbral del siglo XXI*. Ayuntamiento de Sevilla, pp. 65-93.
- (2002a): “La política educativa de la Junta de Andalucía con respecto a la Cultura Andaluza”. Jornadas de Estudio organizadas por el Parlamento de Andalucía, El sistema competencial de la Junta de Andalucía y su desarrollo efectivo. Jerez, marzo de 2002.
- (2002b): “Nuestra historia en el sistema educativo”, en G. Cano (Dir.): *Conocer Andalucía. Gran Enciclopedia Andaluza del Siglo XXI*, vol. 3. Sevilla, Tartessos, pp. 365-391.
- Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* (1982-2003): Salamanca, núms. 1 al 17. (anual).

- Jenkins, Richard (1994): "Rethinking ethnicity: Identity, Categorization and Power". *Ethnic and Racial Studies*, 17-2, pp. 197-223.
- (1997): *Rethinking Ethnicity: Arguments and Explorations*. London, Sage.
- Lacomba Abellán, J. Antonio (1987): "La creación de una disciplina autónoma de Historia y Cultura de Andalucía en el BUP. Un proyecto de didáctica de la asignatura". *VI Coloquio Metodológico-didáctico*, Sevilla, Hespérides, 1987.
- Lorca Navarrete, J.F (1992): *Crónicas políticas: el proceso autonómico andaluz (1977-1992). Entre el sentimiento y la razón de un pueblo*. Madrid, Ediciones Pirámide.
- Mann, Michael (2000): "La cara oculta de la democracia: limpieza étnica y política como tradición moderna". *New Left Review*, 1. Madrid, Akal, pp. 20-50.
- Navarro, Josep M. (1997): *El Islam en las aulas*. Barcelona, Icaria.
- Ortega Gutiérrez, J.J., y Márquez Martínez, G. (1999): "Cultura y materias específicamente andaluzas en el nuevo sistema educativo no universitario". *Actas del VIII Congreso sobre el Andalucismo Histórico*. Córdoba, septiembre de 1997. Sevilla, Fundación Blas Infante, pp. 657-665.
- Pérez Moreno, Antonio, et al. (1981): *Comentarios al Estatuto de Autonomía*. Instituto García Oviedo, Universidad de Sevilla.
- Porras Nadales, Antonio J. (1993): "El diseño de las políticas públicas en el contexto autonómico: el caso de Andalucía". *Revista de Fomento Social*, nº 48, pp. 359-381.
- Pozo Andrés, M. del Mar (2000): *Currículo e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Ricoeur, Paul (2003): *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid, Trotta.
- Ruiz Morales, Fernando C. (1999a): "La imagen de Andalucía en los libros de texto". *Actas del VIII Congreso sobre el Andalucismo Histórico*. Córdoba, septiembre de 1997. Sevilla, Fundación Blas Infante, pp. 621-638.
- (1999b): "La construcción de una nueva 'comunidad imaginada' en la escuela: la ciudadanía europea. El caso de la legislación educativa", en E. Martín et al. (Coords.): *Globalización, fronteras culturales y políticas y ciudadanía*. Actas del VIII Congreso de Antropología, vol. 1. Barcelona, septiembre de 1999. FAAEE, pp. 171-178.
- (2001): "Aproximación a la actitud de los docentes sobre Andalucía". *Revista de Estudios Andaluces*, 23. Universidad de Sevilla, pp. 99-118.
- (2002a): "Identidades y modelos de identificación en el sistema educativo andaluz", en VV.AA.: *Anuario de Etnología 2000-2001*. Sevilla, Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, pp. 305-315.
- (2002b): "La escuela en la construcción de identidades: elementos rituales y fisuras". *Actas del IX Congreso de Antropología*. Barcelona, septiembre de 2002.
- (2003): *Andalucía en la escuela. La conciencia silenciada*. Sevilla, Mergablum.
- Smith, A.D. (1981): *The Ethnic Revival*. Cambridge University Press. Stavenhagen, R. (1996): *Ethnic conflicts and the Nation-State*. London, Macmillan.
- Stenhouse, L. (1997): *Cultura y educación*, Sevilla, Publicaciones MCEP.
- Tylor, Edward B. (1975) [1871]: *La cultura primitiva*. Madrid, Ayuso.
- Viñao Frago, A., (1982): *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. Madrid, Siglo XXI.



### **Disposiciones legislativas citadas**

- Ley 4/1984 de Consejos Escolares (BOJA 10-01-84).
- Decreto 193/1984 por el que se aprueban el temario y objetivos educativos generales a los que habrán de ceñirse las programaciones experimentales sobre Cultura Andaluza para los centros docentes no universitarios (BOJA 07-08-84).
- Orden del 21-08-84 que establece el temario y objetivos del Programa de Cultura Andaluza (BOJA 11-09-84).
- Orden del 17-09-85 sobre los Centros de Recursos Comarcales (BOJA 04-10-85).
- Decreto 105/1992 por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía (BOJA 20-06-92).
- Decreto 106/1992 por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA 20-06-92).
- Orden del 27-07-92 sobre el Programa de Cultura Andaluza (BOJA 20-08-92).
- Decreto 164/1992 por el que se aprueba el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (BOJA 29-10-92).
- Ley 5/1993 de creación de la Universidad de Jaén (BOJA 06-07-93).
- Orden del 06-07-93 sobre objetivos y funcionamiento del Programa de Cultura Andaluza (BOJA 12-08-93).
- Decreto 126/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía (BOJA 26-07-94).
- Orden del 30-07-96 sobre los grupos de trabajo para la formación del profesorado (BOJA 29-08-96).
- Resolución del 26-10-99 sobre el Día de la Constitución (BOJA 20-11-99).
- Resolución del 20-01-00 sobre el Día de Andalucía (BOJA 17-02-00).
- Orden del 08-02-00 que regula la anticipación experimental de la Lengua Extranjera en el segundo ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria (BOJA 11-03-00).
- Orden del 21-02-00 por la que se regula la optatividad en Educación Secundaria Obligatoria (BOJA 07-03-00).
- Orden del 23-02-00 que resuelve la convocatoria del XIII Concurso Joaquín Guichot y del Antonio Domínguez Ortiz (BOJA 11-04-00).
- Orden del 02-03-00 por la que se convoca la XIV Edición del Concurso Joaquín Guichot sobre cultura andaluza y el Premio Antonio Domínguez Ortiz sobre desarrollo curricular (BOJA 22-04-00)
- Decreto 148/2002 de 14 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA 27-06-02).
- Decreto 208/2002, de 23 de julio, por el que se modifica el Decreto 126/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía (BOJA 20-08-02).

# **centrA:**

Fundación Centro de Estudios Andaluces

## **Documentos de Trabajo**

### **Serie Humanidades**

**H2003/01** "Etnicidad andaluza: su modelo de identidad en el discurso político-educativo de Andalucía", Manuel Hijano del Río y Fernando C. Ruiz Morales.

# **centrA:** **Fundación Centro de Estudios Andaluces**

## **Normas de publicación de Documentos de Trabajo centrA Economía**

La Fundación Centro de Estudios Andaluces (**centrA**) tiene como uno de sus objetivos prioritarios proporcionar un marco idóneo para la discusión y difusión de resultados científicos en el ámbito de la Economía. Con esta intención pone a disposición de los investigadores interesados una colección de Documentos de Trabajo que facilita la transmisión de conocimientos. La Fundación Centro de Estudios Andaluces invita a la comunidad científica al envío de trabajos que, basados en los principios del análisis económico y/o utilizando técnicas cuantitativas rigurosas, ofrezcan resultados de investigaciones en curso.

Las normas de presentación y selección de originales son las siguientes:

1. El autor(es) interesado(s) en publicar un Documento de Trabajo en la serie de Economía de centrA debe enviar su artículo en formato PDF a la dirección de email: [wpecono@fundacion-centra.org](mailto:wpecono@fundacion-centra.org)
2. Todos los trabajos que se envíen a la colección han de ser originales y no estar publicados en ningún medio de difusión. Los trabajos remitidos podrán estar redactados en castellano o en inglés.
3. Los originales recibidos serán sometidos a un breve proceso de evaluación en el que serán directamente aceptados para su publicación, aceptados sujetos a revisión o rechazados. Se valorará, asimismo, la presentación del trabajo en seminarios de **centrA**.
4. En la primera página deberá aparecer el título del trabajo, nombre y filiación del autor(es), dirección postal y electrónica de referencia y agradecimientos. En esta misma página se incluirá también un resumen en castellano e inglés de no más de 100 palabras, los códigos JEL y las palabras clave de trabajo.
5. Las notas al texto deberán numerarse correlativamente al pie de página. Las ecuaciones se numerarán, cuando el autor lo considere necesario, con números arábigos entre corchetes a la derecha de las mismas.
6. La Fundación Centro de Estudios Andaluces facilitará la difusión electrónica de los documentos de trabajo. Del mismo modo, se incentivará económicamente su posterior publicación en revistas científicas de reconocido prestigio.