

ARTÍCULO/ARTICLE

Formando andaluces y españoles: la construcción de la identidad nacional en la escuela andaluza

Una aproximación en la provincia de Sevilla

Shaping Andalusians and Spaniards: The Construction of National Identity in Andalusian Schools

A preliminary study in the province of Seville

Daniel Valdivia Alonso¹

Universidad Pablo de Olavide, España
dvalalo@upo.es

Antonia María Ruiz Jiménez²

Universidad Pablo de Olavide, España
amruiz@upo.es

Recibido/Received: 25-2-2025

Aceptado/Accepted: 26-5-2025



RESUMEN

Este estudio analiza la construcción de la identidad andaluza en los centros educativos y su relación con la identidad española. Partiendo del marco teórico sobre la socialización nacional y los modelos de identidad (étnico-cultural y cívico), se investiga hasta qué punto la educación en Andalucía reproduce una identidad propia, cómo se articula en relación con la identidad española y qué tipo de elementos (cívicos o étnico-culturales) predominan en su enseñanza. Los resultados muestran que la escuela andaluza contribuye activamente a la reproducción de una identidad andaluza, pero con un fuerte énfasis en los elementos étnico-culturales, mientras que los aspectos cívicos tienen una presencia marginal. Además, la identidad andaluza no se presenta en oposición a la española, aunque el habla andaluza emerge como un elemento diferenciador asociado a una percepción de agravio. El profesorado desempeña un papel clave en la transmisión de estos contenidos.

PALABRAS CLAVE: identidad nacional; identidad andaluza; educación; escuela; Andalucía; España; nacionalismo; identidad cultural; identidad cívica.

CÓMO CITAR: Valdivia Alonso, D. y Ruiz Jiménez, A. M. (2026). Formando andaluces y españoles: la construcción de la identidad nacional en la escuela andaluza. *Revista Centra de Ciencias Sociales*, 5(1), 53-92. <https://doi.org/10.54790/rccs.131>

English version can be read on <https://doi.org/10.54790/rccs.131>

ABSTRACT

This study analyzes the construction of Andalusian identity in schools and its relationship with Spanish identity. Based on theoretical frameworks on national socialization and identity models (ethno-cultural and civic), the research explores to what extent education in Andalusia fosters a distinct identity, how it relates to Spanish identity, and whether civic or cultural elements predominate in its teaching. The results show that Andalusian schools actively contribute to the reproduction of an Andalusian identity, with a strong emphasis on ethno-cultural elements, while civic aspects play a marginal role. Additionally, Andalusian identity does not appear in opposition to Spanish identity, although Andalusian speech emerges as a distinguishing factor associated with a sense of grievance. Teachers play a crucial role in transmitting these contents.

KEYWORDS: national identity; Andalusian identity; education; school; Andalusia; Spain; nationalism; cultural identity; civic identity.

1. Introducción. El papel de la educación en la construcción de la identidad nacional en España y en Andalucía

Esta investigación analiza la reproducción de la identidad andaluza durante la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Aunque los debates en torno a los sistemas educativos en España han centrado su atención sobre los casos de comunidades históricas como la catalana o vasca, este artículo sostiene que Andalucía participa en las mismas dinámicas de reproducción de identidad nacional que esas otras comunidades autónomas (CC. AA.). Esperamos que cualquier unidad administrativa con control sobre este mecanismo de socialización use la educación (o la escuela, que utilizaremos como términos intercambiables) para conformar u homogeneizar una identidad territorial que legitime la existencia de dicha unidad administrativa, presente o futura (Anderson, 1983; Hobsbawm, 1992).

La escuela es un agente fundamental sin el cual es imposible comprender la creación del Estado moderno, convirtiéndose en una de sus principales instituciones (Green, 1990; Tamir, 2021). La escuela ha contribuido a la homogeneización cultural a favor del grupo étnico mayoritario, con poder para imponer su relato sobre la nación. Sin embargo, este relato ha sido contestado en Estados multinacionales (Kleider, 2020). En ellos surgen tensiones por el control educativo dado el interés mutuo de élites estatales y subestatales en desarrollar sentimientos de pertenencia, a veces excluyentes. En este sentido, la capacidad del Estado español para desarrollar una política educativa nacionalizadora se ha visto históricamente limitada por la influencia de la Iglesia, pero también por la cesión competencial a las CC. AA. con sus propios intereses nacionalizadores (Puelles, 1999).

Los primeros intentos de construcción de una identidad nacional española por parte de los Gobiernos progresistas, siguiendo el mandato de la Constitución de 1812 (Álvarez Junco, 2001, p. 545), se toparon con obstáculos como la falta de recursos eco-

nómicos (destinados al ejército o el clero), la baja penetración de la escuela pública (con índices de analfabetismo superiores al 60%) y la oposición de la Iglesia católica, que con el apoyo de facciones conservadoras ha disputado históricamente las competencias en educación al Estado (*ibid.*, p. 549). No fue hasta finales de la II República cuando España se dota de un sistema educativo público asimilable al de otros países europeos, movilizandorecursos y desarrollando reformas para construir una identidad nacional española democrática. Este sistema desapareció de forma abrupta con el golpe de Estado y la dictadura de Francisco Franco en 1936.

Tras la aprobación de la Constitución española (CE) en 1978 se estableció un modelo descentralizado donde las competencias educativas son compartidas entre Estado y CC. AA., asumiendo las CC. AA. buena parte de estas. No obstante, el reparto competencial no quedó cerrado. En virtud del artículo 149, las materias no atribuidas expresamente al Estado por la CE fueron asumidas por las CC. AA. en dos períodos, 1978-1983 y 1998-2000 (Hijano y Ruiz, 2016). En algunos casos, las CC. AA. han utilizado estas nuevas competencias para desarrollar sus identidades nacionales propias dando lugar, en ocasiones, a tensiones entre partidos de ámbito estatal y partidos nacionalistas (Delgado, 2022), así como entre Administraciones, por el control educativo (Del Campo y Sánchez, 2015). Como resultado de este proceso encontramos una minoría de CC. AA. (Cataluña y Euskadi) que dan preferencia a la nación frente al Estado en la construcción de la identidad y una mayoría de CC. AA. reproduciendo identidades duales a partir del acuerdo entre normas culturales y creencias compartidas, priorizando el Estado frente a la comunidad autónoma (Doncel, 2008).

Andalucía ha permanecido ajena a muchos de estos debates. Pese a su condición de nacionalidad histórica, compartida con Euskadi, Cataluña y Galicia, sus responsables políticos no han seguido las mismas dinámicas. Así, encontramos una legislación educativa autonómica modificada en escasas ocasiones, continuando vigente la Ley de Educación de Andalucía del año 2007. Curricularmente se han realizado cambios acordes a los cambios estatales, con la Orden del 30 de mayo de 2023 de adaptación de la LOMLOE como legislación más reciente. Este silencio podría llevarnos a pensar que Andalucía es una excepción respecto al resto de CC. AA. en cuanto a la nacionalización de sus estudiantes. Los estudios comparados sobre el desarrollo de las identidades autonómicas en el currículum educativo sugieren que no es así (Doncel, 2008 y 2016).

La bibliografía existente en torno a la identidad andaluza (Moreno, 2008; Aguiar y Espinosa, 2011; Pérez Yruela, 2014; Coller, 2014) ha explicado cómo es la identidad nacional andaluza, sus valores e ideas en torno a qué significa ser andaluz y ser español. Sin embargo, apenas encontramos estudios aplicados al ámbito educativo, en el cual aún no se ha profundizado del mismo modo que en el resto de nacionalidades históricas. Los trabajos publicados en el ámbito andaluz se han concentrado en el estudio de los libros de texto y la legislación educativa (Hijano, 2000; Ruiz, 2001; Méndez, 2003; García y Merchán, 2015; Hijano y Ruiz, 2016). Hasta ahora, pocos trabajos han examinado el papel del profesorado como agente de construcción de la identidad

andaluza. Es aquí donde nuestra investigación tratará de profundizar, analizando la reproducción de la identidad andaluza a través del profesorado, dado su papel fundamental en este proceso, al ser quienes interpretan y ejecutan, en última instancia, la política educativa.

En las secciones siguientes construimos, en primer lugar, nuestro marco teórico, que muestra las hipótesis que serán objeto de investigación. A continuación, presentamos la metodología y diseño de la investigación, pasando al análisis de los datos en tercer lugar. La última sección concluye con una discusión de los resultados y las conclusiones sobre las hipótesis.

2. Socialización, escuela, nación y Estado

Las sociedades necesitan de la socialización de sus miembros para sobrevivir. A través de la socialización los individuos internalizan los valores, las normas y la cultura de la sociedad. La capacidad de la escuela para alcanzar estos fines fue instrumentalizada por los Estados-nación en su proceso de alfabetización nacional. Sin embargo, los Estados multinacionales se enfrentan al desafío de crear identidades nacionales compatibles (anidadas o duales), de manera que las diferentes comunidades nacionales que los conforman consientan en ser gobernados por un único Estado. En parte, esta compatibilidad depende de los elementos étnico-culturales o cívicos que predominen y cómo sean instrumentalizados por las élites políticas, tanto de ámbito estatal como subestatal.

2.1. La escuela al servicio del Estado

El ser humano aprende cómo vivir en sociedad a través de un proceso de socialización que abarca toda la vida. Durante este proceso son especialmente relevantes las etapas de socialización primaria y secundaria, donde se produce la interiorización valorativa e imaginativa del individuo (Lucas, 1986, p. 370); es decir, la respuesta al quién soy y cómo debo ser. La escuela ayuda al individuo a sentirse parte de una comunidad arraigada a un territorio determinado. Este sentimiento se conoce como identidad nacional —un subtipo de identidad social (Espinosa y Tapia, 2011, p. 71)—. La concebimos como una construcción social y cultural a partir de un proceso de nacionalización donde convergen discursos e interacciones desde los ámbitos privados y públicos procedentes de diferentes agentes de socialización (Quiroga, 2013) que determinan la pertenencia del individuo al *ingroup* (o grupo social del que la persona se siente parte y al que expresa lealtad). El *ingroup* se contrapone al *outgroup* (o grupo social del que la persona no se siente parte y al que no expresa lealtad).

La escuela ha sido un pilar fundamental en la construcción de las identidades nacionales, hasta el punto de ser indispensable para entender la consolidación del Estado moderno. Desde los siglos XVIII y XIX, los sistemas educativos han funcionado como herramientas clave en la transmisión de valores, ideas y nociones sobre identidad y pertenencia a una nación (Green, 1990; Hobsbawm, 1992). La escolarización obli-

gatoria y la enseñanza de una lengua común han favorecido la unificación cultural y lingüística, formando una ciudadanía cohesionada bajo una identidad homogénea (Anderson, 1983; Gellner, 1983).

Este proceso ha beneficiado tradicionalmente a los grupos mayoritarios dentro de los Estados-nación, permitiéndoles imponer su relato sobre la historia, la cultura y la identidad nacional (Hechter, 2001). Así, el currículo educativo no solo transmite conocimientos técnicos y científicos, sino que también refuerza una narrativa nacional que, con frecuencia, margina o excluye a las minorías culturales y lingüísticas. En muchos casos, la educación ha sido un vehículo de asimilación forzada, como las políticas de castellanización en España, la francización en Francia o la rusificación en el Imperio zarista y la Unión Soviética (Fishman, 1972; Smith, 1998).

En los Estados multinacionales y plurinacionales con gobiernos multinivel, este relato dominante ha sido desafiado, dando lugar a debates sobre el control del sistema educativo. Las tensiones educativas reflejan disputas políticas más amplias sobre la distribución del poder y la definición de la identidad nacional. En regiones con aspiraciones autonómicas o independentistas, las élites subestatales han utilizado la educación para fortalecer identidades diferenciadas y promover narrativas alternativas sobre su historia, lengua y cultura (Keating, 2007; Carranza, 2016). Ejemplos de estas dinámicas se observan en Cataluña y Euskadi, Quebec o Escocia, donde los sistemas educativos han sido diseñados para reforzar identidades nacionales propias y, en algunos casos, distanciarse de la identidad estatal mayoritaria (Conversi, 1997; Wright, 2017).

La disputa por el control educativo tiene implicaciones políticas profundas. Los Estados centrales buscan mantener la unidad mediante un currículo común, mientras que los gobiernos subestatales utilizan la educación para consolidar proyectos nacionales alternativos. Esto puede derivar en sentimientos de pertenencia excluyentes y desafiar la cohesión estatal (Tully, 1995; Hargreaves, 2004). Sin embargo, no solo las comunidades con aspiraciones soberanistas instrumentalizan la educación. También aquellas dentro del marco autonómico promueven identidades regionales como mecanismo de cohesión social y fortalecimiento de sus instituciones (Keating, 2007).

Para que la escuela funcione como herramienta de construcción identitaria, se requiere un aparato administrativo que sirva de cadena de transmisión ideológica. Entre sus principales eslabones están la legislación educativa, que define el marco normativo y los valores a transmitir (Apple, 2004); el currículo oficial, que selecciona contenidos esenciales para la formación ciudadana (Goodson, 2014; Sautereau y Faas, 2023); los libros de texto, que presentan narrativas históricas y culturales específicas (Torres Santomé, 2013); y los organismos de inspección y evaluación, que supervisan la enseñanza y el aprendizaje.

El profesorado ocupa una posición ambivalente dentro de este entramado. Aunque representa el último eslabón en la transmisión ideológica, también interpreta y re-significa los contenidos educativos en función de sus experiencias y creencias pe-

dagógicas. Esta capacidad de reinterpretación permite la resistencia y la reelaboración de la identidad nacional promovida por el Estado, generando contradicciones o desviaciones respecto al discurso oficial (Altamirano, 2020). Así, la enseñanza de la historia, la literatura o la educación cívica puede convertirse en un espacio de disputa simbólica, donde las narrativas dominantes son matizadas o cuestionadas según el contexto sociopolítico y la autonomía del docente (Van Dijk, 1997). En consecuencia, el sistema educativo no es un aparato monolítico de reproducción ideológica, sino un ámbito dinámico en el que las élites intentan moldear el imaginario colectivo, pero donde también emergen resistencias y reinterpretaciones alternativas.

En este sentido, nuestro análisis de los discursos del profesorado de la ESO en Andalucía espera encontrar que:

Hipótesis 1: El sistema educativo andaluz reproduce una identidad andaluza propia y diferenciada, tal y como hacen el resto de CC. AA.

2.2. Diversidad identitaria y legitimidad en Estados multinacionales: las identidades duales

Las democracias modernas requieren una legitimidad difusa para su estabilidad, sustentada en una identidad nacional compartida que refuerza la autoridad del Estado sin necesidad de coerción. David Easton (1975) distingue entre legitimidad específica, que depende del apoyo a políticas o líderes, y legitimidad difusa, basada en la confianza prolongada en las instituciones, permitiendo la continuidad del sistema en tiempos de crisis. La identidad nacional es así un mecanismo clave para la reproducción de la legitimidad política.

El consentimiento ciudadano en una democracia no se sostiene solo en el cumplimiento normativo o la eficiencia estatal. La adhesión voluntaria a un orden democrático requiere un sentido de pertenencia y compromiso con una comunidad política que trascienda intereses individuales o coyunturales (Habermas, 1998). La educación juega un papel central en este proceso, ya que es un mecanismo de reproducción del orden político al naturalizar una determinada comunidad nacional y su modelo de legitimidad.

No obstante, en Estados multinacionales, la coexistencia de múltiples identidades nacionales dificulta la generación de una legitimidad uniforme. La escuela pierde eficacia como herramienta estatal cuando existen comunidades con relatos históricos y culturales diferenciados, y la imposición de una identidad única puede interpretarse como una forma de dominación (Keating, 2001). La gestión de esta diversidad es crucial para la cohesión social y la estabilidad democrática.

Para garantizar su estabilidad y funcionalidad democrática, estos Estados deben promover identidades duales o compatibles que permiten a los ciudadanos identificarse simultáneamente con su comunidad nacional y con el Estado en el que esta se integra (Linz y Stepan, 1996). La compatibilidad entre identidades nacionales y estatales se basa en la construcción de un *ingroup* inclusivo de nivel estatal que no compita con

las identidades nacionales preexistentes, sino que las incorpore dentro de un marco de pertenencia compartido (Stepan, 1999).

Para lograrlo, los Estados multinacionales deben reconocer institucionalmente la diversidad cultural y lingüística, siendo la educación clave en este proceso al transmitir narrativas históricas que integran la pluralidad identitaria (Kymlicka, 1995). Sin embargo, cuando el poder se distribuye entre distintos niveles de gobierno, las élites subestatales pueden promover identidades nacionales diferenciadas con el objetivo de avanzar en proyectos políticos que buscan mayor autonomía o independencia (Keating, 2001). Un ejemplo es Cataluña, donde la educación ha sido utilizada para reforzar una identidad nacional distinta a la española (Miley, 2007).

Como señalamos anteriormente, aunque todas las CC. AA. en España tienen competencias sobre educación, no todas ellas tienen aspiraciones soberanistas. En este sentido, entendemos que la consolidación de la legitimidad propia de estas CC. AA. dentro del marco autonómico implica la reproducción de identidades duales, o compatibles, con la identidad nacional española. La producción de cohesión social y lealtad hacia las instituciones autonómicas (la consolidación de los propios gobiernos autonómicos como actores relevantes dentro del Estado) sería así compatible con la cohesión social y el sentido de pertenencia a un *ingroup* de ámbito estatal. Dada la ausencia de aspiraciones soberanistas en Andalucía, esperamos que nuestro análisis de los discursos del profesorado en la escuela andaluza muestre:

Hipótesis 2: La identidad andaluza reproducida en la escuela se construye como compatible con la identidad nacional española (es decir, la escuela andaluza reproduce identidades duales, simultáneamente andaluzas y españolas).

El debate sobre la compatibilidad de identidades nacionales en Estados multinacionales es complejo. Un modelo que explica esta compatibilidad es el de identidades anidadas, donde una identidad subnacional se integra dentro de una identidad estatal más amplia sin generar contradicciones (Díez Medrano y Gutiérrez, 2001; Máiz, 2004). Otro modelo es el de identidades salientes, según el cual los individuos priorizan distintos niveles de identidad según el contexto político y geográfico (Moreno, 2004).

En Andalucía, estudios basados en encuestas sugieren que la compatibilidad de identidades sigue el modelo de identidades anidadas: la identidad española se integra en la supraestatal (Europa) y contiene la subestatal (Andalucía) (Aguiar y Espinosa, 2011; Collier, 2014; Pérez Yruela, 2014). Ambas identidades comparten elementos comunes (Palacios, 2008), facilitando su compatibilidad.

2.3. Elementos que definen la identidad nacional

El sistema educativo constituye un instrumento central en la configuración de identidades nacionales, si bien estas pueden adoptar formas diversas en función de las estrategias adoptadas por las élites políticas. En este marco, se distinguen dos grandes modelos de identidad nacional: el étnico-cultural y el cívico. Las identidades étnico-

culturales se fundamentan en elementos como la lengua, la herencia histórica y la etnicidad, asumiendo una concepción primordialista de la nación como entidad orgánica y preexistente al Estado. Este enfoque tiende a ser estático y excluyente, dado su énfasis en la continuidad histórica y en la preservación de una supuesta esencia nacional diferenciadora (Smith, 1998). En el contexto español, este tipo de identidad ha adquirido una relevancia significativa en comunidades autónomas como Cataluña y el País Vasco, donde se ha enfatizado la singularidad cultural e histórica frente al Estado (Guibernau, 2004).

Por otro lado, las identidades cívicas se articulan en torno a principios democráticos compartidos, como la igualdad jurídica, los derechos fundamentales y la participación ciudadana en un marco institucional común (Habermas, 1998). Estas identidades no dependen de la pertenencia étnica o cultural, sino de la adhesión a un proyecto político inclusivo, lo que las convierte en formas más dinámicas y permeables de integración. En sociedades plurinacionales, como la española, este modelo puede contribuir a la estabilidad democrática al facilitar la convivencia entre distintas identidades colectivas dentro de un mismo Estado (Kymlicka, 1995; Keating, 2007). No obstante, el modelo autonómico español, aunque ha permitido cierta articulación de estas identidades, también ha generado tensiones entre la identidad cívica común y las identidades nacionales periféricas.

En la práctica, la mayoría de los Estados no adoptan de forma exclusiva uno de estos modelos, sino que integran elementos de ambos en función de sus trayectorias históricas y de sus necesidades políticas. En el caso andaluz, se plantea que la identidad reproducida en el ámbito escolar adopta un carácter dual, combinando componentes étnico-culturales y cívicos, aunque con una predominancia de estos últimos. Esta configuración responde tanto al carácter inclusivo que revelan los estudios sociológicos sobre la identidad andaluza como a la función legitimadora que dicha identidad debería desempeñar para el gobierno autonómico. En base a esta dualidad, presentamos nuestra tercera y última hipótesis.

Hipótesis 3: La identidad andaluza reproducida en la escuela combina elementos étnico-culturales y cívicos, con mayor peso de los cívicos, dado el carácter dual de la identidad andaluza y su teórica función legitimadora del gobierno regional.

Los autores del texto sostienen que las identidades cívicas resultan preferibles a las étnico-culturales, en tanto que permiten una evolución coherente de la identidad nacional en consonancia con los cambios sociales, políticos y tecnológicos. Frente a ello, el énfasis en lo étnico-cultural puede derivar en visiones esencialistas y excluyentes de la nación, susceptibles de instrumentalización política con fines xenófobos o supremacistas, dificultando así los procesos de inclusión, cooperación y desarrollo democrático (García-Segura, 2022).

3. Diseño de la investigación

Para evaluar las hipótesis planteadas se ha realizado un estudio de caso en centros educativos de la provincia de Sevilla. La elección de esta provincia responde a razones económicas y temporales, además de sus similitudes dentro del contexto andaluz en términos legislativos, organizativos y curriculares con el resto de las provincias, al existir una normativa común a los centros educativos de la comunidad andaluza.

El estudio se basa en 21 entrevistas a docentes de 10 centros educativos, realizadas en 2023. Las entrevistas fueron voluntarias y se garantizó la confidencialidad de la información. Los testimonios se transcribieron y anonimizaron antes de su análisis, con la aprobación del Comité de Ética de Investigación de la UPO. Para seleccionar a los participantes, se utilizó un muestreo por conglomerados a partir de un censo de 117 centros, clasificados según su titularidad (pública/privada), adscripción religiosa o aconfesional y ubicación (rural/urbana). De este censo, se contactó con 35 centros, de los cuales 10 aceptaron participar.

A pesar de la reducción de la muestra, se logró mantener la diversidad de las tipologías de centros incluidas en el estudio. El total de docentes entrevistados fue de 21, distribuidos según sexo y tipo de centro, como se muestra en las tablas 1 y 2, con información adicional en el Anexo 1.

Tabla 1
Características de las muestras teórica y empírica de centros educativos en la provincia de Sevilla. Porcentajes sobre el total de centros censados (N = 171), y sobre la muestra teórica diseñada (N = 35)

Dimensión	Tipo	Tamaño universo: N	Muestra teórica (sobre N)	Muestra empírica (sobre n)
Titularidad	Público Concertado		26 (75%) 9 (25%)	6 (60%) 4 (40%)
Contexto	Rural Urbano		5 (14%) 30 (86%)	2 (20%) 8 (80%)
Adscripción	Religiosa Aconfesional		8 (22%) 27 (78%)	3 (30%) 7 (70%)
Total		171	20% (35/171)	30% (10/35)

N – tamaño del universo, 171 centros.
n – tamaño de la muestra teórica, 35 centros.
Fuente: elaboración propia a partir del análisis de 21 entrevistas con profesorado de centros de educación secundaria en la provincia de Sevilla.

Tabla 2
Características de la muestra empírica de docentes por tipo de centro y sexo de la persona entrevistada. Porcentajes sobre el total de personas entrevistadas (N = 21)

Dimensión	Tipo	Hombres porcentaje (n)	Mujeres porcentaje (n)	Total
Titularidad	Público	5 (56%)	10 (83%)	15 (71%)
	Concertado	4 (44%)	2 (17%)	6 (29%)
Contexto	Rural	2 (22%)	0 (0%)	2 (8%)
	Urbano	7 (78%)	12 (100%)	19 (92%)
Adscripción	Religiosa	4 (44%)	1 (8%)	5 (23%)
	Aconfesional	5 (56%)	11 (92%)	16 (77%)
Total		9 (43%)	12 (57%)	21 (100%)

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de 21 entrevistas con profesorado de centros de educación secundaria en la provincia de Sevilla.

Se administró un guion de entrevista semiestructurado al profesorado participante. La entrevista comenzaba con preguntas sobre las actividades realizadas en torno a fechas con un significado netamente cívico: el Día de Andalucía (28 de febrero) y el Día de la Bandera (4 de diciembre)³, recientemente incorporado al calendario. Tras esta fase descriptiva, se animaba a los docentes a compartir experiencias subjetivas, describiendo otras actividades en el aula y su relación con la identidad andaluza, así como proponiendo iniciativas que consideraban necesarias. En ningún caso el guión de la entrevista sugería a los entrevistados la división entre elementos de tipo cívico y otros de tipo étnico-cultural.

El objetivo era conocer tanto los contenidos y actividades desarrollados como la percepción del profesorado sobre estos. La entrevista finalizaba con valoraciones sobre la enseñanza de Andalucía en la ESO, incluyendo reflexiones sobre los libros de texto, el currículum escolar y comparaciones con experiencias educativas fuera de Andalucía.

Para el análisis de los datos se utilizó una estrategia mixta: una clasificación tipológica de las actividades relacionadas con la identidad andaluza mediante ATLAS.ti 25 y un análisis del discurso del profesorado. El libro de códigos completo con las categorías analizadas se encuentra en el Anexo 2.

4. Organización tipológica de las actividades desarrolladas en los centros educativos andaluces

Nuestra primera aproximación a los datos ha consistido en la clasificación inductiva de las actividades descritas por el profesorado en 16 dimensiones relacionadas con la reproducción de la identidad andaluza. Estas dimensiones agrupan actividades con contenidos similares (tabla 3), y sus definiciones más completas pueden consultarse en el Anexo 2.

La diversidad de actividades reflejada en la tabla 3 combina elementos étnico-culturales y cívicos, lo que inicialmente respalda nuestras hipótesis. Respecto a la hipótesis 1, se observa que el profesorado identifica actividades específicas para la reproducción de la identidad andaluza. En cuanto a la hipótesis 3, las actividades incluyen tanto elementos cívicos como étnico-culturales.

Tabla 3

Ítems sobre los que el profesorado señala la realización de actividades relacionadas con la reproducción de identidad andaluza

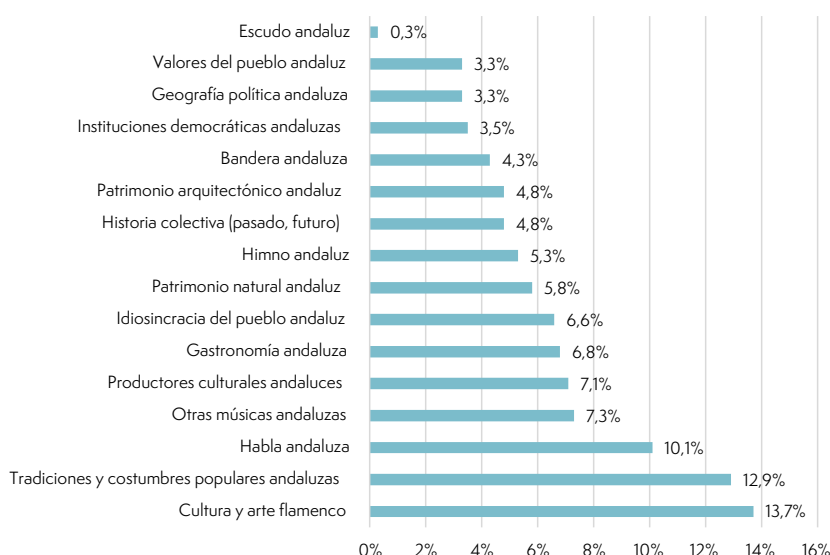
Ítem/código	Definición
Bandera andaluza	Contenidos y actividades vinculadas a la bandera andaluza. Ejemplo: izar la bandera.
Cultura y arte flamenco	Contenidos y actividades vinculadas al flamenco. Ejemplo: celebrar Día del Flamenco.
Escudo andaluz	Contenidos y actividades vinculadas al escudo andaluz: Ejemplo: dibujar el escudo.
Gastronomía andaluza	Contenidos y actividades vinculadas a la gastronomía andaluza. Ejemplo: comparar la gastronomía andaluza con la inglesa.
Geografía política andaluza	Contenidos y actividades vinculadas a la geografía política andaluza. Ejemplo: explicar las Administraciones territoriales de Andalucía.
Himno andaluz	Contenidos y actividades vinculadas al himno andaluz. Ejemplo: interpretar el himno.
Historia colectiva (pasado, futuro)	Contenidos y actividades vinculadas a la historia de Andalucía. Ejemplo: explicación del proceso autonómico.
Idiosincrasia del pueblo andaluz	Contenidos y actividades vinculadas a la idiosincrasia del pueblo andaluz. Ejemplo: el carácter alegre de los andaluces.
Instituciones democráticas andaluzas: - Parlamento - Junta de Andalucía - Ayuntamiento	Contenidos y actividades vinculadas u organizadas junto a las instituciones democráticas andaluzas. Ejemplo: visita al Parlamento de Andalucía.
Habla andaluza ⁴	Contenidos y actividades vinculadas al habla andaluza. Ejemplo: explicación sobre el habla andaluza.
Otras músicas andaluzas (no flamenco)	Contenidos y actividades vinculadas a otras músicas andaluzas. Ejemplo: cantar villancicos
Patrimonio arquitectónico andaluz	Contenidos y actividades vinculadas al patrimonio arquitectónico andaluz. Ejemplo: visita a catedrales.
Patrimonio natural andaluz	Contenidos y actividades vinculadas al patrimonio natural andaluz. Ejemplo: excursión a Doñana.
Productores culturales andaluces	Contenidos y actividades vinculadas a los productores culturales andaluces. Ejemplo: recitar a Lorca.
Tradiciones y costumbres populares andaluzas: - Tradiciones religiosas - Tradiciones sociales - Tradiciones gastronómicas - Tradiciones de artesanía	Contenidos y actividades vinculadas a las tradiciones y costumbres populares andaluzas. Ejemplo: concurso de recetas típicas.
Valores del pueblo andaluz: - Solidaridad - Tolerancia - Integración/inclusión	Contenidos y actividades vinculadas a los valores del pueblo andaluz. Ejemplo: almuerzo solidario.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de 21 entrevistas con profesorado de centros de educación secundaria en la provincia de Sevilla.

Sin embargo, la figura 1 matiza estos hallazgos al evidenciar la escasa presencia de elementos cívicos en la configuración de la identidad andaluza. Elementos como el escudo andaluz o las instituciones democráticas apenas aparecen en las actividades mencionadas por el profesorado. Aunque la bandera y el himno tienen mayor visibilidad, su peso es marginal dentro del conjunto de actividades registradas. Esta ausencia de elementos cívicos es aún más llamativa considerando que las entrevistas se iniciaron preguntando sobre dos celebraciones de carácter cívico-político: el Día de Andalucía y el Día de la Bandera de Andalucía. Esta última celebración, en particular, carece de arraigo educativo, y muchos centros no la conmemoran («El día de la bandera, no lo celebramos. Pasa desapercibido totalmente», E5).

Figura 1

Importancia relativa, en los discursos del profesorado, de los 16 ítems en torno a los cuales se organizan actividades relacionadas con la identidad andaluza: porcentajes basados en frecuencias normalizadas



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de 21 entrevistas con profesorado de centros de educación secundaria en la provincia de Sevilla.

La debilidad de los elementos cívicos en la identidad andaluza podría limitar su dinamismo y modernidad, manteniendo la comunidad enfocada en su pasado en lugar de en su futuro. Además, podría afectar el desarrollo de una lealtad difusa hacia el gobierno autonómico. Ante la relevancia de esta cuestión, hemos analizado la importancia de los elementos cívicos según las características de los centros y el sexo del profesorado entrevistado (véanse las figuras A1 a A4 en el Anexo 1).

En relación con la titularidad de los centros, se observa que las instituciones democráticas tienen mayor presencia en los centros públicos. En términos de religiosidad, los centros aconfesionales otorgan más importancia a las actividades de carácter cívico que los religiosos, destacando las relacionadas con las instituciones democráticas, la geografía política y la bandera. A nivel territorial, los centros rurales priorizan actividades en torno al himno y la bandera, mientras que los urbanos se centran más en la geografía política y las instituciones democráticas. Respecto al sexo del profesorado, los hombres mencionan con mayor frecuencia actividades vinculadas a las instituciones democráticas y la bandera, aunque en otros elementos cívicos no se encuentran diferencias significativas.

En el extremo inferior de la figura 1 aparecen actividades de carácter étnico-cultural, como la cultura y el arte flamenco, las tradiciones populares y el habla andaluza, que juntas representan más de un tercio de las actividades mencionadas. Estos tres elementos conforman un núcleo étnico-cultural que domina la reproducción de la identidad andaluza en los centros educativos. Este enfoque es similar al adoptado en CC. AA. como Cataluña y Euskadi, que han integrado su cultura singular en sus sistemas educativos (Doncel, 2008).

El peso de estos elementos étnico-culturales varía según el tipo de centro. Las actividades sobre el habla andaluza son más frecuentes en los centros públicos y aconfesionales, así como en los rurales, mientras que las tradiciones y costumbres populares son promovidas principalmente en los centros privados y religiosos. En cuanto al flamenco, su importancia es similar en todos los tipos de centros, aunque en los urbanos se mencionan más actividades relacionadas con este elemento. Además, el profesorado femenino es quien más frecuentemente menciona actividades centradas en estos tres aspectos (véanse las figuras A1 a A4 en el Anexo 1).

En la parte media de la figura 1 aparecen otros elementos étnico-culturales con una presencia intermedia. La gastronomía y las otras músicas andaluzas suelen asociarse a celebraciones y festividades como Carnaval, Semana Santa, Feria o Navidad, manifestándose a través de marchas, villancicos o coplas. En cuanto a la idiosincrasia, se identifican elementos como la convivialidad y la manera alegre de entender la vida, reforzando el ideal de «vida buena» andaluza (Pérez Yruela, 2014) y estableciendo contrastes entre «nosotros, los andaluces» y «los otros». Por último, en la categoría de productores culturales se mencionan figuras representativas de la cultura andaluza como Lorca, Camarón o Bécquer.

En conclusión, este análisis inicial confirma que el profesorado identifica una amplia gama de actividades relacionadas con la reproducción de la identidad andaluza en los centros educativos, lo que respalda la hipótesis 1. Además, se observa un énfasis en los mismos elementos étnico-culturales que han sido promovidos en otras comunidades autónomas con fuerte identidad nacional. Sin embargo, la evidencia en favor de la hipótesis 3, que preveía un mayor peso de los elementos cívicos en la configuración de una identidad dual en Andalucía, no se sostiene. La presencia de actividades ligadas a elementos cívicos es escasa en comparación con los elementos étnico-culturales.

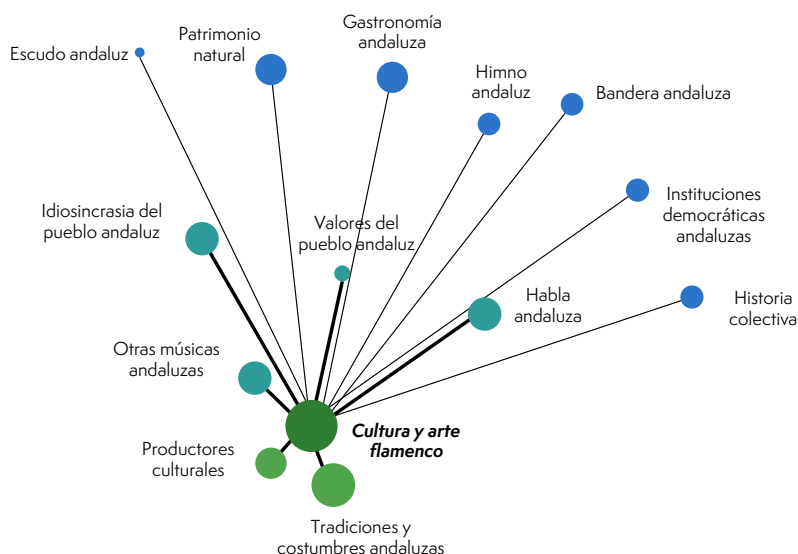
Para evaluar hasta qué punto la identidad andaluza desarrollada en los centros escolares puede considerarse inclusiva (hipótesis 2), es necesario analizar con mayor profundidad el significado que el profesorado otorga a los elementos étnico-culturales. Como se ha señalado, la identidad étnico-cultural tiende a anclar la pertenencia a la comunidad en el pasado, enfocándose en la procedencia de la comunidad en lugar de su destino. Este enfoque puede generar visiones estáticas y cerradas de la identidad nacional, lo que en algunos casos puede justificar la exclusión de quienes no comparten el mismo origen.

4.1. El núcleo étnico-cultural de la identidad andaluza

La figura 2 muestra la coocurrencia entre los ítems alrededor de los cuales el profesorado entrevistado organiza las actividades que reproducen la identidad andaluza. El tamaño de los círculos es proporcional a la frecuencia con la que el ítem aparece en los discursos, y las líneas que los conectan denotan la frecuencia con la que diferentes temas aparecen conjuntamente (cuanto más gruesa y más corta es la línea que une dos círculos, mayor es la concurrencia de los temas que cada círculo representa). En este sentido, la figura 2 muestra cómo el profesorado entrevistado organiza la mayor parte de las actividades relacionadas con la reproducción de la identidad andaluza en torno a un núcleo central que gira en torno a la cultura y el arte flamenco, siendo este el elemento que con mayor frecuencia relativa menciona el profesorado.

Figura 2

Coocurrencia entre los elementos étnico-culturales de la identidad andaluza en el discurso del profesorado



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de 21 entrevistas con profesorado de centros de educación secundaria en la provincia de Sevilla.

Este primer elemento sirve de eje para configurar un *ingroup* cultural andaluz, que se configura como tal por oposición a los *outgroups* de otras CC. AA. A diferencia de otras comunidades históricas, con aspiraciones soberanistas, cuyo *outgroup* es el conjunto de los españoles, en el caso de Andalucía este elemento en concreto (cultura y arte flamenco) se proyecta como parte de la identidad española (como una característica compartida con un *outgroup* de nivel superior, la comunidad nacional española).

Es que el flamenco es el flamenco. Y ahí tienes a los catalanes, sin embargo, que cómo vas a exportar la sardana, pues la sardana no, no tiene, no tiene ese gancho que tiene y ahí está la prueba. Igual que ellos exportan, ellos exportan a Rosalía (E13).

Podría discutirse hasta qué punto esta proyección del flamenco en la identidad nacional española responde al anidamiento de identidades, o más bien a una indiferenciación de ambas.

Junto con el flamenco, las menciones a las tradiciones y las costumbres que se van manteniendo generación tras generación son claves entre las actividades que el profesorado vincula a la formación de la identidad andaluza. Como muestra la figura 2, estas costumbres y tradiciones no solo se vinculan al flamenco, sino también a otras músicas andaluzas, en relación a la celebración de la Semana Santa o los villancicos en Navidad, por ejemplo⁵. Al igual que ocurría con la cultura y el arte flamenco, se observa cierta indiferenciación entre estos elementos en identidad andaluza y en la española. Al proyectarse en la identidad española (incluyendo también otras tradiciones y costumbres como la Feria o los toros), no serían elementos que ayuden a la diferenciación neta de lo andaluz frente al resto de España.

Cabe destacar la importancia de las tradiciones religiosas, tanto en centros religiosos con la organización de actividades como procesiones («el viernes de Dolores sacamos una procesión», E20) como en centros aconfesionales con actividades como «por ejemplo ir a visitar las hermandades» (E12), belenes o la interpretación de música religiosa. En este sentido, el peso de las tradiciones católicas, aunque no se hayan codificado explícitamente con este código, parecen tener un peso muy importante en la conformación de la identidad andaluza.

Pero, sin duda, las referencias a las actividades organizadas alrededor del habla andaluza es el ejemplo más claro de que Andalucía reproduce las prácticas nacionalizadoras de otras CC. AA. Pese a no contar con una lengua propia, la modalidad lingüística andaluza adquiere una relevancia destacada en la transmisión de la identidad andaluza por parte del profesorado. El habla andaluza aparece como algo representativo de Andalucía y exponente de su identidad, ya sea destacando las diferencias entre Andalucía y el resto de CC. AA. o rechazando con vehemencia los prejuicios sobre el habla andaluza para defender que su valor es igual al del resto.

El habla no es solo un elemento comunicativo, sino un elemento representativo de la comunidad, junto a la cultura y las tradiciones. El profesorado reivindica el orgullo de la lengua andaluza, otorgando gran importancia a que figuras públicas como

Alejandro Sanz, Manuel Carrasco o María Jesús Montero hablen en andaluz sin reprimirse como muestra de que el habla andaluza es tan válida como las demás lenguas de España:

Ya por fin hay gente que habla andaluz y no se reprime, entonces que los representantes políticos y que las personas..., ya pasa, ¿no? Hay representantes políticos que te hablan, vamos, hay una ministra concretamente que es andaluza y habla perfectamente y muy bien el andaluz y no se reprime, con lo cual ya te digo yo, es eso, que no, que nos reprimamos, al revés (E3).

A diferencia de los dos elementos anteriores, la defensa del habla andaluza se hace desde la reivindicación del orgullo andaluz, rechazando estereotipos, prejuicios y tópicos. Se defiende la diferencia entre el habla andaluza y las del resto de regiones, construyendo la pertenencia a Andalucía a partir de esa diferencia en el habla respecto a la de otras CC. AA., reiterando tanto la percepción de sentirse maltratados y señalados por el resto como la necesidad de superar este complejo de inferioridad para ser como el resto de CC. AA.

Y bueno, y que no haya ese, o sea, que no haya esos comentarios de que es que nosotros hablamos mal. No. Es que vosotros no habláis mal, vosotros tenéis una forma de hablar diferente a otras regiones en España, pero eso no quiere decir que unas sean de mayor calidad y otras sean de menor calidad, simplemente son diferentes y ya está ahí (E7).

El habla andaluza es el único elemento del núcleo cultural al que nos referíamos que no se proyecta en la identidad nacional española, manteniéndose como elemento distintivo andaluz. Aun así, tampoco el habla configura un *ingroup* andaluz opuesto a un *outgroup* español, sino otros *outgroups* formados por otras comunidades, frente a las que el profesorado entrevistado señala la necesidad de eliminar sus estereotipos y prejuicios hacia el habla andaluza. Es interesante este contraste respecto al flamenco y las tradiciones, elementos compartidos con la identidad española sobre los que no se hace mención a esta inferioridad como sí se observa con el habla andaluza. Por ello se sostiene que los andaluces «no hablamos un mal castellano, sino un perfecto andaluz» (E12).

Es lo que he dicho siempre, ha estado muy como que el andaluz era igual a cateto. ¿Eres andaluz? Eres cateto entonces. Bueno, pues ese análisis de, de los rasgos del andaluz y verlos como bueno, pues que como otro yo qué sé, como que el madrileño también tiene el laísmo otra, otra cosa y no se ve mal, pues nosotros un poco querernos ¿no? Y fomentar este tipo de, de rasgos nuestro que no hay de que avergonzarse, sino todo lo contrario (E3).

En definitiva, el único elemento netamente andaluz, que no se proyecta de forma indiferenciada en la identidad española, configura un *ingroup* acomplejado que basa su identidad en un sentimiento de agravio injusto frente al tratamiento que recibe por otras CC. AA. En cuanto a la hipótesis segunda, sobre el nivel de inclusividad de la

identidad andaluza, nuestra evidencia señala de forma clara que la identidad andaluza y la española son compatibles. Es decir, no se configura un *outgroup* español frente al que el profesorado entrevistado sitúe un *ingroup* andaluz diferenciado en cuanto a sus características étnico-culturales. Sin embargo, resulta problemático que el núcleo de estas características no permita establecer una diferencia neta entre el andaluz y el resto de los españoles, en tanto que el habla se configure como un elemento de identificación negativo vinculado al agravio del resto de CC. AA.

5. Conclusiones. Problematicar la identidad andaluza

Este estudio ha permitido analizar la construcción de la identidad andaluza en los centros educativos y su relación con la identidad nacional española. A partir del análisis de las actividades desarrolladas en los centros y del discurso del profesorado se han podido evaluar las hipótesis planteadas y se han identificado los principales desafíos en la reproducción de la identidad andaluza en la escuela.

Los resultados obtenidos respaldan parcialmente la hipótesis 1, que planteaba que el sistema educativo andaluz reproduce una identidad propia y diferenciada. Se ha constatado que el profesorado desarrolla un amplio rango de actividades destinadas a la transmisión de elementos de la identidad andaluza, con una especial preeminencia de los aspectos étnico-culturales. Sin embargo, la evidencia no apoya la hipótesis 3, ya que los elementos cívicos tienen una presencia marginal en la enseñanza de la identidad andaluza. Factores como el escudo andaluz, las instituciones democráticas autonómicas o la geografía política reciben una atención reducida en comparación con aspectos más tradicionales, como la cultura flamenca, el habla andaluza o las festividades populares (particularmente las de origen católico). Esta ausencia de componentes cívicos podría limitar el desarrollo de una identidad andaluza más dinámica y orientada al futuro.

Respecto a la hipótesis 2, que proponía la construcción de una identidad andaluza dual compatible con la española, los datos muestran que no existe una oposición estructural entre ambas identidades. La identidad andaluza se presenta en términos de continuidad con la identidad española en la mayoría de los elementos analizados. Sin embargo, se ha identificado un problema relevante: el habla andaluza es el único rasgo distintivo que el profesorado asocia a una diferencia clara con respecto a otras comunidades autónomas, y lo hace desde una percepción de agravio, reforzando una visión de inferioridad frente a otras regiones de España.

El principal desafío en la reproducción de la identidad andaluza en la escuela es la primacía de los elementos étnico-culturales sobre los cívicos. Esta preponderancia ancla la identidad en el pasado y no contribuye a la construcción de una identidad más abierta y adaptada a los valores democráticos y a la participación ciudadana. La escasa presencia de la educación en valores cívicos puede generar una identidad menos comprometida con las instituciones autonómicas y limitar el desarrollo de una lealtad difusa hacia el gobierno andaluz. Finalmente, una identidad andaluza

sin un fuerte componente cívico puede carecer del dinamismo necesario para enfrentar los indicadores socioeconómicos donde Andalucía sigue a la cola de España. De este modo, Andalucía seguiría sumergida en la paradoja de la satisfacción (Navarro y Pérez Yruela, 2000), anclada en la buena vida alcanzada y los elementos que la conforman, pero sin capacidad o incentivos para imaginar un futuro mejor hacia el que dirigir los esfuerzos nacionalizadores. En palabras de uno de los entrevistados:

Sentimos andaluces, no ya por el habla, no ya por la cultura, no ya por ese paisaje de olivo, etcétera, etcétera, sino también porque cada territorio, cada pueblo, debe tener una especie de conciencia de clase territorial, precisamente para salvar esas brechas socioeconómicas que hay con otros territorios (E6).

Otro problema identificado es la falta de diferenciación clara entre la identidad andaluza y la española en términos positivos. Mientras que la cultura flamenca, las festividades o la gastronomía se presentan como elementos compartidos con la identidad española, el habla andaluza emerge como el único rasgo diferenciador, aunque asociado a una percepción de marginación y falta de reconocimiento. Esto puede dar lugar a una identidad andaluza que no se articule como una identidad proactiva, sino como una reacción frente a una supuesta desvalorización externa.

Cabe señalar que el profesorado desempeña un papel clave en la reproducción de la identidad andaluza, ya que actúa como mediador entre el currículo oficial y la realidad del aula. Sus discursos y prácticas determinan qué aspectos de la identidad son enfatizados y cómo se presentan a los estudiantes. Como se ha observado, los docentes reproducen mayoritariamente una identidad andaluza basada en elementos culturales y tradicionales, lo que refuerza una visión esencialista de la identidad. Al mismo tiempo, existe un margen de agencia docente que permite reinterpretaciones y ajustes en función del contexto del centro y las experiencias personales del profesorado.

La influencia del tipo de centro es también significativa. En los centros públicos y aconfesionales se observan mayores referencias a elementos cívicos, mientras que en los centros privados y religiosos predominan las actividades relacionadas con las tradiciones y costumbres. Asimismo, el profesorado femenino ha mostrado un mayor énfasis en los aspectos étnico-culturales, lo que sugiere que las experiencias personales y las concepciones pedagógicas influyen en la manera en que se reproduce la identidad andaluza en la escuela.

En definitiva, aunque la escuela andaluza actúa como un espacio de reproducción de la identidad andaluza, lo hace de forma desequilibrada, priorizando la dimensión cultural sobre la cívica. Para fomentar una identidad más inclusiva y orientada al futuro, sería recomendable reforzar la enseñanza de los valores democráticos y de las instituciones autonómicas, así como trabajar en una visión más positiva y proactiva de la identidad andaluza que no dependa fundamentalmente de la percepción de agravio lingüístico frente a otras comunidades.

No obstante, estas conclusiones deben considerarse tentativas debido a las limitaciones de la muestra y la necesidad de desarrollar investigaciones complementarias sobre otros elementos del sistema educativo. Algunas limitaciones del estudio se relacionan con su circunscripción a la provincia de Sevilla, el número limitado de centros analizados (sobre los que no se han considerado otros aspectos clasificatorios como la ubicación geográfica o características socioeconómicas), o el número limitado de entrevistas analizadas y las características sociodemográficas recogidas para los entrevistados (pudiendo incluir aspectos como la edad o la ideología en próximos estudios). Futuras investigaciones abordarán estas limitaciones realizando nuevas entrevistas en el resto de provincias. Esta investigación es el primer artículo de una tesis doctoral en curso sobre la enseñanza de Andalucía en la educación secundaria, trasladando los primeros hallazgos y aportaciones sobre la transmisión de la identidad andaluza en la educación secundaria. Esperamos que estos resultados, junto a las investigaciones en curso sobre el contenido del currículo académico y su presentación en los libros de texto, permitan establecer recomendaciones para el desarrollo equilibrado de la identidad andaluza en la escuela.

6. Financiación

Esta investigación forma parte del PRY 040/22 «Andalucía: más allá del arte de vivir», financiado por la Fundación CENTRA (convocatoria de proyectos de investigación 2022-2024). Agradecemos los comentarios, críticas y sugerencias de los diferentes miembros del proyecto, en particular, para esta última versión, las de Manuel Pérez Yruela, Manuel Hijano y David Doncel, así como las de José Francisco Jiménez. En particular, Cristina Granados ha contribuido a la producción de datos del trabajo, mediante su colaboración en las entrevistas al profesorado.

7. Referencias bibliográficas

- Aguiar, F. y Espinosa de los Monteros, E. (2009). *Identidad andaluza y realidad nacional*. Córdoba: IESA-CSIC. Informes y documentos de trabajo, 1-22. <http://hdl.handle.net/10261/37003>
- Altamirano, M. (2020). *Pedagogía y resistencia: la escuela como espacio de disputa cultural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Álvarez Junco, J. (2001). *Mater Dolorosa*. Madrid: Taurus.
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge.
- Brubaker, R. (2009). Ethnicity, race, and nationalism. *Annual Review of Sociology*, 35(1), 21-42.
- Carranza, G. G. (2016). La identidad estatal plurinacional como elemento cohesionante (y no diferenciador) de la ciudadanía. *Revista de la Facultad de Derecho*, (39), 39-61. <https://doi.org/10.22187/201522>

- Coller, X. (2014). *Perspectivas sobre la identidad andaluza: Políticos, intelectuales y ciudadanía*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Conversi, D. (1997). *The Basques, the Catalans and Spain: Alternative Routes to Nationalist Politics*. Nevada: University of Nevada Press.
- Del Campo, E. y López, E. (2015). Modelos educativos y políticas de educación secundaria en Andalucía, Madrid y País Vasco: problemas, agendas y decisiones. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 34(1), 1-16. <https://doi.org/10.24965/gapp.voi13.10236>
- Delgado, A. (2022). La enseñanza de la Historia y los debates parlamentarios en la reforma educativa de la LOMLOE. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, 125(1), 17-42. <https://doi.org/10.55509/ayer/975>
- Díez Medrano, J. y Gutiérrez, P. (2001). Nested identities: national and European identity in Spain. *Ethnic and racial studies*, 24(5), 753-778. <https://doi.org/10.1080/01419870120063963>
- Doncel, D. (2008). Construcción de identidades colectivas culturales a través del sistema educativo: Comunidades autónomas y LOGSE. *Revista Española de Educación Comparada*, (14), 207-241.
- Doncel, D. (2016). Identidad cultural autonómica en el sistema educativo español. *Berceo*, (171), 35-58.
- Easton, D. (1975). A Re-Assessment of the Concept of Political Support. *British Journal of Political Science*, 5(4), 435-457.
- Espinosa, A. y Tapia, G. (2011). Identidad nacional como fuente de bienestar subjetivo y social. *Boletín de Psicología*, 102(2), 71-87.
- Fishman, J. A. (1972). *The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*. Cork: Newbury House.
- García, F. F. y Merchán, J. (2015). La construcción de la identidad nacional en las escuelas de Andalucía. En B. Falaize, C. Heimberg y O. Loubes (Eds.), *L'Escola i la nació* (pp. 111-119). ENS Editions.
- García-Segura, S. (2022). Estado nación e identidad nacional: América Latina y la gestión de la diversidad en contextos multiculturales. *Diálogo andino*, 67, 170-182. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100170>
- Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. New York: Cornell University Press.
- Goodson, I. F. (2014). *Curriculum, Narratives and the Social Future*. London: Routledge.
- Green, A. (1990). *Education and State formation. The rise of education systems in England, France and the USA*. Basingstoke: Macmillan.
- Guibernau, M. (2004). *Catalan nationalism: Francoism, transition and democracy*. London: Routledge.
- Habermas, J. (1998). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge: MIT Press.

- Hargreaves, A. (2004). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hechter, M. (2001). *Containing Nationalism*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/019924751X.001.0001>
- Hijano, M. (2000). La cultura andaluza en los libros de texto. *Comunicar*, 7(14), 153-158. <https://doi.org/10.3916/C14-2000-21>
- Hijano, M. y Ruiz, M. (2016) Descentralización educativa y comunidades autónomas: el caso andaluz (1982-1986). *Revista Fuentes*, 18, 49-63. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.1.03>
- Hobsbawm, E. J. (1992). *Nations and nationalism since 1780: Programme, myth, reality*. London: Cambridge University Press.
- Keating, M. (2001). So many nations, so few states: territory and nationalism in the global era. En A. G. Gagnon y J. Tully (Eds.), *Multinational Democracies* (pp. 39-65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Keating, M. (2007). *The Independence of Scotland: Self-Government and the Shifting Politics of Union*. London: Oxford University Press.
- Kleider, H. (2020). Multilevel governance: Identity, political contestation, and policy. *The British Journal of Politics and International Relations*, 22(4), 792-799.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. London: Oxford University Press.
- Linz, J. J. y Stepan, A. (1996). *Problems of democratic transition and consolidation: Southern Europe, South America, and post-communist Europe*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Lucas, A. (1986). El proceso de socialización: un enfoque sociológico. *Revista Española de Pedagogía*, 357-370.
- Máiz, R. (2004). Per modum unius: más allá de la dicotomía nacionalismo cívico vs. nacionalismo étnico. En A. Gurrutxaga (Ed.), *El presente del Estado-nación* (pp. 107-128). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Méndez, E. (2003). El habla andaluza en los libros de texto escolares. *Cauce: Revista de Filología y su Didáctica*, 26, 207-230.
- Miley, T. J. (2007). Against the thesis of the “civic nation”: The case of Catalonia in contemporary Spain. *Nationalism and Ethnic Politics*, 13(1), 1-37. <https://doi.org/10.1080/13537110601155734>
- Moreno, I. (2008). *La identidad cultural de Andalucía: aproximaciones, mixtificaciones, negacionismo y evidencias*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Moreno, L. (2004). Identidades múltiples y mesocomunidades globales. En F. Morata, G. Lacahapelle y S. Paquin (Eds.), *Globalización, Gobernanza e Identidades* (pp. 229-252). Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer.

- Navarro, C. y Pérez Yruela, M. (2000). Calidad de vida y cambio social. De la polarización social a la axiología en la sociedad andaluza. *Revista Internacional de Sociología*, 26, 5-38. <https://doi.org/10.3989/ris.2000.i26.793>
- Palacios, L. (2008). La identidad de Andalucía. Aproximación histórica. En F. Arcas y C. García (Eds.), *Andalucía y España. Identidad y conflicto en la historia contemporánea* (pp. 35-79). Málaga: Fundación Unicaja.
- Pérez Yruela, M. (2014). *Un relato sobre identidad y vida buena en Andalucía*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Puelles, Manuel de (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- Quiroga, A. (2013). La nacionalización en España. Una propuesta teórica. *Ayer*, 17-38.
- Ruiz, F. (2001). Aproximación a la actitud de docentes y alumnos sobre Andalucía. *Revista de Estudios Andaluces*, 23, 99-118. <https://doi.org/10.12795/rea.2001.i23.06>
- Sautereau, A. y Faas, D. (2023). Comparing national identity discourses in history, geography and civic education curricula: The case of France and Ireland. *European Educational Research Journal*, 22(4), 555-571.
- Smith, A. D. (1998). *Nationalism and Modernism: A Critical Survey of Recent Theories of Nations and Nationalism*. London: Routledge.
- Smith, E. (2020). *Language as a Facet of Identity: The Cases of Catalonia & Kurdistan*. Boulder, CO: University of Colorado.
- Stepan, A. C. (1999). Federalism and Democracy: Beyond the U.S. Model. *Journal of Democracy*, 10(4), 19-34. DOI: 10.1353/jod.1999.0072
- Tamir, Y. (2021). *El porqué del nacionalismo*. Valencia: Barlin Libros.
- Torres Santomé, J. (1991). *Currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Tully, J. (1995). *Strange Multiplicity: Constitutionalism in an Age of Diversity*. London: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (1997). *Discourse as Structure and Process*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Wright, S. (2017). *Language Policy and Language Planning: From Nationalism to Globalization*. London: Palgrave Macmillan.

Daniel Valdivia Alonso

Nacido en Dos Hermanas (1996). Graduado en Ciencias Políticas y Sociología por la UPO. Máster en Comunicación, Cultura, Sociedad y Política por la UNED. Máster en Formación del Profesorado de CCSS por la UPO. Es profesor sustituto interino en la UPO y ha sido técnico superior de investigación del proyecto PRY 040/22 (Fundación CENTRA).

Antonia María Ruiz Jiménez

Nacida en Málaga (1971). Licenciada en Historia Contemporánea por la Universidad de Málaga. Máster en Artes de Ciencias Sociales por el Instituto Juan March. Doctora en Ciencias Políticas por la UAM y doctora miembro de la Fundación Juan March (2002). Es profesora titular de la UPO desde 2011, con cuatro sexenios de investigación reconocidos por la CNAI. Actualmente es investigadora principal del proyecto PRY040/22 (Fundación CENTRA) y coordinadora académica del proyecto Horizonte Europa UNTWIST (ID: 101060836).

Notas

1 Conceptualización, investigación, curación de datos, análisis formal, redacción —borrador original, redacción—, revisión y edición.

2 Conceptualización, supervisión, metodología, adquisición de fondos, redacción —revisión y edición—.

3 El proceso autonómico andaluz tuvo dos hitos clave. El primero fue la manifestación del 4 de diciembre de 1977, en la que dos millones de andaluces reclamaron la autonomía en una jornada pacífica marcada por el asesinato de Caparrós. El segundo fue el referéndum del 28 de febrero de 1980, con un apoyo mayoritario al sí, pese al rechazo del Gobierno de la UCD. Mientras el 28 de febrero se convirtió en el Día de Andalucía, el 4 de diciembre fue reconocido oficialmente en 2021 como Día de la Bandera.

4 Hay un complejo debate sobre la realidad lingüística de Andalucía, empleando términos para referirse a ella como acento, dialecto, español hablado en Andalucía, hablas andaluzas o modalidad lingüística andaluza. Hemos elegido emplear el término «habla andaluza» para referirnos al código, empleando en el texto las diferentes formas de manera indistinta.

5 Cabe notar el mayor peso de este ítem en centros privados y religiosos.

Anexo 1

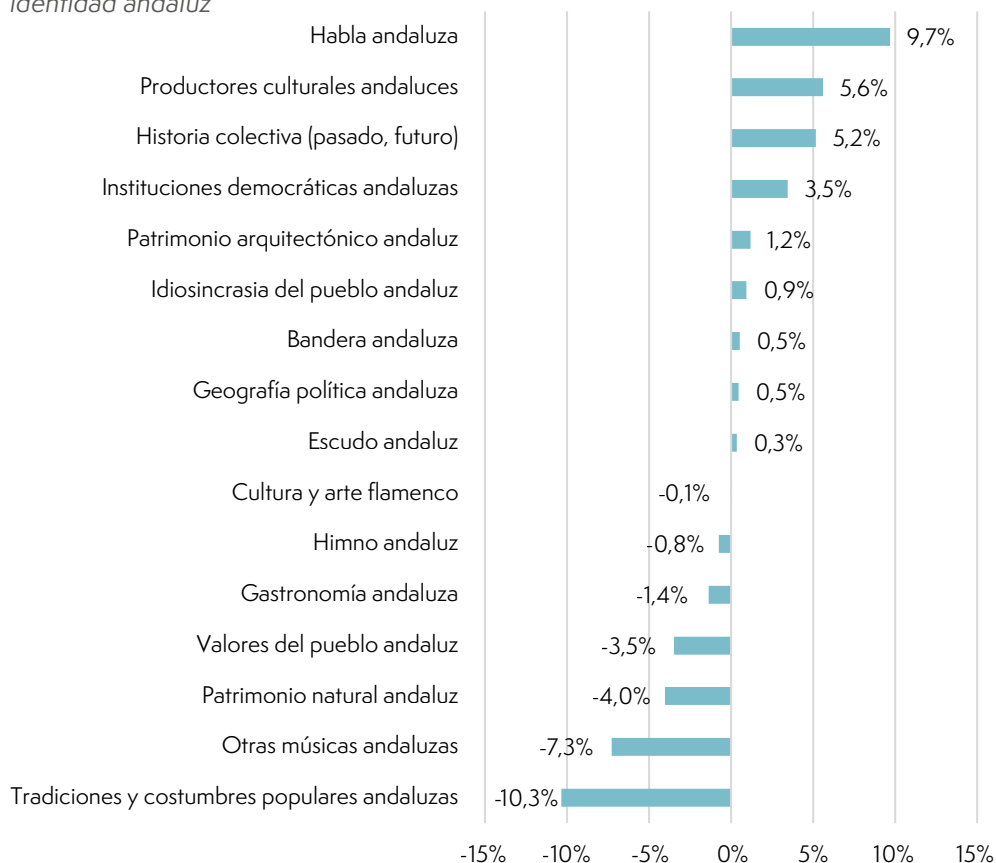
Tabla A1
Descripción de las propiedades de los casos en la muestra empírica

Id	Género	Titularidad	Adscripción	Ámbito	Asignatura	Responsabilidad
1	H	P	A	Ru	Música	Doc.
2	M	P	A	U	Inglés	Dir.
3	M	P	A	U	Necesidades Especiales	Doc.
4	M	P	A	U	Música	Doc.
5	H	P	A	U	Extraescolares	Jef. Est.
6	H	P	A	U	CC.SS.	Doc.
7	M	P	A	U	Inglés	Doc.
8	M	P	A	U	Matemáticas	Doc.
9	M	P	A	U	Lengua	Doc.
10	M	P	A	U	Ciencia creativa	Doc.
11	M	P	A	U	Lengua	Doc.
12	M	P	A	U	Lengua	Doc.
13	M	P	A	U	Ciencias Sociales	Doc.
14	M	C	A	U	Jef. Est.	Jef. Est.
15	H	C	R	U	Música y CC.SS.	Doc.
16	H	C	R	U	Biología	Doc.
17	H	C	R	U	Música y flamenco	Doc.
18	H	P	A	Ru	Lengua	Dir.
19	H	P	A	U	Física y química	Doc.
20	H	C	R	U	Educación física	Doc.
21	H	C	R	U	Biología	Doc.

ID: Identificador de entrevista.
H: Hombre; M: Mujer.
P: Público; C: Concertado.
A: Aconfesional; R: Religioso.
U: Urbano; Ru: Rural.
Doc.: Docente; Dir.: Dirección; Jef. Est.: Jefatura de Estudios.

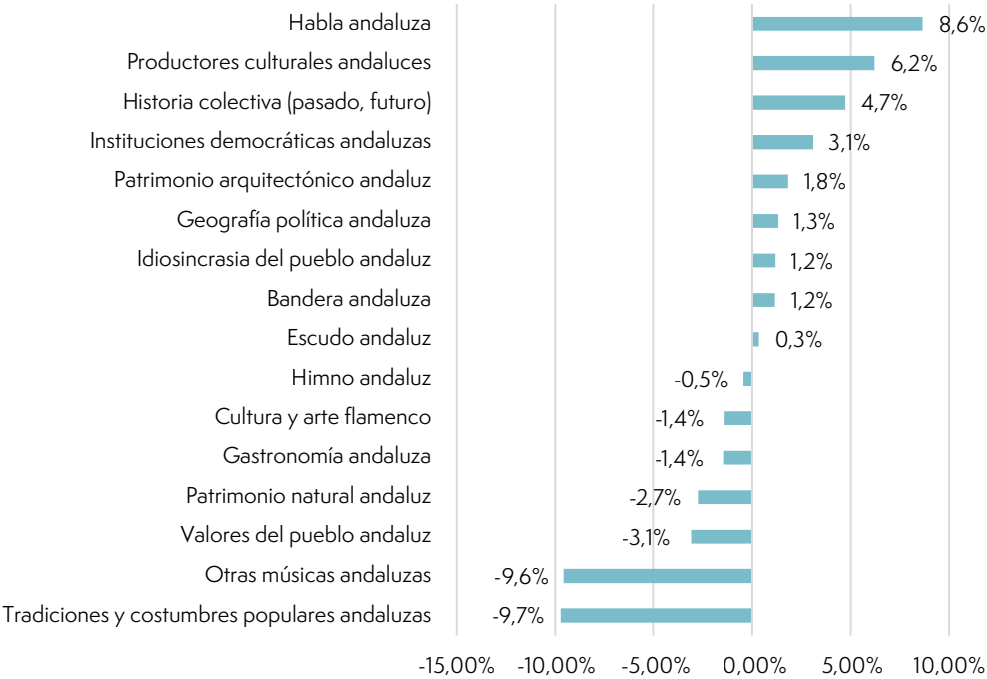
Figura A1

Diferencia neta a favor de profesorado de centros públicos vs. privados en cuanto a la frecuencia con que se refieren actividades vinculadas a la reproducción de la identidad andaluza



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de 21 entrevistas con profesorado de centros de educación secundaria en la provincia de Sevilla. La diferencia neta se ha calculado a partir de los porcentajes calculado sobre frecuencias normalizadas.

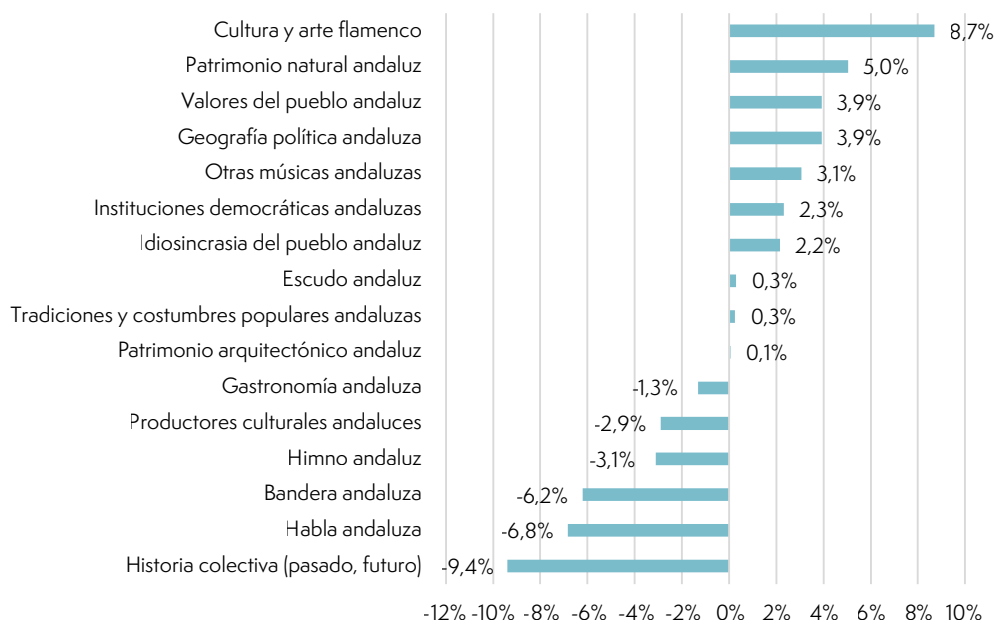
Figura A2
Diferencia neta a favor de profesorado de centros aconfesionales vs. religiosos en cuanto a la frecuencia con que se refieren actividades vinculadas a la reproducción de la identidad andaluza



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de 21 entrevistas con profesorado de centros de educación secundaria en la provincia de Sevilla. La diferencia neta se ha calculado a partir de los porcentajes calculado sobre frecuencias normalizadas.

Figura A3

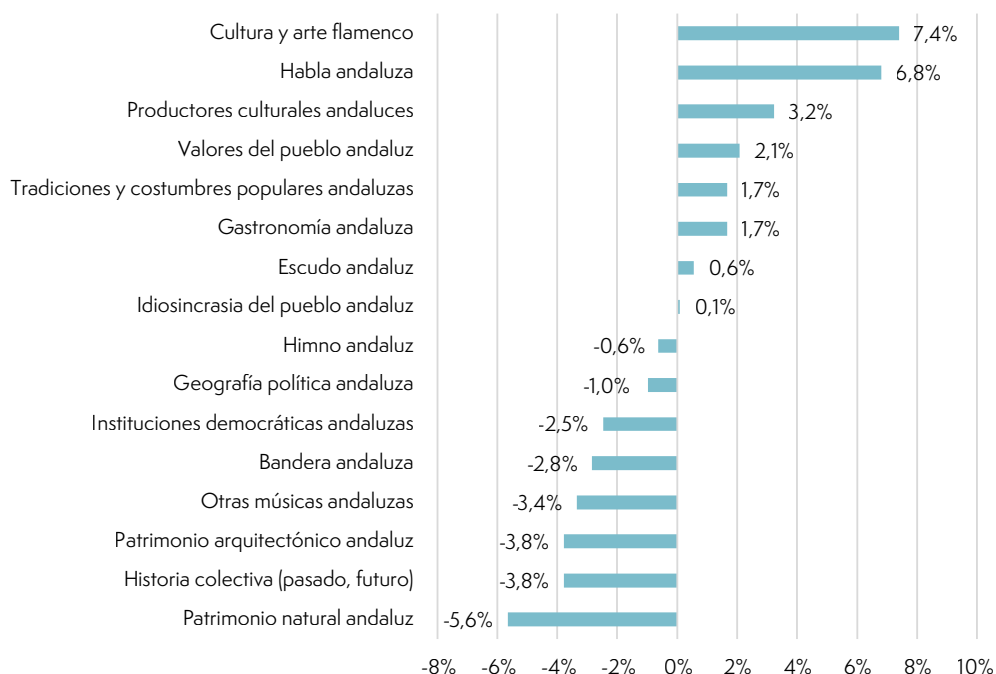
Diferencia neta a favor de profesorado de centros urbanos vs. rurales en cuanto a la frecuencia con que se refieren actividades vinculadas a la reproducción de la identidad andaluza



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de 21 entrevistas con profesorado de centros de educación secundaria en la provincia de Sevilla. La diferencia neta se ha calculado a partir de los porcentajes calculado sobre frecuencias normalizadas.

Figura A4

Diferencia neta a favor de profesorado de sexo femenino vs. masculino en cuanto a la frecuencia con que se refieren actividades vinculadas a la reproducción de la identidad andaluza



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de 21 entrevistas con profesorado de centros de educación secundaria en la provincia de Sevilla. La diferencia neta se ha calculado a partir de los porcentajes calculado sobre frecuencias normalizadas.

Anexo 2

1. Contenido del discurso

Esta carpeta hace referencia al «objeto» alrededor del cual se organiza el discurso de la persona entrevistada. Puede referirse a opiniones, preferencias, quejas o demandas del propio entrevistado. Se puede referir también a cualquier tipo de actividad por parte del centro con un potencial contenido «nacionalizador andaluz» (con o sin asistencia de otras instituciones, e independientemente del formato de la actividad). Se recogen objetos que tienen relación con las diferentes tipologías en las que se organiza la identidad nacional y el nacionalismo: elementos étnicos, culturales, y cívicos y simbólicos, por un lado; elementos adscritos y adquiridos, por otro. No obstante, el objeto referido en esta carpeta no tiene por qué ser el elemento central o fundamental de la actividad. Puede ser un elemento del contenido, siempre que tenga entidad suficiente, y se mencione explícitamente como propiamente «andaluz».

1.1. Idiosincrasia del pueblo andaluz

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad en torno a la idiosincrasia del pueblo andaluz, tanto actividades curriculares o extracurriculares. Puede tratarse tanto de actividades formales como informales. En este sentido nos referimos a un concepto cercano a la «etnia». La etnia como tal no esperamos que aparezca. Sin embargo actividades que tiene que ver con aspectos que son propios y únicos de los andaluces como pueblo se clasifican aquí. Se refiere a aspectos físicos o del carácter de los andaluces, que se identifican como propios y exclusivos (o prácticamente exclusivos) de este pueblo. La clave para distinguir lo que es idiosincrático es que el entrevistado piense que no se puede «aprender» o «adquirir». O se tiene o no se tiene... Vendría a significar que «Andaluz se nace, no se hace». En general puede relacionarse también con los estereotipos sobre los andaluces que los entrevistados comparten (también con su alumnado). Por ejemplo: la «malafollá» de los granadinos, o la «gracia» de los gaditanos; afirmaciones como que el pueblo andaluz ha sido un pueblo arrojado y valiente, o ha sido conservador y atrasado, o en relación a la 'vida buena'... No se codifican, por ejemplo: menciones a otros grupos si no aparecen vinculados a Andalucía.

1.2. Historia colectiva (pasado, futuro)

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad alrededor de la historia colectiva de Andalucía, tanto actividades curriculares como extracurriculares. Puede tratarse tanto de actividades formales como informales. Andalucía, como tal, puede estar referida en la actividad que se menciona como región, nación, territorio, pueblo, comunidad, etc. Lo importante, y lo que trata de captar este código, es que la actividad pone en valor la existencia anterior de Andalucía, y su continuidad en el tiempo hasta el presente, o bien (también) su proyección en el futuro. Se recogen exclusivamente las referencias colectivas, ya sea al territorio y sus

instituciones, o a hazañas o logros colectivos de los andaluces o el pueblo andaluz. Por ejemplo: La organización de exposiciones universales, el logro de la autonomía, «la conquista árabe». No se codifica, por ejemplo: Referencias a creaciones o logros individuales realizados en el pasado por personajes de origen andaluz (código: productores culturales andaluces).

1.3. Instituciones democráticas andaluzas

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad en torno a las instituciones democráticas de Andalucía, tanto actividades curriculares como extracurriculares. Puede tratarse tanto de actividades formales como informales. En general, deben hacer alusión a las instituciones que forman parte de la comunidad andaluza, como el Parlamento de Andalucía, el gobierno autonómico o el Tribunal Superior de Justicia de Andalucía. Los ayuntamientos tienen una categoría propia. Esta categoría no se utilizará para codificar, sino que se emplearan los subcódigos creados de manera específica para cada una de las instituciones. Por ejemplo: visita al Parlamento de Andalucía o la Junta de Andalucía, explicación del origen de las instituciones, etc.

Instituciones democráticas andaluzas: Ayuntamiento

Se codifican y recogen aquellas actividades en torno a los ayuntamientos de Andalucía, tanto actividades curriculares como extracurriculares. Puede tratarse de actividades formales o informales. En general, deben hacer referencia al Ayuntamiento del municipio, o a la figura del Ayuntamiento de manera genérica. Por ejemplo: visitas del alcalde o concejales, participación en actividades de conocimiento del Ayuntamiento o las competencias del Ayuntamiento, etc.

Instituciones democráticas andaluzas: Gobierno andaluz/Junta de Andalucía

Se codifican y recogen aquellas actividades en torno al gobierno andaluz o a la Junta de Andalucía (comprendida como poder ejecutivo de Andalucía), tanto actividades curriculares como extracurriculares. Puede tratarse de actividades formales o informales. En general, deben hacer referencia al gobierno autonómico de Andalucía, al consejo de gobierno de Junta de Andalucía o a la presidencia del gobierno de Andalucía. Por ejemplo: visitas de consejeros, visita al Palacio de San Telmo, conocimiento de las competencias del gobierno andaluz, etc.

Instituciones democráticas andaluzas: Parlamento

Se codifican y recogen aquellas actividades en torno al Parlamento de Andalucía, tanto actividades curriculares como extracurriculares. Puede tratarse de actividades formales o informales. En general, deben hacer alusión al Parlamento de Andalucía, ya sea su historia, su origen, los miembros que lo conforman... Por ejemplo: visita al Parlamento de Andalucía, visita de un parlamentario al centro educativo, conocimiento de las competencias del Parlamento de Andalucía, etc.

1.4. Valores del pueblo andaluz

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad en torno a los valores que son propios del pueblo andaluz, tanto actividades curriculares o extracurriculares. Este código se sitúa en contraste con el código de «idiosincrasia del pueblo andaluz». Al contrario que aquel, se refiere a únicamente carácter de los andaluces, identificando los valores que se comparten colectivamente, normalmente en tono positivo. Puede tratarse tanto de actividades formales como informales. La clave es que el entrevistado considere que son valores que se pueden aprender, que, de hecho, se enseñan en la escuela y que la persona entrevistada enseña y comparte con su alumnado. Sería la idea de «el buen Andalus se construye». Aquí se capturan los valores con los que se trataría de construir ese «buen andaluz» en la escuela por parte de los entrevistados. Esta categoría no se utilizará para codificar, sino que se emplearán los subcódigos creados de manera específica para cada uno de los valores. Por ejemplo: difusión de valores como la tolerancia, la inclusión, la pertenencia a una comunidad abierta. No se codifican, por ejemplo, menciones al pasado de Andalucía.

Valores del pueblo andaluz: Solidaridad

Se codifican y recogen aquellas actividades donde se pretenda desarrollar la solidaridad, tanto actividades curriculares como extracurriculares. Puede tratarse de actividades formales o informales. En general, deben hacer referencia a la difusión de valores vinculados a la solidaridad entre el alumnado. Por ejemplo: campañas de recogida de alimentos, juguetes, donaciones, etc.

Valores del pueblo andaluz: Capacidad de integración/inclusión

Se codifican y recogen aquellas actividades donde se pretenda desarrollar la integración e inclusión, tanto actividades curriculares como extracurriculares. Puede tratarse de actividades formales o informales. En general, deben hacer referencia a la difusión de valores vinculados a la inclusión e integración entre el alumnado. Por ejemplo: acogida de refugiados/migrantes, actividades de voluntariado vinculadas a la inmigración, etc.

Valores del pueblo andaluz: Tolerancia

Se codifican y recogen aquellas actividades donde se pretenda desarrollar la tolerancia entre el alumnado, tanto actividades curriculares como extracurriculares. Puede tratarse de actividades formales o informales. En general, deben hacer referencia a la difusión de valores vinculados a la tolerancia entre el alumnado. Por ejemplo: actividades contra el odio (discurso, violencia), etc.

1.5. Escudo andaluz

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad en torno al escudo de Andalucía, tanto actividades curriculares o extracurriculares. Puede

tratarse tanto de actividades formales como informales. En general, recogemos aquí aquellas actividades que tienen relación con el escudo de Andalucía, ya sean teóricas o prácticas. Por ejemplo: explicaciones sobre su forma, colores, significado, origen historia, actividades de clase o fuera de clase que tengan como objeto el escudo, etc. No se codifican, por ejemplo, actividades sobre el escudo de España o del Ayuntamiento

1.6. Bandera andaluza

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad en torno a la bandera de Andalucía, tanto actividades curriculares o extracurriculares. Puede tratarse tanto de actividades formales como informales. En general, recogemos aquí aquellas actividades sobre la bandera de Andalucía, ya sean teóricas o prácticas. También las menciones al Día de la Bandera. Por ejemplo: izado de la bandera, explicaciones sobre su forma, colores, significado, origen historia, actividades de clase o fuera de clase que tengan como objeto la bandera, etc. No se codifican, por ejemplo, menciones a la bandera de España.

1.7. Gastronomía andaluza

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad en torno a la gastronomía de Andalucía (o con un componente gastronómico), tanto actividades curriculares o extracurriculares. Puede tratarse tanto de actividades formales como informales. En términos generales siempre que se mencione que se come, se bebe o se cocina en el recinto (o se asigna una actividad consistente en cocinar) y ese elemento gastronómico se identifica como propiamente andaluz. Puede ser tanto en el tipo de comida o bebida, como también en la forma de consumirla, con quién se come, a qué hora se come. En general poniendo de relieve qué es particular de una cultura andaluza (señalar qué es diferente). Por ejemplo: Visita a un restaurante con estrella Michelin con chef andaluz. No se codifican, por ejemplo, actividades sobre las materias primas de Andalucía.

1.8. Productores culturales andaluces

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad en torno a creadores culturales (históricos o contemporáneos) en Andalucía, tanto actividades curriculares o extracurriculares. Puede tratarse tanto de actividades formales como informales. En general, deben poner en valor la figura de personalidades relevantes de la cultura andaluza. Puede referirse a cualquier disciplina: música, literatura, arquitectura, pintura, cine, teatro, etc. Por ejemplo: menciones a Lorca, Camarón y otros autores de relieve, búsqueda de información sobre los productores culturales, elaboración de biografías, exposiciones. No se codifican, por ejemplo, menciones a Blas Infante vinculadas a su papel en la construcción de la autonomía (sería historia colectiva). La mera mención a una figura andaluza (creador cultural), aunque no sea el objeto o centro de la actividad, se decide que se va codificar. Cuando el pasaje se menciona como parte o ilustración de alguna otra cosa.

1.9. Patrimonio arquitectónico andaluz

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad en torno al patrimonio arquitectónico Andaluz, tanto actividades curriculares o extracurriculares. Pueden ser actividades formales o informales. En general deben poner en valor la riqueza, la diversidad, y la particularidad de lo andaluz frente al resto del territorio. Se puede centrar tanto en las edificaciones o monumentos en sí mismos, como en los estilos, y/o los creadores andaluces. Por ejemplo: conocimiento de construcciones/monumentos más característicos de Andalucía o sus Provincias, «estilo arquitectónico andaluz», pueblos blancos; visitas guiadas, etc. No se codifica, por ejemplo aquellas vinculadas al patrimonio natural de Andalucía

1.10. Lengua y habla andaluza

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad en torno a la lengua o la forma de hablar de Andalucía, tanto actividades curriculares o extracurriculares. Pueden ser actividades formales o informales. En general cuando se califican los rasgos particulares que denotan el habla andaluza, se califica la lengua andaluza como dialecto (o no; o se identifica variantes del dialecto), se mencionan las formas correctas o incorrectas de hablar, etc. Por ejemplo: se menciona que la forma de hablar andaluza no es un castellano mal hablado sino un dialecto con rasgos propios (que pueden ser objeto de una actividad). No se codifica, por ejemplo: menciones a otros idiomas sin vincularlos con la lengua andaluza.

1.11. Himno andaluz

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad en torno al himno de Andalucía, tanto actividades curriculares o extracurriculares. Puede tratarse tanto de actividades formales como informales. En general, recogemos aquí aquellas actividades sobre el himno de Andalucía, ya sean teóricas o prácticas. Por ejemplo: escuchar el himno en el recinto, reproducir el himno, o aprender a tocar el himno, explicar el significado, cantar el himno, etc. No se codifica, por ejemplo: actividades vinculadas al himno de España

1.12. Tradiciones y costumbres populares andaluzas

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad en torno al conocimiento y/o la recuperación de tradiciones y costumbres populares andaluzas, tanto actividades curriculares o extracurriculares. Puede tratarse tanto de actividades formales como informales. En general, hacen referencia a tradiciones y costumbres populares de Andalucía pertenecientes a diferentes ámbitos. Esta categoría no se utilizara para codificar, sino que se emplearan los subcódigos creados de manera específica para cada una de las tradiciones. Por ejemplo: conocimiento de juegos populares, formas de trabajo tradicionales, visitas a museos de costumbres, etc. No se codifican, por ejemplo: menciones a hechos históricos pasados.

Tradiciones y costumbres populares andaluzas: Tradiciones de artesanía

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad en torno a tradiciones artesanas andaluzas, tanto actividades curriculares o extracurriculares. En general todas aquellas que organizan, o en las que participa, el centro (ya sea dentro de su recinto o fuera). Además de tener como centro una actividad artesanal debe mencionarse la dimensión andaluza de tal tradición (ya sea porque es única en Andalucía, o porque se manifiesta o realiza con rasgos particulares en Andalucía). Por ejemplo: elaboración de objetos con materiales propios de Andalucía, conocimiento de las técnicas cerámicas de Andalucía No se codifica, por ejemplo, la elaboración de cestos de mimbre.

Tradiciones y costumbres populares andaluzas: Tradiciones gastronómicas

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad en torno a tradiciones andaluzas con un componente gastronómico, tanto actividades curriculares o extracurriculares. El código es compatible con «Gastronomía andaluza». En general todas aquellas actividades que organiza, o en las que participa, el centro (ya sea dentro de su recinto o fuera), que tienen que ver con el conocimiento o la recuperación de elementos de la gastronomía típica andaluza. Por ejemplo: elaboración de recetas, talleres sobre la gastronomía andaluza, etc.

Tradiciones y costumbres populares andaluzas: Tradiciones religiosas

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad en torno a tradiciones andaluzas con un componente religioso, tanto actividades curriculares o extracurriculares. En general todas aquellas que organizan, o en las que participa, el centro (ya sea dentro de su recinto o fuera). Además de tener un contenido religioso debe mencionarse la dimensión andaluza de tal tradición (ya sea porque es única en Andalucía, o porque se manifiesta o realiza con rasgos particulares en Andalucía). Por ejemplo: conocimiento de romerías tradicionales y propias de Andalucía como el Rocío; la celebración y características de la Semana Santa andaluza (incluyendo, puede, alguna gastronomía propia andaluza de estas fechas).

Tradiciones y costumbres populares andaluzas: Tradiciones sociales

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad en torno a tradiciones sociales andaluzas, tanto actividades curriculares o extracurriculares. En general todas aquellas que organiza, o en las que participa, el centro (ya sea dentro de su recinto o fuera). Además de tener como centro una actividad social debe mencionarse la dimensión andaluza de tal tradición (ya sea porque es única en Andalucía, o porque se manifiesta o realiza con rasgos particulares en Andalucía). Por ejemplo: la siesta, sentarse a la fresca, visitar a los enfermos o las madres recién paridas con comida... No se codifica, por ejemplo: una romería, un partido de fútbol...

1.13. Cultura y arte flamenco

Se codifica cualquier mención de los entrevistados a cualquier tipo de actividad en torno al flamenco, tanto actividades curriculares o extracurriculares. Puede tratarse tanto de actividades formales como informales. Tanto actividades teóricas (vinculadas a su estudio) como prácticas (vinculadas a su ejecución, aprendizaje de bailes o cantes, visitas, exposiciones, etc.). Se aplica el código tanto a referencias generales sobre el flamenco como a otras concretas sobre su historia, creadores culturales, personajes famosos o importantes, costumbres, formas de vida, etc. Por ejemplo: conocimiento del flamenco, celebración del Día del Flamenco, actividades prácticas sobre flamenco, el papel de la etnia gitana en el flamenco, etc. No se codifican, por ejemplo, otras músicas al margen del flamenco.

1.14. Geografía política andaluza

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad en torno a la geografía política de Andalucía, tanto actividades curriculares o extracurriculares. Puede tratarse tanto de actividades formales como informales. La definición de Andalucía como unidad administrativa y territorial, con sus fronteras y sus instituciones es en sí mismo la tarea que más y mejor define la actividad nacionalizadora de la escuela. Recoge en general todas las actividades organizadas, o en las que participa, el centro en torno al conocimiento de Andalucía como unidad administrativa y territorial. Es importante etiquetar aquí las menciones a Andalucía como comunidad/autonomía. Por ejemplo: todas las actividades donde se presenta al alumnado la percepción de Andalucía como ente territorial autónomo. No se codifican, por ejemplo, menciones al pasado de Andalucía o a los recursos naturales, los cuales se codifican como patrimonio natural.

1.15. Otras músicas andaluzas

Se codifican las actividades en torno al resto de músicas andaluzas, más allá del flamenco, tanto actividades curriculares como extracurriculares. Puede tratarse tanto de actividades formales como informales. En general, deben hacer referencia al conocimiento teórico o al aprendizaje práctico del resto de músicas de Andalucía y de las provincias que la conforman. Es importante distinguir la música en sí de actividades donde la música aparece como medio o soporte para la transmisión de otro aspecto (el himno es el mejor ejemplo). En este caso, se utiliza el código al que hagan alusión el objeto y no este. Por ejemplo: actividades teóricas o prácticas sobre el Carnaval, villancicos, batallas de gallos, música clásica cuando se vinculen al desarrollo de la identidad andaluza, ya sea vinculado a su uso por los andaluces o a festividades de Andalucía. Cuando se vinculen a productores culturales, usaremos ambos códigos. No se codifican, por ejemplo, las actividades relacionadas con el flamenco.

1.16. Patrimonio natural andaluz

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad en torno al patrimonio natural andaluz, tanto actividades curriculares o extracurriculares.

Puede tratarse tanto de actividades formales como informales. En general deben poner en valor la riqueza, la diversidad, y la particularidad de lo andaluz frente al resto del territorio. Se puede centrar tanto en los parques naturales, la biodiversidad, la diversidad de paisajes (costa, playas, montaña, interior). Por ejemplo: conocimiento de los espacios naturales protegidos de Andalucía o el clima de Andalucía, visitas a entornos naturales, etc. No se codifican, por ejemplo, aquellas relacionadas al patrimonio arquitectónico de Andalucía.

2. Opinión sobre el currículum académico

Esta carpeta hace referencia a la información que tenemos sobre las actividades organizadas en relación con el currículo. Si se trata de actividades recogidas en el currículo educativo o no. Aquí reflejamos lo que nos indican los entrevistados. Por tanto, no se tratará de una recopilación exhaustiva, y habrá actividades en que no nos sepan decir, o nos den respuestas incorrectas. Habrá que comprobar posteriormente con fuentes externas.

2.1. Más presencia en currículo académico

Se codifican las menciones de los entrevistados a la falta de contenidos, actividades o celebraciones vinculados a la cultura e identidad andaluza. En general, recogemos las quejas, sugerencias o comentarios en torno a la carencia de material sobre Andalucía en el currículo académico. Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad cuando se mencione que dicha actividad tiene cualquier tipo de relación (ya sea directa o indirecta, fuerte o débil) con el currículo oficial. Pueden ser actividades formales o informales. En general, recogemos aquí aquellas actividades en las que se exprese su realización pese a no estar recogidas en el currículum educativo. Por ejemplo: actividades extracurriculares como excursiones, yincanas...

2.2. Presencia en currículo académico

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad cuando se mencione que dicha actividad tiene cualquier tipo de relación (ya sea directa o indirecta, fuerte o débil) con el currículo oficial. Pueden ser actividades formales o informales. En general, recogemos aquí aquellas actividades en las que se exprese su realización al formar parte del currículum académico. Por ejemplo: cuando la actividad se justifica en su posición curricular. La programación que realiza el profesorado o el departamento se considera siempre vinculada al currículo, y se aplica este código. Por ejemplo, se codifica: el flamenco está presente en toda la programación.

3. Formato de la actividad. Espacio y soporte.

Esta carpeta hace referencia al formato en el que se organizan las actividades. Considera tanto el espacio donde se realizan dichas actividades (desde dentro del aula hasta visitas organizadas, y/o tareas para casa) como el soporte en el que o con el que se realiza dicha actividad.

3.1. Espacio dentro del aula

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad cuando esta se realice dentro del aula/centro/etc. Pueden ser actividades curriculares o extracurriculares, formales o informales. En general, se recogen aquellas actividades desarrolladas dentro en el aula. Por ejemplo, aquellas que hacen referencia a contenidos impartidos durante la clase, anécdotas, ejemplos, etc.

3.2. Espacio fuera del aula (dentro en el centro)

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad cuando esta se realice dentro del aula/centro/etc. Pueden ser actividades curriculares o extracurriculares, formales o informales. Se recogen todo tipo de actividades desarrolladas en el centro educativo (fuera del aula). Por ejemplo: izado de bandera, escucha del himno, realización de exposiciones, etc.

3.3. Espacio fuera del aula (visita o excursión fuera del centro)

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad cuando esta se realice dentro del aula/centro/etc. Pueden ser actividades curriculares o extracurriculares, formales o informales. Se recogen todo tipo de actividades desarrolladas fuera del centro educativo. Por ejemplo: excursiones, visitas guiadas...

3.4. Espacio fuera del aula (en casa)

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad cuando esta se realice dentro del aula/centro/etc. Pueden ser actividades curriculares o extracurriculares, formales o informales. Se recogen todo tipo de actividades desarrolladas en casa del estudiante. Por ejemplo: deberes, estudio de temas concretos, etc.

3.5. Espacio sin espacio

Son menciones o comentarios que no se sitúan o refieren a un espacio determinado. Pueden ser opiniones de la persona entrevistada. O comentarios generales que no se sitúan en un momento o lugar particular. Pueden hacer referencias a experiencias pasadas del profesorado en otros centros en los que ha trabajado anteriormente. Funciona como cajón de sastre. Si no podemos ubicar en ninguna de las categorías espaciales, se codifica con este código.

3.6. Soporte contenido del libro de texto

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad siempre que esté basada o se relacione específicamente con un libro de texto, y dicha relación sea explícita en la mención del entrevistado. Solo se aplica a actividades curriculares y formales. Por ejemplo: ejercicios indicados en el libro de texto, temas de debate, imágenes u otros recursos audiovisuales del libro de texto, etc.

3.7. Soporte visita externa al centro

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad siempre que esté basada o se relacione específicamente con la visita al centro educativo de una persona externa, y dicha relación sea explícita en la mención del entrevistado. Pueden ser tanto curriculares como extracurriculares, formales o informales. Por ejemplo: visita de una personalidad de la cultura o la política, talleres de la policía...

3.8. Soporte tarea manual

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad siempre que esté basada o se relacione específicamente con el trabajo manual del alumnado, y dicha relación sea explícita en la mención del entrevistado. Pueden ser tanto curriculares como extracurriculares, formales o informales. Por ejemplo: tocar una canción, hacer una maqueta, hacer una redacción, etc.

3.9. Soporte explicación oral del profesor

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad siempre que esté basada o se relacione específicamente con la explicación oral del profesor, y dicha relación sea explícita en la mención del entrevistado. Pueden ser tanto actividades curriculares como extracurriculares, formales como informales. Por ejemplo: anécdotas, ejemplos de clase...

4. Organizador y promotor de la actividad

Esta carpeta recoge la información sobre quiénes son los promotores y organizadores de las diferentes actividades con potencial nacionalizador. El promotor es aquella persona de la que surge la idea y/o financia la actividad (ya sea total o parcialmente, en caso de que conlleve gasto económico). El organizador es la persona o colectivo que se encarga de hacer realidad la actividad en sus aspectos operativos. Puede haber múltiples promotores y organizadores de una actividad.

4.1. Organizador: Profesorado (individual o grupal)

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad en la que se mencione que está implicado el profesorado como organizador. Aplica a activida-

des curriculares y extracurriculares, tanto formales como informales. Por ejemplo: teatros, conciertos, actuaciones, conferencias, coloquios, concursos internos, competiciones deportivas...

4.2. Organizador: Centro (dirección o puesto de responsabilidad)

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad en la que se mencione que está implicado el CENTRO como organizador. Aplica a actividades curriculares y extracurriculares, siempre formales. Por ejemplo: exposiciones, ceremonias, conferencias, conmemoraciones...

4.3. Organizador: Otra institución externa al centro

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad en la que se mencione que está implicada otra institución externa al centro como organizador. Aplica a actividades curriculares y extracurriculares, siempre formales. Por ejemplo: actividades abiertas a la participación voluntaria de centros educativos, talleres o visitas a los propios centros educativos de monitores u otro personal de las instituciones...

4.4. Organizador: AMPA

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad en la que se mencione que está implicada el AMPA como organizador. Solo aplica a actividades extracurriculares, que pueden ser formales o informales. Por ejemplo: organización de convivencias, fiestas de fin de curso...

4.5. Promotor: Centro (dirección o puesto responsabilidad)

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad en la que se mencione que está implicado el CENTRO como promotor. Aplica a actividades curriculares y extracurriculares formales. Por ejemplo: exposiciones, ceremonias, conmemoraciones...

4.6. Promotor: Otra institución externa al centro

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad en la que se mencione que está implicada otra institución externa al centro como promotor. Aplica a actividades curriculares y extracurriculares formales. Por ejemplo: competiciones escolares, talleres de promoción de valores o hábitos...

4.7. Promotor: AMPA

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad en la que se mencione que está implicada el AMPA como promotor. Solo aplica a actividades extracurriculares, que pueden ser tanto formales como informales. Por ejemplo: promoción de convivencias, viajes...

4.8. Promotor: Profesorado (individual o grupal)

Se codifican las menciones de los entrevistados a cualquier tipo de actividad en la que se mencione que está implicado el profesorado como promotor. Aplica a actividades curriculares y extracurriculares, tanto formales como informales. Por ejemplo: teatros, conciertos, actuaciones, concursos internos, competiciones deportivas...