

**UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y COMUNICACIÓN**



**UNIVERSIDAD  
DE SALAMANCA**

**TESIS DOCTORAL**

**ORGANIZACIÓN EDUCATIVA DE LA DIFERENCIA: ANÁLISIS COMPARATIVO  
DE LA DINÁMICA DE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD COLECTIVA EN EL  
ESTADO DE LAS AUTONOMÍAS (2006-2011)**

**Autor:**

**David Doncel Abad**

**Director:**

**Mariano Fernández Enguita**

**Salamanca, 2012**

Quisiera agradecer a mi director de Tesis, Mariano Fernández Enguita, su paciencia y su generosidad al compartir su saber conmigo sin límites, pero, sobre todo, su apoyo. Nunca sabré cómo agradecerle que estuviera a mi lado cuando más lo necesité.

De mi tutor, Pedro L. Iriso Napal, profesor, compañero y amigo. Mi entrega a la Sociología en buena medida se la debo a él.

No me quiero olvidar de aquellos amigos de cuya desinteresada ayuda, afortunadamente, este manuscrito es deudor. Gonzalo Fernández de Córdoba, Blanca Sotos Vidal, Alfredo Berbegal Vázquez y Ester Hernández Bejarano, muchas gracias.

Subrayar estos nombres en mi agradecimiento público no hace estas personas corresponsables de las muchas faltas que puedan encontrarse.

Finalmente, sin mi padre, Miguel Doncel, mi madre, Victoria Abad, y mis hermanos: Miguel, Marcos y María Victoria, sencillamente, no hubiera comenzado.

Pero, si alguien debo estar agradecido es a mi mujer, Mónica, no sé cómo agradecerle su soledad, cuando el tiempo compartido es percibido como finito. Y a mi pequeño hijo, Hugo Miguel, sin su alegría diaria, sin sus ganas de vivir no hubiera encontrado las fuerzas necesarias para acabar.

Salamanca, a 17 de febrero de 2012

Nota: esta tesis se ha elaborado con material del proyecto de I+D+I titulado “La evolución de la cultura profesional del docente en España” financiando por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Con referencia: CSO2008-06194/SOCI.

A mi pequeño Hugo Miguel

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>7</b>
<b>1. LA CUESTIÓN DE LAS IDENTIDADES COLECTIVAS EN ESPAÑA.....</b>	<b>15</b>
1.1. LA IDENTIDAD ESPAÑOLA.....	16
1.1.1. <i>Déficit de identidad española en el siglo XIX.....</i>	16
1.1.2. <i>Identidad española en transición 1875- 1923.....</i>	20
1.1.3. <i>Consolidación de la identidad española nacional conservadora 1931-1975.....</i>	22
1.2. NACIÓN O NACIONES: IDENTIDAD O IDENTIDADES COLECTIVAS.....	24
1.2.1. <i>País Vasco, Cataluña y Galicia.....</i>	24
1.2.2. <i>Otros regionalismos.....</i>	27
1.2.3. <i>La cuestión de la identidad colectiva en la actualidad.....</i>	30
1.2.3.1. <i>Nacionalismos estatales.....</i>	31
1.2.3.2. <i>Nacionalismos periféricos.....</i>	32
1.2.3.3. <i>Otros nacionalismos y regionalismos contemporáneos.....</i>	33
<b>2. DISTRIBUCIÓN TERRITORIAL DEL PODER: ESTADO DE LAS AUTONOMÍAS.....</b>	<b>36</b>
2.1. PROCESO CONSTITUYENTE.....	37
2.2.1. <i>El derecho a la educación.....</i>	38
2.2. ESTADO DE LAS AUTONOMÍAS: ART. 2 Y TÍTULO VIII.....	39
2.2.1. <i>Proceso autonómico.....</i>	43
2.2.2. <i>Organización jurídica en materia educativa.....</i>	45
2.2.2.1. <i>Competencias educativas del Estado.....</i>	45
2.2.2.1.1. <i>Competencias normativas constitucionales.....</i>	45
2.2.2.1.2. <i>Competencias normativas declaradas en leyes orgánicas.....</i>	47
2.2.2.1.3. <i>Competencias ejecutivas del Estado.....</i>	48
2.2.2.2. <i>Competencias educativas de las comunidades autónomas.....</i>	48
2.2.3. <i>Organización del sistema educativo: Ley Orgánica de Educación 2006.....</i>	49
2.2.3.1. <i>Organización curricular LOE.....</i>	51
2.2.3.2. <i>Educación Secundaria Obligatoria.....</i>	52
2.2.4. <i>Organización del sistema educativo e identidad.....</i>	53
<b>3. CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA IDENTIDAD COLECTIVA.....</b>	<b>59</b>
3.1. ESTADO, NACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO.....	64
3.1.1. <i>Comunidad política: Estado.....</i>	65
3.1.1.1. <i>Espacio jurídico.....</i>	65
3.1.1.2. <i>Concepto de ciudadanía.....</i>	67
3.1.2. <i>Comunidad cultural: Nación.....</i>	68
3.1.2.1. <i>Seguridad ontológica.....</i>	68
3.1.2.2. <i>Fuente de legitimidad.....</i>	70
3.1.3. <i>Sistema educativo.....</i>	71
3.2. RELACIÓN ENTRE ORGANIZACIÓN POLÍTICA, CULTURAL Y PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES COLECTIVAS.....	72
3.2.1. <i>Un modo de vincular organización política y cultural: derechos de grupo.....</i>	73
3.3. CRISIS DE LA MODERNIDAD: ESTADO, NACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO.....	79

3.4. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD COLECTIVA.....	80
3.4.1. <i>Definición de identidad colectiva</i> .....	80
3.4.2. <i>Identidades colectivas: Ni naturales ni artificiales</i> .....	80
3.4.3. <i>Élites e identidad colectiva</i> .....	81
3.5. IDENTIDAD COLECTIVA CULTURAL: ETNOS.....	82
3.5.1. <i>Lengua</i> .....	83
3.5.2. <i>Relato</i> .....	84
3.5.3. <i>Pueblo</i> .....	87
3.6. IDENTIDAD COLECTIVA POLÍTICA: DEMOS.....	87
3.7. UN MODELO DE PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES COLECTIVAS.....	91
<b>4. METODOLOGÍA.....</b>	<b>93</b>
4.1. OBJETO DE ESTUDIO, OBJETIVO E HIPÓTESIS.....	99
4.2. MÉTODO.....	99
4.2.1. <i>Método por casos similares</i> .....	100
4.2.1.1. Casos y variables.....	104
4.2.1.2. Casos y variable de contexto.....	104
4.2.1.3. Variables operativas.....	105
4.2.1.3.1. Variable independiente.....	106
4.2.1.3.2. Variable dependiente.....	110
4.2.1.3.2.1. Dimensión jurídica.....	111
4.2.1.3.2.2. Dimensión cultural.....	113
4.2.1.3.2.3. Dimensión de la élite.....	114
4.3. TÉCNICAS.....	115
4.3.1. <i>Análisis cualitativo</i> .....	115
4.3.1.1. Entrevistas en profundidad.....	116
4.3.1.1.1. Diseño técnico de las entrevistas en profundidad.....	116
4.3.1.1.2. Elementos de la muestra.....	117
4.3.1.1.3. Aproximación analítica.....	119
4.3.2. <i>Análisis documental</i> .....	120
4.3.2.1. Textos legales.....	120
4.3.2.2. Textos sindicales.....	122
4.3.2.3. Método Comparado Constante.....	122
4.3.2.3.1. Proceso de codificación.....	124
4.3.2.3.2. Categorías de búsqueda.....	126
4.3.2.3.2.1. Organización cultural de la diferencia.....	126
4.3.2.3.2.2. Organización jurídica de la diferencia.....	128
4.3.4. <i>Análisis cuantitativo</i> .....	129
<b>5. ORGANIZACIÓN CULTURAL DE LA DIFERENCIA.....</b>	<b>130</b>
5.1. IDENTIDAD CULTURAL Y ESTATUTOS DE AUTONOMÍA.....	131
5.1.1. <i>Constitución y pluralidad cultural</i> .....	131
5.1.2. <i>Concreción de la base humana de las comunidades autónomas</i> .....	135
5.1.3. <i>Elementos diferenciales de las comunidades autónomas</i> .....	140
5.2. IDENTIDAD COLECTIVA Y CONCRECIÓN CURRICULAR DE PRIMER ORDEN.....	143
5.2.1. <i>Ciencias Sociales, Geografía e Historia</i> .....	144
5.2.1.1. Relato biográfico y hechos diferenciales culturales.....	148

5.2.1.1.1. Relato biográfico.....	149
5.2.1.1.2. Elementos culturales.....	157
5.2.1.1.3. Territorio.....	163
5.2.2. <i>Historia de las Religiones</i> .....	168
5.3. CONCLUSIÓN.....	172
<b>6. ORGANIZACIÓN JURÍDICA DE LA DIFERENCIA.....</b>	<b>176</b>
6.1. IDENTIDAD Y ESTATUTOS DE AUTONOMÍA.....	176
6.2. DECRETOS DE ORDENACIÓN DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA Y DE LA IDENTIDAD COLECTIVA.....	186
6.2.1. <i>Curriculum e identidad colectiva de ámbito regional</i> .....	186
6.3. HORARIO ESCOLAR E IDENTIDAD COLECTIVA.....	190
6.4. CONCLUSIÓN.....	203
<b>7. AUSENCIA DEL OTRO.....</b>	<b>206</b>
7.1. LENGUA Y SISTEMA EDUCATIVO.....	207
7.1.1. <i>Estatutos de autonomía, realidades lingüísticas y estatus simbólico</i> .....	213
7.1.1.1. Organización estatutaria del «Nosotros».....	214
7.1.1.2. Organización estatutaria del «Otro compartido».....	219
7.2. SISTEMA EDUCATIVO, REALIDADES LINGÜÍSTICAS Y ESTATUS SIMBÓLICO.....	221
7.2.1. <i>Organización curricular del «Nosotros»</i> .....	223
7.2.2. <i>Organización curricular del «Otro compartido»</i> .....	225
7.3. AUSENCIA DEL OTRO Y ORGANIZACIÓN COLECTIVA DEL TIEMPO.....	228
7.3.1. <i>El Día de la Comunidad</i> .....	229
7.3.2. <i>La Historia de España</i> .....	232
7.4. CONCLUSIONES.....	235
<b>8. PROFESORADO E IDENTIDAD.....</b>	<b>238</b>
8.1. ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA DOCENTE.....	241
8.2. CONCURSO DE TRASLADOS DE FUNCIONARIOS DOCENTES.....	244
8.3. RETRIBUCIONES.....	248
8.4. PROFESORADO Y SINDICALIZACIÓN.....	254
8.5. MOVILIDAD DOCENTE ENTRE COMUNIDADES AUTÓNOMAS.....	266
8.5.1. <i>Traslados docentes: Saldos de los subsistemas educativos</i> .....	267
8.5.2. <i>Traslados docentes: Permeabilidad de los subsistemas educativos</i> .....	269
8.6. CONCLUSIÓN.....	272
<b>9. CONCLUSIONES FINALES.....</b>	<b>273</b>
<b>10. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>287</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS.....</b>	<b>302</b>
<b>ÍNDICE DE CUADROS.....</b>	<b>304</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS.....</b>	<b>306</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>308</b>

## INTRODUCCIÓN

Esta tesis se encuadra en el análisis de las dinámicas de construcción de identidades colectivas. En un principio, el tema me atrajo desde una vertiente de investigación aplicada, siempre y cuando el mero hecho de encontrar una respuesta que esclareciera el debate político ideológico acerca de la unidad identitaria en el seno del Estado español pudiera ser considerado como una aportación en estos términos. En los inicios del siglo XXI se produjo una fuerte e intensa polémica a consecuencia de la publicación del *Informe sobre los textos y cursos de Historia en los centros de Enseñanza Media*, elaborado por la Real Academia de la Historia, en el que se discutía sobre el contenido de la Historia que debía ser enseñada en las aulas. Prontamente las opiniones se polarizaron entre los que defendían una visión unitaria de la Nación o identidad nacional española y aquéllos que se posicionaban en un enfoque multicultural, o en la existencia de diferentes naciones o identidades colectivas en el territorio enmarcado por el Estado. Tales puntos de vistas se mostraban irreconciliables.

Sin abandonar la motivación inicial, mi interés se orientó paulatinamente hacia otros derroteros con mayor acomodo en la investigación básica. El aliciente por aprehender cómo las colectividades organizaban socialmente el tiempo y el espacio monopolizó mis inquietudes. De hecho, terminé comprendiendo que una identidad colectiva no es un objeto (Melucci 1996) en sí mismo, más bien es el reflejo de la organización social de la diferencia. Es el fruto de un proceso (Melucci 2001), que en el ámbito de esta tesis se traduce en el reflejo de un modo de organización de la comunidad cultural y de la comunidad política sobre un territorio determinado. En definitiva, como un fenómeno social creado, que asemeja a individuos sobre la base de una forma de organización cultural y política concreta.

El estudio de la identidad de perfil nacional difícilmente se puede desvincular de elementos como la nación, el Estado y, desde sus orígenes, del proceso evolutivo de este último (De Blas 1997), que cristalizó en el Estado-nación como fuente de poder, legitimación y sentido. Uno de los pilares de mi planteamiento teórico sostiene la idea de que una unidad política, como un Estado, requiere de una unidad cultural de legitimación, como una nación (Fernández Enguita 2007). Esta vinculación convierte en prioridad la planificación de políticas de construcción nacional o identitarias por parte del Estado. En otras palabras, toda soberanía, o en su caso, toda autonomía va asociada a un imaginario simbólico, ligando ambos mediante la elaboración de políticas encaminadas a la construcción de la identidad colectiva de perfil nacional. Políticas que encuentran su expresión más representativa en el ámbito educativo.

El objeto de estudio de esta tesis es lo que he denominado procesos de construcción de identidades colectivas de perfil nacional a través del Sistema Educativo Español. En España, desde que se instaura el Estado-nación de corte liberal, en el siglo XIX, se advierte un fenómeno conocido como la «cuestión nacional». Este hecho deriva de la existencia de distintos colectivos en constante interacción pugnano por sus identidades en el interior del Estado. Históricamente han mantenido este pulso el nacionalismo español y los nacionalismos periféricos: catalán, vasco y, en menor medida, gallego.

Si se analiza cómo ha evolucionado la «cuestión nacional» en los dos últimos siglos, se pone de manifiesto una regularidad, a saber: que un determinado diseño territorial de reparto del poder condiciona un particular sistema de identidades colectivas. Las evidencias históricas apuntan que a una mayor centralización del Estado se realiza una mayor concreción de la identidad nacional española en detrimento de otras identidades colectivas de ámbito regional, y al contrario. Una mayor descentralización permite una mayor concreción y presencia de otras identidades junto a la española. De suerte que dadas las circunstancias de su tiempo y de la cuestión nacional se instaura un nuevo diseño territorial en la España postfranquista.

A partir de la segunda mitad del siglo XX se percibe la erosión de los pilares de la sociedad moderna (Beck Giddens y Lash 1994; Touraine 2005; Castells 1997). En este momento, se muestra ante los sociólogos un contexto ambivalente (Bauman 1997), fragmentado (Habermas 1997), de degradación institucional consecuencia de un proceso imparable de licuación (Bauman 1997). La aparición de grandes conglomerados multinacionales, la difusión mundial de los productos culturales y la cesión de soberanía entre administraciones desplazan de su posición central a las instituciones modernas, a saber: el Estado y la Nación (Bajoit 2008). Las exigencias de los cambios obligan a las instituciones a rendir cuentas en lo global y en lo local, desbordando las fronteras de lo nacional. Por arriba, los individuos se sienten ciudadanos cosmopolitas en un mundo globalizado; por abajo, priorizan su cultura local en busca del reencuentro con las raíces de su identidad particular.

En este contexto de incertidumbre, España no es una excepción. Producto del empuje imparable de la globalización y de las fuerzas regionales internas, se consolida un nuevo diseño territorial, el Estado Autonómico, en 1978. El arco de bóveda sobre el que se asienta el nuevo diseño territorial se fundamenta en el reconocimiento constitucional de unos derechos colectivos cuyo titular ya no es únicamente el Estado, sino que es compartido con otras

organizaciones políticas territoriales<sup>1</sup>. Su novedoso reparto de poder, en forma de competencias entre diecisiete comunidades autónomas, cualifica a todas ellas como unidades territoriales con capacidad de decisión política.

Sin embargo, aunque el texto constitucional reconocía un nuevo sistema de organización territorial, no se establecía un modelo cerrado, tan sólo presentaba un conjunto de bases generales a partir de las cuales improvisar un modelo. Estos principios comunes quedaban recogidos en los Artículos del Título Preliminar 1.2, 2 y 9.2, los Artículos del Título III, Capítulo II y Capítulo III, Título VIII y en el Principio dispositivo<sup>2</sup>. Esta estructura normativa traía aparejado un proceso descentralizador del poder cuyo motor debían ser las demandas de los gobiernos regionales, especialmente, las de aquéllos bajo el timón de ideologías nacionalistas fuertemente arraigadas.

Pero contra todo pronóstico, los nacionalistas periféricos fueron los primeros demandantes, pero no los únicos: a partir de la entrada en vigor de los Acuerdos Autonómicos de 1981 se generaliza al resto de comunidades autónomas, incrementando el empuje autonómico en la dinámica de distribución del poder. Desde que se reconocen los gobiernos regionales, la presión por aumentar el reparto de prerrogativas a su favor no cesa (Blanco Valdés 2005); tampoco los esfuerzos para reconocer las singularidades culturales asociadas a los territorios regionales.

En consecuencia, desde el punto de vista de la identidad la primera pregunta que se desprende del proceso de descentralización estriba en comprobar si todas las comunidades autónomas, o sólo aquellas con nacionalismos periféricos arraigados —País Vasco, Cataluña y Galicia—, han aprovechado la oportunidad estructural que les brinda el Estado Autonómico para desplegar dinámicas de construcción de sus personalidades colectivas.

Las investigaciones realizadas hasta el momento en el ámbito educativo ponen de manifiesto que las élites de las regiones nacionalistas, efectivamente, instrumentalizan las escuelas (Doncel 2008; Doncel 2010) para transmitir sus identidades colectivas. El gran hallazgo que merece ser destacado es, sin duda, que esta dinámica se extiende más allá de

---

<sup>1</sup>De esta forma queda reflejado en los Artículos 140 CE –y siguientes– y en la Disposición Adicional Primera (López 2003).

<sup>2</sup> Este principio respondió a la necesidad de alcanzar un consenso constitucional y conciliar los intereses de nacionalidades y regiones, por lo que en el texto se propuso un modelo autonómico básicamente abierto en muchos aspectos. En otras palabras, el proceso autonómico se contempló como un derecho abierto (Art. 143.1) que ejercitar mediante las correspondientes iniciativas provinciales y municipales (Art. 143.2).

dichas regiones, hecho que pone de manifiesto la presencia de múltiples identidades colectivas de ámbito autonómico en otros subsistemas educativos autonómicos. Ahora bien, la multiplicidad de referencias de identidad genera nuevas y relevantes incógnitas que deben ser despejadas, como, por ejemplo, profundizar en el conocimiento sobre quiénes se encuentran implicados en este proceso y en qué medida.

Planteadas estas cuestiones de un modo concreto y efectivo, se convierten en la pregunta de partida de esta tesis: ¿Existen diferencias en los modos de organización de los subsistemas educativos regionales en pago a una identidad colectiva? En otras palabras: ¿Las comunidades autónomas dan una respuesta organizativa similar a la hora de construir su identidad colectiva de referencia?

### **Objetivos e hipótesis**

El objetivo principal definido estriba en averiguar si las respuestas organizativas ofrecidas por las élites regionales a la hora de articular sus subsistemas educativos acordes con la transmisión de una identidad colectiva convergen o divergen según criterio ideológico. No obstante, para aprehender este proceso en la realidad educativa española es necesario completar el objetivo general con otros parciales, que se muestran a continuación: concretar en qué consiste la dinámica de instrumentalización; comprender porque organizan la diferencia de un modo u otro, y analizar las implicaciones para el ciudadano.

En estrecha relación con los objetivos, la hipótesis de trabajo formulada consiste en refutar si:

*La respuesta organizativa del sistema educativo en pago a una identidad colectiva es diferente en las comunidades autónomas con mucha influencia de partidos con ideología identitaria nacionalista de ámbito regional en el parlamento autonómico, que en el resto de comunidades autónomas sin la presencia de partidos con mucha influencia identitaria nacionalista de ámbito regional en el parlamento autonómico.*

### **Metodología**

Estas metas plantean el reto o la necesidad de descifrar detalladamente el comportamiento de cada una de las comunidades autónomas con relación al sistema educativo, para ello es necesario concretar una aproximación analítica de corte aprehensivo al objeto de análisis, donde se combinen técnicas cuantitativas con el análisis cualitativo, pues la articulación de

estos dos métodos permitirá arrojar luz suficiente para comprender el problema de la cuestión de la identidad colectiva en el Estado español.

Las ciencias sociales comparadas persiguen dos objetivos generales: interpretar hechos históricamente y explicar variaciones macrosociales (Caïs 2002). La elección de uno u otro condiciona todo el proceso metodológico que acompaña al modelo teórico, de suerte que la preferencia por ahondar en la comprensión del fenómeno va asociada a un análisis cualitativo y la detección de variaciones al cuantitativo. Ahora bien, las cuestiones planteadas en el trabajo obligan a combinar ambos objetivos generales y sus modos de análisis asociados a cada uno de ellos.

Constatar si existen diferencias en el modo en el que las comunidades autónomas organizan sus subsistemas educativos en pago a una identidad colectiva exige un planteamiento intermedio entre el «estudio de casos» y el «estudio de variables» para comprender quién lo hace y por qué lo hacen de ese modo y no de otro. Aunque alberga una mayor complejidad, finalmente, este procedimiento mixto es el adoptado.

## **Estructura**

La estructura de la tesis responde a un formato clásico. En líneas generales consta de dos grandes bloques. El primero aglutina los cuatro primeros capítulos, que presentan el contexto de estudio, el marco teórico y la metodología. Y el segundo, que abarca desde el capítulo quinto al noveno, presenta el análisis de datos de un modo secuenciado acorde con el modelo teórico. Se cierra el bloque con las conclusiones y reflexiones finales.

Comenzando por el bloque teórico y metodológico, el capítulo inicial contextualiza el tema de estudio sobre el que versa esta tesis. Desde una perspectiva temporal, se aborda el problema de la «cuestión nacional» en el seno del Estado español. La finalidad perseguida en este capítulo es triple: poner de manifiesto lo determinante de la fórmula territorial de distribución del poder para la promoción de una determinada identidad colectiva; señalar qué identidades se han encontrado históricamente en liza, y quiénes son las élites políticas, pasadas y presentes, implicadas en estas dinámicas.

Sin perder el hilo conductor, en el capítulo segundo se describe, detalladamente, el actual modelo de distribución territorial del poder haciendo hincapié en el reparto de competencias en materia educativa. No es casualidad histórica que el Estado de las Autonomías de 1978 sea heredero de una compleja trama identitaria, producto de la

interacción de diferentes colectivos a lo largo de dos siglos. Pero no sólo por este motivo es ideal como contexto de estudio, también porque representa una concepción diferente de reparto del poder a la precedente, ofreciendo una oportunidad inmejorable para la comprensión de las dinámicas de construcción de la identidad.

El capítulo tercero introduce los conceptos fundamentales y las definiciones que se van a utilizar en esta tesis. Se definen qué es estado y qué es nación. Tras exponer la vinculación e implicación de ambos conceptos en los procesos de construcción de las representaciones colectivas, se define el concepto de identidad colectiva, sus dimensiones y el modelo teórico de proceso de construcción de identidades colectivas adoptado. En este sentido, el *corpus* epistemológico se articula en el principio de la centralidad de la percepción en el pensamiento fenomenológico de Berger y Luckman (1999). Bien es verdad que la Sociología fenomenológica presenta, desde sus inicios, un interés por el análisis de la conciencia, de ahí que una buena parte de las primeras obras realizadas bajo este paradigma fueran conceptuales o teóricas (Ritzer 1993). Pero a partir de la obra de Berger y Luckman (1999), se introducen innovaciones metodológicas cruciales en los planteamientos fenomenológicos; dichas aportaciones teóricas, que son la base del marco teórico, permiten dar un salto desde los objetos de investigación de naturaleza eminentemente subjetiva —la conciencia— hacia los de naturaleza objetiva —los sistemas sociales— y empíricamente aprehensibles (Doncel 2008).

En el capítulo cuarto aparece la descripción y justificación de las fuentes y el método utilizado. Con el objetivo marcado en la detección de variaciones entre los casos de estudio, el análisis se ha asentado, principalmente, en la interpretación de indicadores desde una óptica cuantitativa<sup>3</sup>. Los indicadores han mostrado consistencia explicativa en un buen número de casos, pero limitaciones en otros. Dada esta limitación se complementa el enfoque cuantitativo con el estudio comprensivo de las dinámicas de construcción de identidades colectivas. Con el apoyo de técnicas cualitativas, se profundiza en el sentido último que subyace en la organización de la diferencia en el contexto educativo.

El bloque empírico arranca desde una perspectiva temporal, en el capítulo quinto, con el análisis de la organización cultural de la diferencia. A partir de ella se pretende concretar cómo las comunidades autónomas elaboran sus dinámicas de identidad mediante la selección

---

<sup>3</sup> Aunque no ha sido la única vía que se ha seguido, también se ha recurrido a la variante cualitativa cuando se ha tratado de descifrar la construcción de los relatos biográficos de los distintos colectivos, o se han apoyado los hallazgos numéricos con la información recabada en las entrevistas realizadas.

de elementos culturales y la articulación de sus relatos históricos, ambos aspectos necesarios para dar personalidad al colectivo.

El capítulo sexto presenta desde una perspectiva espacial el análisis de la organización política de la diferencia. La finalidad perseguida en este capítulo estriba en determinar cómo las comunidades autónomas reafirman su singularidad mediante la utilización de fórmulas jurídicas. Es decir, desde un punto de vista simbólico, comprender cómo legitiman su individualidad por asociación a derechos colectivos y sociales.

De estos dos capítulos decir que el objeto de estudio según se ha planteado demanda esclarecer su complejidad. Para ello hay que diseñar un modelo de investigación que responda a esa dificultad desde una vertiente teórica y metodológica; en este sentido, no cabe un análisis que no tenga en cuestión ambas dimensiones a la par. No hay identidad colectiva sin tiempo y sin espacio.

El capítulo séptimo se orienta a la constatación de la existencia de referentes identitarios que también se encuentran presentes más allá de las fronteras de ámbito regional de una comunidad autónoma. El objetivo se centra en buscar la existencia de elementos constitutivos compartidos entre los casos de estudio. Detectar la presencia de un denominador común es útil para descubrir las convergencias o divergencias entre los modos de articular la identidad colectiva según cada comunidad autónoma. Los hallazgos obtenidos en este capítulo se han revelado como puntos clave para comprender el sentido último de las estrategias desplegadas en el sistema educativo en pago a una identidad colectiva.

El capítulo octavo se incluye ante la convicción del papel clave del profesorado en las dinámicas de construcción de identidades. Su capacidad para influir en los contenidos educativos es buena prueba de ello. Así, una vez analizados los contenidos curriculares importantes, es preciso comprobar el perfil ideológico del docente. Tras el análisis de las reivindicaciones sindicales se vislumbra que una buena parte del cuerpo docente se encuentra interesado en la instrumentalización del sistema educativo en pago de una identidad colectiva.

Finalmente, aunque cada uno de estos cuatro capítulos finaliza con una breve conclusión, se ha creído conveniente incluir un pequeño capítulo noveno para recapitular los hallazgos relevantes encontrados; ofrecer un panorama de lo que estos resultados están mostrando; reflexionar sobre las posibles explicaciones a las pautas que han ido apareciendo, y mostrar cuáles serían las líneas de trabajo a seguir.

## **¿Qué aporta?**

Ya se ha comentado que los trabajos de investigación realizados y consultados demuestran la existencia de múltiples dinámicas de organización de la diferencia en los sistemas educativos. Efectivamente, se constata la presencia de indicios de instrumentalización del contenido escolar a favor de lealtades regionales. Ahora bien, estas dinámicas no sólo se despliegan por parte de los nacionalismos periféricos tradicionalmente relevantes, como cabía esperar. La defensa de las identidades se extiende en otras regiones.

La confirmación de la multiplicación de dinámicas en defensa de la identidad colectiva autonómica en la enseñanza añade, asimismo, nuevas incógnitas, concretamente, sobre quiénes y en qué medida son los implicados. Es decir, se plantean cuestiones interesantes como comprobar si existen nuevos nacionalismos, si han desaparecido los existentes o si los casos de estudios implicados en esta dinámica se comportan todos de un modo similar.

Estas nuevas incertidumbres plantean la necesidad de discernir entre los modos de organización de la diferencia en el ámbito de la enseñanza reglada, cuestión que se establece como la pregunta de partida para el trabajo. Teniendo en cuenta este contexto, creo que esta investigación contribuye a la literatura sobre la construcción de identidades colectivas en el seno del Estado español porque ofrece información sobre aspectos aún poco trabajados como es el del análisis comparativo de esta dinámica entre todas las comunidades autónomas, lo que permite arrojar luz sobre las cuestiones planteadas.

## 1. LA CUESTIÓN DE LAS IDENTIDADES COLECTIVAS EN ESPAÑA

Desde el surgimiento del Estado liberal y la nación española en las Cortes de Cádiz, en 1812, hasta la implantación del Estado autonómico, en 1978, se observa una constante en la organización social del tiempo y el espacio. Esta regularidad pone de manifiesto que un determinado diseño territorial de reparto de poder condiciona un particular sistema de identidades colectivas. En este sentido, las evidencias históricas muestran que a una mayor centralización o fortaleza del Estado se realiza una mayor concreción y defensa de la identidad nacional española en detrimento de otras identidades colectivas de ámbito regional, y viceversa. Esta pugna por la defensa de distintas concepciones de la individualidad colectiva en la historia contemporánea española se conoce como la «cuestión regional» o «cuestión identitaria».

El proceso de nacionalización o articulación de la identidad española ha sido un camino cargado de obstáculos, entre los que se cuenta la aparición de manifiestas actitudes de rechazo por parte de otras identidades dentro del marco territorial (Fusi y Gómez-Ferrer 2007). El fracaso en el establecimiento de un Estado-nación fuertemente centralizado, capaz de ofrecer soluciones para compensar los desequilibrios territoriales y las diacronías del siglo XIX, generó un importante problema de convivencia en el seno del Estado. En la España decimonónica, las afiliaciones locales y regionales resistieron a la débil nacionalización planificada por el Estado (De Riquer 1996).

La combinación de particularidades culturales, circunstancias políticas y elementos sociales allanaron el camino para el nacimiento de importantes regionalismos periféricos – catalanes, vascos y gallegos–, al centro estatal asociado a Madrid, y a sus consecuentes reivindicaciones de personalidad histórica. Pero la catalana, vasca y gallega no fueron las únicas manifestaciones de identidad; tras el auge de la conciencia localista surgida con la división provincial de Javier de Burgos de 1833, también surgieron en otras regiones como Andalucía, Valencia, Aragón o Mallorca, quienes a su vez también evocaron sus singularidades históricas, culturales y lingüísticas. No obstante, ninguno de ellos alcanzó la relevancia política y cultural de vascos, catalanes y, en menor medida, de gallegos, cuya importancia se constata en la influencia ejercida en la redacción de las Constituciones de la I y II República y de la Constitución de 1978.

La existencia de este conjunto de identidades no sólo apunta hacia la existencia de una dinámica de interacción entre ellas, también revela la necesaria defensa de cada una mediante

la instrumentalización de los principales elementos de comunicación (Deustch 1953). Las escuelas y toda la parafernalia que las rodea: libros, *curricula*, profesorado, etc. han sido codiciados elementos de control para aquellos colectivos interesados en articular socialmente su identidad. El uso de este recurso se ha producido cada vez que se ha configurado un nuevo diseño de distribución del poder a lo largo de la contemporaneidad española.

Con este bagaje histórico parece imprescindible adentrarse en el conocimiento de la naturaleza originaria del nacionalismo español y las particularidades del proceso de construcción estatal y nacional desarrollado por él, con el objeto de comprender las dinámicas de construcción de la individualidad colectiva en la actualidad.

## **1.1. LA IDENTIDAD ESPAÑOLA**

### **1.1.1. El déficit de identidad española en el siglo XIX**

El Estado-nación, constituido en el siglo XIX gracias al empuje del nacionalismo decimonónico, es el modelo unitario y centralizador que defiende la circunscripción del poder político a una unidad cultural homogénea. De esta concepción de organización de lo social surge un nuevo tipo de identidad colectiva: la identidad nacional. Así, desde la consolidación del Estado, las políticas de construcción nacional son prioritarias para la Administración. Este proceso extendido por la Europa del XIX consolidará importantes identidades nacionales como la inglesa o francesa.

En el caso concreto de la española, la lectura que se realiza no es tan halagüeña si se compara con los ejemplos anteriores, particularmente con el francés, considerado como modelo paradigmático de Estado-nación unitario. La identidad española producto del Estado liberal del siglo XIX es una identidad raquíta, diletante entre posturas nacionalistas, que no supieron darle un cuerpo consensuado hasta las postrimerías del siglo, con el fracaso de 1898. Este déficit identitario quedó reflejado en el antipatriotismo que tanto clases altas como bajas profesaron con respecto del Estado y sus instituciones (Pérez 2004). Claros ejemplos de este desapego fueron el antimilitarismo, las emigraciones a América y el pago de exenciones por parte de los hijos de campesinos y de la burguesía para no ser enrolados en las filas del ejército español, un ejército injusto, conformado por pobres, a quienes ni siquiera se podía atender: el 90% de las bajas en la guerra de Cuba se debió a bajas por enfermedad, no en batalla (Álvarez Junco 2001).

Ante este fenómeno, que mostraba cómo los derroteros de la identidad nacional española se orientaban en sentido contrario al que marcaba la modernidad para el continente europeo, la pregunta que historiadores y sociólogos no podían dejar de formularse era la siguiente: ¿A qué se debía la debilidad de la identidad española del siglo XIX? Una respuesta brillante (Blanco Valdés 2005; Balfour y Quiroga 2007) al respecto es la que ofrece Álvarez Junco (2001) en su importante obra *Mater Dolorosa*, donde deja patente que:

Los más importantes autores que han pensado sobre este tema parecen estar de acuerdo, por tanto, en que el nacionalismo español tuvo que enfrentarse con otro género de problemas, de gravedad, como mínimo, comparable a la imprecisión de sus objetivos políticos: la debilidad, impotencia o escasa cooperación del Estado, órgano que se suponía principal interesado en el arraigo y expansión de la idea nacional. (Álvarez Junco 2001: 533).

En otras palabras este autor defiende la idea, ampliamente consensuada, de que el poco interés de la población española por la patria se debía a una escasa y problemática socialización en la identidad nacional, a una débil nacionalización causada por las flaquezas del Estado español, fruto de una falta de legitimidad y a una incapacidad manifiesta para crear servicios públicos.

El problema de la legitimidad se desprendía de la dificultad que encontraba el Estado para canalizar las demandas sociales. Las élites, ya fueran absolutistas, liberales o progresistas, republicanas o monárquicas, contaban con la desaprobación de una parte importante de la opinión pública, que no reconocía a una u otra autoridad como propia (Hernández 1998). En este contexto, difícilmente podían las distintas ideologías alcanzar el eco necesario para implantar una visión homogénea y ampliamente compartida de identidad nacional.

La otra dificultad consistió en que el Estado, que pretendía ser aceptado como legítimo, era incapaz de crear una amplia y centralizada red de servicios públicos porque carecía de recursos para ello (Álvarez Junco 2001). La ruina económica heredada de las monarquías del Antiguo Régimen era un verdadero lastre para el Estado liberal y el proyecto nacionalizador, un proyecto que ya de por sí debía ser aplicado sobre un territorio y sistema administrativo previamente fragmentado. La suma de todos estos factores supuso serios problemas para el proceso de centralización. Por ejemplo, la resistencia de las regiones forales ante la preocupación por la pérdida de sus derechos sembró el germen de los posteriores nacionalismos vasco y catalán.

Ningún servicio público era tan necesario para la construcción nacional como la creación de un sistema educativo estatal, obligatorio y gratuito. La Constitución de 1812 ya establecía el deber del Estado de ofrecer una educación que extendiera la alfabetización en la cultura nacional a toda la población del reino. Esta obligación quedaría recogida en el posterior Informe Quintana (1813), donde se encomendaba a las escuelas la función de configuración de la conciencia nacional (Pérez Garzón 2005); anhelos de los constitucionalistas del Doce, que los vaivenes políticos de principio de siglo impidieron llevar a cabo.

No es hasta 1857 cuando se puede hablar de un plan educativo nacionalizador de las masas realmente estructurado (Pérez Garzón 2005). En ese año, se aprueba una nueva ley educativa popularmente conocida como «Ley Moyano». La nueva normativa estableció un sistema de educación nacional completo y unitario, que incluía un período de escolaridad obligatoria común para todos los españoles. Esta Ley sentará las bases del marco institucional vigente hasta 1970 (Lerena 2000), cuando es derogada por la Ley General de Educación de Villar Palasí.

Volviendo al siglo XIX, comprobamos que los objetivos de la Ley Moyano no llegaron a cumplirse ante la incapacidad del Gobierno para sufragar los gastos de implantación del plan educativo, que quedó desatendido en manos de corporaciones locales dotadas de unos recursos igualmente raquíticos (Álvarez Junco 2001). El resultado fue desolador, tras cuarenta años de la implantación de la Ley Moyano, la declaración legal de la enseñanza obligatoria desde los seis años a los doce no tenía correlato más allá de los textos legales. La tasa de escolarización alcanzaba tan sólo a un 47% de la población infantil y más de un 56% de la población de más de diez años era analfabeta (Viñao 2004). Desde un punto de vista de la nacionalización, estos datos ponen de manifiesto una ausencia de exposición al proceso de socialización secundaria de buena parte de la población.

A partir de la crisis de 1898, el Estado se encarga, de una manera decidida, de la nacionalización de la población a través de las escuelas. Hasta ahora, la Ley Moyano no había incluido en las enseñanzas elementales ninguna asignatura relacionada con la historia de España, sí con la doctrina cristiana. Esta particularidad ponía de manifiesto que la referencia cultural seguía siendo la comunidad cristiana en detrimento de una cultura nacional, más propia de la era moderna. Más aún, cuando la exigencia pedagógica lo requería, la docencia era impartida en vasco, catalán o gallego en vez de en la lengua oficial del país (Álvarez Junco 2001).

La ineficacia del aparato político para adecuar la realidad administrativa a la socioeconómica tiene su correlato cultural. Aquí, la crisis de la sociedad tradicional que alumbró a la nación no encontró un fácil *aggiornamento*. En palabras de Hernández (1998) la desorganización del modo de vida tradicional no se vio compensada por la emergencia de nuevas formas de cohesión social de ámbito estatal. La ausencia de mecanismos eficaces de nacionalización a lo largo del siglo XIX reforzó los sentimientos de pertenencia locales sobre los estatales. Este contexto de lealtad no centralizada se convirtió en un caldo de cultivo oportuno para establecer fuertes vínculos con el entorno inmediato (Hernández 1998), más que con lo alejado que requiere el Estado.

En España, el proceso de nacionalización se inicia en el siglo XVIII (Balfour y Quiroga 2007). Piénsese en Carlos III de Borbón y su política del castellano como lengua oficial o en la denominada bandera nacional utilizada por la marina de guerra, ya en 1765. Pero en paralelo al devenir del Estado liberal, esta dinámica queda truncada, como no podía ser de otra manera, en el tumultuoso siglo XIX. Los problemas políticos y las oscilaciones ideológicas frenarán la idea de creación de un Estado español unido a una nación española (Elliot 2004) comenzado en el XVIII.

Una bandera, un himno, un día de la patria o un conjunto de monumentos honrando las glorias españolas tan necesarias para promover la nacionalización, ninguno de ellos cuajó por falta de consenso, principalmente ideológico (Álvarez Junco 2001). Por ejemplo, la bandera roja y gualda no es aceptada mayoritariamente hasta el siglo XXI por el conjunto de todos aquellos que se sienten españoles; qué decir del himno, ni siquiera la llegada de la democracia fue suficiente para asociarle una letra... Insuficientes también fueron las estatuas, plazas, etc., construidas ensalzando los valores patrios. Detrás de este raquítico ahínco por elaborar una imagen homogenizada de la nación moderna se escondía un panorama de intereses ideológicos contrapuestos, donde católicos, liberales, monárquicos o republicanos pugnaban por imponer su imagen de España, sin encontrar un consenso suficiente para tal empresa.

Desde la óptica de nacionalización, la flaqueza del Estado español impidió, por una parte, una instrumentalización eficaz de las escuelas como vía de integración nacional. Esta deficiencia se convertiría en una de las causas por las que la identidad española del siglo XIX se enraizó superficialmente en la población. Por otra, la incapacidad de la Administración central para armonizar lingüísticamente el sistema educativo mediante una lengua oficial, el castellano, facilitó la promoción de otras lenguas peninsulares. Catalanes, gallegos y vascos, no necesitados de comunicarse con otras partes de España, no acudieron a escuelas

nacionales, se educaron en sus propias lenguas vernáculas gestando el origen de fuertes identidades periféricas.

Asimismo, el proceso de homogeneización cultural necesario para que aflorara una identidad española nacional fue insuficiente. No obstante, que fuera una nacionalización débil no quiere decir que no obtuviera éxito alguno (Balfour y Quiroga 2007). La construcción de una biblioteca, teatro, archivo y museo arqueológico, todos ellos con el apelativo nacional, son testimonios de que no todos los esfuerzos para crear una identidad española fueron baldíos. De hecho, un rasgo peculiar de esta escasa pero no ausente nacionalización es que a medida que avanzaba el siglo XIX se iba consolidando una imagen doliente de España, propia de un patriotismo trágico (Álvarez Junco 2001). Poniendo de manifiesto que el Estado no había fracasado del todo en el proceso identitario, la identidad española comenzaría a fraguarse de un modo más acentuado a comienzos del siglo XX.

### **1.1.2. La identidad española en transición 1875-1923**

El desastre militar de 1898 trajo consigo una profunda crisis de conciencia, y propició las condiciones para que la construcción de la identidad nacional calara en toda la población con un grado de éxito razonable. Se desarrolló todo un movimiento modernizador de regeneración patriótica (Álvarez Junco 2001); las élites de la época, particularmente los intelectuales noventayochistas, construyeron una opinión pública que orbitaba en torno al «problema de España». Bajo esta corriente de pensamiento formulada en términos patrióticos, se estableció un consenso donde los distintos grupos políticos compartieron la necesidad de implantar reformas que culminasen el proceso de nacionalización iniciado cien años atrás.

Una medida importante tomada entonces fue la reforma fiscal, que dotó de recursos al Estado (Álvarez Junco 2001); el nuevo modelo fiscal alivió los problemas históricos de la deuda al sanear las arcas del erario. La mejora económica permitió a los sucesivos gobiernos consolidar el proceso de nacionalización, que comenzó por una intensa política educativa.

Con la Restauración se produce un punto de inflexión en lo referente a las reformas del sistema educativo y a la imagen de identidad nacional que se deseaba transmitir en las escuelas. Tras el Sexenio Democrático (1868-1874), un período en el que habían existido altas cotas de libertad de cátedra en las universidades, la Restauración significó el establecimiento de una rígida censura contra cualquier manifestación contra la monarquía y el dogma católico. Se creó el Ministerio de Instrucción Pública en 1900, así como la enseñanza secundaria y los planes de estudio de las enseñanzas universitarias. Las reformas también afectaron a la

regulación de la enseñanza de Religión, la titulación del profesorado, la reordenación del Bachillerato y la autonomía universitaria. Todas estas innovaciones se encaminaban a organizar un sistema educativo coherente a un Estado centralizado. Ente que se orientaba paulatinamente hacia una idea de España patriótica y conservadora, distanciándose de los orígenes liberales y progresistas del XIX.

El fin de la Restauración llegó con el golpe militar de Primo de Rivera, en 1923. Su planteamiento antiliberal se plasmó en la negación de la libertad de cátedra y en las reformas del bachillerato y la universidad. Es bajo el Gobierno del general cuando se consolida una identidad española de ámbito estatal (Álvarez Junco 2001) y se produce el giro identitario hacia una postura centralista y conservadora. La patria, y no el rey, se convirtió en el símbolo de la unidad del pueblo, prosiguiendo la línea desarrollada en los inicios de la Restauración (Balfour y Quiroga 2007). Se potenció la alfabetización de la población, la catalogación de los monumentos nacionales y todo un conjunto de políticas que coadyuvaron a la consolidación de la identidad nacional española. La expansión de una visión unitaria provocó la disminución de la presencia de otras identificaciones periféricas fraguadas a la par en el XIX; no hay que olvidar que en la dictadura de Primo de Rivera, Capitán General de Cataluña, se prohibió la bandera y el himno catalán y se restringió el uso de la lengua catalana al ámbito privado.

Pero la dinámica de homogeneización estatal llegó tarde. Si el proyecto nacionalizador había superado los trances ideológicos del siglo XIX, ahora se encontró con una importante brecha generacional que distanciaba a los jóvenes de este proyecto de identidad nacional (Álvarez Junco 2001). Las jóvenes generaciones comenzaron a adoptar posturas políticas incompatibles con el españolismo de la época: unos se decantaban por el internacionalismo obrerista, otros por las identidades colectivas que rivalizaban con la estatal. Estas corrientes, contra pronóstico, se fortalecieron durante la dictadura de Primo de Rivera hasta el punto de ser catalogadas como antiespañolas.

Pero será, sobre todo, el envite de las identidades periféricas separatistas lo que dará al nacionalismo español, no sólo otro motivo más para su consolidación a lo largo del siglo XX, sino el contrapunto necesario para acentuar su pátina conservadora. De hecho, para contrarrestar el empuje periférico se toma la idea noventayochista de Castilla como soporte de España, hundiendo las raíces del nacionalismo español en la céntrica meseta (Valdeón 2004).

En este momento se afianza el juego de contrarios, a partir del cual se comenzarán a apuntalar posiciones identitarias contrapuestas que las colectividades con mayor raigambre nacionalista mantendrán hasta la actualidad.

### **1.1.3. Consolidación de la identidad española nacional conservadora 1931-1975**

La defensa del orden existente se convirtió, en la primera mitad del siglo XX, en objetivo del nacionalismo español (Payne 2004). Las amenazas antiespañolas se percibieron como algo serio en la década de los años 30 con la llegada de la II República. Con ella la idea de Estado se tornó menos centralista que la primorriverista, y se establecieron libertades y derechos democráticos plasmados, tras la celebración de elecciones a las Cortes, en la Constitución de 1931. En el texto constitucional, entre otros asuntos, se trató de dar respuesta al creciente desafío de los nacionalismos periféricos, especialmente, el catalán y vasco. En él se reconocía, a la vez, tanto la soberanía nacional como la autonomía regional, dando valor a la existencia de una pluralidad identitaria dentro del Estado. Asimismo, se estipulaba la laicidad y la competencia estatal en materia educativa.

La escuela se concibió como única, gratuita y obligatoria en la enseñanza primaria. Además, se introdujo otro conjunto de reformas como la facilitación de las condiciones de acceso a todos los grados de enseñanza, la supresión de la obligatoriedad de la enseñanza religiosa, la posibilidad de enseñar en la lengua materna en las escuelas de Primaria (en las aquellas regiones con lengua propia distinta del castellano), la reforma de la formación inicial de los docentes, y la regulación de la inspección en primera y segunda enseñanza. Sin embargo el tumultuoso contexto político freno, una vez más, las reformas desde sus inicios.

Frente a las propuestas republicanas se alzó una amplia coalición conservadora que ganó las elecciones de noviembre de 1933. La vencedora fue la recién constituida Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA), bajo la jefatura de Gil Robles, que accedió al poder como el abanderado de la lucha contra la disolución de España de manos de las fuerzas antiespañolas. El cambio en el ejecutivo paralizó las reformas educativas del gobierno anterior. La oposición progresista al gobierno de Gil Robles se reagrupó en el Frente Popular, y ganó las elecciones anticipadas de febrero de 1936. Dentro de este bloque, fueron los republicanos quienes gobernaron; Azaña pasó a ocupar la presidencia de la República hasta que se produjo la insurrección de los militares, que tanto repudiaban los separatismos.

El alzamiento fracasó, dando paso a la Guerra Civil y al final de la II República. Con la victoria de los militares sublevados comenzó la dictadura del general Franco. Éste convirtió

la búsqueda de la unidad nacional en un eje central de su política, esfuerzos que se plasmaron en la Ley de Principios del Movimiento Nacional. Bajo la dictadura de Franco se organizó un estado centralista y autoritario donde la Iglesia católica, asociada al Estado, fue la impulsora de una identidad colectiva sustentada en los pilares de la cultura tradicional y el catolicismo (Payne 2008). Puestos a renacionalizar a la población «intoxicada de ideas izquierdistas... y separatistas» (Balfour y Quiroga 2007: 75), en las primeras décadas de la dictadura se promulgaron cuatro leyes en materia de enseñanza. La Ley de Reforma de la Enseñanza Media, de 20 de septiembre de 1938; la Ley de Ordenación de la Universidad (1943); la Ley Educativa de 1945 que afecta a la Educación Primaria y, la Ley de Formación Profesional Industrial (1949). A través de esta normativa formulada al amparo de la idea de que la educación debía ser católica y patriótica, se rechazó el ideario educativo de la II República. Se hizo obligatorio el uso del castellano en todas las escuelas y se prohibió el uso de las lenguas vernáculas. Incluso, se programó una «depuración del magisterio» llevada a cabo desde la Guerra Civil y continuada bajo el régimen dictatorial con el objetivo de eliminar aquellas posturas ideológicas contrarias a la nueva visión identitaria del Estado.

En la década de los cincuenta se comienza una tibia apertura del sistema educativo y se aprueban tres leyes básicas más. La primera es la Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media (1953). La segunda es la Ley Fundamental de 1953, sobre Construcciones Escolares. Por último, se formula la Ley de Enseñanzas Técnicas (1957). Ya en la década de los setenta se aprueba la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, que trajo consigo un amplio abanico de cambios e innovaciones. No hay que olvidar que fue la primera ley general educativa aprobada desde la Ley Moyano de 1857. Entre las grandes apuestas innovadoras destacaron la eliminación del principio de subsidiariedad del Estado, presente hasta 1970. Además, se reconoció la función «docente del Estado» en la planificación de la enseñanza y en la provisión de puestos escolares.

La nueva normativa elaborada desde la década de los cincuenta estructuraba un sistema educativo plenamente modernizado y centralizado. Lo que permitía al Ministerio de Educación el control sobre los contenidos curriculares. No obstante, estas reformas, que fueron flexibilizando el sistema educativo y adecuándolo a una realidad económica y social cada vez más dinámica, mantenían vigente el principal objetivo de la escuela franquista, a saber: socializar en el patriotismo y la moral católica como ejes de la identidad nacional española, aunque de una manera menos acentuada que a comienzos del régimen; en los

últimos años de la dictadura se permitió que algunos colegios privados impartiesen docencia en euskera (Balfour y Quiroga 2007).

En suma, se observa cómo el proceso de nacionalización español, a lo largo del siglo XIX y de los tres primeros tercios del XX, atraviesa por dos fases: Una primera de nacionalización débil y una segunda de transición en la concepción identitaria. Desde unos inicios titubeantes, una vez encauzada la construcción de la identidad nacional con el empuje de los noventayochistas, se deriva de un liberal progresismo a un tradicional catolicismo. Pero éste no fue el único fenómeno identitario asociado al Estado-nación liberal; junto a la identidad española surgieron en paralelo otras identidades colectivas, especialmente la vasca, la catalana y la gallega, que con el tiempo fueron percibidas como amenazas antiespañolas, de la misma manera que tales identidades se veían en peligro frente a ésta; recelos mutuos que aún siguen vigentes en las dinámicas identitarias actuales.

## **1.2. NACIÓN O NACIONES: IDENTIDAD O IDENTIDADES COLECTIVAS**

### **1.2.1. País Vasco, Cataluña y Galicia**

A finales del siglo XIX, se originan en Cataluña y el País Vasco movimientos que cuestionan la existencia de una única nación, la española (García de Enterría 2007). El contrapunto de partida de los argumentos nacionalistas consistió en afirmar que Cataluña y el País Vasco eran naciones y que, por ello, tenían derecho al autogobierno; esta defensa se asienta sobre los argumentos étnicos de la posesión de unas realidades diferenciadas: derechos históricos (fueros), cultura, costumbres, pero, sobre todo, la posesión de una lengua propia (Lamo de Espinosa 2007).

El nacimiento del catalanismo y del vasquismo se debe a la suma de distintos factores: un proceso de nacionalización estatal débil a lo largo del XIX; un desarrollo socioeconómico territorial desigual; y una importante élite regional consolidada y diferenciada culturalmente. La convergencia de estos elementos desató importantes tensiones territoriales, sobre todo, porque generó un contexto donde no existía correspondencia entre «el origen geográfico del poder económico y el del poder político» (Álvarez Junco 2001: 596). Barcelona y Vizcaya, como epicentros del desarrollo industrial, se encontraban desligadas de la toma de decisiones que se imponían desde Madrid. No fue casual que tales afirmaciones de identidad alternativas a la española ganaran apoyo social casi inmediato después del desastre de la guerra en Cuba,

en 1898 (Fusi y Gómez-Ferrer 2007). Este acontecimiento que puso de relieve la profunda insatisfacción de las élites catalana y vasca con el Estado.

Los nacionalismos –catalán y vasco, al que se le sumó el gallego— no fueron creaciones artificiales *ex nihilo*; tampoco tuvieron las mismas bases sociales y principios políticos, pero demostraron una constancia organizativa que les permitió una presencia importante dentro el Estado (Blanco Valdés 2005). Las élites regionales inventaron su tradición (Hobsbawm 2002) sobre la conciencia real de sus identidades culturales ante la necesidad de reestructurar el Estado y su administración territorial (Fusi y Gómez-Ferrer 2007). Estas élites, excluidas del aparato estatal, encontraron su modo de vindicación llevando a cabo sus propias *renaixença* o *rexurdimento* culturales, manifestaciones que realmente fueron búsquedas de identidades colectivas planteadas como diques al proceso de homogenización cultural estatal (De Riquer 1996).

A partir de 1830, en Cataluña se produjo un verdadero renacimiento lingüístico, literario y cultural, la *Renaixença*, «entendida como un resurgir de la nacionalidad catalana» (Palafox y Fusi 1997: 68). Dos décadas más tarde, en 1850, se publican textos que abandonan la visión localista en pos de referencias regionalistas; por ejemplo, en estas fechas aparece el libro de Durán i Bas *Catalanismo no es provincialismo*. Por su lado, en el País Vasco, el auge del euskera desde el siglo XVIII no cesó. La literatura de la época reforzará el sentimiento particularista en las provincias vascas, mediante la difusión de una imagen de pueblo pretérito, orgulloso y defensor de sus fueros (Palafox y Fusi 1997). En Galicia se inicia alrededor de 1840 un *Rexurdimento* cultural de doble vertiente, historiográfica y literaria (Palafox y Fusi 1997), que tiene como obras cumbre los *Cantares gallegos* de Rosalía de Castro o *Queixumes dos pinos* de Eduardo Pondal. De este modo, el catalanismo, vascofuerismo y galleguismo daban los primeros pasos como movimientos, de índole más cultural que política, compatibles con el sentimiento español (Palafox y Fusi 1997). No será hasta finales del XIX cuando estos movimientos derivarán en movimientos nacionalistas.

Desde los años ochenta del siglo XIX, comienza a cuestionarse la estructura territorial del Estado presidido entonces por Cánovas del Castillo. La acuñación del término «regionalismo» hace fortuna en estos precisos momentos a raíz de la entrega por parte del Centre Catalá a Alfonso XII, en 1885, de una «Memoria» en defensa de los intereses de Cataluña, que se veía amenazada jurídica y comercialmente (Palafox y Fusi 1997). En 1889, el Centre Escolar Catalanista y la Lliga de Catalunya promoverán la defensa del derecho civil catalán en el que se habla, ya sin ambages, de nacionalismo catalán. En 1890, el presidente

del Centro Escolar, Prat de la Riba, defendía la idea de patria catalana como la única de los catalanes, y la lengua y el derecho como expresión de su nacionalidad; un año más tarde, nace la *Lliga Regionalista de Catalunya* dirigida por Enric Prat de la Riba y Francesc Cambó. Definitivamente, se articulaba la conciencia de diferenciación catalana por la vía política.

En el País Vasco, se produce un auge de la defensa de la cultura y lengua vascas a raíz de la abolición de los fueros, en 1876. El padre del vasquismo, Sabino Arana, «identificó fueros con códigos de soberanía nacional y reintegración foral con devolución de la soberanía *perdida*, y afirmó que los vascos constituían una nación» (Palafox y Fusi 1997: 174). Asimismo, el vasquismo convirtió el euskera en la lengua nacional, de una población ampliamente castellanohablante, y la imagen del caserío y el mundo rural en la esencia de Euskadi, al tiempo que Vizcaya y Guipúzcoa se industrializaban. Esta visión identitaria cargada de fuerte etnicismo, a diferencia de la catalana más liviana en este sentido, hizo que la población se dividiera, y que el nacionalismo vasco se convirtiera en un importante elemento de escisión de conciencia colectiva entre los vascos más que en lugar de cohesión (Balfour y Quiroga 2007).

En Galicia, el nacionalismo gallego se fraga en 1931. Hasta entonces los esfuerzos se habían limitado a la creación de la Asociación Regionalista Gallega (ARG) como organización política regionalista activa entre 1890 y 1892. En total no tuvo mucho más de 50 asociados, aunque en las elecciones municipales de Santiago de Compostela, José Tarrío salió elegido concejal. El empuje del regionalismo cada vez con mayor fuerza obligará en el futuro inmediato a repensar el diseño territorial del Estado en las postrimerías del siglo XIX.

Ya entrado el siglo XX, los regionalismos reconvertidos en nacionalismos fueron ganando importancia social y política hasta convertirse en verdaderos focos de presión para el Estado (Blanco Valdés 2005) y la identidad española. Una prueba manifiesta del poder que habían alcanzado quedó patente en el diseño territorial de tendencia descentralizadora planteado en la Constitución de 1931; otra vez, un ejecutivo republicano tomaba medidas para aliviar la presión centrífuga que ejercían los nacionalismos, sobre todo, el catalán (Fusi y Gómez-Ferrer 2007). No hay que olvidar que ya existió un intento similar en la I República, en 1873. El plan territorial de 1931 optó por una visión unitaria del Estado, pero reconocía, por primera vez en la historia del derecho, la autonomía de algunas regiones (Fusi y Gómez-Ferrer 2007). Esta novedad permitió la coexistencia en el Estado de tres regiones particulares: Cataluña –que obtuvo autonomía en 1932–, País Vasco –que obtuvo autonomía en 1936– y Galicia –que redactó su estatuto en 1936.

En Cataluña, una vez alcanzada la autonomía, la Generalitat no perdió el tiempo y comenzó a elaborar políticas de «catalanización» de la sociedad. En el paquete se incluyó una reforma educativa con la que fomentar el uso del catalán en las escuelas. El sistema educativo se convirtió en la caja de resonancia de los nacionalismos (Pozo Andrés 2000). En el País Vasco, las divisiones internas al comienzo de la II República retrasaron la aprobación de su estatuto hasta las postrimerías del régimen, lo que impidió realizar una política educativa de «eskaldunización» similar a la aplicada en Cataluña (Balfour y Quiroga 2007). El diseño territorial republicano quedará en suspenso con los acontecimientos políticos posteriores y la llegada de la dictadura del general Franco.

La continuidad de las identidades nacionalistas catalana y vasca, así como cualquier otra, peligró debido a la represión ejercida durante la dictadura contra toda manifestación de identidades alternativas a la nacional española. Desde los inicios, la dictadura dueña del control de los mecanismos públicos de socialización, especialmente del sistema educativo, intentó desvanecer el catalán y el euskera de todas las instancias públicas. El nacional catolicismo franquista disfrutó del monopolio del discurso público, de los rituales y de los símbolos (Balfour y Quiroga 2007). No obstante, la defensa de las identidades catalana y vasca pervivió en el ámbito privado, transmitidas a través de mecanismos que las autoridades franquistas no podían controlar fácilmente, demostrando una organización y constancia que le permitió estar presente en los procesos constitucionales tras la vuelta de la democracia en 1978 (Blanco Valdés 2005).

### **1.2.2. Otros regionalismos**

A finales del siglo XIX comienzan a aflorar algunas identidades colectivas de ámbito regional que se habían ido pergeñando de un modo paralelo y simultáneamente. Los fundamentos de estos movimientos residían igualmente en la apelación a la existencia de elementos históricos, culturales e instituciones particulares, mostrando mayor intensidad en aquellas regiones con una lengua propia (Pelaz 2002); pero la eclosión del regionalismo no se concentró sólo en Cataluña, País Vasco y Galicia, sino que se extendió por otras regiones. Bien es verdad, que exceptuando Cataluña y País Vasco, y en menor medida Galicia, el resto de regionalismos fracasaron en su articulación política y fueron incapaces de generar movimientos de masas importantes (Pelaz 2002), al menos hasta bien entrado el siglo XX. Las otras regiones españolas que conocieron un cierto despertar de su individualidad colectiva dándole mayor calado geográfico a la cuestión regional fueron: Valencia, Andalucía, Aragón, Baleares y Canarias.

Hay que decir que el problema vasco y, sobre todo, el catalán presentan un aspecto bastante especial dentro del considerado problema regional español (Brenan 1985). Es una peculiaridad propia de la Península ibérica la existencia de diferencias regionales que han conducido a la existencia de fuertes patriotismos locales, especialmente, cada vez que disminuía la presión centralista. Prueba de ello fueron el federalismo de la I República y el movimiento cantonalista, en 1873. Con relación a este último, casi todas las ciudades del sur y del este, se declararon puertos francos y cantones independientes que no reconocían autoridad central alguna; sería, sin embargo, erróneo considerar dicha explosión de localismos como expresiones reales de independencia frente a Madrid (Brenan 1985), ya que ninguno se asemejó al caso vasco y catalán lingüística, cultural, social o políticamente.

En Valencia el nacionalismo surgió empujado por un renacimiento cultural ligado a la *Renaixença catalana*, cuyo motor fue la denominada sociedad Lo Rat Penat, creada en 1878 (Sánchez 1990). Apareció de manera débil y tardía, siempre basculante entre el rechazo al centralismo español y unas tensas relaciones con el nacionalismo catalán. La indecisión entre la integración en los *Països Catalans* o reivindicar una identidad histórica y lingüística arraigada en el antiguo Reino de Valencia será decisivo para la trayectoria del valencianismo (Pelaz 2002). Desde sus inicios hasta su articulación ideológica transcurrió casi media centuria. Como movimiento político, alcanzó su punto de inflexión a partir de 1918; este año se hizo pública una declaración donde se avanzaba en la defensa de una visión nacionalista de sentido federal (González 2007). Sin embargo, la notoriedad alcanzada siempre se encontraría limitada por las ambivalencias a las que se enfrentaba el valencianismo en su interior: el rechazo del Estado español centralista o la obligada toma de posesión ante la cuestión del catalanismo (González 2007). Ello provocará, a lo largo del siglo XX, pugnas internas entre las diferentes corrientes regionalistas. Una vez llegada la II República, el valencianismo político, en su ala más radical, representada por los blasquistas, presentó su *Avantprojecte d'èstatut de la Regió Valenciana*. Esta propuesta no encontró apoyos en los ayuntamientos de Alicante o Castellón, a los que la cuestión regional no les pareció ni oportuna ni relevante (Baramendi 2003). En suma, el valencianismo y su camino recorrido hacia una formulación política fue débil y lento, y sin una verdadera repercusión social hasta bien entrado el siglo XX (González 2007).

En las Islas Baleares, el mallorquinismo, al igual que el valencianismo, fue originariamente un fenómeno tardío y minoritario, debiendo hacer frente a las mismas cuestiones: o bien de rechazo al centralismo de Madrid o bien de desapego a la influencia del

nacionalismo catalán (González 2007). El movimiento de recuperación de la personalidad balear pasó de la vertiente cultural a la articulación política en 1890. El impulsor del balearismo o mallorquinismo fue Miquel dels Sants Oliver, quien fundó el diario *La Almudaina*. Desde sus editoriales proclamaba la concesión de un régimen de autogobierno para las Islas independientes de Cataluña, pero sin desligarse totalmente de esta última. Miquel Oliver se convirtió en el máximo exponente del Regeneracionismo en las Islas Baleares pese a que sus propuestas no alcanzaron eco alguno, lo que provocó su abandono de Mallorca en 1904. Con la marcha de Oliver se asestó un duro golpe al regionalismo balear, que no se recuperó hasta 1917 con el surgimiento de un nuevo líder a través de la figura de Joan Estelrich. Más tarde, tras la proclamación de la II República las fuerzas regionalistas del momento realizaron acercamientos entre ellas con el objetivo de redactar un proyecto de estatuto, esfuerzos que no alcanzaron repercusión más allá de la isla de Mallorca. Y es que los planteamientos nacionalistas recogidos en la visión balearista, «que era ante todo un anticatalanismo, no tenía predicamento» (Baramendi 2003: 25) en las otras islas.

En Andalucía (Junta de Andalucía 2011), los precedentes del andalucismo hay que situarlos igualmente en el siglo XIX, a partir del fenómeno cantonalista, aunque el andalucismo histórico surgió en el primer tercio del siglo XX. Como todos los hasta ahora revisados, también hunde sus raíces en la defensa de una cultura singular. Sobresalió la actividad desplegada por el Ateneo de Sevilla; desde allí, el propio Blas Infante comenzó su actividad reivindicativa, que no tomará un cariz político hasta la segunda década del siglo XX. A partir de entonces, se propone el objetivo de difundir la identidad andaluza. En la asamblea celebrada, en Ronda, en 1918, el andalucismo ya plantea con fuerza peticiones de autonomía, aunque siempre desde el respeto a la patria española. Conviene resaltar que el nacionalismo de ámbito regional careció de apoyo popular y no salió de los límites de la pequeña burguesía; igualmente, permanecieron al margen de la participación política, pues no crearon ningún partido político.

En Canarias, los orígenes del movimiento regionalista, similar a los demás, se remontan al final del siglo XIX y comienzos del XX, produciéndose su mayor calado en la diáspora canaria residente en Cuba y Venezuela. En este contexto nacería el Partido Popular Autonomista, vinculado a la Asociación Obrera Canaria (Gobierno de Canarias 2011). Durante la II República, el movimiento nacionalista no tuvo mayor trascendencia, aunque se llegó a proponer un Estatuto de autonomía, que no cristalizó a causa del golpe de Estado del 1936. Es en los años finales del franquismo cuando el regionalismo canario, articulado como

nacionalismo, cobra fuerza; concretamente con la fundación, en Argelia, del Movimiento para la Autodeterminación e Independencia del Archipiélago Canario, en 1964. Este auge imparable del nacionalismo canario alcanzaría su máxima expresión en 1993, cuando Coalición Canaria logró la presidencia de la comunidad autónoma.

En Aragón, en el último cuarto del siglo XIX se inicia un movimiento, lento y moderado, de recuperación de la personalidad aragonesa, aunque su implantación fue minoritaria. Las causas que motivaron el surgimiento del regionalismo fueron más económicas que culturales (Cortes de Aragón 2011). Pues lo que le interesaba a la burguesía no era la defensa de las particularidades históricas, sino la posibilidad de intervenir de forma activa en la política económica y la administración española; en este sentido, el aragonesismo no cuestionaba a la nación española. El movimiento regeneracionista, que empezó a fraguarse en aquella época, perseguía el deseo de renovación española y aragonesa, abanderado por su máximo exponente, Joaquín Costa. Ya entrado el siglo XX, se afianzó un nacionalismo débil, fruto de la emigración aragonesa a Barcelona. Destacó la figura de Julio Calvo Alfaro y la revista *El Ebro* (1919-1936), desde donde se promovió todo un movimiento aragonesista. Este nuevo impulso cristalizó en diversos anteproyectos, como las *Bases de Gobierno de Aragón* (1921). Durante la II República el aragonesismo mantuvo su discurso regionalista de cariz económico sin cuestionar la nación española, y limitándose a defender propuestas federalistas así como la constitución política de las regiones.

### **1.2.3. La cuestión de la identidad colectiva en la actualidad**

En la España de finales del siglo XX, los nacionalismos periféricos, centrados en la acumulación de poder y control, no han escatimado energías en la construcción y reconocimiento de sus singulares existencias. El Estado de las Autonomías trae consigo un «nuevo regionalismo» y una nueva visión del españolismo (Balfour y Quiroga 2007). Las identidades colectivas, sobre todo aquéllas asociadas a fronteras regionales, son reivindicadas con mayor fuerza. Esto se debe a que se convierten en un buen instrumento en el que apoyar la consecución de dos objetivos importantes: la diferenciación por parte de unos que quieren solidaridad y la uniformidad de otros que quieren equiparación. Estas nuevas circunstancias insuflan un importante empujón al pulso entre colectivos en la cuestión regional.

Un pulso que se mantiene entre un renovado españolismo —representado por los partidos estatales de izquierda y derecha— frente a nacionalismos y regionalismo periféricos.

La revitalizada cuestión identitaria comienza con el período de negociación de la Constitución de 1978. De hecho, una de las consecuencias de esta fricción anterior es la redacción del Artículo Segundo de la Constitución. Este precepto es el resultado de la tensión entre los nacionalismos periféricos, que exigían un reconocimiento teórico de la soberanía de sus respectivas nacionalidades (única forma de legitimar un Estado plurinacional) y los partidos estatales dispuestos a aceptar la descentralización administrativa y la diversidad cultural y lingüísticas del país, siempre que ni una y otra cuestionaran la realidad prepolítica y fundamental de la nación española (Álvarez Junco 2007).

### **1.2.3.1. Nacionalismos estatales**

Del lado de la izquierda, su relación con los conceptos de nación y Estado ha sido difícil. Desde el reconocimiento del derecho a la autonomía de los pueblos de España, sostenido en los últimos años del franquismo, cercano a las posturas nacionalistas periféricas, la izquierda escoró hacia una multiplicidad de visiones, instaurada la democracia. Según Balfour y Quiroga (2007) a partir de la década de los ochenta se constata la existencia de tres tendencias en su seno, a saber: un neoregionalismo que defiende un alto grado de descentralización y simétrico de subsidiariedad. La visión plurinacional y de tendencia federalista defendida por los dirigentes socialistas y de Izquierda Unida de Cataluña, País Vasco y Galicia. Y una tercera que se postula por un patriotismo constitucional habermasiano, que considera que se debe acotar el proceso de descentralización poniéndole límites. Pero en ninguno de los casos se niega a la identidad española. No obstante, partir de los años noventa del siglo XX la parte mayoritaria de la izquierda española se decanta por el denominado patriotismo constitucional habermasiano, frente al nacionalismo étnico decimonónico o el neoregionalismo. Este viraje cristaliza un nuevo españolismo de izquierda asentado en los mitos de la Constitución de 1978 y la Transición, eso sí, sin abandonar una visión con sentido histórico de la identidad española (Álvarez Junco 2007).

Del mismo modo que la izquierda modificó su interpretación de la identidad común, la derecha revisó su idea de España por necesidades políticas. A lo que se le sumó el aumento del neoregionalismo en sus filas. Al principio de la Transición, los conservadores mantenían un concepto de España acorde al tradicionalismo historicista (Álvarez Junco 2007). El pasado y su representación tradicional no admitía debate para la derecha. Para ellos la nación Española se concebía desde una visión teleológica y organicista. (Balfour y Quiroga 2007). Un ejemplo de esta interpretación tradicional y retrospectiva lo representa el informe

elaborado por la Real Academia de la Historia, en 1997, al hilo del debate de la reforma de la enseñanza iniciado anteriormente.

A día de hoy, se advierten dos concepciones de identidad española asociadas al conservadurismo. Una defendida por los que no comulgan ante cualquier derivación diferente a la indisoluble unidad de la nación y la centralidad del Estado. Y otra sostenida por los que apuestan por un nuevo regionalismo periférico con el que se comparte un sustrato común identitario, pero que mantiene particularidades propias que los singularizan como son los casos de Valencia y las Islas Baleares. Eso sí, ni uno ni otro se desentiende de una visión tradicional de la historia de España (Álvarez Junco 2007)

### **1.2.3.2. Nacionalismos periféricos**

El debate sobre la identidad nacional sigue especialmente presente en las regiones donde los nacionalismos subestatales cuentan con amplio apoyo de la población, particularmente, en el País Vasco y Cataluña. Las fuerzas nacionalistas han gobernado, de una manera casi ininterrumpida en ambas comunidades, desde la restauración de la democracia de la mano del Partido Nacionalista Vasco (PNV) y Convergencia i Unió (CiU) respectivamente. Durante este lapso han implantado importantes políticas de nacionalización en una defensa de sus identidades colectivas.

El catalanismo representa la mayoría en el arco parlamentario autonómico. En las elecciones del año 2006 los partidos nacionalistas obtuvieron el 55,13% de los votos, subiendo a un 56,14% en los comicios de 2010. El partido más importante es *Convergència i Unió*, apoyado por un 38,47% del electorado y con 62 escaños, le sigue *Iniciativa per Catalunya Verds*, con un 7,39% de los votos y 10 escaños, y *Esquerra Republicana de Catalunya* y *Solidaritat Catalana per la Independència*, con un 7,0% y un 3,28% respectivamente, que les han reportado 10 y 4 (Junta Central Electoral 2011).

En el País Vasco, el nacionalismo también es la ideología dominante en la región. Desde la recuperación de la democracia, en 1976, ha obtenido mayorías parlamentarias y ha dirigido el Gobierno casi sin alternativa hasta la actualidad. Con las excepciones del sucinto lendakari socialista Ramón Rubial, en 1978 y 1979, y el actual el socialista, Patxi López. A pesar de ello, el vasquismo sigue siendo la mayor fuerza con un 58,9% de los votos, en 2005, y un 48,2%, en 2009. Los principales partidos políticos de ideología nacionalista, a día de

hoy, son: PNV con 30 escaños, *Aralar* con cuatro escaños y *Eusko Alkartasuna* con un escaño.

En Galicia, el nacionalismo gallego es partidario de una amplia autonomía y para la región dentro de un Estado federal. En 2005, el galleguismo consiguió uno de sus principales hitos, alcanzó el gobierno en coalición con el PSOE. El *Bloque Nacionalista Galego* (BNG) es la única fuerza nacionalistas con presencia parlamentaria. Actualmente, cuenta con el respaldo de un 16,57% y 12 escaños. El acceso al poder, le permitió al BNG participar directamente en la elaboración de los primeros decretos curriculares LOE. Circunstancia que le ha dado la oportunidad de fomentar el galleguismo en las escuelas.

### **1.2.3.3. Otros nacionalismos y regionalismos contemporáneos**

La «cuestión regional» también se halla en otras comunidades autónomas, aunque con matices. Unas poseen nacionalismos vinculados a sus territorios, por ejemplo: Canarias, Aragón, Andalucía y Valencia. Otras cuentan con la presencia de nacionalismos exportados de otras comunidades, como son los casos de Navarra y las Islas Baleares. En ambas regiones el nacionalismo vasco y catalán, respectivamente, gozan de presencia en los parlamentos. Y, finalmente, se encuentran aquellas con movimientos regionalistas sin pretensión secesionista. Es decir, aquellos que defienden una identidad colectiva regional sin renunciar por ello a la identidad española. Por ejemplo, en Cantabria, donde incluso el partido regionalista ha gobernado la Comunidad. También existen partidos regionalistas en La Rioja y Castilla y León.

El nacionalismo valenciano se encuentra representado por el *Bloc Nacionalista Valencià* (BLOC). Esta organización aspira al máximo de autogobierno y la plena normalización lingüística del valenciano. El BLOC es el único partido nacionalista que cuenta con apoyo electoral. En las elecciones de 2011, el BLOC, en coalición con Izquierda Unida, presentó la candidatura *Compromís País Valencia* con la que obtuvo seis escaños, aumentando uno con relación a los comicios de 2007 (Junta Central Electoral 2011).

Actualmente, en Andalucía, el movimiento andalucista se encuentra representado en el parlamento por Juan Manuel Sánchez Gordillo, portavoz del partido nacionalista Colectivo de Unidad de los Trabajadores – Bloque Andaluz de Izquierdas (CUT-BAI). Gordillo fue elegido cabeza de lista de IULV-CA, coalición de partidos de izquierdas y nacionalistas. El diputado logró el escaño por la provincia de Sevilla, bajo las siglas de IU en 2008 (CUT-BAI 2011).

En Canarias, los partidos que se consideran nacionalistas son numerosos. Las pretensiones de estas fuerzas políticas abarcan un amplio espectro de reivindicaciones autonómicas. Desde posiciones independentistas hasta posturas menos radicales como el federalismo. A día de hoy, la principal formación política es Coalición Canaria, partido que ostenta la presidencia de la Comunidad Autónoma desde 1993, aunque nunca con mayoría absoluta. Tras las elecciones autonómicas de 2011, el nacionalismo canario obtuvo un 33,97% de los votos, repartidos entre Coalición Canaria, con un 24,89%, lo que le permitió obtener 21 parlamentarios y Nueva Gran Canaria, con un 9,08%, que le reportó tres parlamentarios (Junta Central Electoral 2011).

En Aragón, el nacionalismo defiende la existencia de hechos diferenciales suficientes para conformar una nación aragonesa independiente. A día de hoy, los principales partidos aragonesistas con representación parlamentaria desde 2011 son: Partido Aragonés (PAR), que con un 9,17% de los votos, obtuvo 7 escaños. Esta fuerza representa una versión moderada del nacionalismo conservador. Y la *Chunta Aragonesista* (CHA), que con un 8,24%, del apoyo electoral alcanzó cuatro representantes. El CHA defiende una visión nacionalista de izquierdas (Junta Central Electoral 2011).

Finalmente, en los casos concretos de las Islas Baleares y Navarra existe la presencia de fuerzas políticas nacionalistas de ámbito regional representadas en sus arcos parlamentarios, pero no es ni balearismo ni navarrismo. En el caso balear, es el nacionalismo catalán representado por el PSM – *Entesa Nacionalista*. Esta fuerza política, que concurrió en las elecciones autonómicas de 2011 en coalición con *Iniciativa Verds* y *Entesa per Mallorca*, obtuvo el respaldo de un 9,5% del electorado, lo que le supuso cinco parlamentarios. En la Comunidad Autónoma de Navarra el nacionalismo de ámbito regionalista presente es el vasco. Son varias las fuerzas que enarbolan la bandera de este movimiento independentista: *Nafarroa Bai*, con un 15,8% de los votos y ocho escaños, BILDU, con el 13,35 de los votos y siete escaños y IZQ-ESK, con un 5,7% de los votos y tres escaños (Junta Central Electoral 2011).

La principal línea de pensamiento del cantabrismo, representada por el Partido Regionalista Cántabro (PRC), se define como una ideología política cuya finalidad esencial es «la defensa, el progreso y la aplicación de la autonomía en el marco de la solidaridad más estrecha con todas las regiones y nacionalidades del Estado Español.». Actualmente, el PRC se mantiene como máximo exponente del movimiento regionalista. Esta fuerza política ha sido la segunda más votada en las elecciones autonómicas de 2011, con un respaldo de un 29,15% del

electorado, lo que le permitió obtener 12 escaños. Aunque este resultado no fue suficiente para mantener la Presidencia, arrebatada por la mayoría absoluta alcanzada por el PP (Junta Central Electoral 2011).

En Navarra, el regionalismo propugna una defensa de la identidad colectiva dentro de la unidad de España. De un modo similar al nacionalismo vasco, el regionalismo navarro tiene sus orígenes en el foralismo, pero, al contrario que el vasco, se opone a formar parte de *Euskal Herria*. El principal partido regionalista es Unión del Pueblo Navarro (UPN). Además, UPN fue la opción política más votada en las elecciones de 2011, con un apoyo electoral de un 34,5% (Junta Central Electoral 2011).

Finalmente, en Castilla y León y La Rioja existen representaciones regionalistas, pero con escaso calado electoral. En las últimas elecciones autonómicas celebradas en 2011, el Partido Riojano mantuvo sus dos representantes y Unión del Pueblo Leonés (UPL) consiguió un escaño, alcanzando ambas representación parlamentaria (Junta Central Electoral 2011).

## **2. DISTRIBUCIÓN TERRITORIAL DEL PODER: ESTADO DE LAS AUTONOMÍAS**

El Estado de las Autonomías de 1978 es heredero de un complejo panorama, conformado por la interacción de diferentes concepciones identitarias a lo largo de dos siglos, que condicionó la arquitectura del propio diseño territorial. Por un lado, pugna una identidad española liberal y progresista surgida en el siglo XIX, que posteriormente, evolucionará hacia una visión debilitada y dolorosa (Álvarez Junco 2001) en las postrimerías del siglo XIX y comienzos del XX. Hasta derivar en una visión patriótica y conservadora, que se mantendrá hasta 1975. Por otro, un conjunto de particularidades lingüísticas, culturales, institucionales y sociales que sirvieron de sustento a un crisol de identidades alternativas a la española, representadas paradigmáticamente en la catalana, vasca y, en menor medida, en la gallega.

Uno de los principales problemas a los que se enfrentaron los constitucionalistas del 78 fue la definición del sujeto de soberanía (Álvarez Junco 2007). Hasta tal punto fue complicado, que la solución final adoptada necesitó de una redacción ambigua al respecto. La máxima expresión de la ambivalencia quedaba recogida en el Artículo Segundo de la Constitución, que reconoce la presencia de distintas «nacionalidades y regiones» integradoras de la «nación española». Por un lado, el texto constitucional reflejaba una concepción monolítica de España al reconocer a la nación española como fuente de poder. Pero también, por otro, abría una visión pluralista, cuando en el Preámbulo se contempla la existencia de los «pueblos de España» y en el articulado se proclamaba «el derecho a la autonomía de nacionalidades y regiones que la integran» (Blanco Valdés 2005). La inclusión de diferentes visiones quiso integrar la defensa de tres realidades: España como nación, las nacionalidades –«que la Constitución no mencionaba pero que se suponía eran Cataluña, País Vasco y Galicia, en razón de sus particularismos culturales y lingüísticos y de la visión mayoritariamente nacionalista de su autoconciencia colectiva» (Fusi Gómez-Ferrer 2007: 24)– y, finalmente, las regiones, que tampoco se encontraban prefijadas en el texto constitucional (Fusi y Gómez-Ferrer 2007).

Como se comprueba, la «cuestión regional» subyacía en la negociación de la arquitectura territorial del Estado, explicando el déficit de concreción de la distribución territorial del poder (Pérez Calvo 2005). Exactamente, no quedaron perfiladas las diferentes vías por las que las comunidades autónomas podían participar formalmente en la gestión del Estado y tampoco su derecho a reclamar un nivel elevado de autonomía. Esta contradicción favoreció el surgimiento de dos dinámicas no esperadas por los constituyentes en su

momento: un federalismo competitivo (Balfour y Quiroga 2007) y un importante discurso sobre las identidades (Álvarez Junco 2007).

## **2.1. PROCESO CONSTITUYENTE**

En los debates preliminares a la elaboración de la Constitución, los representantes de las diferentes fuerzas políticas en el Congreso manifestaron el deseo y compromiso de asentar el Estado democrático sobre los pilares del consenso. El proceso de negociación transcurrió sin profundas controversias hasta que fue inevitable negociar sobre educación y organización territorial del Estado. Justo, aquí, el consenso se resquebrajó y los partidos mostraron, sin ambages, sus posicionamientos ideológicos. El resultado de la fricción entre posiciones completamente opuestas en temas como la soberanía, la nación o la libertad de elección en la educación fue la redacción poco precisa de artículos fundamentales vinculados a estas materias. Los preceptos en cuestión se redactaron haciendo uso de complejos circunloquios que no establecían indicaciones claras sobre la autonomía de cada una de las Administraciones en materia educativa y diseño territorial (Paredes 2004), por ejemplo.

Tras la luz verde, la Carta Magna fue aprobada en referéndum popular el 6 de diciembre de 1978, posteriormente sancionada el 27 de diciembre de 1978, y publicada, en el Boletín Oficial del Estado, el 29 de diciembre de 1978. El texto constitucional se conforma de un preámbulo, un título preliminar, diez títulos, cuatro disposiciones adicionales, nueve transitorias, una derogativa y una final. En los primeros nueve artículos, ubicados en la parte preliminar, se definen los valores que informa la Constitución, se proclama el principio de soberanía nacional, la monarquía parlamentaria como la forma política del Estado español y se introducen los rasgos fundamentales de la estructura del Estado. Así, tras proclamar la unidad indisoluble de la nación española como patria común e indivisible de todos los españoles, se reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y las regiones.

En el título primero se recogen los derechos y deberes fundamentales de los españoles y de los extranjeros. En el Capítulo Segundo se ubica el Artículo 27 dedicado al derecho de todos a la educación. En la parte orgánica que se extiende del Título II hasta el X, se definen las instituciones en las que reside el poder. Particularmente, en el Título VIII se acomete la organización territorial del Estado, tanto en el ámbito local como autonómico. Las cuatro disposiciones adicionales hacen mención a situaciones concretas relacionadas con el Estado de las Autonomías. De las nueve disposiciones transitorias, siete de ellas, se ocupan de la

ordenación territorial de España. Por ejemplo, la Disposición Transitoria Segunda que especifica qué particularidades son las constitutivas de las nacionalidades.

### **2.1.1. El derecho a la Educación**

Los acuerdos en materia educativa fueron un aspecto clave en el pacto constitucional, cuya negociación estuvo condicionada por las múltiples concesiones y renunciaciones que cada una de las partes tuvo que realizar para alcanzar el acuerdo final. Prueba de la relevancia y de las controversias que generó las negociaciones quedó patente cuando, una vez aprobada la Constitución en el Congreso de los Diputados, se introdujo por parte de Unión de Centro Democrático (UCD), una modificación al Párrafo 2º del Artículo 10, que sujetaba la interpretación de las normas relativas a los derechos y libertades fundamentales, en los que se incluye los educativos, a los regulado en la Carta de la Declaración Universal de Derechos Humanos. La Carta garantizaba el derecho de los padres a que sus hijos recibieran una educación religiosa y una moral de acuerdo con sus convicciones y a escoger escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas (Viñao 2004). Otro ejemplo fueron los esfuerzos, por parte del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) para que se introdujese en el Artículo 20, el Apartado 1, Sección c, el derecho a la libertad de cátedra.

Tras las arduas negociaciones se concretó el Artículo 27, el cual fija los principios generales en materia educativa.

#### **Artículo 27:**

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

La redacción del Artículo 27 establece un marco jurídico tan amplio que permite diferentes interpretaciones. Ambigüedad que marca el desarrollo normativo posterior a lo largo del período democrático. La historia reciente del sistema educativo muestra que a cada cambio de gobierno, le acompaña una reforma del sistema educativo. La consecuencia directa de esta dinámica es la constante modificación del mismo, que, aun manteniendo una estructura básica, no ha producido un desarrollo lineal del modelo organizativo. En cambio, se han ido planteado diferentes vías auspiciadas por la flexibilidad interpretativa del Artículo 27, que permite el desarrollo de políticas educativas distintas según la fuerza mayoritaria en el Gobierno central.

## **2.2. Estado de las Autonomías: Art. 2 y Título VIII**

La Constitución de 1978 supone el intento más profundo de la historia del constitucionalismo español por articular la estructura territorial del Estado, integrando las aspiraciones políticas de los diferentes territorios y comunidades que lo componen. El Estado de las Autonomías se asienta en el consenso básico entre las fuerzas políticas mayoritarias, las de implantación estatal y las nacionalistas y en la flexibilidad (Sánchez Morán 2007). Aunque en el texto no se concreta un modelo territorial, sí se especifican unos criterios mínimos e inviolables con los que llevar a cabo su progresiva construcción a elección de las comunidades autónomas. Estos criterios se formulan a través de los artículos del Título Preliminar 1.2, 2 y 9.2, los artículos del Título III, Capítulo II y Capítulo III, Título VIII y, finalmente, a través del principio dispositivo.

La Constitución establece cuatro fundamentos constructivos en lo que a la vertebración territorial se refiere: *Unidad* indisoluble de la Nación española; *Autonomía* de las nacionalidades y regiones que la integran; *Solidaridad*, y *Principio dispositivo*.

### **a) La indisoluble *unidad* de la nación española**

Como se recoge en el Artículo 1.2 la soberanía reside en el *pueblo español*, del que emanan los poderes del Estado, reforzando con ello el principio de unidad. Pues en ningún momento se hace referencia a la soberanía popular, por lo que el poder constituyente nunca puede ser otorgado a una fracción del pueblo. Este precepto, que los constitucionalistas califican como la clave de bóveda del texto constitucional, tiene un doble reflejo organizativo y jurídico (Pérez Calvo 2005).

Por un lado, manifiesta que sólo existe un ordenamiento jurídico, a la Constitución y, por otro, que todo desarrollo normativo descansa en la Carta Magna. Por ejemplo, los estatutos de autonomía son leyes estatales. En el Artículo 147.1 se recogen las normas institucionales básicas de cada comunidad autónoma. Los estatutos deben encajar dentro de los términos de la Constitución por lo que ninguno de ellos puede desbordar el principio de unidad. Para garantizar la unidad del Estado, la Constitución prevé que los proyectos de estatutos han de ser aprobados por las Cortes Generales (Art. 146), mediante ley orgánica (Art. 81.1), y que su reforma, en todo caso, requerirá también la aprobación de las Cortes Generales mediante ley orgánica (Art. 147.3). Se prohíbe la federación de comunidades autónomas (Art. 145.1) y exige la autorización de las Cortes Generales para celebrar convenios entre comunidades autónomas al margen de los supuestos previos en los estatutos (Art. 145.2).

Asimismo, el Artículo 149 reserva al Estado la competencia exclusiva sobre determinadas materias que son inherentes a una entidad soberana. El Artículo 155 prevé una potestad extraordinaria de control para supuestos en que una comunidad autónoma «no cumpliere las obligaciones que la Constitución u otras leyes le impongan, o actuare de forma que atente gravemente al interés general de España», supuestos de excepción en que el Gobierno podría adoptar medidas para el cumplimiento forzoso de tales obligaciones o a la defensa del interés general.

Además, en garantía de la unidad, la Constitución establece que «todos los españoles tienen los mismos derechos y obligaciones en cualquier parte del Estado» (Art. 139.1), entendiendo por tal los derechos y obligaciones constitucionales (Pérez Calvo 2005). En este sentido, el Artículo 149.1.1ª atribuye al Estado la competencia para la «regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes constitucionales». Competencia que el Tribunal Constitucional ha venido interpretando, a juicio de Sánchez Morán (2007), con cautela y restrictivamente, como mera garantía de la igualdad de posiciones jurídicas fundamentales, para evitar que se menoscaben de manera injustificada o desproporcionada las competencias de las comunidades autónomas.

Éstas en ejercicio de su autonomía pueden establecer en su legislación derechos y obligaciones en su territorio diferentes de los que existen en otros, mientras no afecten a esas condiciones básicas, pues el citado precepto no exige tratamiento jurídico uniforme de los

derechos y deberes de los ciudadanos en todo tipo y materias, que sería radicalmente incompatible con la autonomía (Pérez Calvo 2005). Finalmente, una garantía esencial de la unidad es la prohibición de adoptar, por parte de ninguna autoridad, medidas que directa o indirectamente obstaculicen la libertad de circulación y establecimiento de las personas y la libre circulación de bienes en todo el territorio español (Art. 139.2)

### **b) La autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran**

Sin perjuicio de la *unidad*, la Constitución «reconoce y garantiza el derecho de acceso a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran» (Art. 2). La autonomía, que puede ser vasta, incluye la atribución de amplios poderes legislativos y ejecutivos sobre numerosas materias conforme al título VIII de la Constitución. Actualmente, las comunidades autónomas son las que gestionan servicios públicos esenciales como la educación.

En consecuencia, el aparato administrativo autonómico es, a día de hoy, más voluminoso que el de la Administración estatal. Ahora bien, como ha acentuado el Tribunal Constitucional, la “autonomía no es soberanía”, sino que “hace referencia a un poder limitado” (Pérez Calvo 2005). El principio de autonomía no puede menoscabar al de *unidad*, es decir, en un poder limitado es una administración derivada. También recordar que la autonomía no se establece en un nivel único, sino que existen diferentes ámbitos. Aunque en esta ocasión el estudio sólo se centre en el terreno autonómico, ésta alcanza hasta el ámbito local.

### **c) El principio de solidaridad**

Este principio se manifiesta, entre otros aspectos, en la atribución al Estado de la función de «velar por el establecimiento de un equilibrio económico adecuado y justo entre las diversas partes del territorio español, atendiendo en particular a las circunstancias del hecho insular» (Art. 138.1). Para ello, se reserva al Estado la competencia exclusiva sobre el régimen económico de la Seguridad Social, entre otras. Por último, el principio de solidaridad se relaciona directamente con el de lealtad constitucional (Art. 4.1 LRJPAC), entendido como baluarte del funcionamiento del Estado autonómico.

### **d) El principio *dispositivo***

Junto a estos principios hay que relacionar lo que los juristas han denominado el *principio dispositivo*. En aras de alcanzar un consenso constitucional y conciliar los intereses de nacionalidades y regiones, en el texto se propone un modelo autonómico básicamente abierto en muchos aspectos. En otras palabras, el proceso autonómico se contempla como un derecho

abierto (Art. 143.1), a ejercitar mediante las correspondientes iniciativas provinciales y municipales (Art. 143.2).

La Constitución no define por sí misma las competencias de las comunidades autónomas, sino que remite esa determinación a los estatutos de autonomía dentro del marco establecido en el Art. 147.1. Este límite se conforma con un listado de materias que cualquiera de ellas podía asumir sin especificar de qué tipo (Art. 148.1). Aunque en su origen, se aceptó que ese techo competencial podría ser superado mediante la reforma de los estatutos tras cinco años de vigencia (Art. 148.2), intervalo de tiempo que no sería necesario para las comunidades autónomas de la Disposición Transitoria Segunda. No se quiso limitar a ellas tal posibilidad, así que quedó abierto a las comunidades autónomas que reunieran los requisitos del Artículo 151.1. En el inicio, estas reglas diferenciaron entre ellas, dando lugar a comunidades de primer y segundo grado según techo competencial de salida, aunque, actualmente, la equiparación entre comunidades autónomas es prácticamente homogénea.

Desequilibrio acentuado por la existencia de otros preceptos que permiten adquirir poder por otras vías. Por ejemplo, en el Artículo 149.1 se establecen los límites concretos de autonomías posibles en los estatutos. Pero el Artículo 150 y, sobre todo, el 150.2 permiten que las comunidades autónomas asuman nuevas competencias no contempladas en sus estatutos, a través de leyes marco estatales o de leyes orgánicas de transferencia y delegación (Pérez Calvo 2005).

Las competencias pueden integrarse o completarse por vía extraestatutaria, por leyes marco como se prevé en el Art. 150.1, o por ley orgánica de transferencia o delegación de competencias del Estado a las comunidades autónomas previstas en Art. 150.2. En este último caso, aunque se establece el límite de no transferir competencias estatales, que por su propia naturaleza no sean susceptibles de transferencia o delegación, haciendo alusión directa a las competencias inherentes al mantenimiento de la unidad del Estado y a la salvaguarda del principio de solidaridad (Frías 2006), no asegura que en circunstancias determinadas no pueda ocurrir. Este precepto establece una «gran ambigüedad frente al problema de hasta dónde llega el principio de unidad surgido del Artículo 2, o sea, en cuanto al límite» (Pérez Calvo 2005: 35). Pues permite al Estado el poder de transferir o delegar facultades de titularidad estatal «que *por su propia naturaleza* sean susceptibles de transferencia o delegación». La determinación final sobre si cabe el traspaso, o no, vendría determinada por la naturaleza de las facultades estatales, estableciendo la existencia de límites, pero cuanto menos, difusos

(Pérez Calvo 2005). Circunstancia que podría dar pie a que por necesidades de coalición en el Gobierno español algunas comunidades autónomas ampliasen su autonomía por esta vía.

### **2.2.1. Proceso autonómico**

Una vez promulgada la Carta Magna se consolida el denominado «proceso autonómico» o dinámica descentralizadora. En un principio, impulsada por los gobiernos regionales nacionalistas periféricos, posteriormente, con la entrada en vigor de los Acuerdos Autonómicos de 1981 se generalizará entre el resto hasta albergar la reconstrucción global del poder territorial (Blanco Valdés 2005).

Los primeros pasos se habían dado con anterioridad a la promulgación de la Constitución, con la concesión a las llamadas preautonomías por decreto-ley (Cantabria, Madrid y La Rioja fueron las tres únicas que no gozaron de este régimen). Cataluña fue la primera en este reconocimiento –el 29 de septiembre de 1977 se restableció provisionalmente la Generalitat–, seguida del País Vasco. No obstante, ante la evidencia de que el mapa autonómico se iba a construir a dos velocidades y con piezas de primer y de segundo orden, y con las miras puestas a diluir el conflicto que planteaban tanto vascos como catalanes, se adopta una solución conocida como «café para todos», atribuida al entonces ministro de Unión de Centro Democrático para las Regiones, Manuel Clavero. Esta solución consistía en una descentralización generalizada, con la constitución de 17 comunidades autónomas.

Esta equiparación entre las regiones debía salvar dos importantes escollos: ser aceptada por las fuerzas nacionalistas y que no se descontrolara por parte del resto (Álvarez Junco 2007). De esta forma se reconoció la autonomía de todas, pero se realizaron distinciones entre las comunidades autónomas: las nacionalidades históricas –con estatutos aprobados en la II República– y las regiones nuevas. Respondiendo a esta estrategia de diferenciación, la Constitución adoptó dos formas de acceso a la autonomía –la vía rápida (Artículo 151) y la vía lenta (Artículo 143) – a la que se acogían una u otra según su perfil autonómico. El proceso no presentó problemas hasta que llegó a los casos gallego y andaluz (Álvarez Junco 2007).

La vía rápida estaba pensada para los casos que inspiraron la Disposición Transitoria Segunda, que permitía el acceso inmediato a la autonomía por el Artículo 151, con todas las competencias. A él se acogieron Cataluña, que aprobó su Estatuto de Autonomía en 1979, al igual que el País Vasco. Pero el caso gallego –incluido en la vía rápida– presentó

complicaciones debido a las expectativas que el gobierno central tenía puestas en él. El presidente, Adolfo Suárez, concebía para el estatuto gallego un techo competencial inferior al de vascos y catalanes. Esta decisión generó fuertes tensiones entre los defensores de una autonomía amplia y los que sostenían las tesis del presidente dentro de UCD. Finalmente, se impuso la postura maximalista, derrotando las tesis gubernamentales (Álvarez Junco 2007). Esta ausencia de unanimidad provocó un retraso en la aprobación del Estatuto gallego hasta 1981.

En el caso andaluz, las ambiciones políticas del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) trastocarán el plan de descentralización de Adolfo Suárez (Álvarez Junco 2007). Un PSOE en auge desarrolló la tesis de que la no inclusión de Andalucía en el Artículo 151 era una ofensa para el pueblo andaluz. Muchos ayuntamientos andaluces promovieron la adopción de la «vía rápida» para el acceso a la autonomía. Finalmente, se celebró un referéndum para acogerse o bien la tesis de nacionalidad histórica abanderada por los socialistas, o bien abrazar la neutralidad defendida por el gobierno. En la consulta popular no se alcanzó la unanimidad requerida para acogerse al Artículo 151, debido a la victoria, en Almería, de las posturas gubernamentales. Sin embargo, ante las fuertes presiones ejercidas hacia el Gobierno, éste dio por válidos los resultados. Andalucía aprobó su Estatuto en 1981.

A partir de este momento el proceso autonómico se generalizó y se hizo imparable. Con la entrada en vigor de los Pactos Autonómicos de 1981 se recondujo el proceso a las comunidades amparadas en el Artículo 143. En 1981, se aprueban los Estatutos de Asturias y Cantabria. Tras estas comunidades alcanzaron la autonomía un grupo intermedio compuesto por Navarra (1982), Canarias (1982) y Valencia (1982). Estos tres últimos a pesar de las restricciones establecidas a los del Artículo 143, siguieron procesos específicos que les permitieron alcanzar una «autonomía de primera». En 1983 finaliza el proceso con la aprobación de los Estatutos de La Rioja, Murcia, Aragón, Castilla-La Mancha, Extremadura, Baleares, Madrid y Castilla y León. No obstante, a todas ellas se las dotó de un techo competencial inferior a las del Artículo 151 en un período inicial de cinco años, con la promesa de una transferencia sucesiva de competencias en los años siguientes.

Una vez avanzado el «proceso autonómico» se constata una consecuencia no deseada. A diferencia de otros países, en España, cuanto más se descentralizaba más se incrementaba en él la presión centrífuga (Blanco Valdés 2005). Tanto el desarrollo de los techos competenciales, como el ritmo con que se procedió a institucionalizar los sistemas

organizativos de las comunidades autónomas marchaban en la misma dirección: el de la profundización de la heterogeneidad dentro del modelo de Estado (Blanco Valdés 2005). La planificación territorial diseñada por los constitucionalistas y plasmada en la Carta Magna, que nacía para atender a las demandas políticas centrífugas de los nacionalistas no sólo no consigue satisfacer a éstos, sino que, además, junto a las comunidades con partidos nacionalistas en el poder se unen el resto de comunidades autónomas en el pulso contra el Estado para obtener mayor autonomía. Desde entonces el motor que alimenta este proceso de acumulación es la rivalidad por la consecución de fondos, poderes y votos, al precio de crear redes clientelares regionales (Balfour y Quiroga 2007), especialmente en la esfera pública.

### **2.2.2. Organización jurídica en materia educativa**

El proceso de descentralización cuaja en un sistema de distribución competencial con un alto grado de complejidad. Dificultad algunas veces propiciada por la propia redacción ambigua de los preceptos constitucionales. Otras por la ausencia de un modelo preestablecido de mapa autonómico. A estas condiciones se añade otra peculiaridad, por razón de la materia, que no hace más que aumentar el nivel de complejidad del ordenamiento jurídico. La educación no es materia exclusiva de ninguna Administración, sino que su titularidad es compartida correspondiendo funciones diferentes, pero complementarias, a cada una.

A continuación, se procede a desenmarañar en la medida de lo posible el ordenamiento jurídico y mostrándose cómo se distribuyen las competencias asignadas en esta materia entre las diferentes Administraciones.

#### **2.2.2.1. Competencias educativas del Estado**

En primer lugar, se muestran las competencias estatales fijadas por la Constitución y por las diferentes leyes orgánicas en materia educativa.

##### **2.2.2.1.1. Competencias normativas constitucionales**

*a) Regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio del derecho a la educación (Artículo 149.1.1).*

Corresponde al Estado especificar el alcance de estas condiciones básicas. Aunque, en un segundo momento, esta normativa en el caso de que se requiera puede ser escrutada por el Tribunal Constitucional, desde una perspectiva material, este órgano comprueba si la regulación dictada por el Ente entra dentro de sus competencias.

Igualmente, la igualdad en el ejercicio de los derechos y deberes fundamentales a lo largo y ancho del territorio estatal debe ser interpretada sin menoscabo de las competencias asumidas por las comunidades autónomas. En este sentido, el Constitucional ha puesto de manifiesto que una interpretación rigurosa de la noción de «igualdad» por parte del Estado puede vaciar el grado de autonomía reconocido estatutariamente de las comunidades, por lo que no deben equipararse los conceptos de «igualdad» e «identidad» (Frías 2006).

*b) Regulación de las normas básicas para el desarrollo del Artículo 27 de la Constitución (Artículo 149.1.30).*

El Artículo 149.1.30 atribuye al Estado la competencia para aprobar la normativa básica para el desarrollo del Artículo 27 de la Constitución. El desarrollo de la normativa básica debe ser mediante ley orgánica (Artículo 81.1), como es el caso del derecho fundamental a la educación. No obstante, una vez regulada la normativa el Estado podrá completar, asimismo, tal regulación mediante los instrumentos reglamentarios (Frías 2006).

*c) Regulación de las condiciones de obtención, homologación y convalidación de títulos académicos y profesionales (Artículo 149.1.30).*

La competencia estatal en obtención, homologación y convalidación de títulos es exclusiva, sin que quepa actividad normativa alguna por parte de los gobiernos regionales. Esta competencia normativa es específica del Estado, y, en ningún caso, es susceptible de ser traspasada a las comunidades autónomas (Frías 2006).

Asimismo, la Disposición Adicional Primera, Apartado 2º de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), incluye la regulación de las condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio nacional como una competencia exclusiva del Estado, la cual coincide con las previsiones constitucionales contenidas en el Artículo 149.1.30.

*d) Regulación de las bases del régimen estatutario de los funcionarios (Artículo 149.1.18).*

La regulación de las bases del régimen estatutario de los funcionarios públicos constituye una competencia exclusiva del Estado otorgada por el Artículo 149.1.18. En esta materia se aplican todos los extremos referidos con anterioridad al hablar de la normativa básica del Estado (Frías 2006). Las bases del régimen jurídico aplicable al cuerpo docente nunca podrán menoscabar las competencias estatutarias de los gobiernos regionales. Del cumplimiento

correcto del desarrollo normativo, queda vigilante el Tribunal Constitucional, el cual puede corregir el documento desde una perspectiva material.

*e) Libertad de Cátedra (Artículo 20.1).*

Finalmente, el panorama competencial reservado al Estado en materia educativa, se extiende a otras disposiciones como es caso del reconocimiento del derecho a la libertad de cátedra, recogido en el Artículo 20.1 de la Constitución.

#### **2.2.2.1.2. Competencias normativas declaradas en leyes orgánicas**

a) La Ordenación General del Sistema Educativo.

La LODE, en su Disposición Adicional Primera, Apartado 2º, asignó al Estado por la fórmula jurídica «por su propia naturaleza», la competencia para la ordenación general del sistema educativo. La ordenación general supone una competencia del Estado, derivada de la previsión del Artículo 149.1.1, en virtud de la cual debe regular las condiciones básicas que garanticen la igualdad de los ciudadanos en el ejercicio del derecho a la educación (Frías 2006).

*b) La fijación de las enseñanzas mínimas y comunes.*

La primera característica que los expertos observan tras una lectura literal del Apartado 2º. c) de la Disposición Adicional Primera de la LODE, es que «la fijación de las enseñanzas mínimas» constituye una condición que concurre junto con otras, como por ejemplo, la «obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español». Por consiguiente, una parte de la doctrina entiende que si la regulación de dichas condiciones está configurada como una competencia exclusiva del Estado, la concreción de las enseñanzas mínimas, que supone una de las condiciones de dicha obtención, expedición y homologación de títulos, debe encontrarse asimismo asignada al Estado, con carácter de exclusividad, sin perjuicio de su incidencia de las mismas en la homologación del sistema educativo, previsto en el Artículo 27 de la Constitución (Frías 2006).

*c) La programación general de la enseñanza.*

Para entender el significado de la programación general de la enseñanza se debe acudir, en un primer lugar, al Artículo 27 de la LODE, donde se informa sobre los aspectos referidos al ejercicio efectivo del derecho a la educación. Por su parte, el Tribunal Constitucional en su sentencia 77/1985, de 27 de junio de 1985 entiende que la fijación de la programación general de la enseñanza corresponde tanto al Estado como a las administraciones educativas

autonómicas, en el ámbito de sus respectivas competencias constitucionales y estatutarias, tanto en su aspecto normativo como ejecutivo (Frías 2006).

### **2.2.2.1.3. Competencias ejecutivas del Estado.**

Entre las competencias ejecutivas del Estado destacan:

a) *Regular las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio a la educación, Artículo 149.1.1ª.*

b) La convocatoria, tramitación y resolución de los concursos de traslados nacionales del personal docente, para garantizar el derecho a la movilidad por todo el territorio nacional de los funcionarios, con independencia de la Administración educativa por la que hubieran ingresado a la función pública o de la que dependieran en el momento de concursar.

c) El Estado asume, a su vez, la vigilancia y supervisión del cumplimiento por parte de las comunidades autónomas de la normativa básica aplicable a todo el territorio del Estado (Art. 150 Ley Orgánica de Educación).

d) El Estado posee competencia ejecutiva en la elaboración de las estadísticas educativas (Artículo 149.1.31), para lo cual es necesaria la colaboración de las comunidades autónomas.

### **2.2.2.2. Competencias educativas de las comunidades autónomas**

A día de hoy, tras diferentes fases de transferencias, no existen diferencias sustanciales en la significación y el contenido de las competencias educativas de las que gozan todas las comunidades autónomas. Aún cabe describir cómo se realizó el traspaso para entender la fuerza de los nacionalismos y el debate identitario subyacente al proceso.

Los estatutos de autonomía en su origen, a excepción de los aprobados al amparo del Artículo 151, se encontraban sustancialmente huecos. Esta circunstancia supeditaba a la mayoría de ellos a la generosidad del proceso de transferencia en manos del Estado. Una vez aprobados todos y cada uno de ellos comienza la carrera por darles forma y cuerpo desde su status inicial.

Similar al proceso de aprobación de los estatutos, el reparto de autonomía en materia educativa no se planifica para ser acometido simultáneamente en todas las comunidades, reproduciéndose un proceso escalar. El grupo de avezados, como no podía ser de otra forma, se encuentra conformado por Cataluña y País Vasco, que obtienen las competencias educativas en 1980 y 1981, respectivamente. Dos años más tarde, les llegó el turno a Galicia, Andalucía, Islas Canarias y Valencia. Exceptuando Navarra, que se le transfieren las

competencias en materia educativa en 1990, el proceso no se reactiva hasta finales de los noventa. En 1997, se traspasan las competencias a las Islas Baleares. En 1998, a las Comunidades de Aragón, Cantabria y La Rioja. Y, finalmente, en 1999, con la cesión a Asturias, Castilla la Mancha, Castilla y León, Extremadura, Madrid y Murcia se cierra el proceso.

Una vez completado el reparto de competencias en materia educativa, queda en el ámbito competencial de las comunidades autónomas la práctica totalidad de las atribuciones de gestión de los servicios educativos. Las funciones que desempeñan las Consejerías se refieren, entre otras, a las siguientes cuestiones:

- El Servicio de Inspección Técnica de Educación;
- la titularidad administrativa de los centros, las funciones derivadas de ella y las competencias referidas a la creación y/o autorización y funcionamiento tanto de centros docentes públicos como privados;
- la elaboración, aprobación y ejecución de proyectos de reforma, equipamiento y nuevas construcciones;
- la administración de personal;
- el diseño, aprobación y desarrollo de planes de experimentación e investigación pedagógica;
- el desarrollo de las disposiciones del Estado en materia de programación de la enseñanza y regulación de los niveles, modalidades, grados y especialidades de ésta;
- la tramitación y concesión, en su caso, de subvenciones a los centros docentes privados;
- la gestión de becas y ayudas al estudio;
- la regulación de la composición y funciones del Consejo Escolar que existe en algunas de las comunidades autónomas con funciones y servicios en materia educativa, y
- los servicios de atención al alumnado (orientación escolar, equipos multiprofesionales, etc.).

En suma, en un lapso de veinte años se completa la cesión dando lugar a una nueva fórmula de organización del sistema educativo, en la que descansan las bases que cada Comunidad Autónoma impone para sí misma en el sistema educativo. Éstas disfrutaban de un nivel de competencias más o menos homogéneo en materia educativa. Desde una perspectiva general, corresponde a los gobiernos regionales todas aquellas competencias educativas de las que el Estado no disponga con carácter de exclusiva. Límite que fija el margen dentro del cual las comunidades autónomas pueden desarrollar su actividad normativa.

### **2.2.3. Organización del sistema educativo: Ley Orgánica de Educación 2006**

El diseño del actual sistema educativo es fruto de los numerosos cambios sociales, políticos, económicos y normativos acontecidos en las últimas décadas. Para comprender la organización actual es necesario disponer de una mínima perspectiva comparada entre la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) y las leyes educativas anteriores: la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) y Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE).

Con la aprobación de la LOGSE, en 1990, se aborda una reforma global, adaptando la estructura y el funcionamiento del sistema educativo a las grandes transformaciones experimentadas por el país desde 1970. En la sociedad española, que se había organizado democráticamente bajo la Constitución de 1978, había emergido una pluralidad cultural y territorial cristalizada en el Estado de las Autonomías. La LOGSE no queda al margen de estos cambios y se introducen los principios y derechos reconocidos en la Constitución y en la LODE de 1985. Esta ordenación del sistema va encaminada a conseguir objetivos como la regulación efectiva de la etapa previa a la escolaridad obligatoria, la reforma profunda de la formación profesional y la conexión entre las Enseñanzas de Régimen General y Especial.

La nueva estructura del sistema educativo establece un régimen general para etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, que comprende la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional de Grado Medio, Formación Profesional de Grado Superior y Educación Universitaria. También quedan reguladas las Enseñanzas de Régimen Especial, que incluyen las Enseñanzas Artísticas y las Enseñanzas de Idiomas.

También la ampliación de la escolaridad obligatoria y gratuita constituye una de las novedades principales en la nueva organización. En el título preliminar se determina la ampliación de la duración de la enseñanza básica contemplada en el Artículo 27.4 de la Constitución. A partir de ahora esta enseñanza abarca la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria –iniciándose a los 6 años de edad y extendiéndose hasta los 16– de forma que se establecen diez años de escolarización obligatoria y gratuita.

La configuración del currículo como eje de la actividad educativa es otro de los aspectos significativos de la nueva ordenación. Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, competencias básicas, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo. La noción de currículo engloba más que un programa o plan de estudio, pues abarca tanto los contenidos como todas las posibilidades de aprendizaje que la escuela ofrece al alumno. También incluye la definición de los medios a través de los cuales han de lograrse los objetivos y los métodos para evaluar los procesos de enseñanza. En torno a la definición del currículo de los diferentes niveles y etapas del sistema educativo se articula, por lo demás, el reparto de competencias estatales y autonómicas, y el margen de autonomía pedagógica de centros y profesores, implantando un modelo descentralizado de gestión educativa.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) es promulgada, en 2002, bajo el gobierno conservador del Partido Popular. Aun manteniendo el mismo esquema estructural y la importancia central del currículum, la nueva ley pretendía reformar algunos aspectos relevantes de la organización del sistema educativo. Desde el punto de vista de la distribución de competencias entre administraciones, la LOCE fue generosa con respecto al Estado, dando un vuelco centralista. Prueba de ello fue el aumento de la capacidad de intervención del Estado en la configuración de los contenidos mínimos curriculares en Secundaria y Bachillerato (Bonal, Rambla, Calderón y Pros 2005). Otros cambios importantes consistieron en la obligación de la administraciones educativas autonómicas de contar con puestos escolares gratuitos en Educación Infantil, indistintamente de la titularidad del centro; en el establecimiento de itinerarios en tercer y cuarto curso de la Secundaria Obligatoria, la regulación del título de Educación Secundaria Obligatoria y al de Bachiller, y la obligatoriedad de la asignatura de Religión. Aunque la LOCE no llegó a aplicarse en su totalidad, por la interrupción del proceso tras la victoria del Partido Socialista en el año 2004, estos cambios desataron un polémico debate.

Sólo cuatro años después, se aprueba la LOE, presentada como fruto de un esfuerzo por simplificar el complejo panorama normativo existente hasta el momento. Deroga las leyes anteriores (LOGSE, LOPEG y LOCE) y se establece como norma básica de ordenación general del sistema educativo español en sus niveles no universitarios, pero mantiene la estructura general acordada en la LOGSE y continuada en la LOCE. La LOE abre un nuevo escenario con relación a las políticas educativas y a sus consecuencias sobre las relaciones entre las comunidades autónomas y el Estado (Bonal, Rambla, Calderón y Pros 2005).

### **2.2.3.1. Organización curricular LOE**

La LOE mantiene el currículum como eje de la actividad educativa. En torno a la definición del currículum se organiza el reparto de competencias estatales y autonómicas y el margen de autonomía pedagógica de centros y profesores.

El diseño del currículum sigue afectando a distintas instancias, cuya concreción se realiza a tres niveles. El Gobierno, que determina los elementos identificadores del sistema educativo mediante las enseñanzas mínimas, es el primero. El Artículo 6º de la LOE atribuye al Estado la competencia exclusiva de diseñar las enseñanzas mínimas correspondientes a las áreas y materias de conocimiento de oferta obligada en el territorio español. Éstas consisten en aquellos aspectos básicos que los currículos establecidos por las diferentes

administraciones deben incluir. Los aspectos básicos que constituyan las enseñanzas mínimas en ningún caso requerirán más del 55% de las horas escolares para aquellas comunidades autónomas con lengua oficial distinta del castellano, y de un 65% para aquellas que no lo tengan.

En segundo nivel, las administraciones educativas regionales establecen el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, del que forman parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas. El tercer nivel se sitúa en el ámbito estrictamente docente. Corresponde, en primer lugar, a los centros educativos, que a través del Proyecto Curricular de Etapa tienen la posibilidad de ajustar el currículo a su contexto específico y a su Proyecto Educativo. En segundo lugar, es responsabilidad del profesorado que, a través de las programaciones de aula, concreta el proyecto curricular de etapa a las necesidades y características de un grupo de alumnos.

Como se observa, aunque con el fin de garantizar una formación común para todo el alumnado, la LOE determina que sea el Ministerio de Educación el que determine los aspectos básicos del currículo con relación a los objetivos, contenidos, competencias básicas, principios metodológicos y criterios de evaluación. También favorece el ejercicio de competencias clave en materia curricular por parte de otras instituciones o agentes educativos como las comunidades autónomas, manteniendo un sistema descentralizado de atribución de competencias.

### **2.2.3.2. Educación Secundaria Obligatoria**

En España, la Enseñanza Secundaria Obligatoria tiene como objetivo general proporcionar una formación común y básica para todos los estudiantes. Pero, así como en Primaria está claro lo que significa (adquirir destrezas elementales), en Secundaria no es tan evidente cuál debe ser el contenido del currículo. La finalidad definida para esta etapa consiste también en la enseñanza y el aprendizaje de las destrezas básicas, pero en este caso de alto nivel, es decir, incluyendo «los saberes y habilidades de orden superior necesarios para manejarse en el mundo». Los principales cambios sociales de los que se deben hacer eco en el sistema educativo están estrechamente relacionados con el avance de la tecnología y de la ciencia, que obligan a actualizar los currículos en detrimento de otras áreas curriculares. Además, a este factor hay que añadir el complejo sistema de relaciones establecido a raíz de las modificaciones del Estado y de las reivindicaciones regionalistas que demandan contenidos adecuados a su realidad política y cultural.

De todas las materias de estudio que conforman el currículo las destacadas por su ligazón con los marcadores culturales que definen a una identidad colectiva como las que aquí se analizan, se concentran de un modo relevante en la Educación Secundaria Obligatoria. Las enseñanzas que agrupan los contenidos acerca de la cultura, la historia, las tradiciones, la geografía y la lengua, es decir, aquellas dimensiones principales que cohesionan a una comunidad son las Humanidades y las Ciencias Sociales. Todas estas áreas son impartidas en esta etapa de carácter obligatorio.

#### **2.2.4. Organización del sistema educativo e identidad**

Tras dos décadas de aprobaciones y derogaciones de leyes orgánicas educativas se esconde un complejo panorama de intereses políticos con su correlativo identitario. Sin ir muy lejos, en el año 2006, se aprobó la octava ley orgánica de educación desde que se instauró la democracia con los votos a favor del PSOE, ERC, PNV, IU-ICV y CC, y el voto en contra del PP, junto a la abstención de CiU y tres diputados del Grupo Mixto. La aprobación de la LOE (2006) esclareció el panorama jurídico al derogar el conjunto de leyes que hasta el momento constituían el marco legislativo general del sistema educativo en su nivel no universitario. De este modo, sólo LODE y LOE articulaban el nuevo marco legislativo.

Tanto este último intento de reorganización del sistema educativo como los dos anteriores LOGSE (1990) y LOCE (2002) han estado motivados, en parte, por un acentuado interés por la defensa de las particularidades cultural regional o nacional estatal. Bien es verdad que no eran las únicas causas que motivaron la aprobación de cada ley, pues subyacía, también, una preocupación por adaptar el sistema educativo a una realidad económica cada vez más internacionalizada y dinámica, pero eran argumentos relevantes.

La LOGSE modificó la Ley Educación General Básica de 1970. Una de las innovaciones más importante que trajo consigo fue la diversificación de las competencias en materia educativa entre las distintas administraciones. Modificación mantenida desde entonces. En el reparto quedaba fijado, exclusivamente, el establecimiento de unos contenidos curriculares mínimos por parte del Ministerio de Educación. Estos mínimos debían ser incluidos y ampliados por cada una de las comunidades autónomas en sus currícula. Con la condición de que la programación ministerial no debía de ir en perjuicio de la capacidad legal para completar y determinar los contenidos del currículo por parte de las comunidades. Junto a la adaptación del reparto competencial, la LOGSE cambió de enfoque pedagógico, orientándolo hacia uno de corte propedéutico e interdisciplinar. Medida, que unida a la

anterior, estableció un contexto propicio para la instrumentalización del sistema educativo en términos de identidad colectiva.

Orientados por criterios pedagógicos, desde el Ministerio de Educación se fijaron unos contenidos mínimos muy generalistas. El modo de proceder fue la definición de grandes epígrafes etéreos, a completar en los sucesivos ámbitos administrativos. La ausencia de precisión permitió un amplio margen de maniobra a aquellas comunidades autónomas, cuyas competencias en materia educativa ya eran reconocidas. Además, y esto es importante, dicha circunstancia se encontraba arropada al abrigo jurídico de una ley orgánica.

A modo de ilustración se muestran algunos de los contenidos mínimos fijados para la asignatura de Historia de Segundo de la ESO, donde se percibe la vaguedad de su concreción:

- La Europa feudal. El Feudalismo. Señores, clérigos y campesinos. El resurgir de las ciudades. Burguesía y organización gremial.
- Europa del siglo XI al XV. Expansión y crisis. El arte románico y el arte gótico.
- La Península ibérica en la Edad Media: Al-Ándalus. Evolución política, económica y social: Emirato, Califato y Reinos de Taifas. Cultura y arte.
- La Península Ibérica en la Edad Media: los reinos cristianos. Reconquista y repoblación. Las instituciones políticas. España, punto de encuentro de culturas: cristianos, musulmanes y judíos.

La ley orgánica es la vía legal fijada para el desarrollo de los derechos y deberes fundamentales del Título I de la Constitución. La particularidad de este tipo de ley sobre otra se deriva de su modo de aprobación. La ley orgánica debe ser votada en el Congreso de los Diputados y alcanzar mayoría absoluta o cualificada para su posterior sanción. Una vez aprobada se convierte en norma a seguir en todo el Estado. Su modificación total o parcial debe seguir esta vía de aprobación, quedando excluidas las reformas por otra norma de rango inferior o diferente por razón de la materia. Por ejemplo, podría ser el caso de una ley ordinaria, de mayor simpleza de aprobación y modificación. No obstante, la doctrina del Tribunal Constitucional estipula que no siempre lo regulado por ley orgánica es inmodificable por una ley de rango ordinario como cuando ocurre que la ley orgánica se extralimita y regula materias propias de una ley ordinaria. Por ello, si la ley orgánica incurre en esta circunstancia, debe de incluir en sus disposiciones finales qué preceptos son propios de ley ordinaria y, por ello, modificables por un decreto ley.

La LOGSE concreta en la Disposición Final Tercera que: «Tienen el carácter de ley orgánica los preceptos que se contienen en los títulos preliminar y quinto: los Artículos 12, 13,

14, 17, 18, 19, 20, 23, 29.2 y 58.4; las disposiciones adicionales Cuarta, Quinta, Sexta y Duodécima: la Disposición Transitoria Tercera y la Disposición Final Cuarta de la presente ley, así como esta disposición final tercera.» Esto quiere decir que los artículos aquí recogidos sólo son modificables por otra ley orgánica, como es el caso del Artículo 4, ubicado en el Título Preliminar.

El Artículo 4 establecía que «constituyen elementos integrantes del currículo los objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades en los que se organiza la práctica educativa». También disponía que «corresponde al Gobierno fijar los aspectos básicos del currículo o enseñanzas mínimas para todo el Estado, mientras es competencia de las administraciones educativas establecer el currículo». Asimismo, fijaba que: «...los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas en ningún caso requerirán más del 55% de los horarios escolares para las comunidades autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65% para aquellas que no la tengan». Estos contenidos comunes quedaban definidos, para las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO, por el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio.

Esta convergencia de factores no advertida por el Gobierno central, es aprovechada, primeramente, desde el País Vasco, dónde no se dudó en concretar estos epígrafes desde una interpretación vasca de la historia. Dinámica a la que se sumaron, posteriormente, otras según iban adquiriendo competencias en materia educativa. Lo que provocó la dispersión de los contenidos curriculares entre las comunidades autónomas (Frías 2006). Situación que se mantendría hasta la aprobación del Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, en el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria y la LOCE una década más tarde.

El PP en su primera legislatura en el poder (1996-2000) se comprometió a continuar la implantación de la LOGSE y proseguir con la dinámica de descentralización. Estos compromisos no fueron acicate para que también desarrollaran reformas acordes a su visión identitaria. En 1997, el proyecto de Decreto de Humanidades trajo consigo un polémico debate acerca de la educación en el área de la historia nacional. En las páginas de los periódicos del momento se sucedían las distintas opiniones a favor y en contra de la enseñanza de un modelo de historia nacional u otro en las escuelas. El resultado final fue la aprobación del Real Decreto 3473/2000, que supuso un esfuerzo de recentralización educativa

(Bonal, Rambla, Calderón y Pros 2005) para acabar con la dispersión curricular de la asignatura de Historia. El Real Decreto se encaminaba a reforzar la enseñanza común de la historia, cultura, geografía, lengua y literatura española. A modo ilustrativo, el currículo de mínimos de la asignatura de Historia fijado por el Ministerio de Educación aumentó de 25 a 174 temas (Bonal, Rambla, Calderón y Pros 2005). La recentralización conservadora supuso nuevos conflictos de índole identitario con algunas comunidades autónomas.

Unos años antes de la aprobación de la LOCE, por encargo del Partido Popular, se elaboró un informe acerca de la docencia de la asignatura de Historia en la ESO, publicado en forma de libro, en 1997, por la Real Academia de la Historia. El informe hacía hincapié en la defensa de una idea de España tradicional. Desde esta óptica, se defendía una visión teleológica de la identidad nacional. La españolidad, según el informe, ya era una idea presente en los tiempos prehistóricos, hasta que en el Imperio Romano la cristalizó mediante su expresión política, cuando se creó la provincia de Hispania (Balfour y Quiroga 2007). Este enfoque sería trasladado al Real Decreto 3473/2000 y los posteriores Reales Decretos 830, 831 y 832/2003 relativos a Primaria, ESO y Bachillerato, respectivamente.

Al calor del debate de la reforma de la Historia, en la segunda legislatura del Partido Popular en el poder (2000-2004), el Gobierno vuelve a dar un golpe de efecto en el mundo educativo. En el año 2002 se aprueba una nueva ley orgánica de educación, la LOCE, apoyado por Coalición Canaria. La nueva ley derogaba la anterior e introducía nuevos cambios, en cuyo trasfondo volvía latir el problema identitario.

Por ejemplo, el Artículo 8, Apartado Tercero, de la LOCE que modificaba al Artículo 4 de la LOGSE, cambió el marco legal que propició la dispersión autonómica del contenido de la asignatura de Historia. En el nuevo artículo se incluyeron las siguientes fórmulas jurídicas: «que las administraciones educativas competentes establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, que deberá incluir las enseñanzas comunes en sus propios términos.» Además, concretaba que «...a los contenidos de las enseñanzas comunes les corresponde en todo caso el 55% de los horarios escolares en las comunidades autónomas que tengan, junto a la castellana, otra lengua propia cooficial y el 65% en el caso de aquellas que no la tengan». La redacción del Artículo 8 encerraba dos fórmulas jurídicas centralizadoras que transformaron el panorama educativo a favor de los planteamientos identitarios del Partido Popular.

Por un lado, la expresión «en todo caso requerirán más... con relación a los porcentajes establecidos para los contenidos mínimos –55% ó 65%–, fijaban un límite que podía superar los mínimos para las enseñanzas comunes obligatorias en todas las autonomías» era una circunstancia completamente diferente a la estipulada en la LOGSE, pues en la LOGSE se definía con otro matiz la fórmula jurídica utilizada; «en ningún caso requerirán más de un 55% o 65%».

Por otro, la segunda expresión jurídica «en sus propios términos» también se encaminaba a modificar la formulación del Artículo 4º de la LOGSE. En todos sus términos significaba que los decretos curriculares autonómicos debían trasladar tal cual los contenidos recogidos en el real decreto de mínimos ministerial. Con la particularidad de que los reales decretos de contenidos mínimos LOCE, a diferencia de los reales decretos LOGSE, se encontraban tan sumamente detallados, que las comunidades autónomas no podían desarrollar sus contenidos (Bonal, Rambla, Calderón y Pros 2005). Mediante esta rigidez jurídica, las comunidades autónomas vieron cercenada su autonomía en materia educativa y con ello su capacidad para instrumentalizar el sistema educativo en aras de la defensa de sus identidades regionales.

Siete comunidades autónomas presentaron sendos recursos de inconstitucionalidad contra la LOCE. El Parlamento catalán expresó su disconformidad, considerando que la LOCE invadía las competencias legislativas y ejecutivas asumidas por la *Generalitat* en materia de educativa. Del mismo modo, las comunidades autónomas de Asturias, Andalucía, Aragón, Castilla-La Mancha, Extremadura y las Islas Baleares presentaron sendos recursos coincidiendo en la argumentación con Cataluña, la «invasión de competencias legislativas y ejecutivas» por parte del Ministerio de Educación.

Con este trasfondo se aprueba la LOE, en el año 2006. Esta ley nace fruto de un importante debate colectivo precedente y de un esfuerzo de síntesis. Siguiendo con las competencias sobre los contenidos mínimos, el Artículo 6 de la LOE especifica que «el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas». Prosigue, «los aspectos básicos del currículo no requerirán más del 55% de los horarios escolares para las comunidades autónomas que tengan lengua cooficial, ni del 65% para aquellas que no la tengan».

Las fórmulas jurídicas vuelven a cambiar, eliminándose la condición de un límite mínimo para los contenidos comunes. La ley flexibiliza los términos de aplicación de los contenidos mínimos para las comunidades autónomas con relación a la ley anterior. Pero no volvió «a llover a gusto de todos» en términos de identidad colectiva. La nueva ley general tampoco alcanzó un acuerdo global. El PP calificó la reforma como la ley que «rompería la unidad de España» (Marcos 2005), ante la derogación de aquellos elementos que habían introducido en la LOCE, que beneficiaban la defensa de su visión de la identidad española.

### 3. CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA IDENTIDAD COLECTIVA

La identidad colectiva de perfil nacional es un concepto resbaladizo y de difícil aprehensión, que responde mejor a caracterizaciones casuísticas, que a definiciones abstractas (De Blas 1997), con lo que los puntos de apoyo para su análisis deben responder a esta complejidad. Siguiendo esta demanda, el estudio de la identidad de perfil nacional difícilmente se puede desvincular de elementos como la nación, el Estado y, desde sus orígenes, del proceso evolutivo de este último (De Blas 1997), que cristalizó en el Estado-nación como fuente de poder, legitimación y sentido.

El Estado es un modo de organización administrativa ligada a un territorio, que delimita la comunidad política, adoptado por los países europeos a lo largo de la Modernidad. En términos identitarios, el territorio marca el espacio jurídico y de pertenencia a la comunidad política. De la vinculación con él depende la concesión de la ciudadanía y/o nacionalidad. De este modo, su delimitación es un elemento indispensable para comprender las identidades colectivas en la modernidad europea (Ramírez 2007), pues establece fronteras entre quiénes y según qué criterios pertenecen a la comunidad política y quiénes no.

La nación es entendida, *grosso modo*, como un colectivo de individuos que en un momento determinado comparten un sentido de pertenencia a una comunidad singular. Ésta se encuentra delimitada por unos rasgos diacríticos con capacidad de diferenciación de otros colectivos, donde se establecen vínculos recíprocos entre unos y otros, con los que comparten una idea de un pasado y un futuro común (Ramírez 2007). La nación es construida desde el Estado como soporte comunitario, otorgándole unidad, singularidad, continuidad y mantenimiento a partir de trabar mediante criterios de etnicidad a los individuos entre sí y al Estado. Como afirma Gibernau «La idea de nación es la identidad categórica más significativa de las que median entre el individuo autónomo... y fuerzas globales complejas y poderosas.» (Gibernau 1996: 57).

De las dos definiciones se sustrae que tanto Estado como nación son dos soportes necesarios para la identidad colectiva. De hecho, el vínculo que se establece entre ambos modos de organización de lo social es uno de los principales elementos tenidos en cuenta para comprender la dinámica de construcción de identidades colectivas.

Las aportaciones teóricas y empíricas contemporáneas de la Sociología, pero sin olvidar otras disciplinas como la Historia, al estudio de la etnicidad en el proceso de evolución del Estado han sido abundantes y relevantes. El conjunto de las más representativas

se puede aglutinar en un abanico de perspectivas generales por afinidad teórica. Guibernau (1996) destaca tres perspectivas representativas: esencialismo, modernismo y psicologismo, que completadas con una cuarta, teorizada por Horch<sup>4</sup>, permiten distinguir cuáles son los elementos a tener en cuenta en el estudio de esta dinámica. Bien es verdad que no son las únicas visiones ni autores, pues el panorama de enfoques es más amplio, pero éstos que se recogen representan los puntos de apoyo del análisis sociológico.

El esencialismo considera a la nación como algo natural, de lo que se deriva la misma concepción para la identidad nacional. En este sentido, desde esta perspectiva, postulada por Herder (1959), se deriva una interpretación *primordialista* de la comunidad cultural que trasciende a los individuos. De una unidad trabada sobre una lengua y una historia común que materializan el destino de cada nación en la historia (Guibernau 1996)

El segundo enfoque relaciona el origen de la nación con el proceso de modernización (Fernández 1996; Guibernau 1996). Esta visión hace hincapié en el análisis del nacionalismo como ideología impulsora de los procesos de identidad en épocas de cambios (Serrano 1994). Bajo este paraguas general se agrupan diferentes interpretaciones y autores, entre los que destacan: Gellner, Deutsch y Kedourie (Smith 2004; Serrano 1994; Guibernau 1996).

Uno de los puntales de la teoría modernista es Gellner (2001), que ubica el origen de la nación en la Modernidad; en el tránsito de la sociedad feudal a la sociedad industrial. Gellner pone el punto de atención en el proceso de homogenización cultural progresiva de los territorios circunscritos a una misma administración. Necesidad determinada por la demanda de las economías industrializadas de crear un marco cultural compartido, capaz de homogenizar alfabetizando a una población, que instruida coadyuvase al desarrollo industrial. El principal instrumento para alcanzar la requerida unidad cultural, entre otros, pasaría por el control legítimo de la educación (Gellner 2001). Sistema educativo dónde se formaría a los individuos en la lengua, la historia, etc. del colectivo, transmitiéndoles de este modo una identidad nacional a compartir.

Por su parte, Deutsch (1953) defiende la ligazón necesaria entre la organización estatal y sus complejidades políticas y culturales internas, con los sentimientos de pertenencia a una comunidad nacional. Subrayando, en esta relación, la importancia de ciertos mecanismos claves para la emergencia de las naciones como es la comunicación, es decir, la lengua. Para Deutsch, al igual que Gellner, sin una política escolar planificada por parte del Estado para

---

<sup>4</sup> Consiste una visión intermedia entre esencialismo y modernismo.

homogenizar el uso de una lengua en el territorio, que, a su vez, erradicase el analfabetismo de la población, difícilmente se prendería la conciencia de pertenencia a una nación en el conjunto de la población (Deutsch 1953). Es decir, la conciencia de poseer una identidad colectiva compartida por individuos alejados en el tiempo y en el espacio sería difícil de cuajar sin la debida difusión de una lengua nacional a través de las escuelas.

Dentro de los derroteros de las teorías de la modernización Kedourie (1985) se centra en el papel de los intelectuales como creadores de la doctrina nacionalista, fuerza necesaria para la constitución de la nación. Según el autor «la doctrina nacionalista divide a la humanidad en naciones separadas y distintas, pretende que tales naciones deben constituir Estados soberanos y asegurar que los miembros de una nación alcancen la libertad y su realización cultivando la identidad peculiar de su propia nación y sumergiendo a las personas en el todo mayor de la nación» (Kedourie1985: 55-56). En esta empresa, la educación igualmente ocuparía un lugar destacado como instrumento de transmisión de la identidad nacional.

La tercera perspectiva se centra en el análisis del surgimiento de la conciencia nacional y del significado de la identidad como la necesidad del individuo de pertenencia a una identidad colectiva. Los dos máximos exponentes de esta corriente son A. D. Smith y B. Anderson (Guibernau 1996). Anderson (2006) concibe la nación como comunidad imaginada. Tras la creación de la palabra impresa y difundida en periódicos, libros, etc. la cristalización de la nación se alcanzaría gracias a los canales de comunicación. Según este principio, el Estado y sus políticas de construcción nacional jugarían un papel relevante, especialmente las educativas (Anderson 2006), en la cristalización de la identidad colectiva.

A. D. Smith (1997), rechazando tomar partido directamente por el esencialismo o el modernismo, propone un nuevo modelo explicativo de corte psicológico, el etnosimbolismo. No renuncia, como los modernistas, al origen moderno de las naciones, no obstante, subraya que la nación incorpora asimismo rasgos de las comunidades étnicas de las sociedades tradicionales que no se pueden obviar. En este punto entronca con la idea de que las identidades nacionales deben situarse a lo largo de trayectorias temporales de larga duración de sentimientos y lazos de grupo.

Este enfoque considera la nación como elemento fenomenológico que alude más a aspectos intersubjetivos que a elementos objetivos (Serrano 1994). De modo, que la nación se muestra como una forma de organización del grupo, cuya función es la autoidentificación y

diferenciación, entendidos como aspectos necesarios para identificarse a sí mismos y a otros con fines de interacción (Barth 1976). La etnicidad o la organización colectiva acorde a criterios culturales, lingüísticos o históricos no vendría dada, sino que es una construcción social y política, propiamente, una construcción simbólica (Serrano 1994).

Finalmente, Hroch (1994) matiza la potencia explicativa de las visiones anteriores, delimitando la concepción de nación. Para Hroch (1994) no es un constructo genuino de la época moderna, sino que hunde sus raíces en épocas anteriores. Asimismo, añade al corpus teórico un aspecto relevante a tener en cuenta: el papel del conflicto social de intereses en las dinámicas de nacionalización (Maíz 1994). Hace hincapié en la existencia de élites enfrentadas como elemento susceptible de ser articulado sobre la base de factores étnicos. Prueba de ello, prosigue el autor, es que las élites y grupos con fuertes reivindicaciones identitarias suelen desempeñar ocupaciones intelectuales o profesionales (2000). Por ejemplo, los docentes, que han sido un grupo vinculado al nacimiento de movimientos nacionalistas como en los casos del catalanismo o valencianismo.

Una vez presentadas estas cuatro perspectivas, aunque cada una hace hincapié en aspectos diferentes, convergen a la hora de mostrar cuáles son los elementos que median en la relación entre Estado, nación y etnia (Pérez Agote 1989). Pese a ser plasmadas sucintamente, se advierte que los principales factores a tener en cuenta en el análisis de las dinámicas de «*identity building*» o procedimientos de selección de elementos enfocados al mantenimiento de una colectividad en el espacio y el tiempo, a través de la consolidación de un espacio jurídico-político y una unidad cultural común son: la etnicidad, el proceso de homogenización del espacio jurídico, los elementos de comunicación social y los conflictos de intereses.

A día de hoy, la sociedad moderna se encuentra en crisis. Se transita por una época de transformaciones de hondo calado, donde ya no encajan adecuadamente los encuadres teóricos asentados en la modernidad, desfondados ante la fuerza del cambio. Sociólogos como Bauman (1997), Beck (1994), Castells (1997), Giddens (1994), Habermas (1993) o Touraine (2005) sostienen que las teorías modernas sobre lo social no tienen la fuerza explicativa suficiente para aprehender la complejidad de este panorama de transición (Melucci 2001). Ahora bien, ante el actual contexto de crisis de la modernidad (Beck 1994; Bauman 1997; Giddens 1994) estas teorías deben ser adaptadas al marco de estudio presente, especialmente, las teorías de la modernidad, que representa uno de los corpus teóricos de la Sociología más relevante en el estudio de las identidades colectivas. Contexto que trae consigo un debate

sobre la actualización de los conceptos hasta ahora definidos, del que el de identidad colectiva de perfil nacional no escapa a dicha reflexión.

A partir de la segunda mitad del siglo XX comienza el declive de las instituciones sociales tal y cual se conformaron con el desarrollo de la modernidad (Beck 1997; Bauman 1997; Giddens 1998). Con la construcción de los grandes conglomerados multinacionales económicos y políticos, con la difusión mundial de los productos culturales y la cesión de soberanía a otros entes políticos se atenúa gradualmente la creencia en la nación y en el Estado (Bajoit 2008). La globalización e individualización de las sociedades (Beck 1994) han licuado (Bauman 1997) las formas de organización modernas y con ello sus instituciones. La Razón, que iluminaba los cauces por los que debía discurrir la sociedad, cede su papel central a una versión radicalizada de la misma, la racionalidad instrumental. Este nuevo principio encamina a las instituciones hacia posiciones extremas que fracturan el orden establecido. Con este cambio, no se supone que estén desapareciendo las instituciones modernas, sino que se están combinados sus elementos ofreciendo nuevas respuestas a los retos planteados ahora.

En este momento a través de las instituciones se tiene que rendir cuentas en lo global y en lo local. Por arriba, los individuos se sienten ciudadanos cosmopolitas en un mundo globalizado. Por abajo, priorizan su cultura local, en busca del reencuentro con las raíces de su identidad particular. Estos cambios que cimbrean los pilares de las instituciones modernas, generan un contexto de ambivalencias (Giddens 1997), que aboca a los sujetos a un período de incertidumbre. De este modo, las coordenadas modernas son superadas, siendo la restauración de nuevos anclajes de sentido o legitimidad, no sólo necesarios, sino inevitables.

El Estado y la nación como fenómenos modernos de organización política y cultural no son una excepción en la dinámica de cambio. Ambas formas de organización se encuentran sumidas en un proceso de ajuste a las nuevas circunstancias sociales, que pone en tela de juicio sus principios constitutivos (Giddens 1997; Castells 1997). La soberanía en muchos asuntos de la vida cotidiana como la educación, la política social, la cultura o el medio ambiente ya no depende de un Gobierno central estatal. Ésta se distribuye entre gobiernos a diferentes escalas. Particularmente, en la esfera doméstica, los Estados transfieren el poder a gobiernos regionales, convirtiendo a éstos en importantes sujetos colectivos de presión frente a la Administración Central (Blanco Valdés 2005). Estas circunstancias trastocan los principios relacionados con la cohesión social, condicionando el modo de entender la identidad colectiva.

Entre las respuestas actuales dadas al cambio, es necesario conocer el correlato en clave identitaria. El camino trazado para alcanzar respuestas en un contexto de incertidumbre consiste en profundizar en el conocimiento de los mecanismos de organización de lo social relevantes al objeto de estudio, con la mirada puesta en acotar las propiedades identitarias de cada dimensión organizativa, para, una vez determinadas, desarrollar el análisis en un contexto como el actual.

Por su vinculación con la identidad colectiva, los dos modos de organización seleccionados son: el Estado y la nación. Del lado del Estado se profundiza en su aspecto delimitador como espacio jurídico, cuando se fijan derechos y libertades a gozar por los ciudadanos. De parte de la nación, entendida como comunidad cultural, se analiza su función como portadora de seguridad ontológica y fuente de legitimación del poder político. Después se aterriza en el estudio de la relación de ambas entre sí, y con los procesos de construcción de identidades nacionales. Finalmente, con los elementos definidos se ensambla un modelo teórico con el que aproximarnos al problema de estudio.

### **3.1. ESTADO, NACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO**

A partir del siglo XV, comienza un proceso de desafección con lo medieval. El orden tradicional se derrumba y con él los marcos de referencia establecidos. En el S. XVI, la Reforma emprendida por Lutero y Calvino cuestionará la autoridad moral de la Iglesia católica, trastocando con ello los pilares de la cristiandad como visión universal legitimadora de buena parte de los territorios europeos. Más tarde, la Ilustración, en el S. XVIII, dará un giro trascendental a los modos de organización de las sociedades europeas. La reivindicación de la Razón como principio de conocimiento usurpará el lugar privilegiado ocupado por la Fe como fuente de seguridad ontológica. A partir de este momento, el triunfo de las luces desatará una de las fuerzas transformadoras de lo social más importantes, la racionalización. Un siglo después, en el S. XIX, la Revolución Industrial traerá consigo nuevas condiciones de trabajo y de estratificación social para la población. Desaparecen los estamentos dando lugar a nuevos grupos sociales, las clases. Por último, las Revoluciones burguesas, sucedidas entre el S. XVII y el S. XX, permutan el poder concentrado en la monarquía y se establece paulatinamente el régimen democrático y la soberanía popular. Esta brecha cada vez más profunda con el mundo tradicional cristaliza en un nuevo modo de organización social, la sociedad moderna (Habermas 1997).

Las instituciones sociales mutaron dando lugar a nuevas formas de organización política y cultural. La importancia por delimitar el espacio aumentó, empujada por un proceso de expansión, seguido de una tendencia hacia la homogenización (Gellner 2001). Con la aparición de unidades territoriales políticas mayores aglutinadoras de aldeas, condados, burgos, etc., los espacios judiciales se ampliaron y se homogeneizaron culturalmente a lo largo del territorio. Esta transformación supuso la separación entre el mundo de la naturaleza –regido por leyes racionales—y el mundo del sujeto, del que desaparece el principio trascendental, sustituido por la defensa de la libertad personal de cada uno (Touraine 2005).

Ante el desarraigo con las viejas instituciones, el individuo y el grupo necesitarán de nuevos marcos institucionales para el desarrollo de las interacciones sociales. Las nuevas instituciones sociales emergerán asentadas en el triunfo de la Modernidad y la Razón sobre la arbitrariedad de la nobleza, la pequeña comunidad, la economía tradicional, las fuentes de sentido asentadas en la religión católica y en la inmediatez de lo local, permutando el feudo por el Estado y el vasallaje por la ciudadanía. A la nueva forma de organización política, se asociará una adecuada organización cultural, la cristiandad da paso a la nación.

Estos nuevos fenómenos modernos de organización social –Estado y nación— se convertirán, desde ese momento, en dos fuentes importantes de identidad colectiva.

### **3.1.1. Comunidad política: Estado**

#### **3.1.1.1. Espacio jurídico**

El Estado como artefacto construido para administrar política y jurídicamente a la población se convirtió, desde sus orígenes, en el modo de organización jurídico-político predominante en Europa occidental y a la postre en modelo universal, ya en el siglo XX, (Mann 2000). Gran parte de este éxito se debe a su adaptación a las exigencias de cada momento histórico.

En sus orígenes, en el Estado absolutista, el principio de soberanía recaía sobre la figura del rey. Pero a partir de las Revoluciones Burguesas del Siglo XVIII, el principio de soberanía cambió y con ello la fuente del poder constituyente. La burguesía comercial, como grupo urbano en ascensión en el plano económico comenzó a reclamar las riendas de la política. La preocupación que movía a la nueva élite social era erradicar, o al menos limitar, la arbitrariedad del poder concentrado en las manos del príncipe, ajustándolo más a las reglas del Estado.

Uno de los primeros obstáculos a los que se enfrentó la élite estatal fue la de imponer un orden interno a la población circunscrita en su territorio. Para ello se transformó la

multipolaridad del poder concentrándolo sobre sus dominios. El Estado se expandió succionando los dispersos territorios y aunando a un mayor número de ciudadanos (Vallespín 2000). Esta población era vinculada entre sí mediante el derecho, a través de un contrato social que hacía posible erigir una nueva comunidad jurídico política.

Pero no sólo se detuvieron en las demandas políticas, reclamaron la configuración de un mercado que permitiese potenciar el comercio. Para ello requirieron la disolución de los obstáculos sociales que impedían la libre circulación de los individuos, sobre todo, de la mano de obra campesina hacia la ciudad, anclada por vínculos a la tierra (Pérez Agote 1999). Fue así como las Revoluciones Burguesas de corte liberal dieron un nuevo diseño al Estado moderno, borrando las barreras internas que ligaban prácticamente al siervo a la gleba. A partir de este momento, los ciudadanos, independientemente de su rincón de procedencia en el seno del Estado, eran considerados iguales ante los tribunales, gozando de los mismos derechos y libertades derivados de la pertenencia a una comunidad jurídico política estatal (Halbwachs 2004).

Desde entonces, el Estado se transformó en garante de la regulación de la actividad y el respeto entre las personas, articulando para ello nuevos derechos civiles como la libertad o la propiedad privada. Una vez reconocidos estos derechos, el corpus legislativo no dejó de ampliarse con nuevas normas. Así, con la sucesiva incorporación de atribuciones a los ciudadanos, particularmente, con el progresivo reconocimiento del sufragio universal, se permutó el principio de soberanía personal por el de soberanía popular. De este modo, los Estados occidentales arribaron progresivamente a lo largo del siglo XX en comunidades políticas organizadas bajo principios democráticos.

Después de las dos guerras mundiales libradas en el siglo XX, se perfila de nuevo la organización de Estado *ad intra*. Aumentó la intervención pública sobre el sistema productivo y la sociedad, consolidando paulatinamente el Estado del Bienestar. A partir de este momento se desarrolla un conjunto de nuevas políticas que coadyuvaron al crecimiento económico y al empleo, conocidas como políticas keynesianas. También aumentó la participación público-estatal proveyendo servicios y prestaciones orientadas a alcanzar el mayor grado de bienestar general como fuese posible. Es en este contexto cuando se consolidan los derechos sociales y grupales. Por ejemplo, la promoción de la educación universal, obligatoria y gratuita, o la financiación de la seguridad social, etc.

Tras las olas de reformas, el Estado queda caracterizado como un constructo humano que perdura en el tiempo y el espacio, afianzado a través de un sistema jurídico, que permite la organización estable de la comunidad política. Es esta organización jurídica la que refleja una identidad colectiva particular. Pues, aparte de concentrar un conjunto de derechos y deberes, se convierte en un perfecto marcador de fronteras, pues permite distinguir entre aquéllos que gozan de estos privilegios, de los que quedan fuera de los mismos. Es decir, demarcan la membresía al grupo, estableciendo quiénes son titulares de derechos, conformando el *nosotros*, y quiénes no, por quedar fuera de los límites jurídico-políticos, configurando el *ellos*. En consecuencia, el ordenamiento jurídico se convierte en un indicador de la idiosincrasia del colectivo.

### **3.1.1.2. Concepto de ciudadanía**

Con la entrada en la era moderna, las aldeas, condados, etc. se fusionan dando lugar a una entidad superior uniforme, el Estado. Este proceso reduce el número de regímenes jurídicos (Halbwachs 2004), aunando mayor población bajo el mismo paraguas legal. La pertenencia al Estado da acceso a derechos y libertades por vinculación a un territorio. La ciudadanía moderna se asienta sobre la residencia dentro de los límites de un territorio al que se le asocian prerrogativas específicas (Bauman 1997). Aunque, la condición de residencia no supone una total desaparición de otros elementos de pertenencia a la comunidad jurídico política.

El principio de *Ius soli*, que hace referencia a la relación entre residencia y territorio físico, es uno de los mecanismos de adscripción a la comunidad jurídico política. También se accede invocando al principio de consanguineidad, *Ius sanguinis*, que condiciona la adscripción a la comunidad jurídica a la filiación paterna, independientemente del territorio físico de nacimiento del individuo. O cuando el Estado decide otorgar a un individuo la condición de ciudadano por motivos políticos, culturales, humanitarios, etc., invocando a la vía de *adquisición de la nacionalidad* (Vallès 2002).

Pero independientemente de la fórmula jurídica por la que se alcanza la condición de ciudadano, los derechos y libertades se encuentran vinculados a un territorio homogenizado y delimitados jurídicamente por un Estado. Esta comunidad de derechos y deberes estipula quiénes son sus miembros, y quiénes los que son de otra entidad estatal (Vallès 2002), otorgando identidad colectiva. Incluso los individuos que residen en un territorio, pero no son

reconocidos como ciudadanos, quedan excluidos de los derechos y los deberes que comporta tal condición.

En suma, el advenimiento de la modernidad transforma la concepción de organización social del espacio. El Estado se erige como modelo de organización jurídica, apropiándose de los criterios de diferenciación del colectivo. La vinculación a él distingue entre los que gozan de privilegios y deberes, y por supuesto los que quedan excluidos de ellos. De este modo, el ordenamiento jurídico se convierte en un indicador de la idiosincrasia del colectivo, pues articula un modo de organizar la diferencia, reflejando con ello una identidad colectiva. Pero no sólo eso, al simplificar los vínculos de pertenencia a la comunidad política (Juaristi 2002); mediante nuevos criterios de ciudadanía homogeneizado, el modelo de identidad colectiva resultante, conocido como identidad nacional es ampliamente compartido por los individuos vinculados a ese territorio.

### **3.1.2. Comunidad cultural: Nación**

#### **3.1.2.1. Seguridad ontológica**

A la entrada en la Época Moderna, le antecede una crisis de sentido en términos de comprensión de lo social, debido a la yuxtaposición de diferentes factores que transformaron los referentes culturales. La crisis de la sociedad tradicional transformó consigo el relato religioso y con ello la conciencia de pertenencia a la hasta entonces comunidad de sentido dominante. La desnaturalización de la existencia debida a la progresiva abstracción de los principios sociales y religiosos desarraigó a los individuos de sus principios medievales de sentido.

La pérdida de la vehicularidad del latín como lengua de transmisión de conocimiento consecuencia de la necesidad de búsqueda de otra Verdad cristiana y protestante (Ramírez y Boli 1999); el declive del derecho divino como clave de bóveda del orden social, desbancado por la emersión de los derechos individuales, y el abandono de la concepción circular del tiempo en la que la cosmología se confundía con la propia historia humana, arrastran a los individuos a una existencia anómica, mitigada por el auge de la Razón como principio de conocimiento.

El individuo abandona sus creencias tradicionales a favor del saber científico. La ciencia aporta a la vida en común un nuevo sentido: la voluntad de un progreso infinito de un dominio del hombre sobre la naturaleza, convertían en innecesario el recurso a lo divino, como argumenta A. D. Smith (1976): «El hombre, desembarazado de su dependencia

tradicional de lo divino y de sus contextos particulares, podría progresar para adquirir su propia salvación mediante una planificación racional y una puesta en común de todos sus recursos.» (Smith 1976: 242)

Los individuos permutan la cristiandad como base de la unidad cultural por otra nueva, la nación (Fernández de la Rota 2005). Originariamente, la nación era entendida como unidad donde se compartían elementos culturales comunes, sin ser incardinada en una comunidad política estatal. Así, se concebía en las universidades medievales, cuando agrupaban los alumnos según su lengua materna, pues al principio de la era moderna *natío* era equivalente a *lingua*. Es posteriormente cuando se establece una ligazón entre nación y organización política, tras la consolidación previa del Estado a partir de las revoluciones del siglo XVIII (Habermas 1999), y surgir de los movimientos nacionalistas.

Desde un punto de vista sociológico contemporáneo, la nación se concibe como organización de lo cultural nacida en la modernidad (Gellner 2001; Deutsch 1970), entendida según Fernández de Rota (2005) como una identidad que naturaliza uno o más atributos, siendo los más frecuentes la lengua, la religión o la ocupación territorial, vinculados a colectividades como su innata posesión y mito-histórico legado.

La nación supone la existencia de una homogeneidad de rasgos culturales compartidos por el grupo, bien lingüísticos, históricos, tradicionales, o religiosos, que perfilan un modo diferente de identificación nacional. De un modo más detallado A. D. Smith (1997) caracteriza a la nación a partir de seis rasgos:

1. Diferencias culturales, es decir, los miembros son semejantes en los aspectos que difieren de los no miembros; contigüidad territorial con libre movilidad por todo el territorio.
2. Una población relativamente grande.
3. Relaciones políticas exteriores de conflicto y alianza con grupos similares.
4. Sentimiento y lealtad de colectivo considerables.
5. Pertenencia directa con iguales derechos de ciudadanía.
6. Integración económica vertical en torno a un sistema común de trabajo.

No obstante, estos rasgos constitutivos de la organización cultural, por sí solos, no conforman una nación. Tan sólo se alcanza esta condición cuando se convierte en una categoría de adscripción, cuya perdurabilidad se encuentra estrechamente ligada al

establecimiento y mantenimiento de fronteras, en un proceso de constante innovación de las diferencias culturales entre grupos vecinos (Barth 1976).

A partir de la idea de nación se escribe un nuevo relato de sentido para la vida social en clave étnica. La pertenencia a la comunidad no se articula sólo mediante la configuración de costumbres, ritos, símbolos y creencias comunes, se añade la proyección del colectivo en el tiempo, en forma de narración de los avatares y obstáculos experimentados y salvados por el colectivo en el transcurso de su destino (Morin 1993). El tiempo en el que se desenvuelve la comunidad cultural nacional ya no responde a un tiempo circular cristiano, donde todo comenzaba y finalizaba en Dios. Ahora transcurre de un modo lineal, histórico y homogéneo (Jaffrelot 1993). Mediante esta cronología se naturaliza la idea de destino compartido (Renan 1983), creando una fraternidad mitológica entre los miembros del grupo.

En suma, la nación moderna engarza a millones de individuos, sin lazos de consanguineidad y con procedencias geográficas distantes, en una identidad colectiva asentada sobre fuertes sentimientos hacia una nueva unidad cultural y referente de sentido, la nación (Morin 1993).

### **3.1.2.2. Fuente de legitimidad**

Un cambio fundamental que trae consigo la modernidad es el orden de legitimación del poder estatal. Cuando los principios religiosos comienzan a perder efectividad como conceptos explicativos de la realidad social y cultural, legitimar el poder del Estado se convierte en la tarea principal de la política (Vallès 2002). El problema de legitimación comienza con el estallido de cosmovisiones tras el cisma religioso del siglo XVI. A partir de este momento se desliga paulatinamente el poder político de su fundamento religioso (Habermas 1999). Este alejamiento entre política y teología apremió al Estado a buscar nuevas vías de aceptación, que encontró en el sendero de la etnicidad.

Aunque, en un principio, ser ciudadano sólo significaba la subordinación al poder estatal, posteriormente, la mera aceptación pasiva del poder se transformará en participación del él, con la transición a un Estado democrático, que proporcionó una nueva fuente secularizada de legitimación. Esta transición en la forma de pertenencia a la comunidad política —de mera posición adscrita pasiva a una adquirida activa— (Habermas 1999) se asocia a una nueva forma de legitimación, que debe distinguirse del aspecto político y jurídico.

La nación proporciona el sustrato cultural a la forma política constitucionalizada. Es un nuevo modo de legitimación del poder ya establecido y ocupado por una élite social, que sustituye la vinculación política personal por otra impersonal. La forma nacional de legitimación del poder tiene probablemente un último fundamento histórico en la necesidad burguesa de seguridad jurídica (Vallès 2002). Cuando la burguesía reclama el poder estatal, además de la configuración de un mercado, necesita diluir las fronteras jurídicas y los obstáculos culturales que impedían la libre circulación de los ciudadanos.

Las barreras culturales estaban constituidas por la diversidad lingüística y simbólica presente en el interior del Estado fruto de la absorción de múltiples territorios en su proceso de expansión. Desde entonces cobran importancia las medidas políticas encaminadas a la estandarización de la lengua, del sistema simbólico y la estandarización de los usos y tradiciones en el territorio estatal. En este proceso de homogeneización, el sistema educativo jugó un papel central extendiendo la alfabetización en una lengua concreta y transmitiendo la historia nacional por todos los rincones del Estado (Gellner 2003; Deutsch 1970; Guibernau 1996).

En suma, en una sociedad en la que el sistema simbólico feudal es desacreditado, la fuente de legitimación del poder estatal se asienta en la etnicidad, estableciendo nuevos principios de sentido. En el mundo racional moderno, la innovación jurídica, la creación de derecho depende de las élites estatales. La fuente de la jurisprudencia ya no procede de los cielos como una ordenación eterna y constante, ahora, el derecho se crea y es inspirado en la nación como poder constituyente. Este nuevo modo de organización de lo social asentado sobre una unidad cultural de legitimación traerá consigo una nueva dimensión a la identidad colectiva moderna, la etnicidad.

### **3.1.3. Sistema Educativo**

Uno de los instrumentos más eficaces de socialización es el sistema educativo, función que no ha obviado el Estado a la hora de llevar a cabo sus políticas de construcción nacional. El papel principal del sistema educativo como mecanismo para la consecución de la unidad nacional, a través de la homogénea alfabetización de la población en una lengua e historia determinadas, es puesto de manifiesto reiteradamente por sociólogos y politólogos como Gellner (2003), Kedourie (1995) o Anderson (2006) entre otros.

Durante los siglos XVIII y XIX, los Estados nacionales europeos dieron un giro a la configuración de la organización de la educación dentro de sus fronteras, construyendo

sistemas educativos seculares con criterios de educación universalizadores, trastocando hasta ese momento los reducidos y mayoritariamente clericales sistemas de enseñanza. A juicio de Ramírez y Boli (1999) los Estados europeos decidieron sancionar, financiar y gestionar la educación de masas como parte de un esfuerzo para construir una política de unificación nacional, dadas las necesidades de búsqueda de sentido y legitimación demandadas en la sociedad del momento. Con esta política se esperaba que los individuos descubrieran su identificación primaria con la nación y reforzara el patriotismo apoyando al Estado en los proyectos nacionales.

Las respuestas organizativas de los distintos Estado fueron las mismas (Ramírez y Boli 1999), que consistieron en:

1. Declaración del interés nacional en la educación de masas.
2. Legislación para hacer obligatoria la enseñanza.
3. Creación de un ministerio o departamento de educación.
4. Establecimiento de la autoridad del Estado sobre las escuelas existentes o nuevas.

A partir de entonces el sistema educativo se convierte en una de las mejores vías de difusión de la conciencia nacional (Deutsch 1953), debido a la capacidad de socialización en masa de la población a través de los contenidos curriculares (Gellner 2001). Razón por la cual se explica la necesidad de su control, desde entonces son supervisados los contenidos por las autoridades estatales en materia educativa. En este punto, Brass (1997), desde una vertiente estratégica, subraya la importancia de control del sistema educativo debido al poder que a través de él se ejerce sobre el colectivo. Brass apuntala la idea de quién gestione los colegios determinará la identidad cultural del colectivo, convirtiéndose en un principio de actuación política.

### **3.2. RELACIÓN ENTRE ORGANIZACIÓN POLÍTICA, ORGANIZACIÓN CULTURAL Y PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES COLECTIVAS**

En este apartado se analiza la relación existente entre la organización política, la organización cultural y la identidad colectiva de perfil nacional. Se parte de la idea de que el poder no es algo que está por encima o fuera de la cultura, sino que poder y cultura son inseparables (Fernández de Rota 2005). Y, sobre todo, que ambas dimensiones son elementos necesarios para organizar grupos por su capacidad para identificar colectivos. Función especialmente relevante, cuando el objetivo del grupo, o de una élite del mismo, es controlar unos

determinados recursos (Hroch 1994) y legitimar su control (Gellner 2001) ofreciendo las claves de sentido necesarias para un coherente desarrollo de las interacciones sociales.

Fernández Enguita (2007) en su artículo «No hay naciones sin Estado, ni Estado sin nación» presenta un enfoque del análisis de las identidades nacionales, donde cuestiona un principio extendido en el estudio de estos fenómenos modernos. Pone en tela de juicio la distinción entre sociedad civil, Estado y nación como elementos irreductibles mutuamente entre ellos, defendiendo la idea de que tanto «el Estado como la nación son las dos caras de la misma moneda, realidades distintas pero indisociables, que se construyen en paralelo» (Fernández Enguita 2007: 380). En este sentido, matiza, que ninguno existiría sin el otro, pero es el primero quien construye a la segunda, o bien de un modo voluntarista o bien actuando propiamente como Estado: legislando, escolarizando, eligiendo lenguas, etc. Sólo cuando por alguna circunstancia concreta desapareciese o se diluyese el Estado dejaría como herencia una comunidad sin Estado. O donde, aun permaneciendo como tal, no ejerciese el poder sobre ella. Este vacío sería cubierto por un nuevo Estado surgido de la caída o la presencia ficticia del anterior y, la comunidad huérfana o pródiga comenzaría a construir su propia nación.

Las implicaciones teóricas que contiene este planteamiento son importantes, pues de él se recogen los principales criterios epistemológicos explicativos de las relaciones entre comunidad política, comunidad cultural y los procesos de construcción de identidades colectivas de base territorial. Trascendiendo a las particularidades históricas que suponen el Estado y la nación en sí mismos, las claves son: que, por el lado político, es una forma de organización del poder más o menos perfeccionada y, del de la cultura, una forma de organización de lo simbólico, que enlazadas ambas, forman parte de un mismo proceso de organización del colectivo (Fernández Enguita 2007).

### **3.2.1. Un modo de vincular organización política y cultural: Derechos de grupo**

El tiempo y el espacio son las grandes coordenadas en las que se desarrolla la interacción social. Desde un punto de vista sociológico, ambas son construcciones sociales donde se desarrolla y orienta la vida en común, y que varían de un conjunto a otro y de una época a otra según recoge Huici (2007) sobre Gurvitch. De este modo, la distinta combinación de estos factores da como resultado otros tantos sistemas de interacción social, según sea la relación creada. En las sociedades tradicionales la combinación tiempo-espacio ofrecía dimensiones de ámbito local donde la comunidad política se perfilaba por el parentesco y el vecindario próximo y las comunidades culturales se entrelazaban a través de una cosmovisión universal

de raigambre religiosa. En las sociedades modernas las dimensiones fueron modificadas por el poder, vinculando espacios alejados físicamente y encadenando acontecimientos, que iban más allá de la memoria individual, mediante la memoria histórica. En este sentido, el poder político transformó el espacio en territorio y reunió a los que se encontraban en él en una nueva comunidad política, el Estado. Proceso que transformó también la tradición en historia, convirtiendo a la población en nación (Deutsch 1970).

Al contraponer poder y cultura en la modernidad se advierten las relaciones que se establecen entre ambos. El poder se concibe como la imposición externa de un modo de convivencia y la cultura como su interiorización por los individuos (Fernández Enguita 2007). Los dos se encuentran estrechamente ligados, pero es necesario ahondar en qué consiste dicha relación. El poder estatal necesita y por eso crea cultura, unificándola internamente y delimitándola exteriormente, pues la cultura legitima el poder otorgándole la base del consentimiento necesario para no ser cuestionado. Esta relación no sólo es útil para la aceptación de un modo de organización político, el hecho de ser la cultura gubernamental asegura su supervivencia y la transmisión de la misma generación tras generación (Kymlicka 1996).

Una de las causas de la supervivencia de una cultura concreta es que su lengua sea la utilizada en las escuelas, en los órganos legislativos, etc. Como argumenta Kymlicka (1996), cuando un gobierno decide que una lengua específica sea la vehicular en las escuelas públicas está dando el apoyo que necesita la cultura donde se inserta esa lengua, para consolidarse como la del grupo. Esto quiere decir que el poder no se engarza a cualquier cultura, sino a un sistema cultural concreto cuyos rasgos diacríticos son seleccionados por los miembros del colectivo (Barth 1973). Esta peculiaridad deja entrever que también pueden existir otros elementos culturales que pueden ser no seleccionados como referentes de la identidad. Así, depende en parte de la élite, qué sistemas simbólicos quedan excluidos de esa función. Estos retales culturales pueden quedar en el olvido, mantenerse en reductos grupales, o esperar a ser utilizados por otras élites.

En la medida que este planteamiento es así, no existen comunidades políticas absolutamente neutrales culturalmente, por ejemplo en Estados Unidos, considerado un referente del liberalismo, no se encuentra una neutralidad absoluta. Es algo comprobable que Estados Unidos carece de lengua oficial constitucional reconocida, pero igual de verificable son los esfuerzos que se realizan por promocionar una lengua e historia común (Kymlicka 1996) en toda la Federación. El inglés es la lengua de las instituciones públicas y la Guerra de

la Independencia es el punto de partida de la nación. Esta ausencia de neutralidad absoluta se debe a que ambas realidades, política y cultural, se encuentran relacionadas en un punto concreto, el de legitimidad. Los mecanismos de coacción institucionalizados en la comunidad política por las élites requieren de la aceptación de los gobernados, que deben encontrarles un sentido. Por este motivo, las élites han de generar modelos culturales propios circunscritos a la comunidad política establecida, lo que a su vez permite la supervivencia de una cultura determinada.

La situación que parece óptima con arreglo al fin es que ambas realidades se confundan en una misma, que conformen una unidad total, como predica la ideología nacionalista. Bien es verdad, que el poder puede existir sin una cultura circunscrita exactamente a sus límites específicos, es decir, sin que ésta dé sentido hasta el último rincón de la comunidad política, y viceversa. Igualmente, la cultura puede existir sin estar asociada al poder. Un caso paradigmático son las «minorías culturales». Por ejemplo, la existencia de una comunidad francófona destacable en Canadá, cuando este país sienta sus bases sobre el grupo anglófono. Este matiz implica que no hay comunidad política sin comunidad cultural de legitimación ni viceversa, que no se puede entender la una sin la otra, pero que son dos cosas diferentes.

Sin embargo, establecer con garantías unas fronteras políticas y culturales estables no sólo depende de la geografía, aunque pueda facilitar la tarea (Fernández Enguita 2007), no son pocas las fronteras que se establecen en los márgenes de los océanos, o de episodios históricos como guerras, donde los esfuerzos por establecer claramente quiénes son los tuyos y quiénes son el enemigo alcanzan altas cotas, pues fijar claras fronteras entre grupos a través de un sofisticado complejo de símbolos: uniformes, himnos, banderas, etc., es una labor a vida o muerte. Se necesita, asimismo, una organización continua del poder y de la cultura y una relación estable entre la comunidad política y la cultural de legitimación en unos límites concretos (Fernández Enguita 2007).

Como se ha mencionado, la situación que teóricamente parece ideal es engarzar poder y cultura en una unidad total de legitimación, donde los contornos de cada una se solapan perfectamente. A modo de ilustración, esto se produce cuando las fronteras del Estado coinciden milimétricamente con el contorno de una cultura homogénea nacional. El fruto de esta unión óptima entre organización política, definida como espacio de derecho y organización cultural, entendida como relato temporal de sentido, es la promulgación de

derechos y libertades de grupo específicos de una cultura. Elementos que establecen rígidas fronteras de inclusión y exclusión entre individuos y grupos.

Las razones de esta capacidad de discriminación son dos. Primera, porque asienta la idea de la existencia de un grupo concreto que diferencia a sus miembros de otros. Un ciudadano francés se distingue de un inglés por definición, al menos, en un rasgo: en el idioma. Y, segunda, porque a los miembros identificados culturalmente se les asocian derechos y libertades por pertenecer a ese grupo, es decir, el acceso a la ciudadanía por nacer o pertenecer a la comunidad cultural adecuada.

A lo largo de la Época Moderna se puede comprobar cómo se va equiparando el concepto de ciudadanía al de nacionalidad. Para ilustrar esta segunda idea es suficiente comparar las ventajas con las que cuenta un francés en Francia o un inglés en el Reino Unido a la hora de acceder a los cuerpos funcionariales o pagar impuestos, y cuáles serían si cambiásemos estos mismos individuos de países, pero mantuviésemos sus nacionalidades. Con seguridad el disfrute de derechos de grupo que dan acceso a un bien público serían muy diferentes en cada caso. Este juego de relaciones viene determinado por la pertenencia a un grupo organizado política y culturalmente de un modo singular y distinguible, que estipula quiénes son los suyos frente a los otros y qué condiciones trae consigo esa pertenencia.

Llegados a este punto, resulta útil distinguir entre diferentes categorías de derechos. Tomando como referencia los Derechos Humanos, existen varias formas de catalogarlos. Una de las más utilizadas es la que distingue tres generaciones de derechos. Esta clasificación propuesta por el jurista Karel Vasak, en 1979, agrupa los preceptos a partir de un criterio temporal basado en la ampliación de la cobertura de los Derechos Humanos, distinguiendo entre aquellos de primera, segunda y tercera generación. Además, para el propósito general del trabajo, junto a este criterio, se añade uno sobre la titularidad de los derechos, es decir, sobre quién recae su disfrute; individuo o grupo. Tras la conjugación de ambos criterios se distinguen derechos individuales de primera y segunda generación y derechos colectivos de tercera generación (ver cuadro 1).

Los derechos de primera generación son aquéllos que se atribuyen a las personas, bien en cuanto a personas en sí mismas a través de los derechos civiles, o bien como ciudadanos pertenecientes a una determinada comunidad política, reconocidos en los derechos políticos. Esta categoría de derecho establece unos límites frente al poder del Estado. Es decir, son derechos que corresponden al individuo frente al Estado. Los derechos de segunda

generación atribuyen su titularidad a las personas, pero se disfrutan en grupo. Esta clasificación comprende los derechos económicos, sociales y culturales. Son preceptos de marcado carácter social enfocados a la consecución de mejores condiciones de vida para el individuo. A diferencia de los de primera generación, su principal característica estriba en que el Estado amplía su esfera de responsabilidad sobre el ciudadano; es un deber que adquiere el Estado frente al individuo.

La titularidad de los derechos de tercera generación corresponde a la nación, colectividad étnica o pueblo y no al individuo, por este motivo también son conocidos como derecho de los pueblos. Éstos pertenecen a un conjunto de personas, como conjunto, que tienen un interés común. El titular puede ser el Estado u otros entes. También pueden ser reclamados por grupos *ad intra* del Estado. Por ejemplo, en España, con relación al Estado de las Autonomías se reconoce el derecho colectivo a la autonomía, cuyo sujeto colectivo sobre el que recae es la comunidad autónoma.

CUADRO 1. CLASIFICACIÓN DE EJEMPLOS DE DERECHOS SEGÚN GENERACIÓN

Derechos civiles	Primera generación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libertad de tránsito.</li> <li>• Derecho a la nacionalidad.</li> <li>• Propiedad privada.</li> <li>• A la igualdad.</li> </ul>
Derechos políticos		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toda persona tiene derecho a ocupar un puesto público.</li> <li>• Participación política.</li> </ul>
Derechos sociales	Segunda generación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Derecho al trabajo en condiciones equitativas y satisfactorias.</li> <li>• Derecho a la educación.</li> </ul>
Derechos colectivos	Tercera generación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A la identidad nacional y cultural</li> <li>• A la Paz.</li> <li>• A la coexistencia pacífica.</li> <li>• Al medio ambiente</li> </ul>

Por su relación directa con el objeto de estudio es necesario, a su vez, distinguir entre dos tipologías de derechos de tercera generación. Una engloba a los derechos colectivos, es decir, aquéllos que deben ser ejercidos de manera colectiva (Appiah 2007). Si, por ejemplo, una comunidad autónoma tuviera el derecho colectivo a explotar un río, debe establecerse quién pertenece a esa comunidad y cómo deberían decidir si van ejercer ese derecho o no. En este tipo de derechos colectivos se ubica el de la autodeterminación. Y otra se establece

cuando la ley considera titulares de ciertos derechos individuales a cada miembro de un determinado grupo en tanto en cuenta miembros de ese grupo: por ejemplo, los ciudadanos frente a los no ciudadanos en el seno de un Estado (Appiah 2007).

Ahora bien, independientemente del tipo de derecho, exceptuando los derechos civiles, todas las modalidades necesitan determinar los individuos que gozan de esos privilegios. Asimismo, aunque la circunscripción entre espacio jurídico-político y cultural sea entendida como la forma ideal de articular ambas comunidades, y la más extendida en la Época Moderna, no quiere decir que se la única. O que, presumiblemente, todos aquellos grupos organizados políticamente o que aspiren a organizarse como tal construyan una comunidad cultural a imagen y semejanza.

De este modo, aparte de tener en cuenta las diferentes formas de conjunción entre poder y cultura y tipos de derechos, la idea a tomar es que la comunidad política necesita legitimidad cultural para solicitar la lealtad y el sacrificio de los miembros por el grupo: pago de impuestos, defensa del territorio, etc. y con relación a la comunidad cultural legitimadora o cultura societal en términos de Kymlicka (2002) se garantiza su supervivencia por ser la utilizada en las instituciones públicas, dando con ello acceso a bienes públicos para los miembros de esta comunidad cultural. Es decir, los individuos como miembros de este grupo son identificados como tal y gozan de derechos y deberes de grupo por esta razón.

En consecuencia, el problema al que se enfrenta un grupo establecido sobre un territorio es determinar cómo se identifica a ese colectivo que disfruta de ciudadanía y culturalidad. Concretando aún más, necesita responder a la cuestión de ¿cómo se construye esa identificación colectiva singularizada?

Teniendo en cuenta los constantes cambios de naturaleza política, económica, etc., en los que se han encontrado implicados los colectivos, que los han subsumido en intermitentes fases de formación y disolución, se deduce que es el colectivo el que se define a sí mismo mediante los instrumentos que considera oportuno (Jáuregui 2003). Y uno de los más adecuados para este fin es la identidad colectiva. Un ejemplo de ello queda patente con la promulgación de la Constitución española de 1812 en la que se plasma una definición de identidad colectiva de raigambre nacional diferente a la heredaba del Antiguo Régimen. Por consiguiente, el reconocimiento de un conjunto de rasgos culturales compartidos, que reflejan una identidad colectiva, se convierte en el complemento deseado del modo de organización

política (Deutsch 1970). Así, poder y cultura, desempeñan la función de integración social sobre la base de un modo de legitimación (Habermas 1999) y sentido.

### **3.3. CRISIS DE LA MODERNIDAD: ESTADO, NACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO**

Cuando se habla de crisis del Estado y de la nación no se hace referencia al derrumbe de los mismos, sino al cambio en la tendencia de querer alcanzar una unidad homogénea absoluta entre Estado y nación. Los hechos apuntan al afianzamiento de fórmulas intermedias, donde se comparten cuotas de soberanía entre administraciones a distinta escala como, por ejemplo, el Estado Autonómico español incardinado en la Unión Europea.

En esta articulación gradual, entre Estado e individuo, se interponen otras unidades territoriales que cuentan con cuotas de soberanía. Este reparto del poder político, como consecuencia de la globalización y la descentralización, ha modificando las pretensiones de los nacionalismos europeos no estatales, para ellos la construcción de un Estado propio ha dejado de ser un imperativo (Martí 2001). Según McCrone en Oppenheimer (2011) ya no se trata de hablar de soberanía, sino de grados de autonomía (McCrone 2011). Ahora bien, de ella participan tanto nacionalistas como otras élites políticas que administran sujetos colectivos con autonomía política derivada del Estado. Siguiendo con el Estado Autonómico español por ejemplo mencionar los casos de Cataluña y Valencia, gobernados por élites con diferentes ideologías en términos identitarios, pero con autonomía política reconocida.

El hecho de que se multipliquen las élites cualificadas para que, en caso de desearlo, demanden el reconocimiento de su personalidad colectiva, transforma el contexto identitario. La transformación del tiempo y el espacio, en territorio e historia ya no sólo es potencialmente operada, exclusivamente, por el Estado. Las elites regionales pueden pugnar por construir sus propias cosmovisiones culturales y con ello dar legitimidad a su existencia política y dar criterios de sentido para la vida en sociedad, articulando nuevas identidades colectivas.

El cambio en las fórmulas de organización territorial permite conjeturar, fundadamente, sobre la probabilidad de desarrollo de formas de organización de lo social adaptadas a las nuevas circunstancias, dando lugar a modificaciones en la presencia e intensidad de las identidades colectivas en los Estados-nación. De hecho Touraine (2005) y Bajoit (2008) ponen de manifiesto el aumento de la subjetividad como elemento característico

en las crisis de la modernidad, circunstancia que va pareja al proceso de descentralización del poder de los Estados en el caso de la Unión Europea en general y en España en particular.

### **3.4. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD COLECTIVA**

Como se ha determinado, los grupos necesitan identificar a sus miembros y a los demás y establecer con claridad las fronteras entre el *endogrupo* y el *exogrupo*, como cuestión necesaria para solventar los problemas que se plantean en la vida en sociedad (Bajoit 2008). La pertenencia a alguna comunidad humana es siempre una cuestión de contexto y de definición social (Hobsbawm 1994). Con esta afirmación se deja entrever que se parte de una concepción de la identidad colectiva como producto de la acción social, planteamiento que se toma del antropólogo Barth (1976). Sin abandonar la aportación de este autor, se contempla la singularidad del colectivo como un asunto de la organización de la diferencia cultural y de la organización social de la diferencia jurídico-política. Este enfoque pone el punto de atención sobre las fronteras sociales y los procesos de reclutamiento grupal teniendo en cuenta circunstancias históricas concretas e interacciones determinadas (Fernández de Rota 2005). Por tanto, se asume la idea de que la identidad colectiva es concebida como producto de la situación y no de la existencia natural de la misma, situándose el análisis en una perspectiva fenomenológica.

#### **3.4.1. Definición de identidad colectiva**

La identidad colectiva es un concepto complejo de concretar. No consiste sólo en la existencia de ciertas relaciones, sino que se manifiesta como un fenómeno formalmente dotado de múltiples niveles, que determina la inclusión o la exclusión de los individuos a un grupo. Ésta se define como el elemento que asemeja a individuos sobre la base de una forma de organización cultural y política concreta. Además, los individuos deben identificarse a sí mismos y ser identificados por otros como conformadores de este grupo singularizado, constituyendo una categoría distinguible de otras categorías del mismo orden. Cuando los colectivos se conforman en este sentido de organización, cuando los actores utilizan la pertenencia a una comunidad política y a la cultural para categorizarse a sí mismos y a los otros con fines de interacción, establecen identidades colectivas de base territorial (Barth 1976).

### **3.4.2. Identidades colectivas: Ni naturales ni artificiales**

La construcción de las identidades colectivas depende de una conceptualización específica del tiempo y el espacio social. Es decir, ambas dimensiones concretadas en un entorno cultural y político, entendido como un modo de organización social de las diferencias socialmente significativas entre el *endogrupo* y el *exogrupo*. A diferencia de los planteamientos de Gellner (2001), donde defiende que las identidades son totalmente construidas *ex nihilo*. Se toma de Smith (1997) la idea de la existencia de un sedimento cultural acumulado a lo largo del tiempo, magma al que acuden los grupos para seleccionar los diacríticos culturales que conformarán *a posteriori* sus identidades. Pero esto no quiere decir que los elementos que conforman una identidad sean primordiales, sino que la identidad en última instancia es imaginada (Anderson 2006) a partir de elementos ya existentes, no son fenómenos fijos.

Las identidades colectivas son fenómenos cambiantes (Tejerina 1999), conformados por elementos seleccionados en un momento concreto por su capacidad de significación social, que son especialmente duraderos y que cambian lentamente en el transcurso del tiempo. Esto se debe a que vinculan la organización del tiempo, conectando el pasado, con el presente y con el futuro, ofreciendo una idea de estabilidad, de la que se deriva la necesaria seguridad ontológica requerida por los individuos en los procesos de interacción social. A su vez que engarza la organización del poder con un espacio jurídico-político circunscrito a un territorio, otorgando privilegios sobre recursos y oportunidades al colectivo.

En este sentido, las claves a tener en cuenta en este proceso son las adscripciones subjetivas y recíprocas llevadas a cabo por los grupos que establecen la diferencia organizativa. De hecho, las diferencias significativas entre los grupos son aquellos rasgos seleccionados por cada grupo por su capacidad de discriminación. Sobre todo, por las élites, debido, entre otras causas, a la posición que ocupan en la estructura social. Ubicación que les otorga un ejercicio del poder mayor que el que posee la masa, y con ello de influencia para determinar cuáles son los diacríticos culturales y jurídicos significativos que el grupo debe adoptar.

### **3.4.3. Élite e identidad colectiva**

Con relación al papel de las élites es importante resaltar que las construcciones tanto políticas como culturales se llevan a cabo en procesos reflexivos (Berger y Luckman 1999). La influencia de los miembros de los grupos sobre sí mismos es circular en un proceso constante de ida y vuelta. En un sentido, los emisores ofrecen su visión del mundo tal cual ellos la

entienden y el modo de organización ajustada a dicha interpretación. En el otro sentido, la propuesta es aceptada, modificada o rechazada por los receptores. Los acuerdos entre unos y otros se convierten en tipificaciones (Berger y Luckman 1999) que trascienden al individuo y condicionan la acción de los mismos (Melucci 1996). Los desacuerdos se renegocian, o se esperan a que acontezcan condiciones adecuadas para su aceptación, o simplemente pasan a un estado de latencia indefinido. En este proceso se distinguen dos tipos de actores con diferente influencia en los procesos constructivos debido a su posición en la estructura: los especialistas y los asimiladores (Berger y Luckman 1999).

A lo largo de este trabajo no se abarca el proceso en su totalidad, sino que se centra, exclusivamente, en las acciones de los especialistas, que denominamos élite. Este pequeño grupo privilegiado, por tener mucho de algo (Deutsch 1970) en este caso poder, por su posición social en organizaciones o instituciones estructura: Gobierno, sindicatos, partidos, etc., son los impulsores de las construcciones políticas y culturales. Esta élite ofrece marcos de referencia que después son elegidos, asimilados o rechazados por los receptores. Por ejemplo, una élite determinada al mando de un instrumento de gestión puede determinar qué lengua es la vehicular en las escuelas favoreciendo a una identidad sobre otras.

### **3.5. IDENTIDAD COLECTIVA CULTURAL: ETNOS**

Desde la Antropología y la Sociología se consideran como criterios que distinguen a las identidades culturales de otras identidades sociales, el modo en cómo es pensada la comunidad cultural (Fernández de Rota 2005). Las identidades culturales de base territorial se distinguen de otras identidades sociales por los rasgos diacríticos seleccionados. Algunas veces será una lengua, otras veces una historia compartida, también una religión particular, cuando no todas la vez. La selección y combinación de los elementos depende de las circunstancias concretas de los grupos en el momento de interacción y de la capacidad de discriminación de cada uno de los rasgos en este contexto (Barth 1976). Pero aunque estos elementos hacen referencia directa a la identidad étnica, no es el grupo étnico en sí mismo el que da forma a la identidad, sino las decisiones tomadas por los individuos en el proceso de construcción identitaria con la finalidad de ser y sentirse y de ser vistos y sentidos como miembros de un grupo culturalmente diferente. A este proceso de carácter subjetivo se denomina etnogénesis. La identidad se estructura a través de elementos —conceptos y

prácticas—que son asequibles a los miembros del grupo a través de elementos como: la *lengua*, la *historia* o el *pueblo*.

### 3.5.1. Lengua

Un diacrítico cultural relevante para clasificar individuos es la *lengua*. Aparte de ser el instrumento de comunicación básico para los seres humanos, tiene asociada una función simbólica que permite conocer algo de la persona que lo utiliza (Lapresta 2004). La lengua siempre es fuente de identidad colectiva (Lapresta 2004) en términos generales, y, habitualmente, en identidades de raigambre étnica. Usualmente, pues aunque a priori es un elemento que informa sobre el individuo que se comunica en una u otra lengua o dialecto, no le confiere una capacidad de discriminación definitiva entre colectivos (Guibernau 1996), sino que depende de las condiciones contextuales en las que se encuentra el colectivo. No siempre una lengua singulariza un pueblo determinado, pues la existencia de diferentes lenguas y dialectos sobre un espacio geográfico puede dar pie a múltiples combinaciones que compliquen su uso como divisoria entre grupos (Fernández de Rota 2005). Por ejemplo, para un grupo el castellano será asimilado como la lengua de los españoles y para otros es el idioma de los argentinos o de los colombianos o de los mexicanos. Ante la ausencia de esta capacidad absoluta, la identidad colectiva del grupo se perfila dependiendo de detalles concretos determinados por el proceso de interacción entre grupos.

Pero que la lengua no sea un factor *sine qua non* para la conformación de una identidad colectiva, no implica que no sea importante en este sentido. Cuando estas identidades son construidas a través de la lengua, dicho elemento se convierte en uno de los símbolos más claros y determinantes de la identidad colectiva. A modo de ilustración, y salvando la existencia de otras lenguas minoritarias en la República Federal Alemana el idioma oficial es el alemán, en la República Francesa el francés, en la República Italiana el italiano, en el Reino de Suecia el sueco, etc. No en vano desde el ámbito de la Sociología se considera como un símbolo a tener en cuenta (Sepúlveda 1996) en la etnogénesis.

Esta importancia se debe a que encierra varios factores determinantes en la definición del *endogrupo*, a saber: *paternidad*, *patrimonio* y *descendencia* (Lapresta 2004). La *paternidad* es una forma de entender la lengua como un hecho cultural heredado de generación en generación, de padres a hijos durante un período inmemorial, transmisión fundamental para crear adhesiones intergeneracionales. Es la herencia de la colectividad en perspectivas, símbolos y modos de comportamiento lo que singulariza al grupo como tal. Este

*patrimonio* se construye y transmite en relación con la lengua propia dominada por el colectivo. Por último, con relación a este aspecto, la lengua tiene una función relevante en la construcción de significados compartidos. Función que se refleja en las atribuciones que los individuos asocian a la idea de *descendencia* o herencia legada al grupo. Estos tres elementos trabados a través del idioma generan un entorno cultural singular para un grupo.

### **3.5.2. Relato**

Además de la lengua, las identidades colectivas de base territorial se sostienen sobre un relato que orienta las acciones de la gente en los procesos de interacción social (Appiah 2007). El relato otorga sentido a las decisiones tomadas en los procesos de interacción. Escrito en forma de tradición o de historia cristaliza un modo de organización social del tiempo por parte del grupo (Beck, Giddens y Lash 1994; Touraine 2005). Tanto memoria colectiva como memoria social ponen en conjunción al presente, el pasado y el futuro proyectado (Halbwachs 2004; Beck, Giddens y Lash 1994), ofreciendo una imagen de permanencia del conjunto. Esta existencia duradera en el tiempo es la solución del colectivo contra la erosión constante del cambio. Y es en esta situación de incertidumbre y de potenciales angustias individuales (Durkheim 1967), cuando el colectivo que aborda su biografía siente que es el mismo, y toma conciencia de su identidad a través del tiempo (Halbwachs 2004).

En su libro, *Ethnicity*, Hutchinson y Smith (1996) indican qué elementos traban el relato colectivo según criterios de etnogénesis, a saber:

1. Un nombre común para la identificación de la esencia del colectivo. Es fundamental establecer una etiqueta a la que asociar un relato. Por ejemplo: lo español, lo catalán, lo vasco, lo andaluz, etc.
2. Un mito explicativo de la descendencia común con un origen concreto en el tiempo y en el espacio al *pueblo*. Los visigodos, la época de Carlo Magno, el pueblo de Tubal o el período andalusí son reseñados, usualmente, como el origen de la esencia de los actuales pueblos español, catalán, vasco y andaluz respectivamente.
3. Un conjunto de recuerdos, símbolos, valores, tradiciones históricas y un pasado compartido con sus héroes, acontecimientos y sus correspondientes conmemoraciones. Por destacar algunos ejemplos, el día de La Hispanidad, *La Diada* de Cataluña, el *Aberri Eguna* o el Día de Andalucía son considerados como símbolos culturales y momentos de exaltación de la españolidad, catalanidad, vasquismo o andalucismo respectivamente.

Este recurso de envejecimiento del presente no ha dejado de ser constantemente utilizado por las élites en el proceso de construcción del relato del colectivo (Rivière 2000). Prueba de ello son las múltiples manifestaciones de historias regionales que se encuentran en los libros de texto de Secundaria publicados a lo largo de la vigencia de la LOGSE, y que puso de relieve el *dictamen sobre la enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria*, elaborado por la Conferencia de Educación, en junio de 1998.

El relato se encuentra inmerso en el discurso narrativo en el que hechos y algo de imaginación (Anderson 2006) se mezclan para dar una coherencia al todo. Concretamente, los relatos de cariz histórico forman una trama que ayuda a unir las diferencias internas en el colectivo y permite establecer diferencias con otros colectivos. De entre todos aquellos relatos configuradores de identidades, que de un modo frecuente aparecen en las obras de divulgación histórica, han cobrado importancia los que aluden al *nacimiento*, la *pervivencia* y el *renacimiento* de los colectivos. En otras palabras, a los que se construyen en torno a un ciclo temporal y biográfico (Rivière 2000). El primer momento, el del origen, hace referencia a la ascendencia o linaje. El segundo alude a la continuidad y la pervivencia de una serie de elementos diferenciales y autóctonos, en el tiempo. El último elemento lo constituye el redescubrimiento de su identidad en el mundo contemporáneo, pero encubierta de orígenes pretéritos.

Por ejemplo, un grupo determinado fijará recuerdos, acontecimientos o fechas en unas coordenadas temporales que sólo tendrán sentido para los individuos que son miembros de ese grupo, pero no para otros. De este modo, el 23 de abril, día de la derrota del levantamiento de los Comuneros de Castilla en 1521, donde, a día de hoy, se tiene por costumbre organizar un encuentro en Villalar tiene sentido para Castilla y León y los castellanoleoneses. El levantamiento del 2 de mayo de 1808, que a la postre fue la antesala de la Guerra de la Independencia, es conmemorado actualmente como día festivo en la Comunidad de Madrid. O la celebración de la *Diada* en Cataluña, donde se conmemora la caída de la ciudad de Barcelona a manos de la Monarquía Borbónica en la Guerra de Sucesión, en 1714, tiene sentido pleno para este colectivo.

En suma, el tiempo, socialmente construido, articula un relato que fija los rituales, valores o símbolos importantes para la vida en común. Estos posos culturales se presentan apoyados en un tiempo social determinado —memoria histórica o memoria social— como decálogo de comportamientos que los individuos interiorizan en los procesos de socialización (Bajoit 2008). Y cada relato asociado a un colectivo otorga una identidad concreta al grupo.

### 3.5.3. Pueblo

Al concepto *pueblo* se le pueden dar múltiples interpretaciones debido a su carácter polisémico, pero no significa que carezca de valor y utilidad desde el punto de vista analítico. Esta naturaleza ambigua se deriva de tres aspectos esenciales del mismo (Rivière 2000). En primer lugar, es utilizado con frecuencia en discursos cargados con un lenguaje intencional y subjetivo. En este sentido la aparición del pueblo hace referencia directa a valoraciones morales de carácter subjetivo que remiten directamente a los agentes de su historia. En segundo lugar, la noción de pueblo no es independiente en sí misma, sino que se encuentra condicionada por otros conceptos en contraposición, es decir, se define frente al «otro». No podrían definirse los habitantes de Villa-arriba como pueblo, si no existieran, a su vez, los habitantes de Villa-abajo como pueblo. El tercer y último elemento a destacar es su marcada carga ideológica, ya que en su uso se suele dar por sentado la existencia de un consenso implícito en el interior del grupo y se le otorga una fuerte cohesión sin fisuras, por ejemplo la alusión a la existencia del pueblo como nacionalidad o como agente legitimador de las instituciones propias como son las cortes, concejos, cabildos, etc.

Pero no es suficiente una interpretación subjetiva de pertenencia a un pueblo para que el sujeto derrame su sangre en su nombre o llegue al extremo de mandar a sus hijos a luchar contra otros pueblos. Es necesario crear un sentimiento de solidaridad entre los miembros de una comunidad. Para conseguir semejante grado de patriotismo se potencia el enorgullecimiento y se estimula la autovaloración, presentando al grupo como modélico y ejemplar ante sus miembros. En particular, se necesitan construir símbolos de notoriedad y prestigio.

Por regla general estas exaltaciones colectivas hacen alusión a los siguientes aspectos, que según Aurora Rivière son:

1. La aportación de la comunidad a la historia y la cultura universal. Por ejemplo, presentar las cuevas de Altamira (Cantabria) como la «Capilla Sixtina» del Arte Rupestre.
2. La aportación de la comunidad a la vida política y cultural. En este apartado se subraya el hecho de haber sido o ser la cuna de personajes destacados, entre ellos: políticos, militares, artistas, científicos, deportistas, etc. La superioridad se resalta aceptando la paternidad de los ilustres.
3. Poseer la primogenitura en el arranque de situaciones históricas de amplias repercusiones posteriores en el territorio del Estado. Por ser el lugar de origen de cualquier manifestación

económica, cultural, social, etc., que posteriormente se extiende a otros lugares, o por ser el sitio en que con mayor intensidad se dio cualquiera de ellas. Por ejemplo, destacar con orgullo los brotes anarquistas en Cataluña y Andalucía.

4. Toda una serie de circunstancias de índole menor y diversa. Por ejemplo, personajes como Ramón Llull en las Islas Baleares, considerado uno de los padres del catalán literario.

### **3.6. IDENTIDAD COLECTIVA POLÍTICA: DEMOS**

Los colectivos son los que se definen a sí mismos mediante los elementos culturales que consideran pertinentes. Pero este mecanismo no es suficiente, junto al interés por perfilar los límites del colectivo, se añade un proceso constitucional (Jáuregui 2003) como dinámica coadyuvante en la modelación de identidades. Éste añade, a la intención del grupo por singularizarse, la parte complementaria centrada en la definición de una organización jurídica, una estructura básica y reconocimiento por parte de los sujetos del contexto en el que se encuadra (Jáuregui 2003). Aspectos que son más fáciles de alcanzar por grupos territoriales, que por aquellos otros que carecen de arraigo en un territorio. En consecuencia, se puede deducir que una parte importante de la identidad general de un colectivo viene determinada por el Demos (Jáuregui 2003). La identidad política es uno de los vectores principales de inclusión y exclusión de individuos en un grupo. En otras palabras, otorga derechos y deberes por pertenecer a un espacio jurídico determinado.

En los procesos de construcción de identidades, el *territorio* se carga de significado diferencial. A juicio de Aurora Rivière (2000) la tierra constituye uno de los ingredientes básicos de identificación de los grupos. Por lo general, la mayoría de los grupos intentan fijar nítidamente un espacio donde organizar sus vidas sociales. La apropiación y disfrute de determinados recursos más la necesidad de distinguir y de defender a los suyos frente a otros alimentan la obligación de controlar un territorio determinado. Sin olvidar que de la tierra surgen las fronteras. Éstas marcan el principio y el fin de la comunidad, tanto en cuanto contiene en el interior su identidad colectiva. Por estos motivos y, sobre todo, porque es el espacio donde el grupo comienza a prolongar su existencia es por lo que el territorio goza de una carga simbólica muy importante para los individuos.

Los anclajes del grupo al espacio vienen determinados por factores tanto naturales como sociales. Los grupos están fijados por naturaleza a un lugar, el mero hecho de compartir un espacio físico determinado crea lazos entre los individuos. Por ejemplo, una familia cuyos

miembros, que además de compartir lazos de consanguineidad, residen en un mismo lugar. Lo mismo ocurre con el vecino, cualidad determinada por la proximidad física de la residencia. También se podría argumentar lo mismo sobre un pueblo o una nación. Todos estos ejemplos comparten el denominador común de conformar un colectivo de personas que viven en la misma casa, vecindario, comarca o región (Halbwachs 2004) asentados en un principio de ubicación territorial. De este modo, compartir un espacio físico se fija como criterio para organizar al colectivo. Bien es verdad que existen ejemplos de poblaciones que no se asientan en ningún lugar: las agrupaciones nómadas carecen de referencias espaciales y se desplazan según sus necesidades de supervivencia. Pero la importancia de controlar una porción de tierra por parte de la población y el aumento de las relaciones en el colectivo ha devenido determinante con el paso del tiempo, buena prueba de ello es la universalización del Estado como forma de asentamiento político.

Los anclajes naturales como elemento de agrupación; es decir, compartir literalmente un espacio físico: el vecindario, la comarca, la región, etc., con el paso del tiempo y la inexorable complejidad de las relaciones sociales se desnaturalizan. Los nuevos anclajes artificiales hacen acto de presencia en el momento en que los hombres orientan su conducta mediante normas comunes (Halbwachs 2004). La necesidad de convertir en atendibles, previsibles y calculables las conductas de las personas, no necesariamente residentes en un mismo espacio físico, debido a las diversas situaciones sociales que ofrecen la ampliación de la comunidad política con la llegada del Estado, se convierte en un requisito indispensable de la vida social. Esta previsibilidad se consigue mediante el establecimiento de marcos determinados por principios jurídicos, donde los individuos comparten costumbres o ideas.

Estos espacios regulados fueron ganando importancia a medida que los poblados se expandían, ampliando sus fronteras, es decir, cuando comenzaron a trascenderse los parámetros fijados por la localidad. En contra de lo que se pudiera haber pensado en un primer momento, las ligazones artificiales de regulación más que perder la capacidad aglutinadora, destacaron por el éxito a la hora de vincular miembros de un mismo grupo alejados físicamente entre ellos (Halbwachs 2004). Como prueba basta con analizar el éxito alcanzado por el Estado a lo largo de la Modernidad como modo de organización jurídico política; es debido a esta capacidad de aglutinar individuos lo que transforma a los espacios artificiales en elementos necesarios que han de ser controlados por parte de las élites.

De los distintos espacios artificiales desarrollados por los grupos destacan los jurídicos. Esto se debe a que son, en su esencia, la expresión normalizada de un modelo de

organización de una parte de lo social ligada a un territorio. Los espacios jurídicos establecidos por un poder, en virtud de un principio de autoridad sobre una porción de un territorio, conforman el conjunto de derechos y obligaciones articulados de un modo concreto y asociados a los miembros que viven circunscritos a dicho espacio (Halbwachs 2004). La forma en que los preceptos son otorgados a los individuos y su organización otorga un elemento de diferenciación útil a la hora de establecer identidades colectivas de base territorial.

En la Edad Moderna, lejos de perder importancia, la urgencia por delimitar el espacio jurídico aumentó, empujada por un proceso de expansión territorial junto a una tendencia inherente hacia la homogenización. La aparición del Estado, como unidad territorial de orden superior aglutinador de feudos requirió la creación de espacios jurídicos de dimensiones mayores y homogéneas. Los ciudadanos independientemente de su rincón de procedencia dentro de las fronteras marcadas por el Estado, comenzaron a ser considerados iguales ante los tribunales. La cristalización de un nuevo marco político judicial otorgaba una existencia singular al grupo, pues discriminaba entre aquellos poseedores de ciertos derechos y obligaciones frente a otros pertenecientes a otro régimen jurídico. Calidad convertida en un aspecto fundamental a tener en cuenta en el proceso de construcción de identidades.

Como vemos, la relación del colectivo con el espacio reviste una importancia capital para la estructuración de las identidades colectivas: las identidades territoriales son a menudo las más dinamizadoras de movimientos sociales y las más resistentes al cambio, que otro tipo de identidades más sensibles a la variabilidad del contexto. Esto se deriva del hecho de que los individuos que conforman una colectividad adoptan una actitud duradera ante una determinada parte del suelo (Halbwachs 2004). No es necesario exponer una larga retahíla de ejemplos para comprobar la influencia que ejerce la idea de defensa del territorio para estrechar la unión entre hombres y mujeres capaces de luchar febrilmente por un trozo de tierra. Algunos ejemplos que muestran la profunda relación que se establece entre tierra y hombre los encontramos a lo largo de diferentes episodios de la historia. Por mencionar algunos, desde la Guerra de la Independencia Española en el siglo XIX, pasando por los movimientos nacionalistas surgidos en Asia o África en la segunda mitad del siglo XX tras el declive del colonialismo Occidental, hasta la actual lucha enconada que mantienen palestinos e israelitas por el control de Jerusalén son muestras de esta relación y de su importancia.

No obstante, profundizando en qué consiste la relación que se establece entre el colectivo, el espacio y la identidad colectiva, se adoptan las ideas de Halbwachs (2004) sobre

la organización social del espacio. En éstas se estipulan que uno o varios hombres sólo adquieren un derecho de propiedad sobre un espacio a partir del momento en que la sociedad de la que son miembros admiten «que existe una relación permanente entre ellos y dicha tierra, o que esta relación es tan inmutable como la cosa en sí» (Halbwachs 2004: 145). De esta forma, cualquiera que sea el principio que se plantee para fundar el derecho sobre un espacio determinado, sólo adquiere valor si la memoria colectiva interviene para garantizar su aplicación.

La memoria que garantiza esta situación estable se asienta en la permanencia del grupo en el espacio o, al menos, en la permanencia de la actitud adoptada por el grupo ante esta parte del espacio (Halbwachs 2004). Para ello se definen un conjunto de elementos, signos y símbolos que la sociedad asigna al espacio para expresar su relación de propiedad sobre él. Trayendo a colación el diseño territorial del Estado español resultante, una vez promulgada la Constitución de 1978, en cualquier mapa político, aparte de comprobar las divisiones administrativas del suelo sobre el papel, se puede observar cómo quedaron registrados los poderes que ejercieron los diferentes grupos políticos en el momento de la negociación sobre el modelo de Estado. El resultado final de este proceso fue el bautizado Estado de las Autonomías. Y justamente esta distribución es lo que se denomina espacio jurídico acotado dentro de unos determinados límites temporales, y que faculta a la memoria colectiva encontrar siempre el recuerdo de sus derechos cuando se percibe dicho espacio (Halbwachs 2004).

En suma, la articulación de un marco jurídico político por parte de un grupo otorga una existencia individualizada al colectivo, porque establecen unos criterios que discriminan claramente entre aquéllos que forman parte de la comunidad y quién no. Estos elementos de segmentación se establecen a través del reconocimiento de ciertos derechos y obligaciones para un grupo de individuos, frente a otros cuyos derechos y deberes se derivan por su adscripción a otros regímenes jurídicos. Lo que convierte en última instancia a la organización jurídica de la diferencia en un aspecto fundamental a tener en cuenta en el proceso de construcción de identidades colectivas de base territorial.

### 3.7. UN MODELO DE PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES COLECTIVAS

Una vez expuesta la concepción que se sostiene de identidad colectiva, queda por ultimar el modelo teórico de construcción de este tipo de identidades con el que se lleva a cabo la aproximación al objeto de estudio. Este modelo consta de las siguientes proposiciones teóricas, a saber:

1. Proceso de *adscripción subjetiva* tanto endógenamente, cuando los individuos son conscientes que pertenecen a un colectivo concreto, conformando el *Nosotros*. Como exógenamente, o cuando a un individuo se le etiqueta como miembro de otro colectivo; estableciéndose de este modo el *Ellos* (Barth 1976).
2. En la medida de la autonomía o soberanía de la que se disponga, del *establecimiento de un marco jurídico del cual se puedan derivar un conjunto de derechos de grupo* asociados a la pertenencia a una comunidad cultural.
3. *Selección de rasgos culturales significativos*, como referentes del colectivo (Brass 1997; Engelstad 2003), a partir de un poso cultural general; acumulado por los sucesivos sedimentos intergeneracionales a lo largo del tiempo (Smith 1976). Los diacríticos son seleccionados por su capacidad para ser representativos del colectivo (Ramírez 2007).
4. *Adscripción subjetiva* a ciertos atributos seleccionados debido a su capacidad para establecer límites entre grupos (Brass 1997). Ninguno de los factores delimitadores que dan cuerpo a la identidad lo son por su naturaleza, si no por su capacidad de discriminación, siendo seleccionados cada uno de ellos según dicha función en un proceso de interacción entre colectivos.

Sin embargo, la mera adscripción a un hecho diferencial no permite comprender el alcance real del fenómeno en un Estado como el español. Donde la dinámica de construcción de identidades debe ser analizada dentro de un sistema de relaciones, donde se tenga en cuenta los lazos entre los diferentes colectivos y los elementos utilizados como definidores del mismo. Este complemento teórico permite comprender de un modo más exhaustivo los procesos de construcción de identidades colectivas de base territorial.

Por ejemplo, la clasificación elaborada por D. A. Smith (1997) sobre el tipo de identidades reivindicadas por los nacionalismos modernos no resulta suficiente. A partir de ella se pueden diferenciar la composición de los grupos étnicos incluidos bajo un mismo paraguas, es decir, si una identidad nacional está conformada por un solo grupo o si concurren

en ella múltiples. Sin embargo, no podemos incluir a otros colectivos no nacionalistas con reivindicaciones identitarias, tanto políticas como profesionales, interesadas en afirmar su diferencia cultural, pero sin ánimo de asociar a ella una estructura administrativa estatal.

Tampoco parece suficiente la clasificación establecida por Castells (1997). Este autor distingue dos tipos de identidades colectivas, por una parte, define las identidades inclusivas, las cuales recurren al control de las instituciones regionales para ampliar su influencia sobre las bases sociales y demográficas que se aglutinan bajo su identidad. Y, por otra, identidades locales reconocidas por su uso de las instituciones autónomas como mecanismos de exclusión. Un ejemplo del primer caso según este autor sería la Cataluña democrática. No obstante, al igual que Smith (1997) esta clasificación no parece lo suficientemente exhaustiva para recoger la gama de identidades culturales construidas dentro de un sistema único como es un Estado descentralizado como el Autonómico.

Para completar el modelo teórico de construcción de identidades, se agrega una dimensión más de análisis: las relaciones de los colectivos como partes de un sistema. Una cultura siempre forma parte de un sistema y por ello no cabe hablar como una unidad independiente. Así, un sistema cultural puede ser compartido por uno o por varios grupos. Por ejemplo, una identidad colectiva cultural puede ser sostenida por un grupo –Aragón– o bien puede ser compartida por un conjunto de colectivos –Aragón, Extremadura y Andalucía–. De este modo, para entender mejor el proceso por el cual se elaboran las identidades colectivas, lo importante no es sólo comprender cómo organizan culturalmente y jurídicamente la diferencia, sino también cómo se relacionan los colectivos como partes de un sistema. Es decir, qué sentido último tiene la articulación de su identidad colectiva.

#### 4. METODOLOGÍA

La necesaria adecuación entre conceptos y herramientas metodológicas obliga a traer a colación los principales argumentos mostrados en los capítulos anteriores. Por un lado, se sostiene la idea de que una unidad política, como un Estado, requiere de una unidad cultural de legitimación como la de una nación. Esta vinculación convierte en prioridad la planificación de políticas de construcción nacional o identitarias. Políticas que encuentran su expresión más representativa en el ámbito educativo.

Por otro, en España, junto al Estado-nación va parejo un fenómeno conocido como la «cuestión nacional». Este hecho deriva de la existencia de distintos colectivos en constante interacción, pugnando por sus identidades. Históricamente han mantenido este pulso la visión nacionalista española y las nacionalistas periféricas: catalana, vasca y, en menor medida, gallega. La intensidad de esta pugna ha dependido, en gran medida, del diseño territorial adoptado por el Estado en cada una de los momentos históricos.

Finalmente, producto del empuje imparable de la globalización y de las fuerzas centrípetas autonómicas, se consolida un nuevo diseño territorial en las postrimerías del siglo XX, el Estado de las Autonomías. Su novedoso reparto de poder en forma de competencias entre diecisiete comunidades autónomas, cualifica a todas ellas, nacionalistas periféricas y no nacionalistas periféricas, como unidades territoriales con capacidad de decisión política en materia educativa.

Al encadenar todas estas circunstancias, la primera cuestión que se deriva de ello estriba en comprobar si todas las comunidades autónomas, y, en particular, aquellas con los nacionalistas periféricos más arraigados –País Vasco, Cataluña y Galicia— llevan a cabo un proceso de construcción identitaria a través del sistema educativo. Siguiendo los planteamientos esgrimidos hasta ahora se podría responder afirmativamente (Moreno 1997), sin la necesidad de comprobación empírica, que las élites de de las regiones más nacionalistas instrumentalizarán las escuelas para imaginar (Anderson 2006) sus identidades colectivas. No obstante, dada la complejidad del contexto la lógica no es una explicación suficiente, y son necesarios más argumentos para concretar una respuesta más sólida. En este sentido, se cuenta con un índice que mide la presencia de esta dinámica en el sistema educativo.

El índice se construye mediante el recuento de palabras aplicado a los decretos curriculares de la ESO. Se contabilizan las veces que aparecen las palabras Estado, España o con la raíz «españ», por un lado, y comunidad autónoma o equivalente –Generalitat,

Principado, Junta, etc.— y palabras con el nombre propio o con la raíz del nombre propio de la región: Cataluña y «catala» o Andalucía y «andalu», por otro.

El valor final es el resultado de dividir el número total de términos referidos al ámbito regional entre la suma del conjunto de términos referidos al ámbito español y los términos del ámbito regional. Un valor «1» equivale a un grado de individualización de ámbito regional máximo, es decir, en este caso, que sólo reconoce la realidad política y cultural de ámbito autonómico. Y un valor «0» supone un grado de individualización máximo a nivel estatal, que supone no reconocer la existencia de particularidades a nivel inferior al estatal o a la nación española.

El índice se ha aplicado tanto a los decretos de la ESO del período LOGSE vigentes hasta el 2006 como a los decretos elaborados tras la promulgación de la LOE, aprobados en 2007. Los resultados se muestran en la tabla 1.

Las dos mediciones arrojan resultados similares para cada momento y para cada comunidad autónoma. Pues bien, si se entiende el reconocimiento de la identidad colectiva en la normativa escolar como indicador de la instrumentalización del sistema educativo, los datos muestran que efectivamente se está regulando para este fin. Pero aún más, no es una estrategia seguida sólo por parte de las comunidades nacionalistas periféricas tradicionalmente relevantes, como cabía esperar que ocurriera según antecedentes históricos. No en vano obtienen las máximas puntuaciones en el índice, sino en las dos mediciones como es el caso catalán, en alguna de ellas, como Galicia que alcanza en el índice LOGSE un valor de 1 y el País Vasco un valor de 0,98 en el índice LOE.

Esta estrategia también se aprecia en otros casos, que marcan puntuaciones muy altas, como son Aragón (0,91; 0,80) o Valencia (0,94; 0,80). En otras palabras, se ha extendido la reivindicación de las identidades más allá de las comunidades nacionalistas periféricas tradicionales, poniendo de manifiesto la existencia de múltiples instrumentalizaciones del sistema educativo en pago de las identidades colectivas.

TABLA 1. ÍNDICE IDENTITARIO PERÍODOS LOGSE Y LOE. CURRICULA ESO.

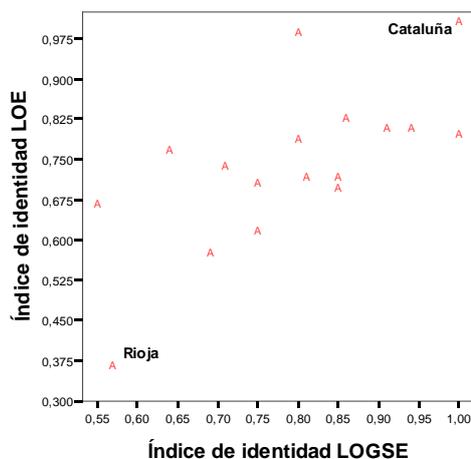
	LOGSE	LOE
AND	0,81	0,71
ARG	0,91	0,80
AST	0,85	0,69
BAL	0,80	0,78
CAN	0,86	0,82
CANT	0,69	0,57
CYL	0,64	0,76
CM	0,85	0,71
CAT	1	1
EXT	0,75	0,70
GAL	1	0,79
MAD	0,75	0,61
MUR	0,55	0,66
NAV	0,71	0,73
RIO, L	0,57	0,36
PV	0,80	0,98
VAL	0,94	0,80

Fuente: elaborada a partir de los datos publicados en Doncel (2008) y Doncel (2010).

Ahora bien, la multiplicación de identidades colectivas a transmitir en las escuelas genera también incógnitas a despejar, como averiguar qué comunidades autónomas están implicadas y en qué medida. Para esclarecer quién es quién y en qué dirección instrumentalizan el sistema educativo en pago a una identidad de referencia, se recurre a la técnica de conglomerados por procedimiento de K medias. El análisis de conglomerados es una técnica multivariante que permite agrupar casos en función del parecido o similitud entre ellos hasta conformar grupos de casos homogéneos (Pardo y Ruiz 2002).

Se comienza representando la distancia entre los casos en las dos variables de interés (índice LOGSE e índice LOE) para facilitar la comprensión del proceso de clasificación. En el diagrama de dispersión, que se muestra en el gráfico 1, están representados los valores de ambos índices. Se puede apreciar que existe un grupo disperso de comunidades autónomas con indicadores bajos y otro grupo, también disperso, de comunidades autónomas que arrojan valores mayores. Se han identificado, mediante el nombre propio, las dos comunidades autónomas aparentemente más alejadas entre sí (La Rioja y Cataluña). La nube de puntos, por tanto, incita a mantener que existen dos grupos naturales: los orientados a articular principalmente la identidad española y aquéllos interesados, sobre todo, a reafirmar exclusivamente su identidad de ámbito regional.

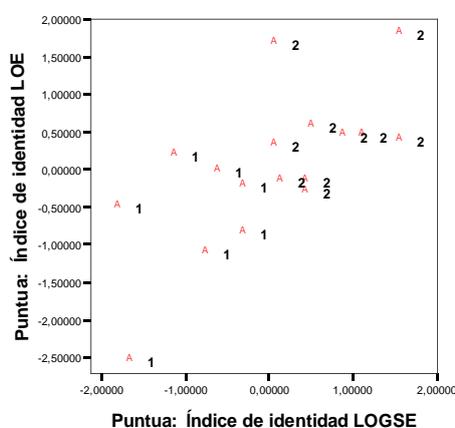
GRÁFICO 1. DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DEL ÍNDICE LOE POR ÍNDICE LOGSE Y CC. AA.



Aceptando la elección de generar dos grupos, se realiza el análisis de conglomerados *K medias*. Este procedimiento es muy sensible a la métrica de las variables (Pardo y Ruiz 2002). Para eliminar del cálculo de los conglomerados el efecto debido a las diferencias en la métrica, se tipifican las variables antes del análisis, de manera que todas ellas tengan variabilidades similares, lo que aumenta la fiabilidad de la clasificación final. Ahora bien, la tipificación de las variables dificulta la interpretación de los resultados, pues no se puede realizar en términos de las unidades de medida originales. No obstante, sus bondades justifican el procedimiento.

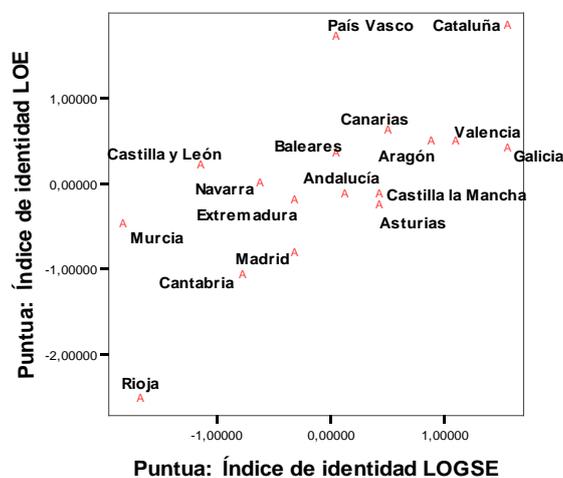
El resultado final se muestra en un diagrama de dispersión (gráfico 2) con marcas numéricas para los casos incluidos en uno y otro conglomerado se puede formar una idea de las características de cada grupo. Se distingue un conglomerado (1) conformado por 7 comunidades autónomas poco articuladoras de una identidad regional (índices LOGSE y LOE bajos). Y un conglomerado (2) conformado por 10 comunidades autónomas articuladoras de una identidad regional (índices LOGSE y LOE altos). Sin embargo, los resultados no quedan claros del todo, porque en la frontera entre ambos conglomerados se encuentran, al menos, dos casos que aparentemente podrían formar parte de uno u otro indistintamente.

GRÁFICO 2. DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE DOS CONGLOMERADOS



En el gráfico 3, se representa el diagrama de dispersión con marcas de los nombres propios de cada uno de los casos en uno y otro conglomerado. Con ello se forma una idea de quiénes conforman cada agrupación y qué características se le atribuyen dado su ubicación.

GRÁFICO 3. GRÁFICO DE DISPERSIÓN POR CONGLOMERADOS Y CCAA



Efectivamente, hay indicios de que se instrumentaliza el sistema educativo en pago de la identidad colectiva de referencia. En este sentido, en términos comparativos, el resultado final muestra dos tendencias. Las comunidades autónomas que articulan su identidad a través de la normativa educativa marcan una de ella. Y las que no hacen tanto hincapié en reafirmar la identificación asociada al ámbito regional a través del sistema educativo, la otra.

En los regionalistas, los casos más representativos, es decir, el centro del conglomerado y los más cercanos a él, son: Cataluña, País Vasco y, ya alejado, Galicia. Como cabía esperar los nacionalismos periféricos más relevantes aprovechan la cesión de las competencias educativas para articular sus identidades colectivas. Pero en el mismo grupo se incluyen otras comunidades autónomas como: Aragón, Valencia, Canarias o las Islas Baleares, que en menor medida que los anteriores, muestran un perfil regionalizado, hechos que resaltan la existencia de múltiples dinámicas identitarias en el sistema educativo. La pregunta que suscita ahora este fenómeno es si estos casos son también construcciones de identidades de naturaleza similar a la de los nacionalismos periféricos tradicionalmente más influyentes como representan CIU y PNV. A la luz sólo de estos datos, dar una respuesta afirmativa pecaría de inductivismo.

Entre los no regionalistas, los más representativos son: La Rioja, Cantabria y Madrid. En este grupo la pregunta que va de suyo es si al no instrumentalizar el sistema educativo en pago a una identidad colectiva de ámbito regional, ¿lo harán en una de dimensiones estatales, y en consecuencia articularan sus subsistemas educativos en este sentido?

Todas estas cuestiones que aparecen tras la lectura de los índices plantean realmente una más importante, a saber: ¿existen diferencias en los modos de organización de los subsistemas educativos regionales en pago a una identidad colectiva? Es decir, si las comunidades autónomas dan una respuesta organizativa similar a la hora de construir su identidad colectiva de referencia. Respuesta que no puede ser concretada sólo a partir de los índices, debido a las limitaciones explicativas que muestra esta herramienta. Por ejemplo, impiden distinguir con claridad entre los miembros del conglomerado de los regionalistas, pues en este grupo se mezclan nacionalistas con no nacionalistas periféricos, y afirmar que todos ofrecen respuestas homogéneas sería una conclusión apresurada.

En suma, estos hallazgos plantean la necesidad de profundizar en el análisis del comportamiento de cada una de las comunidades autónomas con relación al sistema educativo. Para ello es necesario concretar junto al uso de indicadores también una aproximación analítica de corte aprehensivo al objeto de estudio, combinando, a la vez, técnicas cuantitativas con el análisis cualitativo.

## **4.1. OBJETO DE ESTUDIO, OBJETIVO E HIPÓTESIS**

### **Objeto de estudio**

Teniendo en cuenta los planteamientos esgrimidos con relación a la defensa y articulación de identidades colectivas en la realidad educativa española, junto a los principios teóricos recogidos sobre el proceso de construcción de identidades, el objeto de investigación establecido para la presente tesis es *el proceso de instrumentalización del sistema educativo en pago a una identidad colectiva*, en el Estado autonómico en el periodo enmarcado por la actual Ley orgánica Educativa.

### **Objetivos**

El objetivo principal estriba en averiguar si las respuestas organizativas dadas por las élites regionales a la hora de articular sus subsistemas educativos acorde a la transmisión de una identidad colectiva convergen o divergen según criterio ideológico. No obstante, para aprehender este proceso en la realidad educativa española es necesario completar el objetivo general con otros parciales, que se muestran a continuación:

1. Concretar en qué consiste la dinámica de instrumentalización.
2. Comprender por qué organizan la diferencia de un modo u otro.
3. Analizar las implicaciones para el ciudadano.

### **Hipótesis**

La hipótesis de trabajo planteada es:

*La respuesta organizativa del sistema educativo en pago a una identidad colectiva es diferente en las comunidades autónomas con mucha influencia de partidos con ideología identitaria nacionalista de ámbito regional en el parlamento autonómico, que en el resto de comunidades autónomas sin la presencia de partidos con mucha influencia identitaria nacionalista de ámbito regional en el parlamento autonómico.*

Con la meta fijada en refutar la hipótesis se escrutarán las convergencias y las tendencias en los procesos de construcción de identidades colectivas a través del sistema educativo.

## **4.2. MÉTODO**

En las Ciencias Sociales comparadas se persiguen dos objetivos generales: interpretar hechos históricamente y explicar variaciones macrosociales (Cañs 2002). La elección de un objetivo u

otro condiciona todo el proceso metodológico que acompaña al modelo teórico, de suerte que la preferencia por ahondar en la comprensión del fenómeno va asociada a un análisis cualitativo y la detención de variaciones al cuantitativo. Estos objetivos compiten entre sí y acarrear serios problemas sin una adecuada planificación. La principal diferencia entre un método u otro estriba en el tamaño de la muestra. Los estudios con «n» grandes suelen ser «estudios de variables» de naturaleza eminentemente cuantitativa. Y los estudios con «n» pequeñas suelen ser «estudio de caso» asentados en el análisis cualitativo. La tendencia tradicionalmente seguida por parte de los investigadores ha sido seleccionar un modo u otro (Caïs 2002), tomando pocos casos junto a muchas variables tratadas cualitativamente, o muchos casos y pocas variables analizadas estadísticamente.

Ahora bien, las exigencias planteadas en el objetivo e hipótesis obligan a combinar ambos objetivos y modos de análisis asociados a cada uno de ellos. Constatar si existen diferencias en el modo en el que las comunidades autónomas, que de elegir todas no representa ni un «n» grande ni pequeño, organizan sus subsistemas educativos en pago a una identidad colectiva, y comprender por qué lo hacen de ese modo y no de otro, exige un enfoque intermedio entre el «estudio de casos» y el «estudio de variables».

#### **4.2.1. Método por casos similares**

Ante la necesaria aproximación de un modo comprensivo y explicativo al objeto de estudio, y teniendo en cuenta las peculiaridades de la muestra, el método comparativo mediante estudio de casos de sistemas similares, combinando análisis cualitativo y cuantitativo, se presenta como el diseño óptimo.

Desde sus orígenes, la Sociología se ha interesado por el estudio comparativo de sociedades, culturas e instituciones. Aunque es un recurso ya utilizado por autores clásicos como Tocqueville, Marx, Durkheim, o Weber (Caïs 2002), su uso ha ido variando según las épocas. Después de la Primera Guerra Mundial se observó un descenso en la práctica de este método, pero se recuperó a partir de los años cincuenta del siglo XX, cuando los investigadores se plantearon la necesidad de rescatarlo, ante un acuciante apremio por explicar nuevos fenómenos sociales. Las economías se modernizaron, se produjeron rápidos cambios en la estructura, tamaño y funcionamiento de organizaciones e instituciones, apareciendo unidades macro sociales nuevas. Estas transformaciones motivaron de nuevo el uso del método comparativo, tendencia que ha perdurado hasta nuestros días. «Los estudios recientes más importantes sobre el cambio estructural a gran escala que emplean un número

reducido de casos, están influenciados por los clásicos. Tocqueville, y Weber están presentes en la obra de Skócpol cuando invoca a Marx» (Caïs 2002: 15).

El método comparativo tiene una lógica específica que pretende descubrir relaciones empíricas entre variables y aislar los factores que pueden ser considerados como causa de un efecto (Caïs 2002; Kohn 1984; Sartori 1994). Con el añadido de que permite amplios márgenes para desarrollo del diseño de la investigación (Nohlen 2006). Estos factores lo convierten en un procedimiento adecuado para la presente investigación.

El método comparativo cumple cinco funciones (Nohlen 2006):

- a) Heurística.
- b) Generalización empírica.
- c) Generación de hipótesis.
- d) Cuantificación empírica.
- e) Verificación de hipótesis.

Ningunas de las funciones son excluyentes entre sí, con lo que se puede recurrir a una o varias según demanda del planteamiento. Pues bien, tanto la consecución del objetivo como la contrastación de la hipótesis de trabajo requieren alcanzar una visión profunda de la complejidad del fenómeno estudiado a la vez de una cuantificación de la información. Requisitos que casan adecuadamente con las funciones heurísticas, de cuantificación y verificación de hipótesis propias del Método Comparativo.

Evidentemente, el uso de un método u otro, de una técnica u otra, lleva consigo intrínsecamente sesgos de medición aleatorios o sistemáticos. En esta ocasión, el estudio de casos opera bien para identificar características diferentes en grupos normalmente pequeños: «los estudios de caso son sensibles a las acciones humanas y los procesos sociales en general» (Caïs 2002: 60). Además, tiende a ver los resultados en términos de acciones y sucesos históricos específicos.

Las principales debilidades del estudio de casos a juicio de Caïs (2002) y otros autores son:

- El menor control que permite ejercer sobre las variables explicativas, y por lo tanto, el menor grado de certidumbre sobre las relaciones encontradas (Crespo y Méndez 1999).
- La propensión a particularizar.

- La tendencia hacia la abstracción y a la realización de generalizaciones que algunas veces están vacías de contenido.

Pero estos inconvenientes no son obstáculo para hacer uso de este método, puesto que sus ventajas, que se pasan a resumir a continuación, avalan su pertinencia:

- a) La ventaja principal es la obtención de mayor profundidad en el conocimiento de cada uno de los casos analizados.
- b) Diseño flexible.
- c) El método comparativo basa su aportación a la construcción y verificación de teorías en la comparación sistemática y controlada de un número de casos cuidadosamente seleccionados por sus características.

El Método Comparativo generalmente se desarrolla mediante dos estrategias de análisis: o bien «De casos» o bien «de Variables». Dentro del estudio de Casos existen dos modos de abarcar el análisis: comparando sistemas similares o sistemas diferentes. Salvando las distancias, la lógica interna de ambas es muy parecida: las dos intentan aislar factores causales eliminando otras variables como agentes posibles, pero se diferencian en la forma en que se eliminan estas variables. La estrategia tomada para esta ocasión es el Estudio de Casos en sistemas similares.

El supuesto sobre el que se asienta el método de sistemas similares consiste en tratar de comparar circunstancias en las que un fenómeno ocurre, con circunstancias idénticas en otros aspectos en lo que esto no sucede (Nohlen 2006). Esta lógica requiere que exista diferencia en las variables operativas (variable independiente y dependiente) y homogeneidad en las variables de contexto. En otras palabras, consiste en escoger como objetos de investigación sistemas que son similares en el mayor número de variables contextuales posibles, con excepción de la variable que caracteriza el fenómeno que se quiere examinar (Cañs 2002). La clave es que si la variable considerada como explicativa es distinta a la considerada dependiente, la variable independiente es la que se toma en cuenta para explicar los fenómenos distintos. Esta lógica comparativa es la más convincente para descubrir una eventual relación causal (Nohlen 2006).

El método de sistemas similares, como queda recogido en el párrafo anterior, permite el cálculo de la covarianza, que esta ocasión se traduce en comprobar si todos y cada uno de los casos, en un intervalo de tiempo determinado y con unas variables controladas, han organizado sus subsistemas educativos diferentes en pago a su identidad colectiva. La

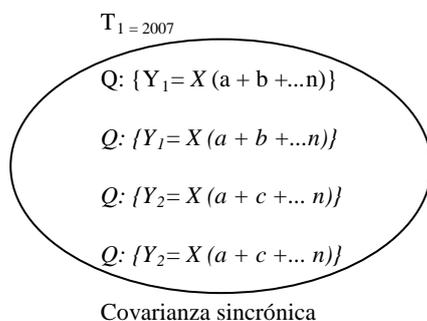
capacidad para analizar la variabilidad permite comprobar la instrumentalización diferencial del sistema educativo, adecuando el método a los fines propuestos.

Una vez seleccionada la estrategia comparativa de sistemas similares es necesario completarlo con la toma de un conjunto de decisiones armonizadas entre sí, que coadyuven a la obtención de un planteamiento metodológico razonable. Estos aspectos son: el ámbito, contexto, tiempo y espacio donde se va a llevar a cabo el estudio.

- a) El ámbito de estudio responde a una configuración de gran extensión, pues se comparan aspectos como la legislación vinculada a las unidades de observación.
- b) El contexto en el que se insertan las variables operativas es homogéneo. La variable de contexto que fija la posibilidad de realizar un estudio de sistemas similares es la posesión de las competencias en materia educativa. Todas y cada una de las comunidades autónomas ha desarrollado un decreto curricular en el año 2007. Así, el contraste entre ellas es ideal debido a que son similares en un aspecto principal, como es reunir las condiciones normativas para poder llevar a cabo modificaciones en el sistema educativo acorde a criterios de identidad.
- c) La comparación entre casos se lleva a cabo de un modo sincrónico, es decir, de un modo temporal horizontal y simultáneo. Modalidad que se puede desarrollar entre unidades territoriales internas a un mismo Estado.
- d) Para completar la toma de decisiones, el espacio seleccionado es intraestatal. Es decir, las unidades de observación vienen determinadas por el ámbito político. En esta ocasión por las demarcaciones denominadas comunidades autónomas.

En el gráfico 4 se ilustran de un modo esquemático el diseño final del método comparativo por sistemas similares acorde con el conjunto de decisiones armonizadas.

GRÁFICO 4. SUPUESTOS TEÓRICOS Y PLANTEAMIENTO DEL ANÁLISIS DE COVARIANZA



Clave = Y: variable dependiente; X: variable independiente;  $T_1$ : tiempo; Q: variable contexto (*ceteris paribus*).

Una vez determinados los elementos necesarios con los que articular una estrategia comparativa de sistemas similares, queda por decidir las unidades de observación (casos de estudio) y unidades explicativas (variables operativas), con la condición de que mantengan constante el valor de la categoría contextual definida.

#### **4.2.1.1. Casos y variables**

Los dos principales problemas a los que se enfrenta el método comparativo son la elección del número de casos y de variables a incluir en el análisis, pues se conciben como los controles principales a tener en cuenta en el método comparativo. Normalmente, a un número pequeño de casos se le asocia un número alto de variables, y al contrario. Pues con pocos casos y pocas variables no se alcanzaría la profundidad necesaria para este modelo. Y con muchos casos y muchas variables se corre el riesgo de incluir relaciones espurias, sesgando con ello los resultados. Para minimizar esos dos problemas, se busca una solución equilibrada, aumentando o disminuyendo el número de casos y variables según los objetivos de estudio.

#### **4.2.1.2. Casos y variable de contexto**

Las diferentes vías por las que se puede conducir la comparación predisponen, inevitablemente, al razonamiento metodológico de la elección tomada. Si lo que se desea es alcanzar afirmaciones nomológicas, entonces la selección de casos es decisiva para la fiabilidad y alcance de los resultados (Nohlen 2006). Al disponer, a priori, de un número no muy alto de potenciales casos, la elección no se realiza mediante un proceso aleatorio, sino por la designación motivada, siguiendo un criterio coherente con los objetivos de la investigación.

En este sentido, el criterio de inclusión viene condicionado por la variable controlada. La variable de contexto se determina por la ausencia o presencia de normativa curricular regional específica a la ESO, desde que se atribuyó las prerrogativas en materia educativa a todas las comunidades autónomas. La distribución competencial permite a los gobiernos regionales contar con unos márgenes para un limitado desarrollo normativo, pero suficiente para elaborar un contenido legislativo ajustado a sus territorios. Y esto es así para todo el conjunto de regiones desde el año 2005, cuando, por primera vez en la historia del sistema educativo, todas las comunidades autónomas desarrollaron un decreto curricular propio para la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Esta constante se mantiene para el período LOE, donde todas han aprobado un decreto curricular para la ESO, con la novedad de que, primera vez, se ha hecho en el mismo año, en

el 2007. Esta circunstancia permite mayor control en la variable de contexto. En consecuencia, la estrategia de sistemas similares seleccionada está compuesta por 17 casos, es decir, por todas las comunidades autónomas comprendidas en el Estado español con capacidad de desarrollo normativo en Educación Secundaria Obligatoria en el año 2007 (ver Anexos).

#### **4.2.1.3. Variables operativas**

Como se ha mencionado más arriba, los dos objetivos generales que se persiguen con la metodología comparativa consisten en «explicar variaciones macrosociales e interpretar fenómenos históricos significativos» (Cañs 2002: 40). Elegir uno u otro condiciona de manera decidida el tamaño de la muestra final. Para el primero de ellos es conveniente muestras muy reducidas y para el segundo, tan grandes como necesite la técnica estadística a utilizar. Estos objetivos competidores entre sí, que tienden a planteamientos extremos, no lo son tanto (Cañs 2002). Esta matización permite definir un planteamiento intermedio con una muestra ni grande ni pequeña.

Los argumentos de la compatibilidad de estos objetivos en un mismo estudio se fundamentan en dos aspectos. Por un lado, la inexistencia de contradicción intrínseca entre interpretar casos de forma histórica y explicar variaciones macrosociales. Es decir, elegir uno no implica, necesariamente, desestimar al otro. Por otro, la mayoría de los investigadores, independientemente del tipo de estudio comparativo por el que se decanten, les preocupan más los conceptos teóricos generales, que las variables o las unidades de observación en sí mismas (Cañs 2002). Pues, en definitiva, ambos objetivos no persiguen otra cosa que comprender el cambio y evolución de los conceptos, para explicar la realidad social (Cañs 2002), como es la intención perseguida, aquí.

Los conceptos no son sólo importantes porque contribuyen a conformar teorías. Dentro de las teorías son el puente que une el mundo de las ideas con el mundo de la experiencia; los principios epistemológicos con los instrumentos empíricos. Para construir una teoría, entre los conceptos básicos debe existir una relación asentada en la lógica. Por ejemplo, en esta ocasión se han ligado mediante el principio de causalidad, donde un concepto es representado como causa y otro como efecto. Tanto la definición de los conceptos como la relación establecida entre ellos facilitan la selección de los indicadores empíricos y las técnicas de análisis asociadas al estudio de cada uno.

Para facilitar la comprensión de la selección de indicadores realizada, es necesario, primeramente, traer a colación la hipótesis. En ella se encuentran presentes los conceptos con los que se pretende comprender la realidad social estudiada.

**Hipótesis:** *La respuesta organizativa del sistema educativo en pago a una identidad colectiva es diferente en las comunidades autónomas con mucha influencia de partidos con ideología identitaria nacionalista de ámbito regional en el parlamento autonómico, que en el resto de comunidades autónomas sin la presencia de partidos con mucha influencia identitaria nacionalista de ámbito regional en el en el parlamento autonómico.*

De la hipótesis se escinden dos conceptos definidos sociológicamente, entendidos como representaciones de abstracciones sobre elementos comunes que pretenden explicar una parte de la realidad social. Estos conceptos son: «Respuesta Organizativa Educativa» (Y) e «Ideología Identitaria Dominante» (X). La relación que se establece entre ambos es causal, en esta ocasión: X es la causa de Y. De acuerdo con este planteamiento la «Ideología Identitaria Dominante» actúa como variable independiente y la «Respuesta Organizativa Educativa» interviene en calidad de variable dependiente.

Ahora bien, ambos conceptos aún son demasiado abstractos para su comprensión y cuantificación a través de la información a recabar. Todavía es necesario digerir cada uno de ellos y asociarles indicadores que faciliten su aprehensión y medición empírica en el contexto de estudio.

#### **4.2.1.3.1. Variable independiente**

La variable explicativa permite realizar comparaciones entre comunidades autónomas, y comprobar si la visión de las diferentes tradiciones ideológicas identitarias en el panorama político autonómico influye en la respuesta organizativa de cada subsistema educativo en pago a una identidad colectiva. A lo largo del planteamiento se ha resaltado la importancia de la ideología como motor necesario para la construcción de una determinada visión de la identidad colectiva, es más, se ha comprobado cómo los sentimientos de pertenencia al colectivo se mueven en el plano ideológico y sólo tienen efectos políticos cuando se materializan en un determinado sistema de partidos (Aja 2003). Así queda ilustrado en la pugna histórica mantenida en España en relación con la «cuestión regional». Disputa sostenida, tradicionalmente, a lo largo de los últimos dos siglos, entre nacionalismos periféricos y nacionalismos de índole estatal. Actualmente, esta contienda aún se mantiene y, no sólo eso, los datos, por ahora, apuntan a que se ha extendido más allá de las tradicionales

regiones nacionalistas. Prueba de la vigencia de esta cuestión la ponen de manifiesto las diferentes concepciones identitarias que los partidos con mayor relevancia en el panorama español han venido defendiendo durante el actual período democrático (Balfour y Quiroga 2007). En este sentido, tener en cuenta la existencia de ideologías y partidos nacionalistas, junto a otros de ámbito estatal es imprescindible para entender la cuestión de la identidad, especialmente, en España.

Por estos motivos se estima que el peso de los partidos nacionalistas en los parlamentos de cada comunidad autónoma influye en el modo de organizar el sistema educativo en aras de reivindicar la personalidad colectiva, sobre todo, si éstos alcanzan a formar ejecutivo o parte de él. Por ello se cree oportuno construir la variable independiente agrupando las comunidades autónomas según *el peso político de la tradición ideológica identitaria nacionalista de referencia regional en el Parlamento autonómico*.

Para la definición de las categorías de la variable explicativa se han tenido en cuenta tres criterios, a saber:

**Antecedentes históricos (T).** La presencia de una fuerte tradición ideológica regionalista en términos identitarios entre los siglos XIX y XX, que, además, fraguase en un movimiento regionalista o nacionalista periférico visiblemente reconocido por su influencia en los procesos de diseño territorial estatal más importantes llevado a cabo en esa horquilla de tiempo, la promulgación de las Constituciones de 1870, 1931 y 1976.

**Presencia en el Parlamento (P)** regional de partido/s nacionalistas.

**Presencia en el ejecutivo (G)** en el momento de aprobar los decretos LOE en el tramo de Secundaria Obligatoria de un partido nacionalista.

La concreción final de las categorías se ha realizado contabilizando cada una de las respuestas afirmativas caso por caso. Finalmente, se establecen cuatro categorías según la fuerza de la ideología nacionalista en la comunidad autónoma (ver cuadro 2):

1. Comunidades autónomas con mucha influencia de los partidos con ideología identitaria nacionalista (1): Cataluña, País Vasco y Galicia.
2. Comunidades autónomas con influencia de los partidos con ideología identitaria nacionalista (2): Canarias.

3. Comunidades autónomas con poca influencia de partidos con ideología identitaria nacionalista (3): Andalucía, Aragón, Baleares, Navarra y Valencia.

4. Comunidades autónomas sin influencia de los partidos con ideología identitaria nacionalista (4): Asturias, Cantabria, Castilla y León, Castilla la Mancha, La Rioja, Madrid y Murcia.

CUADRO 2. UBICACIÓN DE LOS CASOS DE ESTUDIO SEGÚN LAS CATEGORÍAS DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE.

CC. AA.	T		P		G		TOTAL
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
AND	0	0	1	0	0	0	1
ARG	0	0	1	0	0	0	1
AST	0	0	0	0	0	0	0
BAL	0	0	1	0	0	0	1
CAN	0	0	1	0	1	0	2
CANT	0	0	0	0	0	0	0
CYL	0	0	1	0	0	0	1
CM	0	0	0	0	0	0	0
CAT	1	0	1	0	1	0	3
EXT	0	0	0	0	0	0	0
GAL	1	0	1	0	1	0	3
LRIO	0	0	0	0	0	0	0
MAD	0	0	0	0	0	0	0
MUR	0	0	0	0	0	0	0
NAV	0	0	1	0	0	0	1
PV	1	0	1	0	1	0	3
VAL	0	0	1	0	0	0	1

Este modelo de clasificación resultante tiene bondades y debilidades que deben ser explicadas. Del lado de las carencias, categoría a categoría, la inclusión de Galicia en la primera de ellas hay que tomarla con reservas, pues aunque la literatura al respecto sitúa al nacionalismo gallego como uno de los referentes de este movimiento en la península, nunca tuvo la relevancia política del vasco y el catalán. Ahora bien, el hecho de haber plebiscitado su Estatuto de Autonomía en la II República, más su alusión velada como región histórica en la Disposición transitoria Segunda en la Constitución de 1978 y la presencia del BNG en el ejecutivo que elaboró los decretos curriculares de Secundaria Obligatoria LOE, en 2007, sitúan a Galicia en esta categoría.

El caso de la Comunidad Autónoma de Canarias, donde ha gobernado Coalición Canaria desde 1993, no se ha incluido entre las regiones con partidos nacionalistas con mucha influencia por los siguientes motivos. Por un lado, no tiene el recorrido histórico que catalanes

y vascos. Por otro, este movimiento nacionalista no siempre se ha comportado como fuerza de tal naturaleza. En el año 2002, con mayoría absoluta del Partido Popular en el Gobierno central, se aprobó la LOCE con el voto a favor de Coalición Canaria. Precisamente la LOCE, en defensa de la identidad española, volvía a centralizar el sistema de competencias en materia educativa hasta tal punto que dejaba vacío de contenido los márgenes competenciales de las comunidades autónomas. De este modo se convirtió en un partido nacionalista que voluntariamente se recortaba la autonomía en materia educativa.

En el tercer y cuarto grupo conformado por las comunidades con poca o ninguna influencia de partidos nacionalistas de ámbito regional en el parlamento, se encuentran presentes dos criterios, que a la postre pueden ser relevantes para explicar el comportamiento de los casos. Aunque ahora no se han tenido en cuenta para conformar las categorías de la variable independiente. El primero de ello es la importancia del regionalismo en algunos casos, por ejemplo, en Cantabria (PRC) y en Navarra (UPN), en los cuales gobernaban partidos regionalistas cuando se aprobaron los decretos curriculares de secundaria LOE. La no aplicación de este criterio, que, a priori, podría ser tenido en cuenta como explicativo, se debe a la exigencia de la hipótesis que busca refutar la influencia del nacionalismo periférico más exclusivista e influyente. Y estos partidos no son nacionalistas por estatuto.

El segundo elemento es la ideología del partido político en el Gobierno regional en los últimos 30 años a partir del *cleavage* clásico: izquierda-derecha. Aunque, en última instancia, los partidos de ámbito estatal –progresista o conservador– abogan por una identidad española, los matices que sostienen en materia identitaria suelen ser diferentes, como han puesto de manifiesto autores como Balfour y Quiroga (2007). Este matiz ideológico también podría ser válido a la hora de definir las categorías de la variable independiente, pero incidiendo sobre la misma justificación anterior, lo que interesa es aislar un grupo que permita comparar entre comunidades con distinto grado de presencia de nacionalismos periféricos. Así, apelando al principio de parsimonia científica, dicha categorización de la variable explicativa se realiza cruzando sólo los elementos del cuadro 2, excluyendo otros cuya inclusión generaría mayor distorsión en el modelo.

A pesar de las debilidades este modelo tiene sentido, especialmente, con los casos ubicados en los extremos de la gradación, lo que lo convierte en el punto de apoyo necesario para el análisis comparativo. Los argumentos que dan validez a estas categorías son dos. La distribución de los casos, sobre todo los que conforman los dos grupos más alejados entre sí, puede ser cabalmente justificada recurriendo a los argumentos históricos esgrimidos en los

capítulos anteriores. En ellos se plasma quiénes son los actores colectivos y singularidades nacionalistas con mayor presencia e influencia en la «cuestión regional» y quiénes no. El segundo fundamento lo proporcionan los datos de los índices identitarios citados al comienzo del capítulo metodológico. Ahí, se puede advertir un isomorfismo entre aquellos casos con índices más altos y bajos y su categoría de ubicación en la variable independiente (ver tabla 2). Estos argumentos validan la variable explicativa.

TABLA 2. MEDIA ENTRE ÍNDICES IDENTITARIO (LOGSE Y LOE) Y CATEGORÍA DE PERTENECÍA EN LA VARIABLE INDEPENDIENTE

	Media	Categoría
<b>CAT</b>	1	1º
<b>GAL</b>	0,895	1º
<b>PV</b>	0,89	1º
<b>VAL</b>	0,87	3º
<b>ARG</b>	0,855	3º
<b>CAN</b>	0,84	2º
<b>BAL</b>	0,79	3º
<b>CM</b>	0,78	4º
<b>AST</b>	0,77	4º
<b>AND</b>	0,76	3º
<b>EXT</b>	0,725	4º
<b>NAV</b>	0,72	3º
<b>CYL</b>	0,7	4º
<b>MAD</b>	0,68	4º
<b>CANT</b>	0,63	4º
<b>MUR</b>	0,605	4º
<b>RIO, L</b>	0,465	4º

Tras comprobar la suficiente consistencia de las categorías de la variable independiente, se toma como grupo de referencia para refutar la hipótesis de la categoría uno, conformado por los casos donde existe una fuerte influencia de ideología identitaria de ámbito regional, concretamente, por aquellos conocidos como nacionalismos periféricos.

#### 4.2.1.3.2. Variable dependiente

El concepto considerado como variable dependiente es la «organización educativa» como respuesta a la transmisión de una identidad colectiva a través de las escuelas. Al igual que la variable explicativa, debe ser operacionalizada para su correcta medición empírica. En primer lugar, se desgranar los principales componentes del concepto o dimensiones para asociarles indicadores, en segundo lugar.

La identidad colectiva es el reflejo de un modo de organización del tiempo y el espacio por parte de un colectivo. Estas formas de organización, en el ámbito macrosocial, se concretan en la articulación jurídica del territorio (Estado) y en la selección de los elementos

que conforman el universo simbólico (nación), ambos vinculados a un colectivo. El Estado y nación, que desde que entraron en escena, en el siglo XIX, los nacionalismos, tendieron a vincularse hasta conformar un todo común. Por analogía, descendiendo en el nivel de abstracción, dichas formas de organización jurídica y cultural cristalizan en otros ámbitos, como, por ejemplo, las comunidades autónomas. Para estudiar cómo se articula el espacio y el tiempo en el Estado autonómico, se pone el punto de atención en el reparto de autonomía y la selección intencionada de unos factores de naturaleza étnica como singulares de una cultura en el ámbito educativo.

En consonancia con el planteamiento teórico se descompone el concepto «organización educativa», entendido como variable dependiente, en tres dimensiones: jurídica, cultural y élite, a las que se asocian indicadores susceptibles de observación empírica.

#### **4.2.1.3.2.1. Dimensión: jurídica**

Para estudiar los procesos de organización de los subsistemas educativos se tiene en cuenta la articulación del espacio jurídico en materia educativa, pues es un elemento consustancial a la identidad colectiva. Para medir esta dimensión empíricamente, se definen, a su vez, tres subdimensiones más. Dos de acuerdo con los tipos de derechos definidos en el capítulo teórico, que se denominan: Derechos Sociales y Derechos Colectivos. Y una con relación al Horario.

##### *a) Derechos Sociales*

En esta subdimensión se abarca lo relacionado a la gestión de los derechos y deberes de segunda generación o sociales en cada uno de los casos de estudio. Específicamente, se pone el punto de atención en dos elementos: en el derecho a la educación y en los deberes propios de la educación. Como último escalón en el proceso de operacionalización a esta subdimensión se le vinculan dos indicadores: *S1* y *S2*. Ambos siempre relacionados con la enseñanza:

*S1*: este indicador mide la regionalización del espacio jurídico, constatando en la ley básica autonómica la existencia de vinculación de la garantía del «Derecho a la Educación» a la administración autonómica de turno. Por ejemplo, el Estatuto de Autonomía de Andalucía, aprobado en 2007, cuenta con un Título dedicado a los derechos y deberes de los andaluces y andaluzas, en el que se recoge el Artículo 21 sobre el derecho de los andaluces a la educación.

De este modo quedaría establecida una asociación entre el Ente autonómico y la garantía del derecho constitucional a la educación.

*S2*: se utiliza para medir la existencia de derechos sociales en función del colectivo en la ley básica autonómica. Con este subindicador se analiza el establecimiento del derecho social de la educación asociado a un rasgo cultural característico del colectivo regional. Por ejemplo, el caso de que una comunidad autónoma tipificase el derecho y deber de los alumnos a recibir la enseñanza en la lengua propia de la comunidad en la normativa básica educativa.

#### *b) Derechos Colectivos*

Esta subdimensión hace alusión a los derechos y deberes cuyo titular no es el individuo, sino el grupo. Para la medición de la subdimensión «Derechos Colectivos» se seleccionan, por un lado, los indicadores *G1* y *G2* en los estatutos de autonomía. Y, por otro, se mide la existencia de deberes en función del grupo a través de los indicadores *DG1* y *DG2* en los decretos curriculares autonómicos.

*G1*: este indicador mide la regionalización de la organización del sistema educativo a partir de la concreción del derecho colectivo a la autonomía en materia educativa. Por ejemplo, en el Estatuto de Autonomía de Castilla la Mancha se reconoce la obligación del gobierno regional a desarrollar la normativa educativa.

*G2*: este indicador mide la inclusión de derechos colectivos asociados en función del grupo. Es decir, se analiza el establecimiento de derechos colectivos vinculados a un rasgo cultural singularizado. Por ejemplo, cuando una comunidad autónoma incluye en su Estatuto un artículo donde especifica la promoción y la protección de la cultura propia de la región o de su lengua.

*DG1*: este indicador constata la obligación del estudio de los elementos constitutivos de la identidad colectiva mediante requerimiento en la normativa curricular. Por ejemplo, cuando una comunidad autónoma fija como objetivo de etapa conocer las expresiones culturales propias de la Comunidad y, posteriormente, establece como criterio de titulación la condición de haber superado satisfactoriamente los objetivos de etapa. Cuando se realiza esta vinculación entre artículos no se hace otra cosa que convertir en obligación aprender los contenidos particulares de la comunidad autónoma, o, al menos, concretar una estructura jurídica para que el profesorado lo exija como criterio de titulación.

*DG2*: este indicador mide la presencia de artículos o apartados de artículos relacionados con contenidos propios de colectivo. Hecho que se convierte en un deber del alumnado. Mediante este indicador se mide la inclusión del aprendizaje de contenidos culturales propios y exclusivos de esa comunidad autónoma. Por ejemplo, como se incluye en el decreto curricular de Secundaria de Castilla y León, *que el castellano forma parte del acervo histórico y cultural más valioso de la comunidad, en este sentido la Junta de Castilla y León fomentará su uso correcto en el ámbito educativo.*

*c) Horario:*

Se contabiliza las horas de las áreas o materias, haciendo hincapié en aquellas estratégicas de acuerdo con los principios de identidad colectiva. Como por ejemplo: Lengua y Literatura Castellana, Lengua Propia de la Comunidad, Ciencias Sociales, Geografía e Historia o Historia de las religiones.

#### **4.2.1.3.2.2. Dimensión: cultural**

En el capítulo teórico se han recogido cinco rasgos principales a tener en cuenta en el proceso de *etnicidad*. A partir de estos rasgos se definen un conjunto de indicadores<sup>5</sup> significativos con los que escrutar la respuesta organizativa de los subsistemas educativos, a saber:

- (C1) = Lengua.
- (C2) = Historia.
- (C3) = Pueblo.
- (C4) = Símbolos de reconocimiento.
- (C5) = Nacionalidad.
- (C6) = Derecho consuetudinario.
- (C7) = Arte.

---

5

Estos indicadores han sido definidos en el capítulo teórico con mayor exhaustividad. De este modo, para evitar reiteración no se han vuelto a definir en esta apartado, tan solo se mencionan los títulos de cada uno de ellos.

•(C8) = Tradiciones.

•(C9) = Valores.

•(C10) = Mitos.

El proceso de análisis de estos indicadores consiste en considerar sólo aquel elemento étnico exclusivamente destacado por una comunidad autónoma, es decir, aquel que al comparar todos los casos aparece mencionado sólo por ese uno. Por ejemplo, si los Reyes Católicos son introducidos como materia de estudio por dos regiones: Andalucía y Canarias, sin más, sin otro elemento añadido no se analiza. En cambio sí sería considerado como indicador cultural a tener en cuenta en la respuesta organizativa si concretase el estudio de las de la política expansionista de la monarquía hispánica para la historia de una región determinada, por ejemplo, en Andalucía y el reino andalusí.

#### **4.2.1.3.2.3. Dimensión: élite docente**

La identidad colectiva es el resultado de un proceso de construcción donde intervienen los miembros de un colectivo, *grosso modo*, se pueden distinguir dos perfiles de implicados: la élite y la masa. Aquí, no se abarca el proceso en su totalidad, sino que se centra, exclusivamente, en las acciones de los especialistas, que se denominan élite. De los diferentes colectivos que forman parte de este reducido grupo, por su papel central en el sistema educativo, también se selecciona a los docentes como elemento de análisis, de los que se pretende sustraer el perfil identitario del colectivo. El supuesto es que a mayor perfil regionalizado del cuerpo docente mayor se puede considerar la respuesta organizativa de la comunidad autónoma en pago a una identidad.

Para comprobar el perfil ideológico del cuerpo docente, los indicadores seleccionados son:

**(E1) Concurso de oposición de acceso a la función docente:** existencia condiciones vinculadas a criterios culturales en los concursos de oposición al acceso por vía libre a la función docente.

**(E2) Concurso de traslados:** existencia condiciones vinculadas a criterios culturales en los concursos de traslados docentes entre comunidades autónomas.

**(E3) Remuneración:** máxima retribución anual posible, en euros, recibida por un profesor de Secundaria. Variable numérica.

**(E4) Sindicalización:** número de representantes obtenidos por los sindicatos en las elecciones vigentes. Recodificada en dos categorías: representantes de sindicatos estatales y representantes de sindicatos de base regional. Variable numérica.

**(E5) Movilidad:** saldo y permeabilidad calculados entre las cifras de profesorado de Secundaria que ha obtenido plaza en la comunidad autónoma de origen, pero se marcha a otra y los profesores provenientes de otras comunidades que recalcan en esa Comunidad de origen. Variable numérica.

### **4.3. Técnicas**

Dada las características de los objetivos y la muestra, donde se combinan la medición y comprensión de un concepto como el de identidad colectiva, que posee un alto grado de abstracción, y la amplitud intermedia de la muestra dado el número de casos seleccionados, se requiere de un detallado diseño técnico que engarce consistentemente instrumentos y conceptos. Por este motivo, aunque eleva la complejidad del diseño, la estrategia técnica seleccionada es la combinación del análisis cualitativo con cuantitativo. Se hace uso tanto de técnicas cualitativas –se emplea investigación documental y entrevistas en profundidad–, junto al uso de técnicas cuantitativas aplicado a datos de fuentes secundarias y de fuentes primarias. Esta articulación permite recoger información exhaustivamente sobre el objeto de estudio.

#### **4.3.1. Análisis cualitativo**

Con la intención de penetrar en la esencia misma del objeto de estudio y no caer en generalidades, se busca cuidadosamente cuáles son los aspectos sustanciales a estudiar para, posteriormente, interpretar las respuestas concretas dadas por los sujetos. Debido a esta necesidad de alcanzar una visión comprensiva del objeto de estudio se ha elegido el análisis cualitativo. No obstante, el diseño técnico cualitativo no sólo se articula acorde a la necesidad de alcanzar una explicación esencial de la acción, también se apoya en la búsqueda de la cuantificación de la información que facilite la comparación entre los 17 casos. Para ello las técnicas seleccionadas son dos: entrevistas en profundidad, que sumen información relevante y análisis documental de información oficial o representativa elaborado por las distintas administraciones autonómicas u organismos de representación del colectivo docente. Todo ello sin perder de vista el objetivo general de escrutar la respuesta organizativa dada en aras de transmitir su identidad colectiva de referencia.

#### **4.3.1.1. Entrevistas en profundidad**

Las entrevistas en profundidad se abordaron de una manera plenamente abierta, con la intención de que las opiniones de los diferentes individuos se manifestasen en función de la relevancia que ellos mismo concedan a los aspectos tratados. Por ello se propone un planteamiento técnico de carácter emergente, aplicado a una muestra tipológicamente relevante, que garantice la presencia de la mayoría de los discursos representativos al problema de estudio.

##### **4.3.1.1.1. Diseño técnico de las entrevistas en profundidad**

Se ha seleccionado el modelo de entrevista *en profundidad no estandarizada independiente a élites* como técnica de investigación, porque es un tipo de entrevista donde no se determina un listado prefijado de preguntas abiertas a utilizar con todos y cada uno de los entrevistados, es decir, no se persigue estandarizar las respuestas (Valle 2000). La finalidad es obtener puntos de referencia que arrojen luz a la cuestión de cómo se organiza el sistema educativo en pago a una identidad colectiva de base territorial concreta. Por ello, los entrevistados no son seleccionados de un modo aleatorio, sino cuidadosamente en virtud de su condición de expertos en materia educativa.

Sobre las limitaciones que se tienen en cuenta son:

1.El factor tiempo es un gran inconveniente. Esta técnica normalmente requiere más tiempo del que dispone el entrevistado para rentabilizar su uso. Máxime cuando las entrevistas se realizan en los lugares de trabajo, lo que limita el tiempo disponible para la realización de las mismas.

2.Estrechamente relacionado con el anterior, el contexto donde se aplica la técnica genera potenciales riesgos de reactividad, fiabilidad y validez de la información recabada. El control de estos errores parciales se previene a través de la actuación del entrevistador, orientada a no caer en problemas de excesivo encauzamiento y de existencia de suspicacias entre entrevistado y entrevistador.

Teniendo estos sesgos presentes se recurre a una estrategia de entrada a los temas indirectamente, a través de una provocación inicial y después continuada siguiendo la guía de temas establecidos. Por ejemplo, se comienzan siempre las entrevistas con una apertura general, preguntando: ¿qué opinión tiene el entrevistado acerca de los problemas actuales del

sistema educativo? Esta entrada de corte general sirve para crear el clima de confianza necesario para el desarrollo de la entrevista.

No obstante, esta técnica presenta un conjunto de ventajas que son determinantes para llevarla a cabo, a saber:

- 1.El estilo especialmente abierto permite obtener una mayor riqueza informativa, frente a otros planteamientos más estandarizados.
- 2.Sobre todo, destaca su ventaja de generar orientaciones útiles para traducir un proyecto sobre el papel y para preparar otros instrumentos técnicos.

En definitiva, esta técnica se comporta como un instrumento útil de inmersión al objeto de estudio con el fin de obtener explicaciones relevantes y completar la información recabada con otras técnicas complementarias utilizadas.

#### **4.3.1.1.2. Elementos de la muestra**

La selección adecuada de los individuos a entrevistar es fundamental para la validez de la información. Los criterios de representación fijados para la composición de la muestra consisten en los de heterogeneidad (diversidad), accesibilidad, disponibilidad de recursos y saturación estructural:

- 1.Sin buscar una variabilidad máxima, pero sí un criterio de variación y tipicidad, se establecen dos contextos diferentes, en los que se encuentran discursos de referencia y relevancia, según su relación con el centro educativo. De este modo se diferencia un contexto interno al centro educativo (C1) y otro externo al centro educativo (C2).
- 2.La segunda consideración de corte más pragmático se basa en tener presente aspectos como la accesibilidad al informante y los recursos disponibles.
- 3.Según el criterio de *representación* se seleccionan informantes portadores de un discurso relevante al problema de investigación.
- 4.Para finalizar el proceso de composición muestral, el último elemento que se tiene en cuenta es el de saturación estructural o redundancia. Es decir, que el conjunto de individuos seleccionados reprodujesen un amplio espectro de discursos considerados estratégicamente más significativos para conocer el proceso de construcción de identidades sociales a través del sistema educativo.

La muestra final se compuso de un conjunto de 14 personas, representantes de cada uno de los discursos típicos definidos. Diferenciados entre sí por el contexto y por la singularidad de su discurso (ver cuadro 3):

- Profesor/a de centro educativo (2): una de Primaria y otra de Secundaria. (E0.1) y (E0.2)
- Directores de centro (2): uno de Primaria (E1.1.) y otro de Secundaria (1.2.)
- Jefes de Estudios (2): uno de primaria (E2.1.) y otro de Secundaria (E2.2.)
- Jefe de Departamento (1): uno de Secundaria (E3.1.).
- Ejecutivos de Editorial (3): área de conocimiento e Matemáticas (E4.1.), otro del área de Secundaria (E4.4.) y otro del área de conocimiento de Historia y Geografía (E4.3.)
- Alta Inspección (1): una Alta Inspectora (E5.1.)
- Consejo Escolar del Estado (1): un Técnico del Consejo Escolar del Estado (E6.1.)
- Técnico/a del Centro de Investigación y Documentación Educativa (2): (E7.1) y (E7.2)

CUADRO 3. DIMENSIONES DE DISEÑO MUESTRAL Y COMPOSICIÓN DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD: EJE CONTEXTUAL Y EJE DE TIPICIDAD.

Eje contextual	Eje: Tipicidad de los discursos
Inter al centro educativo	Director/a de Centro (E1)
	Jefe/a de Estudio de Centro (E2)
	Jefe/a de Departamento de Centro (E3)
	Profesor/a/maestro/a centro educativo (E4)
Externo al centro educativo	Ejecutivo/a de educación de Editorial representativa a nivel nacional (E4)
	Inspector/a de la Alta Inspección del Estado (E5)
	Técnico/a del Consejo Escolar del Estado (E6)
	Técnico/a del Centro de Investigación y Documentación Educativa (E7)

#### 4.3.1.1.3. Aproximación analítica

Siguiendo una línea congruente con la técnica seleccionada, la estrategia analítica consiste en la indagación preliminar. De este modo, se inspecciona la información en busca de categorías, entendidas como aspectos relevantes del sistema educativo, a las que se les adjuntan anotaciones. La labor se desarrolla con el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti estableciendo el siguiente protocolo:

1. Lectura de las transcripciones, subrayando sobre los párrafos las referencias a cada uno de los temas tratados. Al margen del texto se realizan anotaciones a modo de códigos, para indicar a qué temática corresponde cada fragmento.

2. Una vez se realiza la codificación se pasa a relacionar los fragmentos relacionados con cada tema. Esta tarea conlleva cortar los fragmentos de las entrevistas y reunirlos en documentos independientes. Los fragmentos siempre se mantienen identificados y controlados según la entrevista de origen de cada uno de ellos.

3. Una vez se reúnen los datos en cada sección temática, se procede a interpretarlos mediante un proceso analítico denominado *integración local* (Valle, 2000). El procedimiento de integración consiste en localizar las posibles convergencias en los discursos sobre los aspectos destacados por los entrevistados, en cada una de las secciones.

4. Finalmente, se realiza el proceso de *integración local*, se organizan las secciones de modo coherente de acuerdo a un hilo conductivo argumental.

## 4.3.2. Análisis documental

### 4.3.2.1. Textos legales

El grueso del trabajo se realiza a partir del estudio de la normativa básica regional relacionada con la organización del sistema educativo, que a pesar de ser fuentes secundarias, comporta ventajas. La importancia capital reside en que a través de ella se regulan desde los derechos y deberes educativos, pasando por los objetivos, los contenidos de la enseñanza o los requisitos para ejercer la profesión docente en cada comunidad autónoma. También se tipifican en estos textos los elementos culturales que dan cuerpo a la identidad colectiva. Aún con esto, no es el único valor añadido, que sea material oficial permite controlar los principales errores parciales metodológicos que presenta este tipo de análisis cualitativo. A saber:

- La *autenticidad*. En los documentos que recogen la normativa elaborada por un grupo se determina con precisión exacta quién es su autor, ya que es necesaria la rúbrica para hacer efectivo el mandato, al igual que la publicación del mismo a través de un canal público, lo que resuelve el problema de ubicación temporal del texto.

- La *disponibilidad y credibilidad*. La accesibilidad a los documentos normativos es alta. La información normativa es pública y, por consiguiente, se encuentra al alcance de todos los ciudadanos. Actualmente, hay suficientes bases de datos con toda la legislación educativa compilada a la que se puede recurrir sin encontrar excesivas dificultades. Por ejemplo, desde los diferentes Boletines Oficiales, hasta páginas webs especializadas como: MAGISLEX, o la propia del Ministerio de Educación a través de su portal legislativo LEDA<sup>6</sup>. Por otra parte, los documentos normativos no ofrecen ningún tipo de duda sobre la credibilidad de los mismos, son leyes que deben ser aplicadas y cumplidas.

- Muestra*. Debido a las características detalladas en los dos puntos anteriores la situación de partida es excelente, pues se cuenta con archivos centralizados y completos que permiten buena accesibilidad a la mayoría de los documentos. Los criterios seguidos para seleccionar la normativa creada para configurar el sistema educativo han respondido a dos criterios. Por un lado, se ha establecido un marco temporal y, por otro, de etapa analizando aquella normativa

---

6

De todas ellas se ha recurrido a las siguientes fuentes oficiales: MAGISLEX, LEDA y los Boletines Oficiales de las comunidades autónomas.

que afecta a la Educación Secundaria Obligatoria. El total de documentos examinados es de  $n = 104^7$ .

La decisión de analizar una base tan amplia de documentos legales entre los que se incluyen: estatutos de autonomía, leyes educativas, decretos curriculares, órdenes educativas sobre desarrollo curricular, órdenes educativas sobre acceso a la función docente y órdenes educativas sobre concurso de traslados responde a la exigencia de matizar y completar todo lo posible los resultados obtenidos.

Llegados a este punto cabe ultimar algunas pautas del procedimiento en la selección de los textos materia de estudio. Debido a la influencia de la ideología del partido alguno de los documentos legales de análisis seleccionados responden preferentemente a este criterio. Esto quiere decir, que por exigencias del análisis se tendrán en cuenta tanto normativa legal vigente como proyecto de normativa presentados y debatidos pero no aprobados, o posteriormente modificados. Por ejemplo, se toman como elementos a trabajar el Plan Ibarretxe y el Estatuto de Autonomía Catalán antes de ser modificado por el Tribunal Constitucional. O los decretos curriculares existentes antes de ser modificados por la coalición gobernante entre el Partido Socialista y el Partido Popular en el País Vasco.

Esta pauta de selección de los elementos de análisis puede dar lugar a interpretar que no tiene interés científico estudiar textos ya rechazados o derogados por las autoridades competentes. Pero en lógica con el planteamiento comparativo y el papel central que juega la interpretación que determinadas élites periféricas tienen sobre su identidad, se deben tener en cuenta estos documentos, pues cada uno de ellos representa el fruto de un interés político concreto, que podemos circunscribir como propio de una determinada época. Por otra parte, el estudio de esos textos proporciona un mejor conocimiento de las diferentes formas de

---

7

17 Estatutos de autonomía y 5 modificaciones de los estatutos. Tres leyes orgánicas (LOGSE, LOCE y LOE). Un real decreto de contenidos mínimos de Secundaria. 17 decretos curriculares autonómicos y tres documentos relacionados con la modificación o ampliación de los decretos. 17 concurso de de oposiciones al cuerpo docente de Secundaria más la convocatoria realizada por el Ministerio de Educación. 17 convocatorias de traslados del cuerpo de profesorado de Secundaria más la convocatoria efectuada por el Ministerio de Educación. 11 documento relacionados con información correspondiente a la fecha de celebración del día de la comunidad en algunas comunidades autónomas.

organización que se pueden llevar a cabo por parte de los diferentes casos de estudio y de las peculiaridades que se pueden dar a partir de una postura política diferente de base.

#### **4.3.2.2. Textos sindicales**

Otra fuente de información son los documentos sindicales relacionados con la organización del sistema educativo. La importancia de estos reside en que son las vías de expresión de los principales organismos de reivindicación del cuerpo docente. A través de estos medios comunican cuáles son sus intereses, los derechos que reclaman, los requisitos que demandan para ejercer la profesión docente en cada comunidad autónoma, etc. También se tipifican en estos textos los elementos culturales que den cuerpo a la identidad colectiva. Aún con esto, no es el único valor añadido, que sea el material oficial de los sindicatos permite controlar los principales errores parciales metodológicos que presenta este tipo de análisis cualitativo. A saber:

- *La autenticidad.* Estos documentos elaborados por los sindicatos se determina con precisión exacta quién es su autor, al igual que la publicación del mismo a través de un canal público, resuelve el problema de ubicación temporal del texto.
- *La disponibilidad y credibilidad.* La accesibilidad a los documentos es alta a través de las páginas webs oficiales de los sindicatos.
- *Muestra.* Debido a las características detalladas en los dos puntos anteriores la situación de partida es también excelente, pues se cuenta fuentes con buena accesibilidad. Los criterios seguidos para seleccionar los documentos han respondido a dos criterios. Por un lado, ha establecido un marco temporal y, por otro, de etapa analizando aquella normativa que afecta a la Educación Secundaria Obligatoria. El total de documentos examinados es de  $n = 58$ .

La muestra se componen de amplia variedad de documentos: estatutos de los sindicatos, revistas, comunicados de prensa, panfletos informativos, acuerdos, propuestas normativas, entrevistas, etc.

#### **4.3.2.3. Método Comparado Constante**

Teniendo en cuenta la estrategia metodológica seleccionada y el conjunto de fuentes de información utilizado, el modelo más adecuado para el procedimiento analítico de los textos normativos es el Método Comparado Constante (a partir de ahora MCC). Aunque el MCC es útil para la elaboración de teorías de un modo inductivo a partir de los fenómenos sociales estudiados, no es por esto por lo que se ha seleccionado. Las virtudes que aporta el MCC

radican en dos factores. Por un lado, permite sistematizar los pasos a seguir entrelazando las tareas de búsqueda, análisis e interpretación de la información. Y, por otro, permite sintetizar y dar un orden lógico a los datos cualitativos, normalmente profusos y de fuentes diversas.

Para la comprensión adecuada de este planteamiento conviene aclarar los pasos de los que consta y qué lógicas de otras aproximaciones consubstanciales al propio MCC lo componen. Los dos primeros a tener en cuenta son las aproximaciones analíticas de *Análisis de contenido clásico* y de *Inspección*.

1) *Análisis de contenido clásico*. Esta primera aproximación hace clara la referencia al llamado análisis de contenido cuantitativo, que consiste en un procedimiento de conversión de textos en formato cuantificable y tratable con técnicas de tipo estadístico (Valles 2000).

2) *Inspección*. Con esta segunda aproximación, el analista meramente inspecciona sus datos en busca de nuevas propiedades de sus *categorías* teóricas y escribe anotaciones sobre estas *propiedades*, sin preocuparse por la laboriosa codificación previa (Valles 2000). Sin embargo, hay que aclarar que las categorías sirven para englobar información diversa y las propiedades vendrían a ser una especie de subcategorías. Ahora bien, ambas –categorías y propiedades– se conciben como analíticas o conceptuales –no meramente clasificatorias–, relevantes para la teoría que se está desarrollando (Vallès 2000).

Para completar la caracterización del modelo y comenzar con su aplicación práctica, se describe el resto de pasos de aproximación complementarios a las dos anteriores, que según Valles (2000) son:

1) *De los datos brutos a la categorización inicial*. La primera operación consiste en comparar la información obtenida (por ejemplo, de un conjunto de decretos), tratando de dar una denominación común (un código más o menos abstracto, conceptual) a un conjunto variopinto de fragmentos que comparten una misma idea. Esta codificación se denomina «codificación abierta».

2) *El desarrollo de las categorías iniciales*. Consiste en realizar una búsqueda sistemática de prioridades (causas, condiciones, etc.) y registro de notas teóricas (analíticas e interpretativas) a través de:

- i) La búsqueda activa y sistemática de propiedades, siendo equivalente a causas, condiciones, consecuencias, tipos, procesos, etc.

ii) La escritura de notas de análisis e interpretación, para registrar las ideas que vayan surgiendo durante la codificación.

3) *La integración de categorías y sus propiedades.* Por integración se entiende la organización siempre creciente de los componentes de la teoría. La integración de categorías y propiedades pasa por un tercer elemento: los objetivos o las hipótesis, entendidas como respuestas provisionales acerca de las relaciones entre categorías conceptuales.

4) *La delimitación de la explicación final.* Este procedimiento conjuga operaciones analíticas de codificación abierta y desarrollo de categorías conceptuales (codificación y registro de notas teóricas) en los primeros momentos, con operaciones analíticas de integración y delimitación de la explicación del fenómeno a estudiar en los momentos siguientes. La delimitación explicativa viene exigida por criterios científicos, entre cuyos condicionamientos se encuentran dos básicos:

i) El criterio de **parsimonia**. Se operativiza en el MCC mediante la búsqueda deliberada y sistemática de categorías centrales, a través de una tercera modalidad de codificación: la selectiva. La base de estas operaciones de mayor refinamiento analítico se encuentra en los procesos de reducción de categorías. Como resultado, la teoría va focalizándose e integrándose cada vez más, cumpliéndose el requisito de parsimonia.

ii) El criterio de **alcance**, se traduce en la *grounded theory*, barajando las posibilidades de generalización de la teoría sustantiva al nivel, de mayor abstracción, de la teoría formal.

Con esta técnica de aproximación analítica se busca integrar las categorías definidas con las propiedades obtenidas tras profundizar en el estudio de los materiales.

#### **4.3.2.3.1. Proceso de codificación.**

La finalidad en esta fase es fijar los criterios de codificación para estudiar cómo se articula la matriz jurídica del colectivo; cómo se construyen los relatos biográficos de cada identidad, y averiguar cuáles son las propiedades concretas que conforman cada respuesta organizativa con relación a una de las identidades colectivas. De acuerdo a las dos dimensiones de análisis.

En esta parte concreta del estudio se aplica un proceso de codificación en el que se aplican dos lógicas de análisis, una descriptiva y otra de análisis relacional a partir de la aproximación hermenéutica.

### a) Subfase descriptiva

Este nivel de análisis se realiza buscando *palabras patrón* en los cuerpos de ley de los documentos, y sobre ellos se aplica en un segundo momento el conjunto de herramientas estadísticas pertinentes. Para el asunto que ocupa, se han determinado análisis tradicionales de frecuencias donde se constata, sobre todo, la existencia o la reseña de determinados elementos. No obstante, en términos comparativos, la ausencia del mismo también arroja resultados interesantes.

La unidad de registro dentro de cada texto normativo ha sido la palabra, entendida como unidad informativa elemental. El requisito básico que se ha aplicado en la selección de las unidades de registro es que hicieran referencia, por ejemplo, a la dimensión de la organización jurídica en pago a una identidad y a sus indicadores señalados en el apartado anterior. Una vez localizada la palabra, se le adjudica un código alusivo a algunos de los indicadores.

Para aplicar los indicadores a las *palabras patrón* que hicieran referencia al tema, se procede a crear una categoría de búsqueda textual que el ordenador aplica de forma semiautomática, decidiendo el codificador, en cada caso, si la palabra debe ser asignadas o no. Mediante esta categoría de búsqueda se seleccionan las citas que luego, a posteriori, son analizadas y agrupadas. Una vez almacenadas las citas, se les aplican los códigos adecuados teniendo en cuenta los indicadores formales.

La categoría de búsqueda consiste en un conjunto de palabras o cadenas de texto buscadas de forma simultánea dentro de los documentos normativos. Se trata de palabras relacionadas con la organización jurídica y las cuales interesa registrar. La categoría se ha definido de forma iterativa. Se toma como base inicial la lista de indicadores seleccionados teóricamente. Para el diseño de esta relación es útil un primer examen superficial de los documentos a codificar.

Antes de fijar los modelos de búsqueda se ensayan previamente en diferentes textos normativos. En el caso de que alrededor de las cadenas de texto especificadas para cada búsqueda, apareciesen términos relacionados con el concepto de interés y en los cuales no se había pensado previamente, estos nuevos términos se incorporan al modelo de búsqueda a medida que sean identificados. También se eliminan otros que no produzcan ningún resultado. El proceso de ensayo se repite hasta que no aparezcan términos nuevos relacionados, entonces se queda cerrada la categoría de búsqueda.

Al hacer la búsqueda textual utilizando dicha categoría de búsqueda, el ordenador identifica cualquiera de las palabras que entran dentro de la categoría y asigna a ese texto un indicador. El proceso de asignación se lleva a cabo a través del programa ATLAS.ti, pues permite codificar interactivamente o en vivo. Además, este programa contiene una función de búsqueda que favorece y optimiza el rastreo de las palabras pertinentes para cada categoría de análisis. Cuando se sigue este procedimiento, algunas veces es necesario tomar decisiones que afectan a la selección de la información debido a la multiplicidad de alusiones a indicadores en un mismo párrafo. En estas circunstancias se aplica el siguiente procedimiento: a la hora de asignar un indicador a un fragmento del texto en el caso de que dé cabida a varios indicadores, se asignan tantos como alusión se haga en el fragmento de texto seleccionado.

#### **4.3.2.3.2. Categorías de búsqueda**

Teniendo en cuenta que deben ser categorías de búsqueda exhaustivas y eficientes que puedan ser utilizada con fiabilidad posteriormente, las categorías de búsquedas a la que se llegó, y la que se ha utilizado para la selección y almacenamiento de citas, fueron las siguientes:

##### **4.3.2.3.2.1. Organización Cultural de la diferencia**

###### *a) Relato colectivo*

MATERIAL:=histor\*|patrimonio|lengua|territorio|consuetudinario|habla|lingü\*|cultur\*|histór\*|fuero|símbol\*|arte|tradicio\*|costumbre\*|valor\*|fiesta|arqueológico|nación|naci\*

###### *b) Código de búsqueda: cultura y colectivo*

CULCO:=acervo|arte|artís\*|costumbre|dialecto|folclore|habla|identi\*|institución\*|lengua|lingüística|nación|país|pasado|propio|territorio|tradición|pueblo|habla

###### *c) Ausencia del Otro: Lengua Vehicular*

LENGUA:=lingüística\*|lingü\*|lengua|habla|castellano|español

###### *d) Ausencia del Otro: Historia de España*

ESPAÑOLIDAD:=nacio\*|nación|castellano|historia|histor\*|españ\*|lengua|castellana

##### **4.3.2.3.3. Análisis sistémico hermenéutico**

En la parte de análisis hermenéutico lo que interesa comprobar es la capacidad constructiva de las acciones. El objetivo perseguido es examinar la construcción de los relatos colectivos a partir del reconocimiento de uno o varios elementos relacionados con la identidad. La forma de procedimiento, ahora, es más compleja, se trata de situar los textos en

contextos. Contexto que no es sólo un marco situacional de la producción del discurso, ni el contexto semiótico o intertextual, es, sobre todo, contexto social, como conjunto de referentes colectivos que otorgan significado al discurso.

Contexto social que no funciona como un sistema convencional de mensajes o como localizador pasivo de mensajes. Hay que considerarlo como un campo o sistema de campos que dan sentido a las estrategias desde las que se realizan prácticas discursivas (Alonso de Benito 1998).

Desde esta perspectiva se estudia lo simbólico no como un hecho social, sino como una práctica. En palabras de Touraine y recogidas por Alonso de Benito (1998) subraya que lo que se observa es la sociedad como un sistema de producción de relaciones sociales y de transformaciones de las mismas desde actores que tienen la capacidad de construir sus prácticas a partir de modelos culturales y a través de conflictos y movimientos sociales (Alonso 1998).

En esta fase del análisis se hace uso de las citas generadas e identificadas en la fase anterior a partir de las categorías de búsqueda definidas. Manteniendo las categorías, tanto formales como explicativas constantes, la unidad de análisis dentro de cada decreto ha sido la frase (texto contenido entre punto y punto), ubicadas en cada una de las citas anteriormente seleccionadas y que contuviera alguna palabra patrón o hiciera referencia a las categorías de búsqueda.

En consecuencia, el siguiente paso consiste en recobrar esas citas. Hasta ese momento, sólo se seleccionan aquellas donde aparezca, de forma explícita alguna de las cadenas de texto especificadas en las categorías de búsqueda (por ejemplo, organización jurídica). Para que las frases sean extraídas, alguna de las palabras contenidas en las categorías de búsqueda debe seguir siendo su sujeto u objeto (elíptico) y ajustarse a la definición de alguno de los códigos que se ha prestado atención. Una vez completado el proceso de selección de las frases se procede al examinar los relatos establecidos, atendiendo a los contenidos introducidos como elementos consustanciales de la identidad colectiva.

El análisis está orientado a comprender, desde la óptica de las identidades, las relaciones sistémicas que se establecen entre los casos, sobre la base de un sistema, que en esta ocasión es considerado como tal el Estado español. En otras palabras, lo que se persigue es comprender cómo las comunidades se definen a sí mismas con relación a otras comunidades autónomas que forman parte del sistema Estado español, o incluso con relación al propio Estado, manifestándose en una respuesta organizativa determinada.

De este modo, la reseña o inclusión de elementos culturales de otras regiones o alusivos a elementos culturales compartidos por todas como parte constitutiva de su identidad, proporciona información sobre su respuesta organizativa. Por ejemplo, cuando la Consejería de Castilla y León redacta en el decreto de Secundaria que *el castellano forma parte del acervo histórico y cultural más valioso de la comunidad, en este sentido la Junta de Castilla y León fomentará su uso correcto en el ámbito educativo*, alude que su identidad la conforma un elemento compartido por todos. En cambio cuando en el decreto de Cataluña se obliga a estudiar la caída de Barcelona en 1714 a manos de la Monarquía borbónica, la identidad colectiva se está definiendo por oposición a un elemento compartido como es la Corona. Al comparar ambos casos, se determinaría que el segundo tiene mayor interés por singularizarse que el primero. O que en el caso de Castilla y León es posible la vinculación de la identidad colectiva de referencia con otras comunidades, argumento que no podría ser esgrimido en el caso de Cataluña, deduciendo de ello que el segundo articula su subsistema educativo de un modo diferente al primero.

#### **4.3.2.3.2.2. Organización jurídica de la diferencia**

Como este indicador se utiliza en tres tipos diferentes de documentos, estatutos de autonomía, decretos curriculares y órdenes de desarrollo e implantación del currículo, pero no todos son tratados de igual forma. En cada uno de los documentos, debido a sus características, se aplica teniendo en cuenta los objetivos propuestos.

ESPAEDUC:= \$EDUC\_F | \$LENGUA\_F | \$TRADICIÓN\_F | \$HISTORIA\_F | \$NACIÓN\_F | \$TITULACIÓN\_F | \$SINGULARIDADES\_F | TERRITORIO\_F

Donde:

EDUC\_F:= educ\* | enseñ\* | autonomía

LENGUA\_F:= idioma | habla | dialecto | lengua

TRADICIÓN\_F:= tradici\* | folclore | costumbre | estilo | cultura\*

HISTORIA\_F:= histor\* | pasado | acervo

NACIÓN\_F:= nacio\* | país | pueblo

TITULACIÓN\_F:= titulación

SINGULARIDADES\_F:= derecho | fuero | institución\* | problema | necesidad

TERRITORIO\_F:= | geografía | territorio |

En este punto es importante resaltar, que de todas las partes de las que consta un decreto curricular, sólo se ha desarrollado el análisis a los apartados: fines educativos de

etapa, objetivos de etapa, competencias básicas, organización de la enseñanza y titulación. Es decir, exclusivamente, en la estructura básica de la que consta un texto normativo de estas características. Con esta decisión se reduce el sesgo que supone la diferente extensión de los documentos.

#### **4.3.3. Análisis cuantitativo.**

En el apartado del análisis cuantitativo, aunque utilizados de un modo transversal en todos los capítulos analíticos, se aplica con especial interés el dedicado al estudio del rol de los docentes en las dinámicas de construcción identitarias. Las técnicas aplicadas son el análisis de frecuencias, de medias, elaboración de índices y análisis de conglomerados por el procedimiento de K-medias. Estas son desarrolladas a partir de los datos obtenidos de fuentes de datos secundarias y de la elaboración de datos primarios.

De las fuentes documentales de carácter secundario se hace uso de las estadísticas de enseñanza no universitaria publicadas por el Ministerio de Educación, Indicadores del sistema educativo publicadas por el Instituto de Evaluación, Cifras de la Educación en España publicadas por el Instituto Nacional de Estadística y otras estadísticas de ámbito regional publicadas por las oficinas territoriales de todas las comunidades autónomas.

Con relación a la elaboración secundaria de datos primarios, se han explotados los datos obtenidos de informaciones recogidas en informes realizados con otros fines. Especialmente, se ha utilizado los estudios e informes realizados por los sindicatos con mayor presencia en el sistema educativo<sup>8</sup>.

---

8

Los sindicatos con una presencia mayor en el sistema educativo son: CCOO, ANPE, CSI-CSIF, CGT y STES. Se ha contemplado los informes relacionados con las remuneraciones, las elecciones sindicales y los datos sobre traslados docentes elaborados por estos sindicatos.

## 5. ORGANIZACIÓN CULTURAL DE LA DIFERENCIA

La primera dimensión general de análisis es la organización cultural de la diferencia a través del sistema educativo. Se pretende concretar cómo las comunidades autónomas llevan a cabo sus dinámicas de construcción identitaria mediante la selección de elementos culturales y la articulación de un relato histórico, ambos aspectos necesarios para dar personalidad al colectivo. Por un lado, se cotejan los elementos seleccionados como definidores de la identidad colectiva cultural, a saber: pueblo, símbolos de reconocimiento, tradiciones, etc. en los documentos normativos. Y, por otro, se descifra cómo hilvanan su existencia temporal, conectando pasado y futuro, con el fin de dar pátina a la identidad colectiva.

Técnicamente, el capítulo combina dos lógicas de análisis acordes a los objetivos fijados. La parte descriptiva consiste en señalar los elementos culturales y biográficos exclusivos de cada caso, es decir, aquéllos que tras el proceso comparativo aparecen asociados a una sola comunidad autónoma. Por ejemplo, si lo Reyes Católicos fuesen introducidos como materia de estudio por dos regiones: Castilla y León y Murcia no se tendrían en cuenta en esta fase. En cambio, sí se incluiría como materia de análisis, si se concretase, expresamente, las consecuencias que supuso la monarquía hispánica para la historia de una región determinada.

La parte comprensiva estriba en determinar el sentido último que subyace en el despliegue de una determinada estrategia de construcción de identidad a través de las escuelas frente a otras. Para ello se analizan las relaciones que se establecen entre los casos de estudio, entendidos como partes dentro de un sistema dado. En este sentido, se fija como sistema de comparación el Estado español y como sus partes las comunidades autónomas. Aquí, lo importante es comprobar cuál es la dimensión cultural a partir de la cual se organiza la diferencia, o bien de ámbito estatal o bien regional cuando no las dos, pues que sea una u otra refleja una estrategia diferente. A continuación, se especifica, a modo de clave interpretativa, cómo se conjugan las dos lógicas de análisis señaladas.

Se comienza con el cribado de los textos normativos. Por ejemplo, en los estatutos de autonomía se busca concretar cómo se califica a la base humana de las comunidades autónomas acorde a tres patrones –pueblo, nacionalidad e identidad– con el añadido de sustraer qué elementos culturales se asocian a dicha base humana. También se analiza, desde un punto de vista sistémico o relacional y comprensivo, la delimitación del *endogrupo* o

*nosotros* y del *exogrupo* o *ellos* según los ámbitos establecidos. Finalmente, se concluye exponiendo los hallazgos alcanzados.

## **5.1. Identidad cultural y estatutos de autonomía**

Se ha argumentado que la comunidad política necesita legitimidad para solicitar la lealtad de los miembros por el grupo. Y que por este motivo las élites organizan la diferencia a partir de los posos culturales de los que disponen como miembros de un determinado colectivo. Este universo simbólico construido y asociado al poder es lo que Will Kymlicka (2002) denomina como *cultura societal*. Por ejemplo, en el caso del Estado español se seleccionan unos símbolos que representan la unidad del colectivo que pasan por la conmemoración del Día de la Hispanidad, el 12 de octubre, por el respeto a la Corona, a la bandera roja y gualda, etc.

En el modelo de organización territorial determinado por la Constitución de 1978, el proceso de organización de la dimensión cultural vinculado a un poder centralizado no reviste la misma complejidad que cuando se dio paso a los Estados nación, en el siglo XIX. El Estado de las Autonomías representa un escenario diferente, donde coinciden distintas élites, que representan a otros tantos colectivos, jurídicamente reconocidos, en liza por cuotas de poder y legitimidad para apuntalar su singularidad, en caso de ser deseada. Ya no es sólo el Estado el que controla el espacio y el tiempo, en este contexto, un conjunto de sujetos colectivos se encuentran inmersos en un constante proceso de competición por mayores cotas de poder y legitimidad. Este pulso se traslada al sistema educativo y al proceso normativo vinculado a él.

### **5.1.1. Constitución y pluralidad cultural**

Para dar cuenta de las estrategias de construcción de identidades, el primer paso es comprobar en qué términos se reconocen las capacidades para concretar el pluralismo cultural por parte de las comunidades autónomas, indagando para ello los canales que opera la Constitución para el reconocimiento de dicha pluralidad. La Constitución vigente dispone en cuatro artículos y en la Disposición Adicional Primera la clave de bóveda de la arquitectura identitaria cultural en el seno del Estado español, estos preceptos son:

- El artículo 2 se establece que la soberanía «*se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre ellas.*»
- *Art. 3.1. El castellano es la lengua española oficial del estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.*

- *3.2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.*
- *3.3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.*
- *4.1. La bandera de España está formada por tres franjas horizontales, roja, amarilla y roja, siendo la amarilla de doble anchura que cada una de las rojas.*
- *4.2. Los Estatutos podrán reconocer banderas y enseñas propias de las Comunidades Autónomas. Estas se utilizarán junto a la bandera de España en sus edificios públicos y en sus actos oficiales.*
- *149.8 Legislación civil, sin perjuicio de la conservación, modificación y desarrollo por las Comunidades Autónomas de los derechos civiles, forales o especiales, allí donde existan.*
- *Disposición Adicional primera: La Constitución ampara y respeta los derechos históricos de los territorios forales.*

En el Artículo 2 se concibe la nación como preexistente y depositaria histórica de la soberanía (Pérez Calvo 2005). Centrándonos en la dimensión cultural de la misma, la idea de nación española hace referencia a una realidad con la que históricamente se han identificado una parte de los españoles y que, en el momento constituyente, fue percibida del mismo modo. Es por ello que el texto constitucional ofrece una visión de nación simbólica, dando por sentado la existencia de una unidad cultural compartida por todos los ciudadanos españoles (Pérez Calvo 2005).

Fijada la estructura básica para el desarrollo de un proceso de organización cultural, la Constitución diseña los contenidos materiales que dan cuerpo a este concepto de nación. Estos contenidos culturales se materializan, concretamente, en una lengua –el castellano– y un patrimonio cultural común (Art. 3.1.). Pero, a la hora de presentar estos elementos en el texto constitucional, la homogeneidad cultural que representa el reconocimiento compartido de ambos factores es matizada, potencializando la posibilidad de iniciar procesos de construcción de identidades colectivas por los nuevos sujetos colectivos reconocidos, las comunidades autónomas.

El texto constitucional reconoce la lengua castellana como elemento común de identidad colectiva, función representativa relativizada por el reconocimiento de otras lenguas en el seno del Estado (Pérez Calvo 2005). El reconocimiento de un abanico de realidades lingüísticas abre la posibilidad de la combinación de las mismas como elementos representativos de la colectividad. Por citar algunas combinaciones posibles, algunos pueden seleccionar como elemento de su identidad la lengua castellana; otros pueden decidir que sean la lengua castellana y la catalana y otros elegir el euskera como punto de distinción frente a los demás.

Junto a la lengua también se reconoce una cultura o patrimonio cultural común. Este elemento, implícito en el Art. 2 y explícito en el Art. 149.28 (Pérez Calvo 2005), también va acompañado de matices. Las excepciones a lo común se deben al reconocimiento de distintos grupos humanos integrados en la nación española y a la garantía del derecho a su autonomía. No sólo son objeto de defensa y promoción los elementos culturales referentes a lo español, también se regulan las vías para el reconocimiento de la historia, símbolos u otros elementos señalados como patrimonio cultural de las comunidades autónomas. Este reconocimiento permite la combinación de estrategias de un modo similar a la que se ofrece con la lengua. Una región como Murcia, puede seleccionar elementos referentes a la españolidad, por ejemplo, la bandera española, más el reconocimiento de la singularidad territorial de Murcia tras la existencia del Reino de Murcia. Esta potencialidad combinatoria se presenta para todos los casos, lo que multiplica las facetas del objeto de estudio.

En el mismo Art. 2 se incluyen dos términos que matizan igualmente la unidad cultural, que son los de nacionalidad y región, recogidos en el párrafo anterior como comunidades humanas. Esta inclusión aumenta las vías establecidas para el reconocimiento de particularidades culturales, esta vez relacionadas con la definición de la base social de los sujetos colectivos. Como se ha señalado, el Artículo 2 permite que algunas regiones se denominen como nacionalidad, calificación que tampoco se encuentra exenta de problemas en términos de identidad.

La introducción de la palabra nacionalidad produjo una fuerte controversia entre los constituyentes, y los problemas que se plantearon entonces siguen vigentes en lo esencial (Pérez Calvo 2005). No era una formulación buscada inicialmente por ninguna de las partes que participaron en las negociaciones, aunque tras el proceso de negociación fue el designado. Por ejemplo, los constituyentes posicionados a la derecha rechazaron el uso del término «nación» para calificar cualesquiera de las regiones, así como el de Estado para definir España (Balfour y Quiroga 2007), posturas defendidas por los nacionalistas periféricos (CiU y PNV). Tras un profuso debate, la solución final adoptada implicó que sólo se reconocía una nación, la española, y que las regiones con reivindicaciones nacionalistas históricas carecían del rango de la primera, quedando matizada la calificación de sus bases sociales a meras expresiones culturales reconocidas en comunidades autónomas, que es la esencia que se le dio al concepto de nacionalidad.

Otro concepto que hay que tener en cuenta y que aumenta la complejidad es el reconocimiento de los *pueblos de España* en el Preámbulo. Cuando se enuncia la intención de

«Consolidar un Estado de Derecho que asegure el imperio de la ley como expresión de la voluntad popular. Proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones», se topa con un elemento fundamental en los procesos de organización de la diferencia cultural, que alude a la colectividad humana constituyente del sujeto colectivo calificado como nacionalidad o región. De este modo, los *pueblos de España* quedan definidos como aquellas colectividades humanas, que a voluntad, pueden activar los mecanismos para reconocer sus particularidades culturales, apelando al derecho que les son concedidos como nacionalidad o región (Pérez Calvo 2005). Voluntad que es el motor necesario para comenzar un proceso de reivindicación de la singularidad colectiva. Es decir, es necesaria la existencia de mecanismos para el reconocimiento y por ende la existencia de un pueblo portador de una idiosincrasia, para que sea reivindicada por sus élites o por el colectivo en su conjunto posteriormente. Condiciones que quedan recogidas en el texto constitucional para quién desee activarlas.

Los últimos elementos a los que alude la Constitución española y que se incluyen en las ecuaciones identitarias son los artículos que abren las puertas al reconocimiento de hechos diferenciales de carácter histórico. En este punto se hace referencia, concretamente, al reconocimiento y defensa de los derechos forales y especiales a los que se alude en el Artículo 149.8 y en la Disposición Adicional Primera. La inclusión de estas peculiaridades regionales amplía de nuevo la multiplicidad cultural en el seno del Estado. No son pocas las comunidades autónomas que reivindican un trato especial en determinados asuntos económicos y civiles, apelando a la existencia de un derecho consuetudinario que legitima ese trato favorable, como, por ejemplo, Navarra o el País Vasco.

Pero la Constitución no sólo tomó nota de aquellos casos con un reconocido pasado de reivindicaciones regionales. También estableció las vías para que cualquier región, con tradición autonomista o sin ella, como Castilla y León o Madrid, pudiera convertirse en comunidad autónoma (Balfour y Quiroga 2007). La existencia de estos mecanismos jurídicos multiplicó por diecisiete las probabilidades del desarrollo de dinámicas identitarias, otorgando otra dimensión a estos procesos. El hecho de que el texto constitucional igualara jurídicamente a las regiones, introdujo un elemento más de fricción entre ellas.

En el momento que todas y cada una de ellas pudo alcanzar cotas similares de autonomía, algunos segmentos de los sectores nacionalistas periféricos (CiU y PNV) consideraron atenuada su existencia diferenciada, y demandaron más cuotas de autonomía como pago a su singularidad frente al resto. Cotas que una vez alcanzadas, eran reivindicadas

por los demás, comenzando un proceso complejo de escalada entre los casos que, aquí, se intenta comprender con relación a las identidades colectivas y el ámbito educativo.

Como se comprueba, el modo de organización jurídica que presenta la Constitución no recoge una concepción unitaria, sólida y homogénea de nación. Todo lo contrario, es presentada, a modo de diáfora, como culturalmente heterogénea. Donde la misma palabra según sea utilizada tendrán una doble significación, encerrando dos ideas distintas de nación (Balfour y Quiroga 2007). De un lado, el texto constitucional ofrece una idea de nación portadora de una relativa homogeneidad cultural (Pérez Calvo 2005). Desde el punto de vista de los hechos culturales diferenciales, el texto contempla la nación con un mínimo denominador común que, al mismo tiempo que trata de asegurar un determinado nivel de identidad colectiva de ámbito estatal, reconoce una pluralidad cultural. Para llevar a cabo este último reconocimiento, la Constitución opera los conceptos de nacionalidad, región y pueblo como sujeto portador de estas peculiaridades culturales, más el reconocimiento de un conjunto de hechos culturales diferenciales. De este modo queda reconocida una matriz cultural común de España, sin negar la diferencia entre catalanes, vascos, andaluces y gallegos por citar algunos ejemplos (Balfour y Quiroga 2007).

Del otro, la Constitución no da una definición de qué es una nacionalidad, una región o un pueblo, sino que establece un mecanismo concreto, el principio dispositivo, mediante el cual los órganos representativos de las comunidades autónomas llevan a cabo su concreción a través de la voluntad expresada en sus estatutos de autonomía. Y es en la práctica estatutaria sobre esta materia donde se discierne este entramado, siempre y cuando el sujeto colectivo expresa la voluntad de diferenciarse. El Estatuto es la normativa básica que condiciona, de un modo general, al resto del ordenamiento jurídico, y particularmente al ordenamiento jurídico en materia educativa. Así, escudriñar la organización cultural de la diferencia presente en la principal normativa autonómica es fundamental.

### **5.1.2. Concreción de la base humana de las comunidades autónomas**

La definición de la colectividad humana desde el punto de vista analítico es importante, porque con frecuencia se carga con un lenguaje intencional y subjetivo. En este sentido la aparición del pueblo hace referencia directa a valoraciones morales de carácter subjetivo que remiten directamente a los agentes de su historia (Rivière, 2000). No hay identidad colectiva sin base humana que enlazar.

La calificación de la base humana puede ser incluida en los estatutos de tres formas diferentes. La primera mediante el calificativo *pueblo*, por su importancia como elemento definidor del colectivo humano, de cuya voluntad depende la concreción de su singularidad cultural específica. La segunda vía es como *nacionalidad*, aunque es un concepto que carece de soberanía, su relevancia deriva de la connotación cultural que conlleva. Por último, por la voluntad que manifiesta el proceso constructivo tendente a singular determinada comunidad autónoma, se contabiliza la apelación directa a *la identidad colectiva* en el texto normativo como un indicador a tener en cuenta a la hora de fijar reconocer la base social del colectivo.

En el cuadro 4 se especifican los siguientes conceptos. En las filas se muestran todas las comunidades autónomas que han desarrollado y/o modificado su Estatuto de Autonomía. En las columnas se concretan los distintos tipos elementos definitorios de la base social, donde se diferencian entre los conceptos de pueblo, nacionalidad e identidad. En las columnas se recoge la alusión, cuando procede, de cada uno de estos conceptos en el articulado del texto normativo<sup>9</sup>.

A la luz de los datos, se comprueba que todos los casos aluden al pueblo como colectivo humano fundamental, que constituye el pilar básico de la comunidad autónoma, aunque no todos expresan la existencia del pueblo mediante la misma fórmula textual. Algunos lo expresan sin ambages, señalando directamente cómo el pueblo se conforma en comunidad autónoma. Así lo muestran los casos del País Vasco y Valencia<sup>10</sup>. Otros, la gran mayoría, reflejan la idea de pueblo como elemento humano del colectivo, pero de un modo

---

9

No nos adentramos en el preámbulo de cada uno de ellos, debido a que no todos los Estatuto de Autonomía constan de preámbulo.

10

*Art.1 Como parte integrante del pueblo vasco o Euskal Herria, las ciudadanas y ciudadanos que integran los territorios vascos de Araba, Bizkaia y Gipuzkoa, en el ejercicio del derecho a decidir libre y democráticamente su propio marco de organización y de relaciones políticas, como expresión de la nación vasca y garantía de autogobierno, se constituyen en una comunidad vasca libremente asociada al Estado español, en un marco de libre solidaridad con los pueblos que lo componen, bajo la denominación de Comunidad de Euskadi o Euskadi, a los efectos del presente Estatuto.*

*Art. 1. El pueblo valenciano, históricamente organizado como Reino de Valencia, se constituye en Comunidad Autónoma, dentro de la unidad de la Nación española, como expresión de su identidad diferenciada como nacionalidad histórica y en el ejercicio del derecho de autogobierno que la Constitución Española reconoce a toda nacionalidad, con la denominación de Comunitat Valenciana.*

metonímico. Bajo esta formulación son expresadas las voluntades de doce comunidades autónomas<sup>11</sup>. Finalmente, los casos restantes subsumen la idea de pueblo en otros conceptos, pero en clara alusión a la colectividad humana que mediante su voluntad expresa organizarse como sujeto colectivo. Así queda manifestado en los Estatutos de las Islas Baleares y de la Región de Murcia<sup>12</sup>.

---

## 11

*Art. 1. Andalucía, como nacionalidad histórica y en el ejercicio del derecho de autogobierno que reconoce la Constitución, se constituye en Comunidad Autónoma en el marco de la unidad de la nación española y conforme al artículo 2 de la Constitución.*

*Art. 1. Aragón, nacionalidad histórica, ejerce su autogobierno de acuerdo con el presente Estatuto, en el ejercicio del derecho a la autonomía que la Constitución reconoce y garantiza a toda nacionalidad.*

*Art. 1. Asturias se constituye en Comunidad Autónoma, de acuerdo con la Constitución y el presente Estatuto, que es su norma institucional básica.*

*Art. 1. Canarias, como expresión de su identidad singular, y en el ejercicio del derecho al autogobierno que la Constitución reconoce a toda nacionalidad, se constituye en Comunidad Autónoma, en el marco de la unidad de la Nación española, de acuerdo con lo dispuesto en la Constitución y en el presente Estatuto, que es su norma institucional básica.*

*Art. 1, apartado 1. Cantabria, como comunidad histórica, para ejercer su derecho al autogobierno reconocido constitucionalmente, se constituye en Comunidad Autónoma de acuerdo con la Constitución y el presente Estatuto, que es su norma institucional básica.*

*Art. 1 Castilla-La Mancha, en el ejercicio del derecho a la Autonomía reconocido constitucionalmente, accede a su autogobierno de conformidad con la Constitución Española y el presente Estatuto, que es su norma institucional básica.*

*Art. 1 Castilla y León es una comunidad histórica y cultural que tiene su origen en los antiguos Reinos de León y de Castilla, ha contribuido de modo decisivo a la formación de España como Nación, ejerce su derecho al autogobierno y se constituye en Comunidad Autónoma en el marco de la Constitución y del presente Estatuto de Autonomía.*

*Art. 1 Cataluña como nacionalidad, ejerce su autogobierno constituida en Comunidad Autónoma de acuerdo con la Constitución y con el presente Estatuto, que es su norma institucional básica.*

*Art. 1. Extremadura, como expresión de su identidad regional histórica, dentro de la indisoluble unidad de la nación española, se constituye en Comunidad Autónoma de acuerdo con la Constitución española y con el presente Estatuto, que es su norma institucional básica.*

*Art. 1 Galicia, nacionalidad histórica, se constituye en Comunidad Autónoma para acceder a su autogobierno, de conformidad con la Constitución Española y con el presente Estatuto, que es su norma institucional básica.*

*Art.1. La Rioja, como expresión de su identidad histórica y en el ejercicio del derecho al auto- gobierno recogido en la Constitución Española, se constituye en Comunidad Autónoma dentro del Estado Español, de acuerdo con la Constitución y el presente Estatuto que es su norma institucional básica.*

*Art. 1. Madrid, en expresión del interés nacional y de sus peculiares características sociales, económicas, históricas y administrativas, en el ejercicio del derecho a la autonomía que la Constitución Española reconoce y garantiza, es una Comunidad Autónoma que organiza su autogobierno de conformidad con la Constitución Española y con el presente Estatuto, que es su norma institucional básica.*

*Art. 1.-Navarra constituye una Comunidad Foral con régimen, autonomía e instituciones propias, indivisible, integrada en la Nación española y solidaria con todos sus pueblos.*

## 12

*Art. 1. La nacionalidad histórica que forman las islas de Mallorca, de Menorca, de Ibiza y de Formentera, como expresión de su voluntad colectiva y en el ejercicio del derecho al autogobierno que la Constitución reconoce a las nacionalidades y a las regiones, se constituye en Comunidad Autónoma en el marco de la propia Constitución y del presente Estatuto.*

Para acabar con la lectura del cuadro 4, se hace hincapié en la alusión directa a la existencia de la identidad colectiva de ámbito regional. En los articulados se contabilizan hasta 11 comunidades que proclaman su identidad colectiva, pero lo hacen de modos diferentes. Una de las fórmulas utilizadas consiste en evocar a la identidad como elemento de justificación constituyente, apelando a ella para argumentar su constitución como sujeto colectivo a nivel autonómico o para justificar la posesión de algunos hechos diferenciales, a saber:

*Aragón: La Comunidad Autónoma de Aragón, dentro del sistema constitucional español, ostenta por su historia una identidad propia en virtud de sus instituciones tradicionales, el Derecho Foral y su cultura.*

*La Rioja: La Rioja, como expresión de su identidad histórica y en el ejercicio del derecho al autogobierno recogido en la Constitución Española, se constituye en Comunidad Autónoma dentro del Estado Español, de acuerdo con la Constitución y el presente Estatuto que es su norma institucional básica.*

Otra vía es mediante la inclusión del concepto de identidad en el articulado, persiguiendo la acentuación de su existencia singularizada. Pero no sólo esto, además, establecen como objetivo de las instituciones defender, proteger o afianzar la identidad regional y sus manifestaciones a través del fomento de su investigación, difusión en los medios de comunicación, o como expone texto del País Vasco propuesto por el *Lendakari Ibarretxe*, garantizando su presencia en Organismo Internacionales.

*Andalucía: El afianzamiento de la conciencia de identidad y de la cultura andaluza a través del conocimiento, investigación y difusión del patrimonio histórico, antropológico y lingüístico.*

*Baleares: Los poderes públicos de las Illes Balears velarán por la protección y la defensa de la identidad y los valores e intereses del pueblo de las Illes Balears y el respeto a la diversidad cultural de la Comunidad Autónoma y a su patrimonio histórico.*

*Galicia: la Comunidad Autónoma, a través de instituciones democráticas, asume como tarea principal la defensa de la identidad de Galicia y de sus intereses y la promoción de solidaridad entre todos cuantos integran el pueblo gallego.*

*País Vasco: en relación con los aspectos sobre identidad y representación cultural de la Comunidad de Euskadi, el Estado garantizará el respeto a la representatividad internacional de la identidad vasca en todas las manifestaciones culturales de los ámbitos del deporte y de la industria, producción y creación literaria, artística, científica y técnica, incluyendo la representación de la Comunidad de Euskadi en órganos internacionales y la promoción exterior de la cultura vasca, para lo que podrá suscribir acuerdos con instituciones y organismos internacionales o de otros países.*

Finalmente, encontramos aquellos casos que combinan ambas fórmulas registradas anteriormente para el resto de las comunidades. En Canarias, Extremadura y Valencia cuando

---

*Art.1. La provincia de Murcia, como expresión de su entidad regional histórica dentro de la indisoluble unidad de España, se constituye en Comunidad Autónoma para acceder a su autogobierno, de acuerdo con la Constitución y el presente Estatuto, que es su norma institucional básica.*

aluden a sus identidades colectivas de un modo explícito, también argumentan la necesidad de su defensa, pues los justifica como colectivos.

*Canaria: Canarias, como expresión de su identidad singular, y en el ejercicio del derecho al autogobierno que la Constitución reconoce a toda nacionalidad, se constituye en Comunidad Autónoma... b) La defensa de la identidad y de los valores e intereses del pueblo canario (6).*

*Extremadura: Artículo 1. 1. Extremadura, como expresión de su identidad regional histórica, dentro de la indisoluble unidad de la nación española, se constituye en Comunidad Autónoma de acuerdo con la Constitución española y con el presente Estatuto, que es su norma institucional básica. g) Potenciar las peculiaridades del pueblo extremeño y el afianzamiento de la identidad extremeña, a través de la investigación, difusión, conocimiento y desarrollo de los valores históricos y culturales del pueblo extremeño en toda su variedad y riqueza.*

*Valencia: «Artículo primero 1. El pueblo valenciano, históricamente organizado como Reino de Valencia, se constituye en Comunidad Autónoma, dentro de la unidad de la Nación española, como expresión de su identidad diferenciada como nacionalidad histórica y en el ejercicio del derecho de autogobierno que la Constitución Española reconoce a toda nacionalidad, con la denominación de Comunitat Valenciana. «Artículo 12 La Generalitat velará por la protección y defensa de la identidad y los valores e intereses del Pueblo Valenciano y el respeto a la diversidad cultural de la Comunitat Valenciana y su patrimonio histórico. La Generalitat procurará asimismo la protección y defensa de la creatividad artística, científica y técnica, en la forma que determine la Ley competente.»*

Finalmente, si se toma como indicador la alusión a cada uno de las expresiones con las que se define la base social de la comunidad autónoma los casos se agrupan bajo dos tendencias. Por un lado, aquéllos que hacen hincapié por singularizarse de un modo inequívoco calificándose como pueblo y nacionalidad, reivindicando, asimismo, su identidad colectiva de ámbito regional, como son los casos de Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Islas Canarias, Cataluña, Galicia, País Vasco y Valencia. Es decir, todos los miembros de las categorías dos, tres y cuatro de la variable independiente, a excepción de Navarra. Frente a aquéllos que reducen su calificación a su existencia como pueblo. Estas tendencias marcan una primera asociación entre la fuerza de partidos nacionalistas de ámbito regional en los Parlamentos autonómicos, a la par de marcar la existencia de dos dinámicas diferentes de organizarse en defensa de una identidad colectiva.

CUADRO 4. EXPRESIONES DE LA COLECTIVIDAD HUMANA Y CALIFICACIÓN DE LA BASE SOCIAL DE LOS CASOS DE ESTUDIO EN LOS ESTATUTOS DE AUTONOMÍA.

CCAA	BASE SOCIAL				
	Pueblo	Nacionalidad	Identidad	Año	
Andalucía	1	1	1	2007	
Aragón	1	1	1	2007	
Asturias	1	0	0	2002	
Baleares	1	1	1	2007	
Canarias	1	1	1	2002	
Cantabria	1	0	0	2002	
Castilla Mancha	1	0	0	2002	
Castilla y León	1	0	1	2007	
Cataluña	1	1	1	2006	
Extremadura	1	0	1	2011	
Galicia	1	1	1	2002	
La Rioja	1	0	1	2002	
Madrid	1	0	0	2002	
Murcia	1	0	0	2002	
Navarra	1	0	0	2010	
País Vasco	1	1	1	2006	
Valencia	1	1	1	2006	
TOTAL	N	17	8	11	--
	%	100%	47%	64,7%	--

Fuente: elaboración propia a partir de los estatutos de autonomía vigentes y proyectos de estatuto (ver Anexos).

### 5.1.3. Elementos diferenciales de las comunidades autónomas

Fijado el elemento humano, el siguiente paso es comprobar qué otros elementos diferenciales culturales, como pueden ser la lengua, la cultura, símbolos, etc. se asocian a cada base social. Los resultados se disponen en el cuadro 5 donde sólo se muestra la presencia o ausencia del elemento cultural en cuestión, que en caso afirmativo se indica con el valor 1. A primera vista, las 17 comunidades autónomas, en diferente medida, reconocen algún rasgo que particulariza a su base social.

Para llevar adecuadamente la comparación entre los casos se calculan los porcentajes, eliminando la influencia del tamaño de la muestra y de los marginales, es decir, estandarizando los datos. En primer lugar, para medir qué rasgos culturales se seleccionan con mayor o menor frecuencia como elementos de identificación colectiva, se atiende a los porcentajes de fila. En el cuadro 5, se observa que los dos rasgos más utilizados son el territorio y algún símbolo de notoriedad con un valor de un 16,3% cada uno. Tras estos dos

elementos, les siguen Historia y Cultura con un 13,5% y un 11,5 % respectivamente. Ahora bien, el territorio es un elemento que debe ser incluido obligatoriamente según el Art. 147.2 de la Constitución lo que convierte a la historia en el rasgo más influyente de todos, dada su voluntariedad. Un total de 14 de 17 comunidades autónomas evocan su pasado para otorgar de diferenciación y, sobre todo, de temporalidad su existencia. A este elemento le sigue la constatación de una realidad lingüística, con un peso relativo de un 10,6%, es decir, 11 comunidades autónomas manifiestan modos de expresarse propios de su región. Lo que confirma un reconocimiento jurídico de las modalidades lingüísticas nunca antes dado en el Estado español (Aja 2003).

Cabe decir que la intensidad de cada realidad lingüística es distinta según la comunidad autónoma que se trate, pues la lengua desempeña un papel muy distinto en Cataluña, País Vasco, Valencia, Navarra o las Islas Baleares, que en Aragón, Asturias o en Andalucía. Circunstancia que pone de manifiesto que el reconocimiento de una modalidad lingüística más allá del castellano aparte de implicar la protección de un derecho colectivo, remite directamente a la función representativa de la lengua o, en menor medida, de los dialectos, como elemento que establece claras diferencias entre grupos.

Del lado de los elementos menos frecuentes destacan la existencia de fiestas tradicionales (1,9%), o restos arqueológicos (1,9%), o la denominación como nación que aparece en el Plan Ibarretxe (1%). No obstante, este último es un dato relevante, pues sitúa a la identidad vasca en el mismo plano que la española. El Estatuto pergeñado bajo el mandato del lehendakari Ibarretxe es el único que introduce el concepto de nación sin aludir a la española, sino a la vasca. Ningún otro caso se califica como tal, entre otros motivos porque supone una escisión total con los planteamientos de unidad esgrimidos en la Constitución.

En segundo lugar, se atiende a los porcentajes de columnas. Éstos sirven como indicador para medir el porcentaje de unidades en cada casilla, un valor alto reflejará un mayor número de rasgos seleccionados y, por ende, un mayor interés por acentuar la individualidad de la comunidad autónoma, y al contrario. Los casos se agrupan según se ubiquen por encima o debajo de valor medio. Del lado de los máximos destacan Castilla y León (9), País Vasco (9), Extremadura (9), Andalucía (8), Cataluña (8), Valencia (8), Asturias (7) y Baleares (7). Del lado de los mínimos: Murcia (6), Madrid (3), Canarias (3), Castilla la Mancha (4) y Galicia (5) conformarían el grupo.

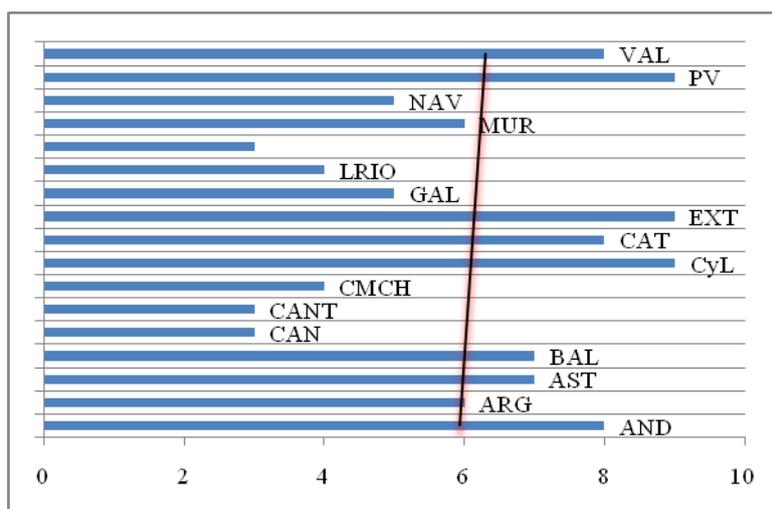
CUADRO 5. ELEMENTOS CULTURALES DIFERENCIALES PRESENTES EN LOS ESTATUTOS DE AUTONOMÍA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA.

ELEMENTOS MATERIALES	CCAA																		TOTAL	
	AND	ARG	AST	BAL	CAN	CANT	CMCH	CyL	CAT	EXT	GAL	LRIO	MAD	MUR	NAV	PV	VAL			
	Historia	1	1	1	1				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
Cultural	1	1	1	1			1	1	1	1		1		1		1	1	1	12	11,5
Lengua/Modalidad Lingüística	1	1	1	1				1	1	1	1				1	1	1	1	11	10,6
Territorio	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	16,3
Costumbres/ Tradición				1						1				1		1	1	1	5	4,8
Derecho Consuetudinario/Histórico/Foral		1	1					1	1	1				1	1	1	1	1	9	8,7
Símbolos (bandera, escudo, himno, pendón, día)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	16,3
Antropológico/Arqueológico	1								1										2	1,9
Arte/Artesanía	1						1	1	1							1			5	4,8
Valores culturales	1		1	1	1	1		1		1	1						1	9	8,7	
Fiestas								1		1									2	1,9
Nación																1			1	1,0
TOTAL	8	6	7	7	3	3	4	9	8	9	5	4	3	6	5	9	8	104	100	
	7,7	5,8	6,7	6,7	2,9	2,9	3,8	8,7	7,7	8,7	4,8	3,8	2,9	5,8	4,8	8,7	7,7	100		

Fuente: elaboración propia a partir de la normativa autonómica.

La ilustración que ofrece el gráfico 5, donde se distribuyen las comunidades autónomas según el número de elementos culturales citados, marca la línea de tendencia, que no es otra caso que la media grupal, pero facilita la visualización de las diferentes estrategias seguidas por cada uno de los casos.

GRÁFICO 5. DISTRIBUCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS SEGÚN EL NÚMERO DE ELEMENTOS CULTURALES DIFERENCIALES PRESENTES EN LOS ESTATUTOS DE AUTONOMÍA.



Fuente: elaboración propia a partir de la normativa autonómica.

Con estos datos, aunque muestran los perfiles de un determinado modo de organización de lo cultural, aún no se cuenta con criterios contrastados para agrupar los casos acordes con los objetivos marcados. Pues, muestra comunidades como Castilla y León que, a priori, no deberían presentar un perfil muy regionalizado, y en este caso concreto destaca como tal. Lo que obliga a profundizar en la comprensión de los elementos culturales que se seleccionan para determinar la dinámica de organización del sistema educativo en pago a la identidad de referencia.

## 5.2. Identidad colectiva y concreción curricular de primer orden

Teniendo en cuenta el currículum, las comunidades autónomas a partir de los contenidos mínimos fijados por el Ministerio de Educación cuentan con un margen para concretar los contenidos de todas y aquellas asignaturas según lo previsto por ley. Esta discrecionalidad permite averiguar las posibles variaciones de los casos según asignatura. No obstante, no se han analizado todas y cada una de las asignaturas fijadas para ser impartidas en esta etapa, las áreas seleccionadas son aquellas vinculadas de un modo directo a la concreción de un relato biográfico y de la parte orgánica de la personalidad cultural. Así, se toman cuatro materias, a

saber: Ciencias Sociales, Geografía, Historia e Historia y Cultura de las Religiones, en cuyos contenidos curriculares se escudriña la defensa y transmisión de la identidad colectiva.

### **5.2.1. Ciencias Sociales, Geografía e Historia.**

De nuevo, en estos textos se analiza la dinámica de organización de la diferencia cultural en sí misma, comprobando qué elementos son los tenidos en cuenta en el proceso. Además, se procede a la estandarización de los datos con el cálculo de los porcentajes. En el cuadro 6 aparecen los elementos seleccionados como definidores de la singularidad cultural de cada colectivo y su prevalencia con relación al total de factores señalados. A la luz de los datos se pone de manifiesto que la importancia de cada factor como referente simbólico difiere, tanto en cuenta unos son más utilizados que otros.

Si se toman como referencia los porcentajes parciales de filas, que permiten conocer qué rasgos diferenciales son los elegidos y quiénes los seleccionan, se observan patrones comunes en una gran mayoría de los casos de estudio. Por ejemplo, el rasgo con mayor peso es la Historia, 15 de 17 comunidades especifican ser poseedoras de acontecimientos pretéritos vinculables a sus territorios. El segundo elemento, con un 15,5%, es la existencia de instituciones históricas, usualmente, asociadas a aspectos políticos como reinos, fueros, etc., 11 comunidades autónomas destacan este tipo de hecho diferencial. Les siguen Cultura y Arte, ambos con un valor de 10%. Cierra la lista en el contenido curricular la inclusión de personajes notables de los que los estudiantes puedan sentirse orgullosos, con un peso relativo de un 9%.

De lado de los elementos con menor presencia se encuentra la modalidad lingüística, mencionada en cinco casos, aunque son seis las comunidades autónomas con lenguas cooficiales reconocidas. Sobresale Cataluña que no refleja esta peculiaridad, y a tenor del análisis todo apunta a que asumen naturalmente que el catalán es algo tan presente que no es necesario su estudio como patrimonio de Cataluña, es más bien un elemento presente. Finalmente, el folclore, la territorialidad histórica y el patrimonio etnológico quedan como elementos puntualmente recurridos en algunos casos, resaltando su condición residual en la dinámica autonómica.

La distribución porcentual del peso relativo de los elementos culturales pone de manifiesto, *grosso modo*, un patrón común de organización cultural, que pasa por concretar una triada entre la organización del tiempo (historia/cultura), el espacio (instituciones) y el colectivo (personajes). Sin lugar a duda, parece necesario conjugar estos diferenciales para

individualizar al colectivo sobre un territorio. Bien es verdad que no todos despliegan la misma estrategia organizativa, ofreciendo una variabilidad que se analiza seguidamente.

Atendiendo ahora a los porcentajes parciales de columnas, en el mismo cuadro 6 se mide la profusión con que cada comunidad individualiza su existencia. Los casos que marcan la tendencia más clara en este sentido, por el número de diferenciales culturales concretados, son Andalucía, Galicia, País Vasco y las Islas Baleares. La línea más moderada a la hora de construir la singularidad regional, por no decir nula en los dos primeros casos, son Madrid, Cantabria, Extremadura y Castilla la Mancha. Finalmente, Aragón, Asturias y Cataluña se posicionan en lugares intermedios de los que es difícil concluir una si su tendencia es hacia lo regional o hacia lo estatal. La imagen que dibuja esta distribución vuelve a mostrar quiénes tienen una intención clara de singularizar su dimensión regional desde la dimensión cultural y quiénes no.

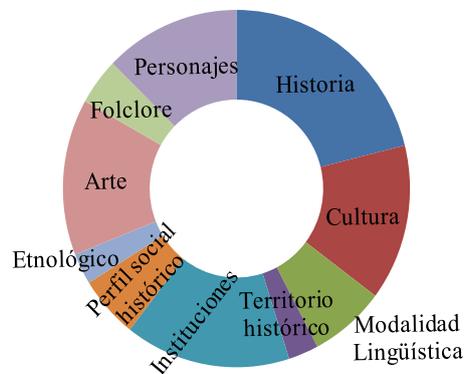
CUADRO 6. ELEMENTOS DIFERENCIALES CULTURALES Y CURRICULA AUTONÓMICOS. CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA. AÑO 2010

MATERIALES	CCAA																	TOTAL	
	AND	ARG	AST	BAL	CAN	CANT	CMCH	CyL	CAT	EXT	GAL	LRIO	MAD	MUR	NAV	PV	VAL		
Historia	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	15	21,1
Cultura	1		1	1	1						1	1		1	1	1	1	10	14,1
Lengua/Modalidad Lingüística				1							1				1	1	1	5	7,0
Territorio histórico		1														1		2	2,8
Instituciones		1	1	1			1	1	1		1			1	1	1	1	11	15,5
Perfil social histórico	1	1									1						1	4	5,6
Etnológico	1		1															2	2,8
Arte/Artesanía	1		1	1	1			1				1		1	1	1	1	10	14,1
Folclore/Fiestas	1										1				1			3	4,2
Personajes	1			1	1				1	1	1			1	1	1		9	12,7
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>71</b>	

Fuente: elaboración propia a partir de la normativa autonómica vigente (ver Anexos).

En el gráfico 6 se ilustra la distribución del peso relativo de los elementos culturales diferenciales presentes en los contenidos curriculares de las asignaturas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Aquí, se observa claramente la tendencia general seguida. La distribución apunala la tesis defendida por Aurora Rivière (2000) acerca de la dinámica de construcción de identidades, que estriba en la idea de que las identidades ganan notoriedad y prestigio al hacerse añejas, estrategia que es seguida por todos aquellos interesados en consolidar su personalidad colectiva.

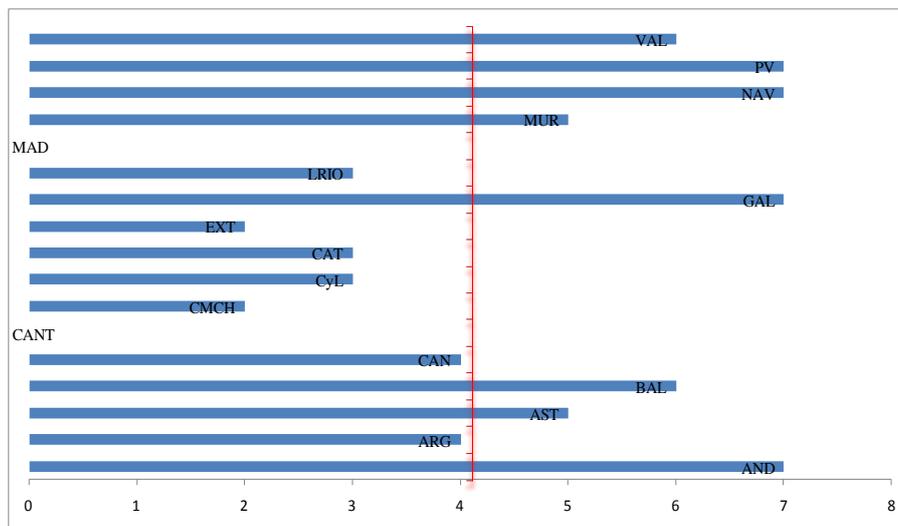
GRÁFICO 6. ELEMENTOS CULTURALES DIFERENCIALES EN LOS CURRICULA AUTONÓMICOS. CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA. AÑO 2010



Fuente: elaboración a partir de los resultados mostrados en el cuadro 6

Ilustrando ahora la distribución de los casos según el número de elementos identificativos citados, se ve de un modo más nítido quiénes despliegan una estrategia acentuada y quiénes tienen poco o ningún interés es organizar sus currículos en beneficio de una identidad de ámbito regional (gráfico 7). Situándose en los polos opuestos País Vasco y Galicia de un lado, Madrid y Cantabria del otro.

GRÁFICO 7. DISTRIBUCIÓN DE CASOS SEGÚN ELEMENTOS CULTURALES DIFERENCIALES CITADOS.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuadro 6

### 5.2.1.1. Relato biográfico y hechos diferenciales culturales

Una vez esbozados los primeros perfiles organizativos con relación a los hechos diferenciales culturales incluidos en la parte del articulado de los decretos curriculares, a continuación se analiza cómo dan cuerpo a la identidad cultural teniendo en cuentas dos dimensiones, una orgánica o material y otra biográfica.

Por un lado se pone el punto de atención en el modo en cómo se articula el relato biográfico del colectivo a través de tres mitos biográficos de referencia (Rivière 2000): origen de la comunidad, pervivencia de algún elemento a lo largo del tiempo y, por último, el renacimiento de la existencia singular del grupo.

Por otro, del mismo modo que se abarca la parte biográfica de la identidad cultural, se analiza su parte orgánica, es decir, se comprueba cuáles son los elementos culturales, exclusivamente, citados en cada caso. Por elementos específicos se entiende cualquier acontecimiento histórico, símbolo, personaje, etc., incluido en los contenidos de un modo particular vinculado a la identidad colectiva de ámbito regional<sup>13</sup>. Concretamente, se escruta la

13

Sin embargo, tras una primera aproximación a los documentos observamos que tres acontecimientos relevantes para la individualización de las comunidades eran citados por otras comunidades, con lo que se incluyen seis excepciones a esta regla: la Cultura Castreña, el Reino de Navarra, la Revuelta de los comuneros, el Proceso de germanías, la colonización de América y las guerras carlistas.

organización curricular a partir de tres elementos culturales clave: territorio, pueblo y símbolos notorios<sup>14</sup>.

#### **5.2.1.1.1. Relato biográfico**

A partir de estudios precedentes sobre la comprensión del proceso de elaboración de narrativas biográficas se toman como indicadores del relato colectivo tres mitos biográficos: Los tres mitos utilizados como claves de análisis —origen, pervivencia y renacimiento— permiten registrar todos los modelos narrativos articulados por cada uno de los casos de estudio en el proceso de recreación de su pasado. Aunque son considerados como tres mitos diferentes, que aluden a formas distintas de articular la biografía colectiva, cumplen la misma función de envejecer la identidad del grupo. El mito se presenta como un intento dirigido a disipar las dudas sobre la naturaleza artificiosa o ideológica de las identidades colectivas, pues el cometido que cumplen consiste en alejar en el tiempo el arraigo del colectivo en un lugar determinado, a la par que ofrecer unos anclajes de sentido con los que vertebrar el comportamiento de los miembros del colectivo. En este sentido los casos se organizan de un modo diferente.

#### Origen

El primero de los mitos biográficos es el de origen o ascendencia del sujeto colectivo. Normalmente, cuando se alude a unas raíces primarias, se recurre a la existencia de una comunidad étnica ancestral (Rivière 2000), que ya residía en los actuales territorios de la comunidad autónoma, de los que se colegirá como antecesores a los habitantes actuales. Se comprueba que este tipo de relato de remisión a unos principios prehistóricos es reproducido por siete casos: Andalucía, Asturias, Islas Baleares, Canarias, Galicia, Navarra y el País Vasco. No obstante, no en todas se establece esta relación de comunidad étnica primaria de un modo directo, sólo es evidente en alguno de ellos.

En Andalucía, particularmente, no se detecta la construcción de un mito biográfico que aluda de un modo explícito a una comunidad pretérita. Es decir, no se establecen conexiones

---

14

Evidentemente, puede darse el caso de que un mismo aspecto sea incluido en varios apartados, pero se aplica en aquél que aporte mayor valor explicativo.

directas entre un pueblo étnico ancestral con el actual. Sin embargo, se resalta la influencia de la cultura tartésica en los albores de la historia de Andalucía. Si bien el mero hecho de ser la única en incluirla en las enseñanzas mínimas, establece una singularidad en el origen.

*P 1: CCSS Andalucía.txt – 1:7 (271:271) (Super) Media: ANSI:*

*–¿Qué influencias mediterráneas tienen la cultura tartésica e ibérica?*

En Asturias, las raíces de los primeros pobladores se hunden en la cultura castreña, en la Prehistoria. Pero no se menciona expresamente como punto de partida de la cultura asturiana contemporánea, sino como otra lejana que, eso sí, ha influido a conformar la actual. Aparte de este aspecto no se establece ningún otro hecho que aluda a la pervivencia o resurgimiento de una identidad propia asociada a una comunidad étnica a lo largo de la historia.

*P 3: CCSS Asturias.txt – 3:1 (435:438) (Super) Media: ANSI*

*Aportación de la cultura y el arte clásico. Cultura castreña y romanización en Asturias.*

En las Islas Baleares se hace referencia a la cultura talayótica (1.300-1.000 a. C). En esta ocasión tampoco se establecen conexiones directas entre el pueblo étnico ancestral con el actual. Pero al igual que en Andalucía y Asturias, el mero hecho de ser la única en incluir este contenido en las enseñanzas establece una singularidad en el origen de un relato biográfico del colectivo.

*P 4: CCSS Baleares.txt – 4:3 (990:994) (Super) Media: ANSI*

*El megalitismo en las Islas baleares: la cultura talaiótica.*

En Navarra, la primera referencia a la existencia de una singularidad histórica se identifica con la presencia de los vascones, pueblo resistente a la romanización<sup>15</sup>, aunque Navarra no existió ni en la Prehistoria, ni en la Antigüedad, ni siquiera durante gran parte de la Edad Media. El pueblo de los vascones no constituyó nunca una única comunidad política.

---

15

Los romanos construyeron la fortaleza de *Pompaelo* (actual Pamplona).

Sin embargo, los pactos con los romanos, las luchas contra los visigodos o los francos son capítulos que indican la existencia de un colectivo con realidad prepolítica que será la base de la futura Navarra, pero no coligen que sean sus ancestros directos.

*P12: CCSS Navarra.txt – 12:2 (384:386) (Super) Media: ANSI*

*Principales acontecimientos históricos en Navarra. La Prehistoria: Paleolítico, Neolítico y Edad del Hierro; Vascones y romanos.*

Con el correlato biográfico canario presente en los contenidos de estas asignaturas, se comienza con el grupo de comunidades autónomas que de una manera clara establece una elipsis entre los pobladores prehistóricos y los actuales. En el texto canario se deja entrever una recreación temporal que responde a la existencia de un grupo étnico ya presente en la prehistoria. La inclusión clara de la cultura aborígen como el precedente primario de la identidad canaria, hila los argumentos de una evolución teleológica de la existencia de un pueblo ascendente de los actuales habitantes isleños.

*P 5: CCSS Canarias.txt – 5:3 (189:196) (Super) Media: ANSI*

*Los contenidos canarios favorecerán el conocimiento de los rasgos que identifican a la comunidad canaria y desarrollarán el sentimiento de pertenencia a un lugar. Se sugieren actividades de trabajo en grupo que se centren en el estudio de la historia de las Islas Canarias (cultura aborígen, conquista, colonización, integración europea, etc.)*

Igualmente, en el decreto gallego se refleja de nuevo un correlato biográfico que divulga un modelo bien definido de mito de origen, al que prosigue una secuencia lineal donde se desarrolla posteriormente la pervivencia y renacimiento de las particularidades culturales. El hilo conductor de este relato es el pueblo castreño y sus formas particulares de distribución poblacional, que perduran hasta la actualidad. A continuación, se extrae una cita literal donde se establece como materia de enseñanza en la asignatura de historia en Galicia.

*P10: CCSS Galicia.txt – 10:4 (252:253) (Super) Media: ANSI*

*Las primeras formas de poblamiento y distribución de la población en Galicia. La cultura castreña.*

Finalmente, el País Vasco, sin mencionar al grupo directamente, trae a colación a los primeros pobladores mediante un circunloquio al fijar el origen del euskera en la prehistoria.

De este modo, alude a los *euskaldunes* como primeros pobladores de los territorios vascos, y antecesores de los *euskaldunes* actuales.

*P13: CCSS País Vasco.txt – 13:5 (795:799) (Super) Media: ANSI*

*Los primeros pobladores de los territorios vascos. Principales manifestaciones de las culturas prehistóricas en Euskal Herria y su entorno. El euskera: origen y evolución.*

## Pervivencia

La pervivencia es entendida como un argumento de transición que enlaza un origen con un fin o momento actual. La idea que subyace a este mito biográfico es demostrar que las actuales diferencias culturales que perfilan la identidad colectiva se deben a la continuidad de algunos elementos propios (Rivière 2000), que son valorados como los garantes de la idiosincrasia del colectivo. A estos elementos se les supone una existencia regular a pesar de los avatares acontecidos en estos territorios concretos, reconquistas, sometimientos, etc. Como bien ilustra el decreto canario a la hora de especificar los puntos donde el profesor debe hacer hincapié como materia de aprendizaje:

*P 5: CCSS Canarias.txt – 5:3 (189:196) (Super) Media: ANSI*

*Se sugieren actividades de trabajo en grupo que se centren en el estudio de la historia de las Islas Canarias (cultura aborígen, conquista, colonización, integración europea, etc.) y en el conocimiento del medio (relieve, clima, recursos naturales, espacios protegidos...).*

Entre los principios que sustentan el mito de la pervivencia del grupo, se pueden distinguir un conjunto de referencias de tipo religioso, lingüístico, artístico, institucional o meramente caracterológico. De hecho, el procedimiento más señalado por las comunidades autónomas estriba en la persistencia de instituciones de naturaleza jurídica o de expresiones artísticas que dan cuerpo a esta linealidad histórica, que permite legitimar la idiosincrasia presente.

De la parte de las referencias institucionales jurídico políticas, Aragón, Cataluña, Navarra y el País Vasco incluyen como contenidos curriculares la continuidad en el tiempo de elementos propios, sobre todo, de derechos de naturaleza consuetudinaria, en algunos casos mejor conocidos como fueros. En particular, en Aragón no se construye un mito biográfico étnico, pero en cambio sí dan cuenta de la pervivencia contemporánea de algunas de las instituciones medievales, entre ellas, el derecho aragonés, fundadas cuando era uno de los reinos más representativos del momento, hasta su anexión a la Corona de Castilla.

*P 2: CCSS Aragón.txt – 2:8 (612:616) (Super) Media: ANSI*

*Comprender la formación del territorio aragonés y su evolución histórica, así como sus singularidades y las principales instituciones que se fueron conformando y que constituyen una parte importante de su herencia y de los rasgos que sirven para señalar la identidad aragonesa.*

En Cataluña, al igual que en Aragón, no se recurre a un grupo étnico ancestral, sino a la pervivencia de elementos de corte jurídico o político. Uno de los capítulos de la asignatura de Historia muestra como materia de estudio el episodio donde se fijan las primeras instituciones catalanas, entre los S. VIII y XII. Desde entonces este elemento se convierte en el leitmotiv de la narrativa diferencial catalana y del relato de la pervivencia del grupo.

*P 8: CCSS Cataluña.txt – 8:3 (603:609) (Super) Media: ANSI*

*Identificación de los rasgos básicos del proceso de formación de los condados catalanes hasta la consolidación de la Corona catalano-aragonesa. Caracterización de las principales instituciones catalanas, estableciendo relaciones con algunas instituciones actuales.*

Exceptuando la referencia a los vascones, en Navarra, el legado máspreciado y elemento constitutivo de su identidad son los fueros, que aún perduran en la actualidad. Con el nacimiento del reino de Pamplona comienza su andadura histórica el derecho consuetudinario navarro. Tras la anexión al reino de Castilla, las Cortes de Burgos (1515) sancionaron la incorporación, respetando que el viejo reino de Navarra permaneciera como tal de por sí y distinto en territorio, jurisdicción y leyes (pero bajo la monarquía hispánica), continuando vigentes sus instituciones tanto en los asuntos económicos como legislativos. Durante el S. XIX, Navarra fue asolada por las Guerras Carlistas, que enfrentaron a éstos contra los liberales, partidarios de un Estado centralizado. A pesar del triunfo liberal, en el Convenio de Vergara de 1839 se confirmaron los fueros de las Provincias Vascongadas y de Navarra. En consecuencia, el 16 de agosto de 1841, Navarra pasó a denominarse provincia foral. Desde entonces y hasta 1982, la provincia foral gozó de un grado particular de autonomía administrativa, financiera y un derecho civil peculiar que ni siquiera fue conculcado por el franquismo.

*P12: CCSS Navarra.txt – 12:8 (616:628) (Super) Media: ANSI*

*Conocer la evolución de la historia del reino de Navarra, desde su formación hasta la incorporación a Castilla, identificar las peculiaridades de sus leyes, instituciones y costumbres y valorar su legado cultural y artístico.... Se trata de evaluar que se conocen los principales hechos, personajes y obras artísticas del reino de Navarra y se identifican sus leyes y costumbres, valorando su pervivencia a través del tiempo.*

En el País Vasco también se da importancia el estudio de la pervivencia de su sistema foral. Incluso hacen hincapié en cómo la defensa de estos derechos justifican la reivindicación de la identidad vasca. Tras la desaparición de la monarquía absoluta en el Estado español, entre 1812 y 1836, se puso fin a los hechos diferenciales vascos. La pervivencia de instituciones políticas y de ordenamientos jurídicos medievales particulares de los distintos territorios de la monarquía se abolieron. Uno de los principios del nuevo Estado liberal era la igualdad de leyes y de instituciones para todas las provincias en que quedaba dividida la Península Ibérica. Ello conllevó la desaparición de los fueros propios de los diversos reinos, principados y señoríos distintos de la Corona de Castilla. No obstante, tanto Navarra como el País Vasco consiguieron, tras la finalización de la Primera Guerra Carlista y merced a la Ley de confirmación de Fueros de 25 de octubre de 1839, mantener, en parte, su sistema privativo.

*P13: CCSS País Vasco.txt – 13:13 (1443:1444) (Super) Media: ANSI*

*Identifica y valora los orígenes medievales de algunas instituciones actuales de Euskal Herria.*

Cambiando de elemento articulador del relato biográfico de pervivencia, en los casos de Andalucía, Galicia y Valencia sobresalen como contenidos curriculares la peculiaridad de las expresiones artísticas u otros elementos caracterológicos dados en éstas. Se incluye la aportación de personajes relevantes a través de canales de expresión sublimes como son las diferentes modalidades de manifestaciones artísticas: literatura, pintura, escultura o arquitectura.

Por ejemplo, la inclusión de la escuela andaluza de artes plásticas y la imaginería, y en particular su época barroca, donde los artistas andaluces alcanzaron su máxima influencia, Juan Martínez Montañés y Pedro de Mena, puede ser entendida como propiedad histórica constitutiva de la identidad andaluza y como elemento cultural diferencial que perdura en el tiempo.

*P 1: CCSS Andalucía.txt – 1:6 (259:263) (Super) Media: ANSI*

*Así, por ejemplo, la escuela andaluza de artes plásticas mantiene su continuidad y relevancia en la península desde el siglo XIII hasta nuestros días; en Literatura la continuidad es aun más evidente, y algo parecido puede decirse del rico patrimonio musical de origen andaluz.*

En el caso valenciano también se encuentran referencias a la pervivencia de elementos singulares de un modo similar al andaluz. A lo largo de los contenidos de las asignaturas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, a modo de hilo conductor de la identidad, se resaltan las singulares aportaciones del pueblo valenciano en los distintos movimientos artísticos: Barroco, Neoclasicismo, Modernismo e Impresionismo. No en vano Valencia capital destaca por el número de obras de corte modernista que alberga, debido a la asimilación de dicho estilo por parte de la burguesía valenciana del siglo XIX.

*P14: CCSS Valencia.txt – 14:5 (779:780) (Super) Media: ANSI*

*El arte del siglo XVIII: el Barroco y el Neoclasicismo. El arte barroco valenciano... Arte y cultura en el siglo XIX. El modernismo valenciano y la pintura impresionista.*

En Galicia, a diferencia de Andalucía y Valencia, se establece como leitmotiv de la singularidad gallega su distribución poblacional, cuyas raíces se hunden en la cultura castreña. Mediante esta referencia, establecen un paralelismo entre la distribución poblacional en pequeños núcleos en la prehistoria con los concejos, parroquias, etc. de la contemporaneidad.

*P10: CCSS Galicia.txt – 10:9 (322:325) (Super) Media: ANSI*

*Se trata de evaluar la capacidad para percibir la influencia del pasado en el asentamiento, comparando el espacio ocupado por los castreños y los límites actuales de Galicia, sin olvidar un análisis de los elementos sociales y artísticos más elementales de esta cultura. Se hará hincapié en las relaciones con las culturas urbanas mediterráneas y atlánticas.*

## Renacimiento

El ciclo biográfico que muestran los tres mitos se cierra con el reencuentro o la toma de conciencia de la identidad colectiva en el mundo contemporáneo. Normalmente, este mito es presentado como una reacción de la élite regional frente a las circunstancias políticas y económicas por las que transitaban dichas colectividades entre el siglo XIX y XX (Rivière 2000). Momento en el que renace la idea de unidad cultural ancestral en el pensamiento social de vanguardia. Élités que terminan canalizando sus reivindicaciones sobre la existencia y defensa de sus singularidades culturales a través de movimientos políticos. Este esquema narrativo queda patente en algunos decretos curriculares, concretamente, en Canarias, Galicia y País Vasco.

Por ejemplo, los contenidos del decreto canarios ofrecen esta visión de renacimiento de la identidad cuando se abarca el tema de la Ilustración en segundo de la ESO. El episodio histórico destacado se centra en el Siglo XVIII cuando en plena expansión del movimiento

ilustrado, llegan a Canarias las ideas ilustradas a manos de los comerciantes europeos continentales. Las nuevas ideas se hacen eco en una de las tertulias más conocidas en Canarias, la Tertulia de Nava. Es a partir de entonces cuando surge todo una corriente ilustrada que reivindica la historia y la cultura canaria. Fruto de esta toma de conciencia colectiva sobresale la edición de la obra «Historia general de las Islas Canarias» a manos de del párroco José Viera y Clavijo. En la siguiente cita sustraída de los anexos del decreto canario, se puede comprobar la inclusión de este pasaje histórico como contenido curricular propiamente regional.

*P 5: CCSS Canarias.txt – 5:48 (953:1000) (Super) Media: ANSI*

*La Ilustración. El movimiento ilustrado en Canarias: la tertulia de Nava. Viera y Clavijo.*

En Galicia, su recreación biográfica culmina con en el redescubrimiento de su peculiaridad cultural en el mundo contemporáneo. Prueba de ello es la inclusión en el currículo el estudio del Resurgimiento gallego, ahondando en su vertiente nacionalista. El Resurgimiento o *rexurdimento* como ya se ha mencionado es un movimiento cultural que tuvo lugar en Galicia, en el S. XIX, cuya pretensión era renacer al gallego como lengua cultural y literaria. En este contexto chocaban la lengua castellana y urbana, favorecida por la burguesía, y la lengua gallega, que se consideraba rural y campesina y sin perfil literario. Esta pugna articulada alrededor del eje mundo rural y mundo urbano constituyó el caldo de cultivo para que emergiese la reivindicación del idioma gallego como distintivo de la personalidad de Galicia.

*P10: CCSS Galicia.txt – 10:19 (635:637) (Super) Media: ANSI*

*Las reivindicaciones periféricas: el nacionalismo gallego.*

Finalmente, el País Vasco consiguió, tras la finalización de la Primera Guerra Carlista, y merced a la Ley de confirmación de Fueros de 25 de octubre de 1839, mantener, en parte, su sistema foral. Durante los S. XIX y XX, con diferentes altibajos, mantuvieron un régimen de autogobierno singular dentro de la organización del Estado, tanto en la época centralista como en la autonómica posterior a 1978. Pero en una de sus fallas históricas, en el período de las revoluciones burguesas, la abolición de los fueros propició el nacionalismo vasco y el

surgimiento de las reivindicaciones de las singularidades culturales vascas. Episodios históricos que aparecen incluidos en el currículo de la ESO.

*P13: CCSS País Vasco.txt – 13:16 (2192:2198) (Super) Media: ANSI*

*La cuestión foral en Euskal Herria: Triunfo liberal y la abolición foral. Nacimiento del nacionalismo vasco.*

### **5.2.1.1.2. Elementos culturales**

#### Pueblo

Al concepto de pueblo se le pueden dar múltiples interpretaciones, debido a que es utilizado con frecuencia en discursos cargados con un lenguaje intencional y subjetivo. No obstante, a lo largo de los decretos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia las comunidades autónomas presentan un patrón similar a la hora de evocar a su pueblo. Se muestra a un colectivo que toma conciencia de su existencia debido al padecimiento de una tropelía o circunstancia histórica que los une sin fisuras. En esta visión, el pueblo no se muestra como un concepto independiente en sí mismo, sino que se encuentra condicionado por otros en contraposición. Es decir, el colectivo se define frente a un «otro». La idea consiste en que no podrían ser los habitantes de Villa-arriba como pueblo, si no existieran, a su vez, los habitantes de Villa-abajo como pueblo. Sin olvidar el matiz victimista asociado en oposición a un enemigo; recurso útil para solidificar la cohesión social.

Por ejemplo, en los contenidos de Historia y Geografía del currículo de Aragón, el pueblo se define frente a un «otro» con el que ha mantenido una relación de dependencia, circunstancia que a la postre configura la conciencia colectiva. Tras la imagen de retraso social y de desigual reparto de la riqueza que se quiere mostrar, subyace un rosario de elementos históricos, cuyas consecuencias condujeron al pueblo hacia una vida desposeída de sus tierras. Es este devenir histórico ajuicio de la elite política es el que perfila la personalidad el pueblo aragonés, y así lo muestran en los contenidos de Secundaria.

*P 2: CCSS Aragón.txt – 2:5 (510:512) (Super) Media: ANSI*

*Nuevos y viejos problemas sociales en Aragón y el conjunto de España: el desigual reparto de la riqueza, el desequilibrio territorial...*

De nuevo en el decreto canario se observan la inclusión de pasajes históricos en este sentido. Por ejemplo, cuando mencionan que con el desembarco de la monarquía hispánica se

da comienzo la conquista de las islas. Particularmente, se refieren a este episodio como un acto de dominación que le infiere un aire de víctima al pueblo avasallado por las élites políticas del momento. En este aspecto el correlato biográfico mostrado en los contenidos de la ESO es similar al de otras comunidades que definen la unidad popular frente a un «otro» o enemigo común que provoca la unión «espontánea» del colectivo.

*P 5: CCSS Canarias.txt – 5:2 (112:114) (Super) Media: ANSI*

*Se sitúa en este curso la conquista y colonización de Canarias y su entrada en el mundo moderno*

La imagen de pueblo que se ofrece en el texto de las Islas Baleares también se define por oposición de una gente o colectivo frente a una élite. Cuando se realiza en este sentido, normalmente, suele ir asociado a una interacción de ambos no satisfactoria, o bien por un ejercicio de dejadez de la élite, o bien por un abuso de los grupos de poder local, como se ha comprobado en otros casos. Un ejemplo claro se encuentra en el capítulo donde se apremia al estudio del proceso de Germanías<sup>16</sup> acontecido en el S. XVI.

*P 4: CCSS Baleares.txt – 4:3 (990:994) (Super) Media: ANSI*

*Conflictos internos y tensión social: las Germanías.*

En el caso de Castilla y León se vuelve a concretar la figura del pueblo mirándose a «otro», pero en esta ocasión no frente a una élite sino hacia un enemigo considerado extranjero. Prueba de ello es la mención a la revuelta de las comunidades en el S. XVI, contra las pretensiones del rey Carlos V de modificar el Gobierno de la Corona y otorgar los puestos de poder a sus hombres de confianza, a los que se consideraba como extranjeros. Algunos autores consideran que por sus contenidos democráticos y liberales, la revuelta de los Comuneros fue la primera revolución moderna de Europa y precursora de la francesa. Otros la califican como un último intento de los castellanos por la continuidad de la política de los Reyes Católicos frente a la nueva desplegada por la Casa de Habsburgo. Con relación a lo que

---

16

Este hecho histórico fue un importante levantamiento popular enfrentado a las oligarquías locales.

aquí respecta es una forma de presentar a un pueblo unido frente a un enemigo, visión útil para cohesionar individuos.

*P 7: CCSS Castilla y León.txt – 7:45 (545:546) (Super) Media: ANSI*

*La España del siglo XVI. La Europa de Carlos V. La revuelta de las Comunidades.*

En el caso de Castilla la Mancha, la historiografía propia presentada en los contenidos curriculares es muy escueta y apenas permite establecer conclusiones claras sobre la intención de definir la existencia de un pueblo manchego como tal a partir de hechos relevantes o personajes ilustres. Pero al igual que Castilla León incluye el estudio de las revueltas comuneras, con lo que podemos colegir la imagen de pueblo también construido frente a un otro.

*P 12: CCSS Castilla la Mancha.txt – 12:2 (192:724) (Super) Media: ANSI*

*Conflictos políticos, religiosos y sociales: el movimiento comunero*

En el decreto gallego el pueblo queda definido con una fuerte carga de lenguaje intencional y subjetivo. Otra vez, el pueblo no se entiende como un concepto autónomo, sino que se establece en dependencia de «otro». La imagen que se muestra responde a la idea de un conjunto de personas humildes, en el sentido económico del término, que se moviliza frente a una élite poderosa. Sostienen que el motor de cohesión popular se estableció a partir de relaciones de abusos entre los diferentes grupos de la estructura social. El pueblo es identificado como víctima de una tropelía repetida con frecuencia histórica. El hecho paradigmático que ilustra perfectamente esta visión de los gallegos es el episodio de las revueltas irmandiñas, en la Edad Media.

*P10: CCSS Galicia.txt – 10:16 (405:411) (Super) Media: ANSI*

*También, si sabe interpretar la significación particular del movimiento irmandiño.*

En los acontecimientos históricos mostrados en los contenidos curriculares murcianos se mantiene el mismo esquema. Por ejemplo, se introduce en el temario el Pacto de Tudmir. Tudmir, en realidad, es Teodoro, rey del último territorio visigodo, el cual negoció con Abd al-Aziz Ibn Musa Ibn Nusair el perdón de sus vasallos a cambio del pago de impuestos, tras la derrota de los visigodos a mano de los musulmanes en el S. VIII. Como se puede observar el

último reducto de visigodos es definido frente a un pueblo invasor del que consiguen obtener un buen trato.

*P11: CCSS Murcia –11:1 (123: 234) (super) Media: ANSI*

*El Pacto de Tudmir.*

El caso del País Vasco se asemeja al gallego. La imagen que se muestra responde a la idea de un conjunto de personas avasalladas, que se moviliza frente a una élite poderosa. Aquí, el motor de cohesión popular vuelve a ser un enemigo. El pueblo es identificado como víctima de una tropelía repetida con frecuencia histórica. El hecho que ilustra esta imagen de los vascos es el episodio de las luchas banderizas, en la Edad Media.

*P13: CCSS País Vasco.txt – 13:13 (1443:1444) (Super) Media: ANSI*

*Las luchas banderizas.*

Finalmente, la visión del pueblo valenciano se formula a través de un pasaje histórico ya citado por otra comunidad, las Islas Baleares. Nos referimos a las germanías, hecho donde el pueblo valenciano, al igual que el balear se enfrentan a las oligarquías locales, traicionado por estas élites. Esta imagen, muy útil para fomentar la cohesión social, queda patente en el siguiente párrafo extraído del decreto valenciano:

*P14: CCSS Valencia.txt – 14:4 (777:778) (Super) Media: ANSI*

*El reino de Valencia entre germanías y la expulsión de los moriscos.*

## Símbolos

Con la finalidad buscada de generar fuertes sentimientos de pertenencia hacia el grupo, normalmente, se exaltan sus virtudes y los hitos de los personajes más representativos convertidos en símbolos colectivos. Para que el sujeto derrame su sangre en su nombre o llegue al extremo de mandar a sus hijos a luchar contra otros pueblos es necesario generar fuertes lazos de apego a la comunidad. Este apego, normalmente, es alentado a través de la creación de símbolos de notoriedad o prestigio. Por regla general, estas exaltaciones colectivas hacen alusión a los siguientes aspectos: personajes concretos o aportaciones de carácter político o cultural de la comunidad. Existen otros como, por ejemplo, las expresiones

y representaciones artísticas, abarcando toda la gama de ellas, desde las arquitectónicas, musicales, pictóricas o literarias como se verá a continuación.

### Aportación política y cultural al colectivo

En los contenidos andaluces, además de mostrar la existencia de un pueblo con conciencia de sí mismo, se potencia un sentimiento de orgullo regional introduciendo el estudio del patrimonio cultural y folclórico. De entre estos elementos destaca el flamenco. Esta expresión artística es presentada en el currículo como una de las señas de identidad más frecuentes y características del pueblo andaluz. Como prueba de ello se trae a colación una de las citas donde se reconoce este criterio como tal.

*P 1: CCSS Andalucía.txt – 1:5 (222:225) (Super) Media: ANSI*

*La mezquita de Córdoba, la Alhambra de Granada, la arquitectura mudéjar, la escultura barroca, el flamenco, las tradiciones agrarias, la artesanía en sus diversos aspectos, etc.*

Con relación a la comunidad asturiana, por su parte, la única manifestación de la existencia de elementos notorios en el decreto curricular queda reflejada en la riqueza del legado histórico artístico existente tras la caída del Imperio romano. El arte prerrománico es presentado como elemento de relevancia singular en Asturias.

*P 3: CCSS Asturias.txt – 3:4 (663:666) (Super) Media: ANSI*

*El arte prerrománico asturiano.*

En los contenidos curriculares navarros se resalta el folclore además de una profusa retahíla de movimientos artísticos presentes a lo largo de distintos períodos históricos, sin olvidar la Época Contemporánea. En el siguiente fragmento extraído del decreto curricular se pueden observar algunos de los elementos que deben ser tenidos en cuenta en el proceso de aprendizaje por los docentes y los discentes en Navarra:

*P12: CCSS Navarra.txt – 12:11 (902:907) (Super) Media: ANSI*

*La arquitectura de Víctor Eusa; El museo de Gustavo de Maeztu en Estella; El parque museo de Santxotena en Arizkun; El museo Muñoz Sola de Arte Moderno en Tudela; Las salas de arte moderno y contemporáneo del Museo de Navarra; El museo de Oteiza en Alzuza; Edificios modernos actuales: el Baluarte; Otros ejemplos de arte moderno de la zona.*

## Personajes

Como símbolo notorio del pueblo canario aparece reflejada la figura de Viera y Clavijo. José Viera y Clavijo fue escritor, botánico, historiador y uno de los máximos representantes del movimiento ilustrado en Canarias. Entre sus obras más destacadas se encuentra la primera historia de las Islas. El Gobierno Insular celebró en 2006, coincidiendo con el 275 aniversario de su nacimiento, el primer «Día de las Letras Canarias» como homenaje a uno de las principales figuras literarias canaria.

*P 5: CCSS Canarias.txt – 5:48 (953:1000) (Super) Media: ANSI*

*El movimiento ilustrado en Canarias: la tertulia de Nava. Viera y Clavijo*

Los símbolos de notoriedad asociados al pueblo gallego establecen apegos desde el logro colectivo, no hay mención a personajes destacados a título individual, pero sí a la posesión de la primogenitura en el arranque de situaciones históricas de importantes repercusiones. Por ejemplo, se hace hincapié en la era compostelana, como momento cumbre del Reino de Galicia.

*P10: CCSS Galicia.txt – 10:12 (365:365) (Super) Media: ANSI*

*Galicia en la Edad Media: la era compostelana*

En el decreto de la región de Murcia se incluyen algunos personajes notables vinculados a la región. Por un la lado, el cartagenero, Isidoro de Sevilla. A Isidoro se le calificó como maestro de la Edad Media o de la Europa Medieval y primer organizador de la cultura cristiana. Su episcopado duró treinta y siete años, bajo seis reyes, completó la obra comenzada por San Leandro, que consistió en convertir a los visigodos del arrianismo al catolicismo. Según parece, San Isidoro previó que la unidad religiosa y un sistema educativo amplio, podían unificar los elementos heterogéneos que amenazaban desintegrar a los visigodos. También se introduce la figura del padre Belluga, aunque nació en Motril, provincia de Granada, llegó a ser Cardenal de Cartagena. El otro ilustre al que se hace referencia es al escultor Salzillo una de las figuras más destacadas del Barroco español.

*P11: CCSS Murcia –11:1 (123: 234) (super) Media: ANSI*

*Isidoro de Sevilla, Belluga, Floridablanca y Salzillo*

En el decreto vasco se muestran una selección de elementos que transmiten una imagen de unidad colectiva concreta, *Euskal Herria*. Si se observan los elementos citados corresponden a lugares, que alguno de ellos, no coinciden con la distribución administrativa actual del País Vasco, sino a la unidad geográfica pretendida por el nacionalismo. Por ejemplo, la alusión a Eleonor de Aquitania o a los reyes de Pamplona como personajes ilustres en la historia del País Vasco en clara alusión a los territorios de *Iparralde* y *Nafarroa* va encaminada a evocar la esta imagen de *Euskal Herria*. Estos personajes cobran sentido como piezas de un mismo relato, dentro de la unidad que articulan todos los territorios históricos vascos. Con ello no se hace otra cosa que transmitir la idea de un pueblo dividido.

*P13: CCSS País Vasco.txt – 13:15 (2175:2183) (Super) Media: ANSI*

*La Ilustración en Euskal Herria: el Real Seminario de Vergara, la Real Sociedad Vascongada de Amigos del País y los hermanos Elhuyar.... Consecuencias de la guerra de los 100 años en Zuberoa y Lapurdi. Influencia de personajes relevantes reyes de Pamplona y Navarra, Eleonor de Aquitania*

### **5.2.1.1.3. Territorio**

Finalmente, en los procesos de construcción de identidades, el territorio juega un papel relevante, pues se carga de significado diferencial en términos de etnicidad. Es sobre un espacio determinado donde el grupo prolonga su existencia. Asimismo, la necesidad de diferenciarse de *los otros* está estrechamente unida a la construcción de fronteras. Por lo general, la mayoría de los colectivos intentan fijar nítidamente un espacio donde organizar la vida en sociedad. La necesidad de distinguir a los tuyos frente a otros alimenta la necesidad de controlar un territorio determinado. Éste marca el principio y el fin de la comunidad pues contiene en el interior su identidad. Es por estos motivos por lo que se le confiere a las fronteras territoriales una carga simbólica importante.

Dependiendo del caso, se recurrirá, o a factores históricos geográficos o a argumentos políticos para justificar los pretendidos límites administrativos o territoriales. Según estos criterios los pueblos pueden establecer fronteras simbólicas asentadas en una visión de espacio fragmentado o de espacio fronterizo (Rivière 2000). Por fragmentado se entiende un territorio geológicamente discontinuo, como puede ser una isla. En cambio la delimitación de un territorio fronterizo se vincula a la existencia de instituciones pretéritas.

## Territorio Fragmentado

En el caso de las Islas Baleares, la discontinuidad física constituye uno de los elementos diferenciadores básicos. Esta circunstancia queda reflejada, perfectamente, en el currículo de la ESO. El relato biográfico comienza en la Edad Media, en el capítulo dedicado a la expansión de la Corona de Aragón por el Mediterráneo. Como consecuencia de esta política expansionista se funda el reino de Mallorca a manos de Jaime I de Aragón «el Conquistador». Este período es el de mayor expansión y gloria de las Islas Baleares pues sus fronteras se extendían a Cerdeña y Montpellier, entre otros territorios.

*P 4: CCSS Baleares.txt – 4:3 (990:994) (Super) Media: ANSI*

*El Reino de Mallorca: conquista y repoblación. Las instituciones y la economía. El Reino privativo de Mallorca. Los estamentos. Arte gótico mallorquín.*

La singularidad territorial de Canarias responde a los mismos factores que la balear, a su insularidad y, además, a su importancia como enclave comercial. El eje de la recreación espacial propia de las Islas Canarias se sustenta a su geografía, pero asociada a un lenguaje que deja entrever una realidad de subordinación casi endémica. Las Islas Afortunadas, a tenor de lo que se cita en los contenidos de historia, son descubiertas, redescubiertas, conquistadas y reconquistadas según época histórica. Estos hechos manifiestan el valor de una tierra muy codiciada por las potencias mercantiles del momento. No obstante, a diferencia de las Baleares, aquí, la recreación espacial responde, exclusivamente, a la de un territorio fragmentado geográficamente sin que se le reconozcan fronteras de índole institucional marcadas por la existencia de un reino.

Esta condición de insularidad, en el caso de Canarias, a su vez, favoreció los conflictos internos entre los distintos grupos de poder de las islas más grandes, lo que provocó una clara división en el interior de las islas, manifestando su dependencia del Gobierno central peninsular. En la historiografía de Canarias este conflicto interior se encuentra reflejado en lo que se ha denominado «Pleito Insular». Este episodio hace referencia a la pugna entre las islas mayores, Gran Canaria y Tenerife, compitiendo por el control del circuito comercial interior, la supremacía en el exterior y las relaciones políticas con Madrid. La principal consecuencia de esta lucha insular fue una honda fractura interior en la Comunidad, que no se resolvió hasta 1927 con la creación de las dos provincias, la de Las Palmas y la de Santa Cruz de Tenerife, división que se mantiene en el Estado Autonomómico actual.

*P 5: CCSS Canarias.txt – 5:3 (189:196) (Super) Media: ANSI*

*Se sugieren actividades de trabajo en grupo que se centren en el estudio de la historia de las Islas Canarias (cultura aborigen, conquista, colonización, integración europea, etc.) y en el conocimiento del medio (relieve, clima, recursos naturales, espacios protegidos...).*

*P 5: CCSS Canarias.txt – 5:48 (953:1000) (Super) Media: ANSI*

*El pleito insular.*

## Fronterizo

En el contenido de las áreas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se muestra una recreación espacial de establecimiento de fronteras convergente entre la mayoría de los casos, cuya esencia responde a criterios institucionales. En Aragón, el origen de las primeras referencias a unas fronteras data de la Edad Media y se adscriben al Reino de Aragón. Éstas quedan definidas en oposición a otros reinos cristianos peninsulares. Los reinos medievales en la Península Ibérica: andalusí, castellano, franco, asturiano y aragonés eran los protagonistas de presiones sucesivas de los unos a los otros que provocaban modificaciones constantes de las fronteras de cada reino, en este período tumultuoso de vaivenes se va gestando los límites territoriales aragoneses.

*P 2: CCSS Aragón.txt – 2:6 (524:526) (Super) Media: ANSI*

*Aragón en la Edad Media: el territorio aragonés durante la etapa musulmana. Aragón de condado a reino. La Corona de Aragón: orígenes, características y principales instituciones aragonesas.*

El modelo de representación territorial reflejado en los contenidos curriculares del Principado de Asturias es idéntico al de Aragón, es decir, establece el origen de las fronteras de acuerdo a criterios institucionales. En la Edad Media, la Península Ibérica se encontraba dividida en diferentes reinos, entre ellos destacaba el de Asturias junto al de Aragón y Castilla. La mención al reino de Asturias es la primera referencia histórica de una delimitación territorial encontrada en los anexos del currículum.

*P 3: CCSS Asturias.txt – 3:5 (667:668) (Super) Media: ANSI*

*La Monarquía asturiana. La forma de vida en las ciudades cristianas y musulmanas.*

En el decreto currículo de Castilla y León también encontramos la alusión a fronteras simbólicas a partir de criterios institucionales. En los contenidos curriculares se abarca desde

el nacimiento de León y Castilla y la posterior unión de ambos reinos. Hasta llegar a ser una de las monarquías más relevantes de la Edad Media y germen del futuro Estado, en la Edad Moderna. De la región de Castilla y León se ofrece una visión similar a la de Asturias, ambos son poseedores de este tipo de particularidad.

*P 7: CCSS Castilla y León.txt – 7:6 (556:558) (Super) Media: ANSI*

*Relevancia de la Corona de Castilla en la obra americana.*

Los límites simbólicos de la Comunidad Autónoma de Cataluña se establecen en función a criterios también institucionales. La primera referencia encontrada de los orígenes de las fronteras territoriales hace alusión a la gestación de las primeras instituciones catalanas, entre el S. VIII y XII. En el temario de historia en Secundaria, incluyen como contenido el estudio de los condados catalanes.

*P 8: CCSS Cataluña.txt – 8:3 (603:609) (Super) Media: ANSI*

*Análisis de las formas de vida y de la confluencia de culturas (cristianos, musulmanes y judíos) en las ciudades de la Península Ibérica. Identificación de los rasgos básicos del proceso de formación de los condados catalanes hasta la consolidación de la Corona catalano-aragonesa.*

En el caso extremeño, encontramos una primera referencia histórica en el período de la Hispania romana, momento en que se fueron forjando las primeras ciudades importantes de la actual región. Con la inclusión del estudio de *Emérita Augusta* ofrecen un contenido, que fija simbólicamente las primeras coordenadas territoriales propias de Extremadura.

*P 9: CCSS Extremadura.txt – 9:1 (305:309) (Super) Media: ANSI*

*La Extremadura romana. Emérita Augusta.*

Galicia es un caso complejo a la hora de determinar con exactitud cuál es el origen y la esencia de sus fronteras, si éstas se encuentran determinada geográfica, histórica o políticamente, pues hay argumentos en cada una de estas direcciones. Por ejemplo, se presenta en primer lugar un territorio circunscrito a *Gallaecia* provincia romana. En la siguiente etapa histórica se delimita acorde con la existencia del Reino de Galicia. Pero al transcribir el conjunto de citas desde la *Gallaecia* romana hasta la Comunidad Autónoma de Galicia, por orden cronológico, se comprueba la existencia lineal en el tiempo de un territorio con una denominación común, no muy diferente en cada una de ellas.

*P10: CCSS Galicia.txt – 10:15 (409:410) (Super) Media: ANSI*

*Se trata de saber si el alumnado es capaz de situar en el tiempo y valorar el momento de auge del Reino de Galicia y sus manifestaciones culturales y sociales.*

En el caso de la Comunidad Autónoma de Murcia, al igual que en otros casos como Galicia, presenta en los contenidos curriculares unas fronteras que responden a un recorrido histórico a través del cual se fueron forjando los límites actuales. El relato fecha el origen de las fronteras en la fundación de Cartagena, en el período prerromano. Continúa su existencia con un nuevo apadrinamiento, a mano de los romanos, *Cartago Nova*. Pero no es hasta la llegada de los musulmanes cuando se funda la ciudad de Murcia como tal. Con todo, la máxima expresión de sus fronteras se alcanza con la creación del pequeño reino de Murcia, en la Edad Media.

*P11: CCSS Murcia –11:1 (123: 234) (super) Media: ANSI*

*El reino de Murcia, tierra de frontera.*

*P11: CCSS Murcia –11:1 (123: 234) (super) Media: ANSI*

*Carthago Nova, ciudad romana.*

La Comunidad de Navarra también se incluye en el grupo que justifica el origen de sus fronteras de acuerdo a criterios políticos o institucionales según queda reflejado en los contenidos curriculares. Exactamente, con el nacimiento del reino de Navarra y de sus fueros. El primer reino fue el de Pamplona, que más tarde se transformaría en el reino de Navarra bien entrado el S. XI, tras el paso de las dinastías francesas (la de Champaña, la Capeta y la de Evreux). El reino se diluyó debido a su unión con la Corona Castellana, en el S. XVI, aunque con Fernando, el Católico, se mantuvieron las instituciones forales.

*P12: CCSS Navarra.txt – 12:6 (548:553) (Super) Media: ANSI*

*Principales acontecimientos históricos de Navarra: El cristianismo; Los visigodos; Los musulmanes; Historia del reino de Navarra (El reino de Pamplona. El reino de Navarra. La sociedad navarra en la Edad Media.*

Las fronteras aludidas en del decreto vasco se encuentran cargadas de matices. La alusión a *Euskal Herria* permite comprobar la evocación a las fronteras de un determinado territorio. Que la inclusión de los fueros vascos y las relaciones con la monarquía española, subraya cuál es la línea divisoria entre estos territorios y el de los otros.

*P13: CCSS País Vasco.txt – 13:3 (555:561) (Super) Media: ANSI*

*Identificar y ubicar en el tiempo y en el espacio los procesos y los acontecimientos históricos más relevantes para Euskal Herria, con el fin de articular y desarrollar una perspectiva global de la evolución histórica, social y cultural de los distintos territorios que la componen, en el contexto de la historia europea, dando cuenta del significado político, económico y cultural de cada uno...– De la desintegración del imperio romano a la expansión del mundo islámico. Vasconia-Aquitania, entre los visigodos, los francos y el Islam. Relaciones de paz y enemistad entre los distintos pueblos.*

Finalmente, cierra el grupo de las comunidades que construyen un relato sobre sus fronteras con la Comunidad Autónoma valenciana. La inclusión como materia de estudio del Reino de Valencia fija el origen de esas fronteras primigenias que aluden a unos contornos similares a los actuales y que legitiman la distribución administrativa actual.

*P14: CCSS Valencia.txt – 14:3 (526:532) (Super) Media: ANSI*

*El Reino de Valencia en el siglo XV.*

## **5.2.2. Historia de las Religiones**

En esta apartado se procede al escrutinio de los contenidos curriculares de la asignatura de Historia de las Religiones. El procedimiento es el mismo que el realizado anteriormente, se busca la inclusión de referencias específicas a elementos que configuren una forma de organización cultural de la diferencia. Los anexos de los contenidos curriculares para esta asignatura son mucho menos detallados y menos extensos, con lo que el procedimiento analítico también se ha condensado.

En el cuadro 7 se muestran los datos, los cuales perfilan unas pautas interesantes a tener en cuenta. En las columnas se distribuyen las comunidades autónomas y en las filas los elementos observados en los contenidos curriculares. Igualmente, como en cuadros anteriores, el valor «1» significa la inclusión del elemento en cuestión. También se estandarizan los valores recogidos en las columnas para comprobar los pesos de cada elemento en la dinámica de construcción de la diferencia cultural.

Teniendo en cuenta los totales de las columnas, se clasifican todos los casos en tres grupos: aquéllos que no incluyen ninguna referencia cultural en esta asignatura; los que introducen tíbilmente algún elemento y, finalmente, los que destacan por el número de rasgos culturales específicos incluidos. El criterio para segmentar y ubicar los casos en cada uno de los grupos ha sido el número de elementos registrados en cada uno de ellos. Entre 0 y 1 se han

incluido en el primer grupo, entre 2 y 3 en el segundo y entre 4 y 5, finalmente, se han ubicado en el tercero. La clasificación final establece la siguiente distribución.

Las comunidades autónomas de Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla la Mancha, Castilla y León, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra y Valencia quedan inscritas en el primero y más numeroso de los conjuntos. Con una distribución muy homogénea, ninguno de ellos introduce algún tipo de contenido con la salvedad, de la única referencia citada en el currículo de Aragón. Este conjunto se presenta por lo casos que apenas instrumentalizan esta asignatura. El segundo conjunto queda conformado por las Islas Baleares, Canarias, y Cataluña. En esta agrupación ya se percibe una tendencia a organizar los contenidos en pago a una identidad colectiva, a excepción del currículo catalán que se muestra más moderado, en los otros dos se incide en la idiosincrasia dada por la religión al pueblo y a la cultura de la región. Finalmente, aquellas comunidades autónomas que despliegan una estrategia acentuada de instrumentalización de la asignatura de Historia de las Religiones en pago a su identidad colectiva son Extremadura, Galicia y País Vasco.

Los datos muestran la organización educativa de la diferencia a través de la concreción de los contenidos curriculares de esta materia. Por ejemplo, se recurre a la religión para elaborar relatos biográficos de corte mitológico, particularmente, de origen. Por ejemplo, en las Islas Baleares, Extremadura y Canarias se hace referencia a la cultura *talaiótica*; a la cultura religiosa del Neolítico representada en los «Ídolos Placa», y a la tradición religiosa prehistórica respectivamente. Estos tres casos se remontan a culturas religiosas precristianas como elementos configuradores de la identidad colectiva.

Ahora bien, lo que interesa es comprobar si existen diferentes estrategias a la hora de desplegar dinámicas de construcción de identidades colectivas entre los casos. Salvando el caso extremeño, que por algún motivo en el modo de organizar los contenidos de esta asignatura refleja una estrategia muy acentuada, sobresalen las regiones con nacionalismos fuertemente arraigados como son los casos concretos del País Vasco y Galicia. Ante esta evidencia se pasa a contrastar la hipótesis comprobando la relación de los casos agrupados según las categorías de la variable independiente y la estrategia desplegada en esta asignatura.

Por ejemplo, la categoría uno, conformado por Cataluña, Galicia y País Vasco, ofrece la media más alta con 3,3 elementos diferenciales por *curricula*. Bien es verdad que Cataluña se muestra como el más comedido. La categoría dos, conformado únicamente por Canarias, arroja un dato levemente inferior al anterior, 3 elementos por decreto. Es decir, las

comunidades con mayor relevancia de la ideología identitaria de corte nacionalista de ámbito regional en los Parlamentos autonómicos son las que ofrecen estrategias más definidas a la hora de instrumentalizar el sistema educativo en el área de Historia de las Religiones. El resto, la categoría tres, con una media de 0,8, y la categoría cuatro, con una media de 0,6, apenas despliegan algún tipo de dinámica, a excepción de Extremadura. A tenor de los datos, aunque las diferencias entre las categorías de la variable independiente arrojen algunas veces claras diferencias y otras menos, la organización de los contenidos curriculares en la asignatura de religión discrimina entre los casos.

CUADRO 7. ELEMENTOS CULTURALES Y CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA HISTORIA DE LAS RELIGIONES

RELIGIÓN	CCAA																	TOTAL	
	AND	ARG	AST	BAL	CAN	CANT	CMCH	CyL	CAT	EXT	GAL	LRIO	MAD	MUR	NAV	PV	VAL		
Historia									1	1	1							3	13,6
Cultura				1					1	1	1					1		5	22,7
Patrimonio		1		1	1													3	13,6
Territorio										1								1	4,5
Folclore/Fiestas																		0	0,0
Idiosincrasia				1						1	1					1		4	18,2
Instituciones										1								1	4,5
Arte																1		1	4,5
Tradiciones					1						1					1		3	13,6
Origen					1													1	4,5
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>22</b>	<b>100,0</b>

Fuente: elaboración propia a partir de la normativa autonómica.

### 5.3. Conclusión

El análisis de los estatutos de autonomía marca un punto de inicio relevante, pues en ellos se vuelca la concepción de la identidad que se quiere defender o construir. De hecho, tras el cribado de los textos normativos se advierten los derroteros tomados por la mayoría de los casos a la hora de reivindicar su personalidad colectiva de ámbito cultural. No es llamativo que todos y cada uno de ellos evoque a un pueblo concreto, la ley obliga. Ahora bien, la diferencia estriba en el empeño con la que se proclama su existencia y se acentúa su singularidad.

Aquellas comunidades autónomas con mayor interés en ello, intentan mostrar, de un modo simbólico, una existencia tan independiente como los límites de los textos normativos les permitan. La fórmula seguida en estos casos es invocar al pueblo, definirlo como nacionalidad y reforzar la singularidad con la defensa manifiesta de la identidad que poseen. Esta línea es la seguida por Andalucía, Aragón, Baleares, Canarias, Cataluña, Galicia, País Vasco y Valencia. Se podría argumentar que este patrón corresponde a los últimos estatutos ampliamente reformados y, en consecuencia, esta distribución respondería a una tendencia general seguida por todos aquellos que se han subido al carro de las reformas. Pero no es así, ni Extremadura ni Navarra, que modificaron sus textos normativos básicos en 2011 y 2010 respectivamente, siguieron esta fórmula. Por lo demás, el resto de comunidades autónomas no se acogieron a esta dinámica de reivindicación de la personalidad colectiva.

Una vez definida la base social de las comunidades autónomas, los siguientes aspectos tenidos en cuenta han sido los elementos culturales diferenciales. A tenor de los datos, si existen dos rasgos cuyo poder simbólico definen la dinámica de construcción de la identidad son poseer una cultura y una realidad lingüística. No en vano a excepción de Canarias, todas y cada una de las comunidades con mayor interés en reivindicar su identidad, según lo mostrado en el párrafo anterior, incluyen en su texto normativo la existencia de una historia y una realidad lingüística diferencial vinculable a sus territorios. Así, el modo en cómo se incluyen estos tres factores marca la estrategia organizativa en pago a una identidad, con lo que la tarea es comprobar el grado de singularidad con el que se define a la base social, qué historia se le asocia y qué elemento cultural la caracteriza como singular.

Una vez sustraídas las primeras claves interpretativas del análisis de los estatutos de autonomía, se aterriza en la normativa educativa propiamente dicha, específicamente, en los

decretos curriculares correspondientes a la ESO. Se toma como material de análisis los contenidos de las asignaturas de Ciencias Sociales, Geografía, Historia e Historia de la Religión, aquí, cabe decir que los datos ofrecen conclusiones relevantes.

La primera de ellas es la que se advierte con relación a la propia dinámica de construcción de la identidad colectiva, donde se observa que las comunidades autónomas recurren a mostrar una visión añeja de su identidad. La historia, más la existencia de una cultura y de unas instituciones pretéritas y personajes relevantes marcan el perfil tipológico seguido por aquéllos con interés por transmitir su identidad. No todos se ajustan milimétricamente a este patrón, también se alude a otros elementos, pero este es el modelo de organización más frecuente que subyace en el contenido de los decretos. El interés por mostrar una identidad envejecida no es otra cosa que naturalizar su existencia, es decir, evocar la imagen de una singularidad pasada, presente y futura existente en todos los tiempos. Por ejemplo, es el camino seguido por Andalucía, Galicia y País Vasco, que muestran como las estrategias más regionalizadas. Seguidos por Aragón, Asturias y Cataluña. Ya del lado contrario Castilla la Mancha, Extremadura, Cantabria y, sobre todo, Madrid se desvinculan de esta dinámica, siendo ausente en las dos últimas.

La concreción de la identidad alcanza un grado mayor cuando se escribe el relato biográfico del colectivo y se resaltan los elementos concretos que dan contenido a ese relato. Sustrayendo de nuevo el patrón típico, este se articula en torno el mito de la pervivencia de algún elemento grupal que se muestra como el hecho diferencial, que vertebró la identidad a lo largo del tiempo. Más la existencia de un pueblo definido desde una óptica negativa. En otras palabras, no se concreta por lo que es, sino a partir de lo que no es. Normalmente, se suele recurrir a la figura de un enemigo cuya existencia es la que provoca la toma de conciencia colectiva. Finalmente, el patrón se cierra con la justificación simbólica de las fronteras administrativas, aludiendo a la existencia de reinos o derechos de épocas anteriores.

Los casos que muestran una dinámica más regionalizada son el País Vasco, Galicia, Canarias, Islas Baleares, Valencia, Cataluña, Andalucía, Aragón y Navarra. En este conjunto se encuentran representadas todas las comunidades autónomas de las categorías uno, dos y tres de la variable independiente. Esto, en un principio, no quiere decir que los andaluces organicen su subsistema educativo de igual modo que los vascos, pues existen diferencias entre ellos.

Los casos que muestran los perfiles más regionalizados son los miembros de la categoría uno, especialmente, gallegos y vascos, seguidos de cerca por Canarias (categoría dos). Los motivos de esta clasificación son tres.

El primero, porque son los que más hechos diferenciales incluyen en sus textos normativos, es decir, tan sólo hay que repasar las tablas para comprobar, por ejemplo, que gallegos y vascos son los dos únicos con referencias en todas las casillas, es decir, aluden a todos los hechos diferenciales definidos para el análisis. Pero no sólo cuantitativamente, además, los rasgos que resaltan vascos y gallegos apelan, sobre todo, a lo colectivo. No resaltan personajes concretos, evocan al pueblo. No tratan de reivindicar el derecho de sus gentes a su cultura, sino el hecho diferencial de su cultura en sí misma. Aquí se descolgaría Cataluña.

En segundo lugar, con relación al relato biográfico, junto a Canarias, otra vez gallegos y vascos son los que muestran un relato biográfico completo. Señalando un origen, una pervivencia y reencuentro con un elemento cultural que los diferencia. Este elemento de presencia atemporal es la piedra angular sobre la que se asienta la identidad y la organización curricular. Estos casos muestran concepciones de raíces étnicas propias del nacionalismo más esencialista defendida por autores como Herder (1959). Particularmente, el relato biográfico diferencia a las comunidades autónomas cuyos decretos han sido redactados con partidos nacionalistas en el ejecutivo de aquellas que no, aunque se da una ausencia relevante, que es Cataluña. Todo apunta a algo que ya es sabido y es la diferencia entre los nacionalismos vasco y catalán, con relación a al carácter étnico del primero a diferencia del segundo más cívico (Serrano 1994).

En tercer lugar, la amplitud de la estrategia organizativa de cada subsistema educativo es más amplia en caso de catalanes, vascos, gallegos y canarios que en el resto. No sólo se detienen a organizar curricularmente las asignaturas más estratégicas como son las de Ciencias Sociales, Historia y Geografía, también, y destacan en ello, en la asignatura de Historia de las Religiones.

Dejando de un lado a los miembros de las categorías uno y dos de la variable independiente, de las comunidades autónomas que presentan una dinámica de organización muy regionalizada destacan Andalucía, Valencia, Navarra y, sobre manera, las Islas Baleares que muestra un perfil más cercano a los de la categoría uno y dos, que a la suya. Las estrategias desarrolladas hasta ahora por estas comunidades autónomas estarían aumentando

la puja por la defensa de las identidades colectivas en el sistema educativo. Finalmente, el resto de comunidades autónomas participaría de un modo menos acentuado o nulo en esta dinámica como en los casos de Madrid o Cantabria convirtiéndose en los opuestos de gallegos y vascos.

## **6. ORGANIZACIÓN JURÍDICA DE LA DIFERENCIA**

### **6.1. Identidad y estatutos de autonomía**

Los estatutos son las leyes básicas que delimitan la autonomía de las comunidades y acogen todas las materias sobre las que se tienen competencias. Es decir, son el arco de bóveda sobre el que se sostiene el desarrollo normativo para el ámbito regional. Desde el 2004, un conjunto de comunidades autónomas: Andalucía, Aragón, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Islas Baleares, Navarra, País Vasco y Valencia abrieron, no todas a la vez, un proceso de reformas sustanciales de su normativa básica. Alguno de ellos aún está sujeto a negociación como es el caso del Plan Ibarretxe, aprobado por el Parlamento Vasco, en 2004, pero desestimado por el Congreso de los Diputados, en 2005, quedando en suspenso.

Con la reforma, el panorama estatutario se conforma a dos velocidades. Las comunidades autónomas de Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla la Mancha, Madrid, Galicia, La Rioja y Murcia, que aún mantienen vigentes sus textos aprobados a principio de la década de los ochenta, aunque se han modificado parcialmente en el año 2010, van a una velocidad más pausada. Y el resto de comunidades, con los estatutos profundamente reformados, circulan a una velocidad mayor. Cataluña refrendó su nueva norma en el año 2006. También, en ese mismo año, la Comunidad Autónoma de Valencia modificaba sustancialmente el suyo. En el 2007, Andalucía, Aragón, Castilla y León e Islas Baleares dieron luz verde a sus nuevos estatutos. Finalmente, Navarra, en 2010, y Extremadura, en 2011, fueron los últimos en actualizar los suyos.

En el cuadro 8 se muestra en las filas la estructura de los títulos que conforman los estatutos de autonomía, y en las columnas el año de aprobación o de la última reforma sustancial. La marca que se registra en cada una de las casillas indica la presencia o ausencia de un título determinado. A la luz de los datos, se observa que desde el año 2004 se introducen modificaciones en los títulos. Una interesante es la inclusión de un título de derechos y deberes propios de los ciudadanos de cada región. Por ejemplo, el Estatuto de la Comunidad Valenciana estableció un capítulo de derechos de los valencianos, semejante al de la Constitución donde se incluye el derecho de todos a la Educación. Dicha modificación, como todas aquellas que se perciben como una mejora en la autonomía, fue incluida sistemáticamente por otras comunidades autónomas, como no dudaron, en esta ocasión, Andalucía, Castilla y León y Cataluña (ver cuadro 9).

CUADRO 8. ESTATUTOS DE AUTONOMÍA POR ESTRUCTURA DE TÍTULOS, COMUNIDAD AUTÓNOMA Y AÑO APROBACIÓN O MODIFICACIÓN. COMUNIDAD AUTÓNOMA.

ESTRUCTURA GENERAL DE LOS TÍTULOS DE LOS ESTATUTOS DE AUTONOMÍA	AÑO																
	Sd.	1981	1982	1981	1982	1983	1981	1982	1982	2006		2007				2010	2011
	PV	AST	CAN	CANT	NAV	MAD	GAL	LRI	MUR	CAT	VAL	AND	ARG	CYL	BAL	NAV	EXT
Preámbulo	•			•	•	•			•	•	•	•	•	•	•	•	•
Preliminar/ Comunidad/Poder/Generales	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Derechos, deberes y principios rectores										•	•	•	•	•	•		•
Competencias/Facultades/Ejercicio del poder	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Organización territorial												•	•	•			
Organización Institucional/Admón. Pública	•	•			•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		•	•
El poder judicial/Admón. justicia/Reg. Jurídico		•	•	•		•		•	•	•		•	•		•		•
Economía, empleo, hacienda/financiación	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		•
Medio ambiente												•					
Medios de comunicación social.												•					
Relaciones institucionales/Cooper. Inst.	•									•	•	•	•	•	•	•	•
Control sobre los órganos		•															
Reforma del Estatuto		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Disposiciones	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

Fuente: elaboración propia a partir de la normativa vigente y ante proyectos de ley (ver Anexos).

Mediante esta fórmula se reafirmaba la personalidad jurídica de la Comunidad. Ahora bien, la pregunta que suscitó esta innovación es si a partir de ese momento existían derechos educativos propios de andaluces, castellanos o aragoneses. En este sentido, el Tribunal Constitucional se ha manifestado, y determinado, que no son derechos propios circunscritos a un nivel regional. En su argumento expone que no es inconstitucional que los estatutos desglosen derechos y deberes presentes en la Constitución (Ximénez 2008). De dicha sentencia se deduce que el desarrollo normativo de las comunidades autónomas no supone excepciones regionales y no violan el constitucionalismo español. No obstante, no deja de ser un proceso de reafirmación autonómica la utilización de fórmulas jurídicas como «derecho de andaluces». Es decir, desde el punto de vista simbólico, se da un proceso de legitimación de la individualidad por asociación a los derechos fundamentales.

CUADRO 9. REFORMA DE LOS ESTATUTOS DE AUTONOMÍA. DERECHO A LA EDUCACIÓN.

ANDALUCÍA	CASTILLA Y LEÓN	CATALUÑA
<p style="text-align: center;"><b>Artículo 21. Educación.</b></p> <p>1. Se garantiza, mediante un sistema educativo público, el derecho constitucional de todos a una educación permanente y de carácter compensatorio.</p> <p>2. Los poderes públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. La enseñanza pública, conforme al carácter aconfesional del Estado, será laica. Los poderes públicos de la Comunidad tendrán en cuenta las creencias religiosas de la confesión católica y de las restantes confesiones existentes en la sociedad andaluza.</p> <p>3. Todos tienen derecho a acceder en condiciones de igualdad a los centros educativos sostenidos con fondos públicos. A tal fin se establecerán los correspondientes criterios de admisión, al objeto de garantizarla en condiciones de igualdad y no discriminación.</p> <p>4. Se garantiza la gratuidad de la enseñanza en los niveles obligatorios y, en los términos que establezca la ley, en la educación infantil. Todos tienen el derecho a acceder, en condiciones de igualdad, al sistema público de ayudas y becas al estudio en los niveles no gratuitos.</p> <p>5. Se garantiza la gratuidad de los libros de texto en la enseñanza obligatoria en los centros sostenidos con fondos públicos. La ley podrá hacer extensivo este derecho a otros niveles educativos.</p> <p>6. Todos tienen derecho a acceder a la formación profesional y a la educación permanente en los términos que establezca la ley.</p> <p>7. Las universidades públicas de Andalucía garantizarán, en los términos que establezca la ley, el acceso de todos a las mismas en condiciones de igualdad.</p> <p>8. Los planes educativos de Andalucía incorporarán los valores de la igualdad entre hombres y mujeres y la diversidad cultural en todos los ámbitos de la vida política y social. El sistema educativo andaluz fomentará la capacidad emprendedora de los alumnos, el multilingüismo y el uso de las nuevas tecnologías.</p> <p>9. Se complementará el sistema educativo general con enseñanzas específicas propias de Andalucía.</p> <p>10. Las personas con necesidades educativas especiales tendrán derecho a su efectiva integración en el sistema educativo general de acuerdo con lo que dispongan las leyes.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Artículo 13. Derechos sociales.</b></p> <p>1. Derecho a la educación. Todas las personas tienen derecho a una educación pública de calidad en un entorno escolar que favorezca su formación integral y a la igualdad de oportunidades en el acceso a la misma. Los poderes públicos de la Comunidad garantizarán la gratuidad de la enseñanza en los niveles educativos obligatorios y en aquellos en los que se determine por ley. Asimismo, establecerán un sistema de becas y ayudas al estudio para garantizar el acceso a los restantes niveles educativos de todas las personas en función de sus recursos y aptitudes.</p> <p>Las personas con necesidades educativas especiales tienen derecho a recibir el apoyo de los poderes públicos de la Comunidad para acceder a la educación de acuerdo con lo que determinen las leyes. Se reconoce el derecho de todas las personas adultas a la educación permanente, en los términos que legalmente se establezcan</p>	<p style="text-align: center;"><b>Artículo 21. Derechos y deberes en el ámbito de la educación</b></p> <p>1. Todas las personas tienen derecho a una educación de calidad y a acceder a la misma en condiciones de igualdad. La Generalitat debe establecer un modelo educativo de interés público que garantice estos derechos.</p> <p>2. Las madres y los padres tienen garantizado, de acuerdo con los principios establecidos por el artículo 37.4, el derecho que les asiste para que sus hijos e hijas reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones en las escuelas de titularidad pública, en las que la enseñanza es laica.</p> <p>3. Los centros docentes privados pueden ser sostenidos con fondos públicos de acuerdo con lo que determinen las leyes, para garantizar los derechos de acceso en condiciones de igualdad y a la calidad de la enseñanza.</p> <p>4. La enseñanza es gratuita en todas las etapas obligatorias y en los demás niveles que se establezcan por ley.</p> <p>5. Todas las personas tienen derecho a la formación profesional y a la formación permanente, en los términos establecidos por las leyes.</p> <p>6. Todas las personas tienen derecho a disponer, en los términos y condiciones que establezcan las leyes, de ayudas públicas para satisfacer los requerimientos educativos y para acceder en igualdad de condiciones a los niveles educativos superiores, en función de sus recursos económicos, aptitudes y preferencias.</p> <p>7. Las personas con necesidades educativas especiales tienen derecho a recibir el apoyo necesario que les permita acceder al sistema educativo, de acuerdo con lo establecido por las leyes.</p> <p>8. Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a participar en los asuntos escolares y universitarios en los términos establecidos por las leyes.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de la normativa vigente.

Una vez escrutado los títulos de los estatutos de autonomía, lo que interesa comprobar es en qué medida esta respuesta organizativa en pago a la identidad se disemina a lo largo de los mismos. Para abarcar este asunto se recurre a los indicadores *G1*, *G2*, *S1* y *S2*, que miden la inclusión de artículos o apartados relacionados con el desarrollo de la competencia en materia educativa y la defensa y promoción de rasgos culturales a través de la enseñanza.

En la tabla 3 queda recogida la información con relación a esta vía de singularización. En las filas se encuentran las comunidades autónomas y en las columnas se concretan los distintos tipos de indicadores, diferenciados según: la generación de derechos a la que pertenecen, siempre y cuando aludan directamente al sistema educativo y a elementos culturales consubstanciales a la identidad colectiva. La columna *G1* hace referencia a los derechos de autonomía, concretados, en este caso, en la gestión de la competencia en materia educativa. La columna *G2* registra los derechos colectivos establecidos vinculados a la diferencia cultural del grupo. Las columnas *S1* y *S2* muestran los derechos de segunda generación o sociales presentes en los estatutos de autonomía. El primero registra la inclusión de un apartado de derechos y deberes vinculados alegóricamente a los ciudadanos de la región, donde se tipifica, específicamente, el derecho a la educación. El segundo, mide la existencia de derechos sociales vinculados al colectivo, por ejemplo, el derecho de los ciudadanos catalanes a recibir la enseñanza en catalán. Finalmente, las casillas registran el número de apartados donde se recogen cada uno de los derechos mencionados.

Atendiendo a los totales de fila, existen diferencias entre los casos a la hora de organizar jurídicamente su singularidad. De un lado, se encuentran aquellas comunidades con los estatutos de autonomía más prolíficos en este sentido: Andalucía (10), Cataluña (9), Islas Baleares (6), País Vasco (5), Asturias (4) y Aragón (4). Todos y cada uno de estos casos tipifican un número destacado de apartados y, al menos, uno entre ellos donde se alude a la lengua o realidad lingüística como algo definitorio de la comunidad. Por ejemplo, Asturias que es el único caso cuya reforma no se incluye en lo que se podría denominar la última ola de modificaciones estatutarias retomadas en 2006, incluye la protección de la lengua asturiana. O Andalucía que protege el andaluz, que aunque evidentemente no es una lengua, denominan a su dialecto del castellano como realidad lingüística. Sin olvidar las regiones con lenguas cooficiales como Cataluña, Valencia, las Islas Baleares y el País Vasco. Del otro, destacan los que cuentan con un desarrollo normativo menos profuso como son los casos de las Islas Canarias (1), Cantabria (2), Castilla y León (2), Extremadura (2), La Rioja (2), Madrid (2), Murcia (2) y Galicia (2). Atendiendo a los totales de columna, el dato relevante es

que los derechos sociales (S1 y S2) son los menos frecuentes, concentrándose su presencia en pocos casos: Andalucía, Islas Baleares, Castilla y León, Cataluña, País Vasco y Valencia. Pero donde se reduce aún más su presencia es en el caso de los derechos sociales asociados a un rasgo cultural (S2). Tan sólo tres casos: Cataluña (3), País Vasco (1) y Valencia (1) tipifican esta novedosa prerrogativa asociada a la defensa, concretamente, de la lengua autonómica.

Hasta ahora, los datos ponen de manifiesto que no sólo existe una intención por organizar jurídicamente los subsistemas educativos siguiendo un patrón autonómico, sino que se percibe una gradación en la forma de acometerlo. Esta divergencia responde tanto a la cantidad total de indicadores contabilizados, como a la cualidad de alguno de ellos. No en vano, el País Vasco y Cataluña presentan dos de las tres respuestas más autonomizadas con relación al indicador (S2), hecho que no falsearía la hipótesis definida sobre la influencia de la ideología identitaria en esta dinámica. En este grupo entran Valencia y no Galicia, lo que arroja incógnitas sobre qué factores están influyendo en estos resultados.

TABLA 3. DESARROLLO DEL ESPACIO JURÍDICO POR GENERACIÓN DE DERECHOS Y COMUNIDAD AUTÓNOMA

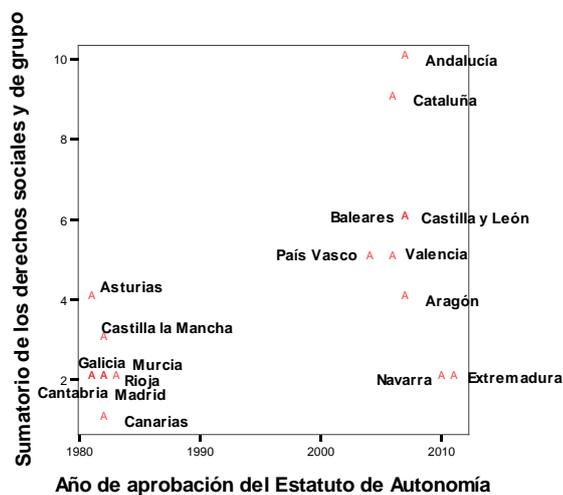
CC. AA.					TOTAL	
	G1	G2	S1	S2		
Andalucía	5	3	2	0	10	
Aragón	2	2	0	0	4	
Asturias	2	2	0	0	4	
Baleares	4	1	1	0	6	
Canarias	1	0	0	0	1	
Cantabria	2	0	0	0	2	
Castilla la Mancha	3	0	0	0	3	
Castilla y León	0	1	1	0	2	
Cataluña	4	1	1	3	9	
Extremadura	2	0	0	0	2	
Galicia	1	1	0	0	2	
La Rioja	2	0	0	0	2	
Madrid	2	0	0	0	2	
Murcia	2	0	0	0	2	
Navarra	1	1	0	0	2	
País Vasco	2	1	1	1	5	
Valencia	1	3	0	1	5	
TOTAL	N	38	18	6	5	67
	%	56,7	26,8	8,9	7,4	100%

Fuente: elaboración propia a partir de la normativa vigente y ante proyectos de ley (ver Anexos).

Con la intención de comprender mejor los resultados se elabora un gráfico de dispersión, cruzando el total de fila de la tabla 3 con el año en el que se realizó la última

reforma de cada Estatuto (cuadro 8). El resultado del cruce se recoge en el gráfico 8. Aquí, se observa una tendencia, cuanto más actual es la reforma, mayor es el grado de concreción del espacio jurídico. Fenómeno que es visible según se reparten los casos en el gráfico 8. En la esquina superior derecha se ubican las comunidades autónomas con valores altos en los totales y modificaciones recientes y en el córner inferior izquierdo se concentran las comunidades autónomas con valores totales bajos sin reformas profundas actuales. La distribución final saca a relucir la importancia de la fecha de la última modificación sustancial de los estatutos como elemento explicativo en la dinámica organizativa.

GRÁFICO 8. UBICACIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS A PARTIR DEL TOTAL DEL SUMATORIO DE G1, G2, S1 Y S2 Y AÑO DE LA ÚLTIMA MODIFICACIÓN SUSTANCIAL DEL ESTATUTOS DE AUTONOMÍA



Por lo que la fuerza explicativa de estos datos es limitada, sobre todo, debido al desfase temporal en las reformas de los textos normativos, lo que introduce un elemento de incertidumbre. En este sentido, al proseguir con el análisis comparativo de los estatutos es necesario controlar la fecha de reforma de los mismos. En consecuencia, se toma la decisión de agrupar sólo los casos que han llevado a cabo reformas sustanciales de sus estatutos de autonomía.

Una vez clasificado se cruzan con los indicadores y se calculan las medias grupales, se muestra la distribución resultante, en la tabla 4. En las filas se presentan las comunidades autónomas, reunidas según categoría de la tradición ideológica identitaria de referencia regional en el Parlamento autonómico y en las columnas se incluyen los valores de los indicadores *G1*, *G2*, *S1* y *S2*.

La comparativa entre los casos ofrece resultados interesantes. Si, por un lado, se contraponen las categorías de la variable independiente entre sí, se observan diferencias entre ellas. En la categoría 4 se tipifican menos artículos por término medio (2) que en la categoría tres (5,4) y en la uno (7), siendo este último donde se observa una media mayor. Es decir, a mayor fuerza de la ideología identitaria de ámbito regional en el Parlamento, mayor es la profusión jurídica para reafirmar la personalidad del colectivo. Pero esta heterogeneidad que se presenta entre categorías también se muestra dentro de alguna de ellas. A tenor de la casuística que refleja la distribución de los datos, la ausencia de homogeneidad *ad intra* en las categorías tres y uno puede restar validez al análisis.

TABLA 4. DESARROLLO DEL ESPACIO JURÍDICO POR GENERACIÓN DE DERECHOS, COMUNIDAD AUTÓNOMA E IDEOLOGÍA IDENTITARIA. MEDIAS GRUPALES

Categorías Variable Independiente	CCAA	INDICADORES				Total
		G1	G2	S1	S2	
Grupo 4	Castilla y León	0	1	1	0	2
	Extremadura	2	0	0	0	2
Grupo 3	Andalucía	5	3	2	0	10
	Aragón	2	2	0	0	4
	Baleares	4	1	1	0	6
	Navarra	1	1	0	0	2
	Valencia	1	3	0	1	5
Grupo 1	Cataluña	4	1	1	3	9
	País Vasco	2	1	1	1	5

Sin embargo, esta dispersión intracategoría, que puede arrojar dudas sobre la consistencia de la definición de las propias categorías, permite resaltar dos hallazgos relevantes. Si se toma la primera como elemento de comparación, las Islas Baleares, pero, sobre todo, Andalucía muestran un patrón de comportamiento esperable de los casos de la categoría uno y no de la tres a la que pertenecen. Los dos casos se sitúan por encima del País Vasco, y Andalucía también de Cataluña. Elementos que remiten al segundo hallazgo que consiste en la diferencia entre el nacionalismo catalán mucho más agresivo que el vasco a la hora de desplegar una respuesta organizativa jurídica en aras de articular su singularidad. También estos mismos datos arrojan interrogantes, por ejemplo, sobre la respuesta organizativa dada en Andalucía similar a la de Cataluña.

Para esclarecer las diferencias entre los modos de organizar la diferencia, se agrupan los casos mediante la técnica de análisis de conglomerado por el procedimiento de K media.

El objetivo es aglomerar los casos por su similitud hasta conformar grupos homogéneos. Debido a las exigencias marcadas por dicha técnica, que obliga a dar una cantidad de grupos a formar de partida, y la hipótesis por diferenciar entre los miembros de la categoría uno de la variable independiente con el resto incluidos en las otras categorías, el número de conglomerados iniciales establecido es de dos. Finalmente, las variables de interés para llevar a cabo la clasificación son los indicadores G2 y S2, es decir, aquéllos que hacen referencia directa a la inclusión de elementos colectivos culturales propios en el sistema educativo.

La tabla 5 ofrece los centros de los conglomerados finales que resumen los valores de cada uno de ellos en las variables seleccionadas. La interpretación de los datos arroja las siguientes conclusiones. La principal es que el conglomerado dos muestra una mayor presencia de lo colectivo en términos generales, aunque con matices. El primer conglomerado está constituido por aquellos casos con poca concreción jurídica en derechos de corte social vinculados a elementos culturales (S2), y en cambio un reconocimiento destacado de derechos en defensa de elementos colectivos en función del grupo (G2) a través del sistema educativo. Mientras que el segundo está constituido por los casos de mayor concreción de derechos sociales vinculados a un elemento cultural<sup>17</sup> y menor en los grupales. Es decir, la diferencia central entre los conglomerados estriba no en el reconocimiento de una lengua propia, sino en su determinación como lengua vehicular de la enseñanza.

TABLA 5. CENTRO DE LOS CONGLOMERADOS FINALES

	Conglomerado	
	1	2
S2	,14	2,00
G2	1,57	1,00

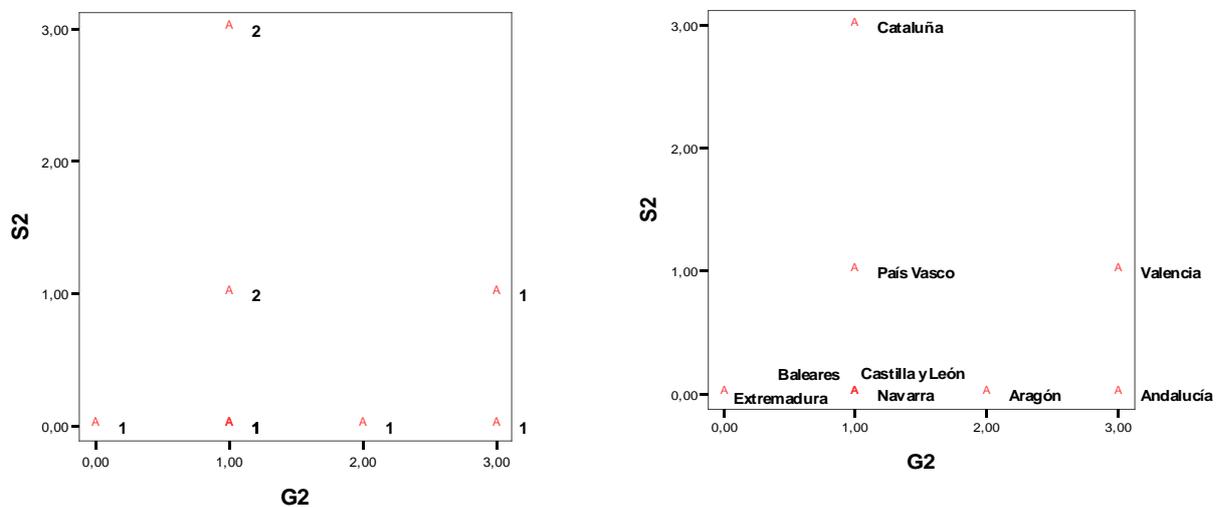
Obteniendo ahora dos diagramas de dispersión con marcas distintas y los nombres para cada uno de los casos de uno y otro conglomerado, se puede formar una idea más precisa de las características de los mismos. Los gráficos 9 y 10 muestran sendos diagramas de

17

Por ejemplo: concretando al derecho de los alumnos de esas regiones a recibir la educación en la lengua cooficial.

dispersión. Se distingue casi con total claridad una agrupación inferior (bajo S2) y otra superior (alto S2). La división no parece del todo nítida porque en la frontera entre ambos conglomerados se encuentra un caso que aparentemente parece estar más cerca del conglomerado al que no ha sido asignado. En esta ocasión es Valencia, que se aleja de su centro hacia arriba y se acerca al caso fronterizo del conglomerado 2, País Vasco. Por otra parte, si decidiéramos obtener una solución de tres conglomerados, es plausible que Cataluña ubicada en la parte superior podría constituir su propio conglomerado individual, lo que remarca su especial insistencia en la defensa de su singularidad.

GRÁFICOS 9 Y 10. DIAGRAMA DE DISPERSIÓN SEGÚN CONGLOMERADO DE PERTENECÍA Y ETIQUETA DE LOS CASOS



Sintetizando, de los datos sobresale la divergencia clara entre las categorías de agrupación de la variable independiente. Los nacionalistas periféricos con mayor fuerza, agrupados en la categoría uno, tipifican, por término medio un mayor número de artículos vinculados a la identidad. Pero, además, sobresalen no sólo en la cantidad, también en la naturaleza de los derechos tipificados, pues son los únicos que han avanzado en la articulación en el espacio jurídico con la presencia de derechos colectivos y sociales, por este orden. La excepción en este aspecto lo muestra Valencia, que situándose en la categoría tres, es la única en esta posición que registra junto a los derechos grupales un derecho social, pero aun así no ha sido ubicada con los nacionalistas periféricos catalán y vasco por el procedimiento de análisis de conglomerados K medias, con lo que se puede afirmar, hasta aquí, que en Valencia no se lleva a cabo una respuesta de organización jurídica similar a la de los nacionalismos catalán y vasco.

Con relación a los casos tomados individualmente, los dos hallazgos relevantes son Andalucía debido a su intensidad con la que pergeña su espacio jurídico en pago a su identidad colectiva, que la sitúa a la cabeza de todos los casos a tenor a los números que reflejan los indicadores y en menor medida las Islas Baleares. Y el otro, Cataluña que muestra el perfil más autonomizado tanto cuantitativa como cualitativamente, incluso desmarcándose del País Vasco.

En definitiva, se observa que existen casos que realizan esfuerzos encaminados a delimitar su espacio jurídico en aras de modelar su identidad colectiva. Esta dinámica se establece asociando derechos grupales y colectivos a la gestión de la Comunidad, afianzando los criterios de pertenencia identitaria a la comunidad política. Aunque no todos los casos se comportan igual. Y que se vislumbran diferencias entre ellos, divergencias que aún deben ser mejor explicada. Por este motivo se aterriza plenamente en el contexto educativo.

## **6.2. Decretos de ordenación de la enseñanza Secundaria e identidad colectiva**

### **6.2.1. Currículum e identidad colectiva de ámbito regional**

En este apartado se analizan los decretos curriculares desarrollados para la ESO por parte de todos los casos de estudio. El currículum es importante porque en él se aúnan el conjunto de objetivos, contenidos, competencias básicas, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo. La noción de currículo engloba más que un programa o plan de estudio, pues abarca todas las posibilidades de aprendizaje que la escuela ofrece al alumno; la definición de los medios a través de los cuales han de lograrse los objetivos, y los métodos para evaluar los procesos de enseñanza. Los contenidos y objetivos volcados en estos documentos se convierten en elementos preceptivos para el alumnado. Asimismo, el currículum es un campo ideológico en el que se expresan intereses y conflictos que son ajenos al orden del conocimiento. En él pueden ser incluidos contenidos de un modo intencionado más acordes a una visión del mundo que a criterios pedagógicos. Teniendo en cuenta su importancia en el proceso educativo, se escrutan cada uno de sus partes con la mirada puesta en entender su organización desde un enfoque ideológico identitario.

En la tabla 6, se especifican los siguientes conceptos. En las filas se muestran todas las comunidades autónomas agrupadas en base a las categorías de la variable independiente. Y, en las columnas, se concretan dos tipos de indicadores. En la columna *DGI* se recoge la

presencia de deberes relacionados con la obtención del título de la ESO. El valor que aporta este indicador consiste en comprobar si el alumnado debe estudiar de un modo ineludible contenidos propios y exclusivos del colectivo mediante la fórmula jurídica de la inclusión de este requerimiento en los objetivos de etapa, a la vez de vincular la consecución de estos objetivos como requisitos de titulación. Un valor 1 significa que se establece esta fórmula legal y un valor cero, que no. En la columna *DG2* se muestran las frecuencias con las que aparecen apartados donde se establecen aprendizajes vinculados a elementos propios del colectivo. Por ejemplo, cuando se tipifica como elemento de aprendizaje que los alumnos deben acabar la etapa con pleno dominio de la lengua autonómica.

Comenzando por la comparación entre las categorías de la variable independiente, los datos arrojan una distribución de las medias acorde con lo esperable por cada categoría según la influencia de los partidos nacionalistas en la región. La categoría que arroja de nuevo un grado mayor de concreción jurídica es la compuesta por las comunidades autónomas con los nacionalismos más influyentes, —Cataluña, País Vasco y Galicia— con una media grupal de 6,3. Ya por debajo le siguen los miembros de la categoría 3 con un valor medio de 4. Y los de la categoría 4 con un valor medio de 1,75 apartados dedicados a la promoción de contenidos culturales exclusivos de la región. La categoría que no queda explicada es la dos, cuyo único representante, Canarias, arroja un valor medio más propio de los casos de la categoría 4.

Evidentemente, la media es útil para estandarizar los datos y poder establecer comparaciones, pero simplifica la información con relación a la dispersión interna de cada grupo. Es necesario pues comprobar la desviación intragrupal, para comprender mejor la respuesta organizativa de cada uno de los casos analizados. Si se fija la atención en las columnas interiores, particularmente, la referida al indicador *DG2*, se mantiene una distribución de las divergencias acorde al supuesto teórico subyacente en las categorías de la variable independiente. Cataluña (9) y País Vasco (8) son los casos que más apartados dedican a incluir la necesidad de aprender las particularidades regionales frente a Cantabria (0), La Rioja (0) y Madrid (0), donde no se instrumentaliza la normativa educativa en pago a la singularidad autonómica.

Vuelven a destacar por el elevado número de apartados dedicados a la concreción de la personalidad colectiva los casos de Andalucía (4) y las Islas Baleares (4), aunque alejado de catalanes y vascos, muestran dos de las respuestas más regionalizadas al respecto. En este sentido, su organización es más propia de la categoría uno, que de la que están ubicados. Por su parte, los datos arrojados para Galicia (2) ponen de manifiesto que el pulso identitario del

nacionalismo gallego sigue siendo más moderado que el de vascos y catalanes. Asimismo, se descuelga de lo esperable, el nacionalismo canario con una respuesta organizativa de baja intensidad a la hora de articular su subsistema educativo.

TABLA 6. DEBERES EDUCATIVOS EN FUNCIÓN DEL GRUPO, CURRICULA AUTONÓMICOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA LOE Y MEDIAS GRUPALES

Categorías Variable Independiente	CC. AA.	Indicadores		Total	Medias
		DG1	DG2		
Grupo 4	AST	1	2	3	1,75
	CANT	1	0	1	
	CIM	1	1	2	
	CyL	1	1	2	
	EXT	1	1	2	
	LRIO	1	0	1	
	MAD	1	0	1	
	MUR	1	1	2	
Grupo 3	AND	1	4	5	4
	ARG	1	3	4	
	BAL	1	4	5	
	NAV	1	2	3	
	VAL	1	2	3	
Grupo 2	CAN	1	2	3	2
Grupo 1	CAT	1	9	10	6,3
	PV	1	8	9	
	GAL	1	2	3	

Fuente: elaboración propia a partir de la normativa elaborada tras la aprobación de la LOE (ver Anexos).

Ante la presencia de heterogeneidad interna en alguna de las categorías se vuelve a aplicar el procedimiento de aglomeración de casos individuales en grupos homogéneos mediante la técnica de K medias, con el objetivo de comprobar si existen diferencias entre las regiones con nacionalismos influyentes con el resto de los casos a la hora de organizar el sistema educativo. Las variables de interés para llevar a cabo la clasificación son el indicador DG2 (contenidos curriculares propios) y la variable explicativa (influencia de la tradición ideológica identitaria nacionalista de referencia regional en el Parlamento Autonómico).

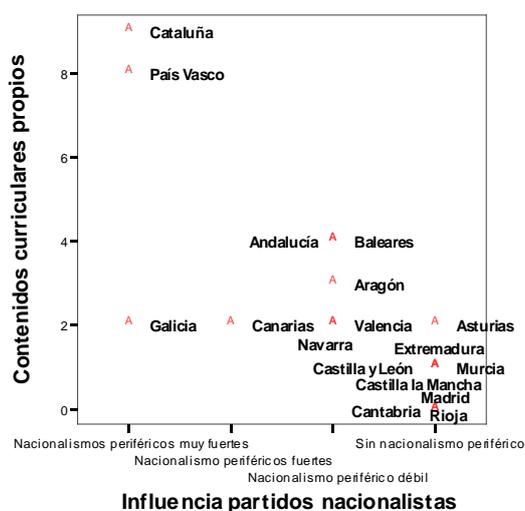
La interpretación de los resultados es sencilla (ver tabla 7): el primer conglomerado está constituido por casos con un gran número de apartados dedicados a la inclusión de contenidos identitarios de ámbito regional y mucha influencia de los partidos nacionalistas en la comunidad autónoma, mientras que el segundo conglomerado está constituido por lo casos con pocos apartados y poca influencia de los partidos nacionalistas en la región.

TABLA 7. CENTROS DE LOS CONGLOMERADOS FINALES SEGÚN DG2 Y VARIABLE INDEPENDIENTE

	Conglomerado	
	1	2
Contenidos curriculares propios.	9	2
Grado de influencia del nacionalismo en la región.	1	3

Obteniendo un diagrama de dispersión (gráfico 11) con la etiqueta para cada uno de los casos de uno y otro conglomerado se forma una imagen más precisa de las características de cada agrupación. En el gráfico 11 se distingue con claridad un conglomerado inferior (pocos apartados y poca influencia del los partidos nacionalistas) y otro superior (muchos apartados y mucha influencia de los partidos nacionalistas). Es visible cómo Cataluña y el País Vasco ofrecen los modelos de organización más instrumentalizados en defensa de sus identidades colectivas. De ellos se descuelga Galicia, con una estrategia más moderada. Tampoco Canarias muestra un perfil alto en este sentido, quedando diluido en el conglomerado inferior. Finalmente, en las fronteras de los conglomerados se encuentran Andalucía y Baleares, que se distancian de su *centro*, pero aún se encuentran alejadas de vascos y catalanes. Ambos aumentan la puja por sus identidades colectivas en el sistema educativo.

GRÁFICO 11. COMUNIDADES AUTÓNOMAS AGRUPADAS Y SEGMENTADAS POR LA VARIABLE TRADICIÓN IDEOLÓGICA EN EL GOBIERNO. COMPARACIÓN DE MEDIAS INTRAGRUPALES



Fuente: elaboración propia a partir de los decretos curriculares de las comunidades autónomas

### 6.3. Horario escolar e identidad colectiva

En el presente apartado se sigue profundizando en la comprensión de las dinámicas de organización jurídica de la diferencia estudiando las cargas horarias según materia. No obstante, debido al papel otorgado como referente de identidad colectiva, se tiene en consideración de un modo la lengua vehicular de la enseñanza. La Constitución de 1978 recoge que el castellano es la lengua oficial del Estado y todos los ciudadanos tienen el derecho y el deber de conocerla y el derecho a usarla. Ahora bien, según se estipule en los estatutos de autonomía, las comunidades autónomas tendrán su lengua vernácula la cual será oficial junto al castellano, como se produce en las Islas Baleares, Cataluña, Valencia, Galicia, Navarra y País Vasco. En el caso de Asturias según lo acordado en su norma básica regional la lengua asturiana debe ser objeto de protección y promoción.

Esta conjunción de factores lingüísticos y normativos descritos tiene un efecto directo sobre el modo de organización del sistema educativo. Hasta tal punto, la lengua es un elemento central, que el Ministerio de Educación establece una clasificación acorde a cuatro modelos lingüísticos, según la realidad educativa de cada caso. La presencia de un modelo o de la combinación de varios difiere según la comunidad autónoma y la presencia de una o de dos lenguas oficiales. Los modelos concretados por el Ministerio de Educación son:

- El **Modelo I** se caracteriza porque se utiliza únicamente el castellano como lengua de enseñanza y aprendizaje de las diversas materias. Asimismo, el castellano se imparte en un área específica del currículo.
- El **Modelo II** se define por la utilización del castellano como lengua de enseñanza y aprendizaje, con la impartición de lengua castellana y de otra lengua oficial autonómica como materias de currículo.
- El **Modelo III**, de carácter bilingüe, se distingue porque en los centros se imparten áreas y materias en lengua castellana y otras áreas y materias en la lengua autonómica propia. Además, tanto la lengua autonómica como la lengua castellana forman parte del currículo escolar como áreas fundamentales.
- El **Modelo IV** la enseñanza se realiza en una lengua oficial diferente del castellano, teniendo a la lengua autonómica y al castellano como áreas o materias específicas en el currículo.

La distribución del alumnado por modelo lingüístico y comunidad autónoma en la ESO para el curso académico 2009/2010 (cuadro 10) muestra que en la mayoría de ellas se articula sólo un modelo lingüístico, por ejemplo: Andalucía, Castilla y León, Madrid, Murcia, Galicia o Cataluña y, en otras, las menos, se combinan la existencia de varios de ellos, como ocurre en el País Vasco, Navarra, Valencia o las Islas Baleares.

CUADRO 10. PORCENTAJE DE ALUMNADO MATRICULADO POR MODELO LINGÜÍSTICO EN ESO. CURSO 2009/2010

CC. AA.	Modelo I	Modelo II	Modelo III	Modelo IV
Andalucía	100,0	--	--	--
Aragón <sup>1</sup>	97,2	2,8	--	--
Asturias	100,0	--	--	--
Baleares <sup>1y2</sup>	--	--	20,3	79,6
Canarias	100,0	--	--	--
Cantabria	100,0	--	--	--
Castilla y León	100,0	--	--	--
Castilla la Mancha	100,0	--	--	--
Cataluña <sup>1y6</sup>	--	--	--	100,0
Extremadura	100,0	--	--	--
Galicia <sup>4y6</sup>	--	--	100	--
La Rioja	100,0	--	--	--
Madrid	100,0	--	--	--
Murcia	100,0	--	--	--
Navarra <sup>5</sup>	64,7	12,3	0,1	22,9
País vasco <sup>5</sup>	--	17,1	28,3	54,6
Valencia <sup>3</sup>	--	14,4	57,1	28,6

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del MECD. *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2009/2010* (Consejo Escolar del Estado 2011).

(1)Catalán como lengua diferente al castellano.

(2)Informe del *Sistema Educatiu de les Illes Balears* 2008/09.

(3)Valenciano como lengua diferente del castellano.

(4)Gallego como lengua diferente al castellano.

(5)Euskera como lengua diferente del castellano.

(6)Datos no estadísticos basados en la normativa lingüística de la Comunidad.

La existencia de multiplicidad de modelos en algunos contextos educativos dificulta la comparativa entre ellos. Ante la necesidad de seleccionar uno, se escoge aquél más extendido entre el alumnado, es decir, el que cuenta con un mayor número de matrículas. La distribución final queda de esta manera:

•**Modelo I:** Andalucía, Aragón, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla la Mancha, Extremadura, La Rioja, Madrid, Murcia y Navarra.

•**Modelo II:** -

•**Modelo III:** Galicia y Valencia<sup>18</sup>

•**Modelo IV:** Cataluña, País Vasco e Islas Baleares.

Esta distribución final ya avanza conclusiones. Por un lado, la convergencia entre Cataluña y País Vasco, cuya organización de sus subsistemas educativos responde a un modelo de inmersión lingüística en clara defensa de su elemento identitario más relevante, la lengua. También sobresale la inclusión de las Islas Baleares junto a las regiones con nacionalismos más influyentes. Y, por otro, la divergencia de éstos con el resto, especialmente, con Galicia que no alcanza tal grado de inmersión en su subsistema educativo, siendo el representante claro del modelo bilingüe, donde se compagina al 50% la docencia en gallego y el otro 50% en castellano. Valencia, con un modelo flexible de adaptación lingüística conformado por dos vías: una en castellano y otra en valenciano, comparte el mismo modelo de escolarización que gallegos. Aunque, a diferencia de Galicia, el bilingüismo valenciano es menos acentuado, pues la mayoría de los alumnos se encuentran matriculados en la vía de castellano. Finalmente, el resto se agrupa bajo el modelo I, incluida Navarra donde la mayoría de su alumnado, un 64,7%, cursa sus estudios completamente en castellano y Aragón donde sólo un 2,8% de la población estudiantil está matriculado en el modelo II.

Una vez asignado cada caso a un modelo lingüístico, se procede a comprobar la distribución horaria en cada una de las materias teniendo en cuenta la lengua en la que son impartidas. En la tabla 8 se ofrecen los resultados de agrupar los horarios de todas las comunidades autónomas. En las filas se despliegan todas las materias reseñadas en los textos normativos autonómicos y en las columnas se registran las horas anuales asignadas a cada materia o asignatura. Las frecuencias se presentan con valores positivos y negativos. Un valor

---

18

El modelo bilingüe valenciano es de adaptación flexible compuesto dos vías generales. Una en castellano y otra en valenciano. El 71% de los alumnos valencianos se encuentra matriculado en línea de castellano, es decir, 630.000 alumnos. Tampoco ha tenido mayor recorrido el aprendizaje del valenciano en los centros concertados y privados: solo el 6,3% ofrece la línea en valenciano. De hecho el problema en Valencia, a diferencia de Galicia, no es la escasez del castellano, sino que no se pudo impartir en valenciano toda la demanda solicitada (Informe sobre l'ensenyament en valencià 2011).

positivo significa que esa materia se imparte en castellano y en negativo que se imparte en otra lengua oficial de la comunidad autónoma.

Poniendo el punto de atención en las materias con una relación directa o estratégica para incluir elementos propios de la identidad colectiva, —Lengua y Literatura Castellana, Lengua y Literatura cooficial, Ciencias Sociales, Matemáticas, Geografía e Historia, Ciencias Naturales, Religión y Educación para la ciudadanía y Derechos Humanos—, se percibe que la organización de la distribución horaria responde, sobre todo, a la realidad educativo-lingüística dominante en cada comunidad autónoma. Ahora bien, la cuestión es escudriñar si en los diseños de los horarios aparte de dar una respuesta adecuada al fomento de una realidad sociolingüística, subyace en ellos una función simbólica acorde con la defensa de una identidad colectiva, y, en caso afirmativo, si existen diferencias acordes con las categorías de la variable independiente.

TABLA 8. HORARIO ESCOLAR EXPRESADO EN HORAS. COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y CURRÍCULO MEDIO.

ÁREAS TEMÁTICAS	AND	ARG	AST	BAL	CAN	CANT	CIM	CyL	CAT	EXT	GAL	LRIO	MAD	MUR	NAV	PV	VAL
Tutoría	140	140	140	-140	140	140	140	140	-140	140	140	140	140	140	140	-140	140
Lengua Castellana y Literatura	525	560	595	490	560	595	560	595	420	595	455	560	630	595	560	490	420
Lengua Propia de la Comunidad	0	0	0	-490	0	0	0	0	-420	0	-455	0	0	0	0	-490	-420
Lengua Extra1/ Extra2	525	700	525	455	805	420	525	455	420	455	560	455	420	560	420	455	420
Matemáticas	525	525	525	-490	560	525	525	560	-420	595	-525	560	490	525	560	-525	455
CC Sociales, Geografía e Historia	420	420	420	-420	420	420	420	455	-420	420	-420	455	455	455	420	-420	420
Educación ciudadanía y DDHH	35	35	35	-35	35	35	70	35	-35	35	-70	35	35	35	35	-35	35
Educación Física	280	280	280	-280	280	280	280	280	-280	280	280	280	280	280	245	-245	280
CC de la Naturaleza	350	350	385	-350	350	350	350	350	-350	385	-245	350	350	350	350	-315	350
Optativas específicas (lengua coofi.)	Sd	-175	sd	sd	sd	sd	sd	Sd									
Optativas específicas	805	945	770	-875	805	945	875	840	-805	840	455	840	875	875	805	-700	840
Religión	175	175	175	-175	175	175	175	175	-175	175	175	210	210	210	210	-210	210
Optativa 2	350	0	280	-210	0	245	210	280	-280	280	-210	280	280	140	420	-140	280
Educación cívica	70	70	70	-70	70	70	70	35	-35	0	35	35	35	35	35	-35	70
<b>Total</b>	<b>4200</b>	<b>4200</b>	<b>4200</b>	<b>4480</b>	<b>4200</b>	<b>4340</b>											

Fuente: elaboración propia a partir de la normativa vigente (ver Anexos).

En el gráfico 12 están representados los valores correspondientes a las horas asignadas a las asignaturas de Ciencias Sociales, Historia y Geografía y Lengua Castellana y en el gráfico 13 a las materias de Matemáticas y Ciencias Naturales. En ambos diagramas se pueden apreciar que existe un grupo no muy numeroso de comunidades autónomas con poca carga horaria en las cuatro asignaturas y otro grupo más amplio de casos con mayor carga horaria en todas y cada una de las asignaturas seleccionadas. Las nubes de punto, por tanto, incitan a pensar que existen claramente dos grupos naturales de casos.

GRÁFICO 12 Y 13. GRÁFICOS DE DISPERSIÓN POR LAS MATERIAS DE LENGUA CASTELLANA Y CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA. Y MATEMÁTICAS Y CIENCIAS NATURALES. COMUNIDADES AUTÓNOMAS

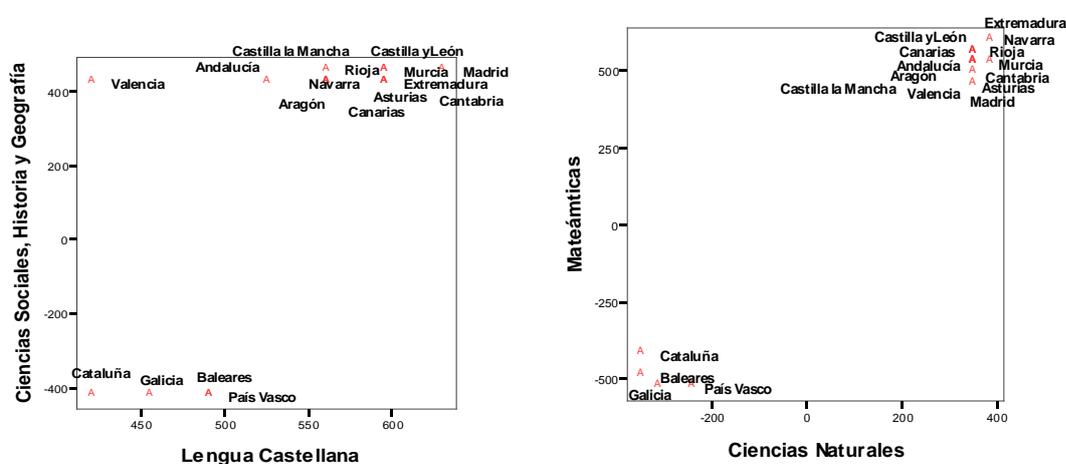


TABLA 9. CENTROS DE LOS CONGLOMERADOS FINALES

	Conglomerado	
	1	2
Lengua Castellana	464	565
Matemáticas	-490	533
Ciencias Sociales, Historia y Geografía	-420	431
Educación para la ciudadanía y DDHH	-9	38
Ciencias Naturales	-315	355
Religión	-96	188
Educación cívica	-26	59
Lengua cooficial	-464	-32

Si se trae a colación el modelo lingüístico cristalizado con la Constitución y las sentencias del Tribunal Constitucional, especialmente la 337/1994, que establece el régimen de cooficialidad lingüística y presupone la convivencia de las dos lenguas, el castellano y la de la región, en calidad de bilingüismo (Blanco Valdés 2008). En el primer conglomerado se comprueba una respuesta organizativa con un interés claro por concentrar los recursos horarios en la promoción de la lengua vernácula, de tal modo que no es acorde a la defensa del bilingüismo constitucional.

Esta distribución horaria, a tenor de los datos, va más allá de criterios educativos, pues da pie a lanzar la siguiente cuestión, si de por sí la lengua vehicular de estos subsistemas educativos es casi de un modo exclusivo la vernácula, situación que garantiza su aprendizaje, ¿por qué no se dedica más recursos horarios a otras materias? La lectura de los conglomerados apunta hacia la existencia de una función simbólica en la asignación horaria. No obstante, esta afirmación aún no es concluyente, sólo es un indicio. Para comprobar si cumple dicha función se analiza la composición de cada uno los conglomerados, lo que permitirá, a su vez, proseguir con el proceso de refutación de la hipótesis.

En la tabla 10 se puede ver cómo quedan agrupados los casos. En el conglomerado 1 se ubican Cataluña, Galicia y País Vasco, es decir, todas las comunidades autónomas con nacionalismos periféricos fuertes, más las Islas Baleares. Tanto Galicia y las Islas Baleares, según su normativa, deben orientarse hacia el bilingüismo con un 50% de la docencia impartida en castellano y el otro en la lengua de la región, lo que debería ubicar a cada una de ellas en otro conglomerado. Pero en el caso de Galicia se especifica qué asignaturas deben ser

la vehiculadas en gallego. Por ley, en los centros educativos deben explicarse en gallego las asignaturas de: Ciencias Naturales, Física, Geología, Biología, Química, Matemáticas, Ciencias Sociales, Geografía, Historia y Educación para la Ciudadanía, es decir, aquellas asignaturas estratégicas desde la óptica de instrumentalización de la escuela en defensa de una identidad. En las Islas Baleares, se establece que son los centros educativos los que deben planificar la docencia en lengua catalana, especificándolo en su proyecto lingüístico. Este documento debe ser elaborado por el equipo directivo y aprobado por el Consejo Escolar. Según los datos publicados por la Informe del Sistema Educativo de les Illes Balears 2008/09, el modelo lingüístico más extendida en los centros educativos es el de inmersión, similar al de catalanes y vascos. Un tipo de organización dónde sólo se imparte en la lengua común del Estado la asignatura de Lengua y Literatura Castellana. En el conglomerado 2 se encuentran el resto de los casos cuya distribución horaria es diametralmente opuesta a la de los casos del otro conglomerado.

Este cúmulo de factores, que sean los nacionalismos más fuertes los que articulan modelos de inmersión lingüística, más, que en caso de bilingüismo sean las asignaturas estratégicas desde el punto de vista la identidad las obligatorias en la lengua regional son los hallazgos que permiten afirmar el cumplimiento de función simbólica a la que responde la distribución horaria. Además, la agrupación de los casos, a tenor de los horarios, no falsea la hipótesis propuesta, es decir, existe una diferencia en el modo de organización del sistema educativo en pago a una identidad colectiva entre los casos de la categoría uno de la variable independiente y el resto.

No obstante, la inclusión de las Islas Baleares junto a vascos y catalanes arroja, nuevamente, dudas sobre el sentido último la respuesta del ejecutivo balear. Incertidumbre que conduce de nuevo a la necesidad de realizar un análisis comprensivo que aclare la intención última de la defensa de la lengua catalana en las escuelas insulares.

TABLA 10. CONGLOMERADOS DE PERTENENCIA Y COMUNIDADES AUTÓNOMA.

CC. AA.	Conglomerado	Distancia
Andalucía	2	105,000
Aragón	2	85,732
Asturias	2	70,000
Baleares	1	70,000
Canarias	2	60,622
Cantabria	2	78,262
Castilla y León	2	60,622
Castilla la Mancha	2	92,601
Cataluña	1	152,561
Extremadura	2	,000
Galicia	1	414,126
Madrid	2	130,958
Murcia	2	98,995
Navarra	2	78,262
Rioja	2	85,732
País Vasco	1	,000
Valencia	2	478,618

Otro elemento que determina la función simbólica de la distribución del horario se encuentra en los incrementos de cada una de las asignaturas a partir de los mínimos establecidos por el Ministerio de Educación. El Gobierno central fija unas enseñanzas mínimas, y para ellas una distribución horaria concreta. Estas enseñanzas requerirán, con carácter general, un 55% de los horarios escolares para las comunidades autónomas que tengan, junto con la lengua castellana, otra lengua oficial, y un 65% para aquellas que no tengan lengua cooficial. El horario restante (45% y 35% del total, respectivamente) será fijado por cada una de las comunidades autónomas, pero con condiciones.

Acorde con la normativa, las comunidades con lengua cooficial dispondrán para organizar los contenidos de dicha lengua del 10% del horario que se deriva de los contenidos mínimos, no pudiéndose detraer de un área una cifra superior a 50 horas en el conjunto de los tres primeros curso, ni de 20 horas en el cuarto curso de la ESO. Los contenidos referidos a estructuras que puedan ser comprendidas por varias lenguas en un mismo curso, se podrán impartir de manera conjunta. Pero si la lengua vehicular de estas enseñanzas no es el castellano, debe garantizarse que el alumnado recibe las enseñanzas en Lengua y Literatura

Castellana en horas no inferior al que corresponda a dicha materia en aplicando los criterios fijados.

La comparación entre los horarios escolares autonómicos y los horarios mínimos fijados por el Ministerio de Educación permite vislumbrar la existencia de tendencias a la hora de instrumentalizar el sistema educativo. En la tabla 11 aparecen los siguientes conceptos. Las filas se incluyen las áreas o materias de conocimiento. En las columnas, se muestran los resultados obtenidos tras calcular las diferencias entre la distribución horaria final en las materias seleccionadas y los mínimos establecidos por el Ministerio de Educación.

Según los datos, las comunidades que más horas añaden a las Ciencias Sociales, Geografía e Historia son Castilla y León, Madrid, Murcia y La Rioja, todas con un aumento de 175 horas con respecto al mínimo fijado. Del lado de la Lengua Castellana y Literatura, se perciben incrementos negativos en tres comunidades, es decir, que se encuentran por debajo del mínimo establecido. Estos casos son Cataluña y Valencia, que dedican 55 horas menos anuales, y Galicia que resta otras 20 horas. Aunque ningunas de ellas incurre en ilegalidad, pues la normativa ministerial permite detraer hasta un total de 70 horas de un área, en toda la etapa, para la organización de las lenguas cooficiales. El máximo de horas dedicadas a impartir la Lengua y Literatura Castellana se encuentran el horario de la Comunidad de Madrid con un incremento de 155 horas anuales. Con relación a la Lengua cooficial cinco son las comunidades autónomas que dedican horas para la impartición de dicha materia. El País Vasco y las Islas Baleares con un incremento de 237 horas son las que más amplían la horquilla, seguidas de Galicia con 202 horas y Cataluña y Valencia con 167 horas cada una. Navarra no se incluye porque el modelo seleccionado es aquel en el que se imparte toda la docencia en castellano. En la asignatura de Matemáticas las comunidades autónomas que más recursos horarios destinan son: Extremadura con 210 horas y Canarias, Castilla y León, La Rioja y Navarra con 175 horas. Los que menos horas asignan a las matemáticas son Cataluña con un incremento de tan sólo 35 horas y Valencia de 70 horas anuales. Para acabar, en la asignatura de Ciencias de la Naturaleza, Extremadura resalta como la comunidad autónoma que más hora dedica a esta enseñanza y Galicia y el País Vasco como las que menos.

TABLA 11. HORAS ASIGNADAS A PARTIR DE LOS HORARIOS MÍNIMOS MINISTERIALES. COMUNIDAD AUTÓNOMA.

ÁREAS TEMÁTICAS	AND	ARG	AST	BAL	CAN	CANT	CIM	CyL	CAT	EXT	GAL	LRIO	MAD	MUR	NAV	PV	VAL	Mínimos
Lengua Castellana y Literatura	50	85	120	15	85	120	85	120	-55	120	-20	85	155	120	85	15	-55	475
Lengua Propia de la Comunidad	0	0	0	237	0	0	0	0	167	0	202	0	0	0	0	237	167	253***
Matemáticas	140	140	140	105	175	140	140	175	35	210	140	175	105	140	175	140	70	385
CC Sociales, Geografía e Historia	140	140	140	140	140	140	140	175	140	140	140	175	175	175	140	140	140	280
CC de la Naturaleza	120	120	155	120	120	120	120	120	120	155	15	120	120	120	120	85	120	230
Religión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	35	35	35	35	35	35	175

Fuente: elaboración propia a partir de la normativa vigente (ver Anexos).

\*\*\* El número de horas se calcula a partir del 10% del horario fijado en la normativa ministerial sobre horario mínimo

Ahondando en la relación entre la tradición ideológica identitaria nacionalista de referencia regional en el Parlamento autonómico y el desarrollo normativo en pago a una identidad política, se calcula nuevamente las medias de los casos agrupados por las categorías de la variable independiente.

De acuerdo con los datos de la tabla 12, los miembros de la categoría cuatro presenta un perfil que se caracteriza por ser el conjunto que más horas dedica a las materias de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Ciencias Naturales y, ninguna, por razones evidentes, al conocimiento de Lengua y Literatura cooficial. Es una categoría no muy heterogénea, donde la Comunidad Autónoma de Madrid destaca como la representativa de este perfil. La categoría tres muestra a un grupo homogéneo cuyas peculiaridades son la de presentar un incremento de horas muy moderado en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana y en la de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. La categoría dos, conformada sólo por la Comunidad de Canarias, presenta un perfil similar a la de la categoría tres. Finalmente, la cuarta se caracteriza, básicamente, por reducir bastante las horas dedicadas al aprendizaje de la Lengua y Literatura Castellana y aumentar mucho las horas en la lengua cooficial. En este grupo el caso más representativo es Cataluña.

Comparando los grupos entre sí, se observa la tendencia de que a mayor fuerza de los nacionalismos de ámbito regional en la comunidad autónoma menores son las horas dedicadas a la Lengua y Literatura Castellana. Hasta aquí esta propensión tendría una explicación directa en el mero hecho de que, por ejemplo, en los casos aglutinados en la categoría cuatro no poseen lengua cooficial y en consecuencia no dedicarían

recursos horarios a esta materia, disponiéndolos para otras. Igualmente, se puede decir de los miembros de las categorías dos y tres, a excepción de Valencia. Pero el hallazgo de que sean los nacionalismos tradicionales más fuertes los que también marquen los mínimos en asignaturas importantes desde el punto de vista educativo como son las Matemáticas, las Ciencias Sociales, Geografía e Historia y en las Ciencias Naturales deja entrever una intencionalidad en la organización de los horarios.

Esta respuesta organizativa pone de manifiesto la mayor importancia dada a criterios simbólicos que a estrictamente educativos para distribuir los horarios entre las diferentes asignaturas. Si los criterios de decisión fueran estrictamente educativos, la distribución probablemente no sería tan uniforme entre los miembros de la categoría 1. Lo esperable sería más una casuística acorde con las necesidades de cada población estudiantil; en algunos casos se apostaría por las Matemáticas, otras por la Lengua Castellana, etc. y no que la convergencia más clara observada es a la dilución de la Lengua Castellana a lo largo de la normativa educativa a favor de sus lenguas cooficiales.

También porque las Matemáticas y las Ciencias están consideradas como materias estratégicas en la sociedad del conocimiento y lo cabal sería concentrar los recursos horarios en estas materias, y son los casos que menos horas dedican a ellas como conjunto. Por ejemplo según la información recababa en el Diario de Navarra, unos 1.600 alumnos navarros cambiaron de modelo lingüístico al terminar la Educación Infantil, Primaria o Secundaria en el curso académico 2009/2010. La mayoría de los cambios los solicitaron alumnos de la zona no vascófona que pedían pasar del modelo A (castellano con asignatura de euskera) al modelo G (sólo castellano). El principal motivo, según esgrimen los responsables de colegios e institutos, del cambio del modelo A al G es abandonar el euskera para reforzar las Matemáticas o la Lengua Castellana (Echevarren 2011). Finalmente, el hecho de retraer horas de la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia reduce las posibilidades de introducir elementos identitarios de otra personalidad colectiva (española) por medio de los contenidos mínimos ministeriales.

En consecuencia, este modo de articular el sistema educativo responde en gran medida a que la lengua y la historia son símbolos significativos asociados a la identidad. Por eso no es de extrañar que ocurra lo contrario en las comunidades sin representación

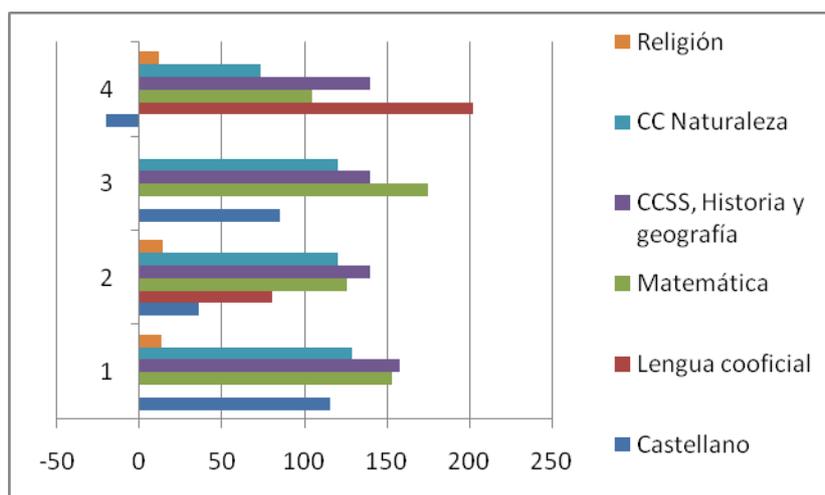
de partidos nacionalistas periféricos, pues concentran los mayores aumentos horarios en lengua Castellana y en Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

TABLA 12. MEDIAS GRUPALES SEGÚN LAS DIFERENCIAS CON LOS HORARIOS MÍNIMOS. VARIABLE INDEPENDIENTE Y ASIGNATURAS.

Asignaturas	Variable Independiente			
	Grupo 4	Grupo 3	Grupo 2	Grupo 1
Lengua castellana	115,6	36,0	85,0	-20,0
Lengua cooficial	0,0	80,8	0,0	202,0
Matemática	153,1	126,0	175,0	105,0
CCSS, Historia y geografía	157,5	140,0	140,0	140,0
CC Naturaleza	128,8	120,0	120,0	73,3
Religión	13,1	14,0	0,0	11,7

En el gráfico 14 se ilustran los datos recogidos en la tabla 12. Las líneas muestran la tendencia que marca la pugna por la defensa de las lenguas en el sistema educativo. Es especialmente llamativa la distancia entre los puntos de referencia para cada una de las asignaturas relacionadas con el aprendizaje de las mismas en la categoría 4.

GRÁFICO 14. MEDIAS GRUPALES SEGÚN LA VARIABLE INDEPENDIENTE Y ASIGNATURAS



## 6.4. Conclusión

La Constitución de 1978 instaura el Estado Autonómico como modelo de organización territorial. La nueva organización territorial se asienta en el

reconocimiento de un conjunto de derechos cuyo titular son las comunidades autónomas y no el Estado, reconociendo con ello nuevos sujetos colectivos para esos derechos (Jáuregui 2003). No obstante, desde su origen, este modelo territorial fue pergeñado sobre mínimos, es decir, no se estableció ninguna estructura específica de Estado Autonómico a alcanzar, pero sí unas líneas a seguir en el proceso de construcción para los nuevos sujetos colectivos. La Carta Magna sólo concretaba las bases generales a partir de las cuales construir un mapa autonómico a demanda de los gobiernos regionales. El resultado final no fue el esperado ni por su complejidad, ni por el techo competencial alcanzado por las comunidades autónomas.

El sistema educativo se pergeña sobre este complicado entramado normativo. En él se establece una versión híbrida entre lo que cada administración puede legislar exclusivamente, lo que no puede y lo que legisla conjuntamente, permitiendo interpretaciones ambiguas de preceptos dependiendo de las condiciones políticas y electorales del Gobierno central. Bien es verdad que este planteamiento responde, en líneas generales, a una idea de conjunto donde las administraciones regionales se muestran como meras correas de transmisión de la titularidad del Estado a los territorios particulares, convirtiendo a las regiones en representantes de un mismo sujeto colectivo a menor escala. No obstante, esta distribución no impide que los gobiernos regionales, como nuevos sujetos colectivos, cuenten con margen para un limitado desarrollo normativo suficiente para elaborar un contenido legislativo en materia educativa ajustado en exclusiva a sus territorios. Y esto es así para todo el conjunto de regiones desde el año 2005 para la ESO, cuando, por primera vez en la historia del sistema educativo, todas las comunidades autónomas desarrollaron un decreto curricular propio para esta etapa.

Según los datos, un conjunto de comunidades autónomas se dirigen, progresivamente, hacia la consolidación de sus espacios jurídicos y, por consiguiente, a la cristalización de sus identidades políticas de ámbito regional. Esta dinámica se establece asociando derechos a la gestión de la comunidad autónoma. De este modo, afianzan los criterios de pertenencia al «nosotros». Aunque no todos los casos se comportan igual.

Los aspectos que definen la dinámica de construcción de la diferencia en el ámbito jurídico son dos: tipificar muchos derechos y deberes vinculados a aspectos

culturales y la defensa de la lengua vernácula en el sistema educativo. El primero, existen claras diferencias entre catalanes y vascos con el resto. Especialmente, Cataluña, porque su estrategia organizativa es la más alta. Siempre ocupa lugares destacados, cuando no el que más, en todos y cada uno de los indicadores analizados. Galicia y País Vasco, que también instrumentalizan su normativa educativa despliegan estrategias más moderadas. Con relación al segundo, la propensión de las comunidades autónomas con lenguas vernáculas a reducir el número de horas de la Lengua Castellana es relevante por dos motivos más. Uno por la importancia de la presencia de una lengua concreta en el sistema educativo, por lo que supone de impulso para la construcción de una *cultura societal* (Kymlicka 2002). Otro, porque en ningún caso se especifica que el aumento de horas en la lengua cooficial debe ir en detrimento de la Lengua Castellana. Éste puede realizarse a costa de otras materias, pero los saldos negativos se concentran en la citada. Lo que deja traslucir el carácter simbólico de la organización horaria de los subsistemas educativos. Por ejemplo, como apunta Fernández Enguita (2011) para el sistema de inmisión lingüística en Cataluña el buscar la presencia exclusiva de una sólo lengua emite un mensaje, implícito pero firme: esto es Cataluña y no España. Una mayor presencia compartida en equilibrio entre el castellano y el catalán emitiría otro: éstas son tus dos lenguas, *ergo* son tus dos identidades.

## 7. AUSENCIA DEL OTRO

Con el objetivo marcado en la detección de variaciones entre los casos de estudio, el análisis de la diferencia a través de la organización del sistema educativo se ha asentado, principalmente, en la interpretación de indicadores desde una óptica cuantitativa<sup>19</sup>. Los indicadores han mostrado consistencia explicativa con un buen número de casos, pero limitaciones con otros. Por ejemplo, en el apartado organización jurídica de la diferencia, las dinámicas halladas en Andalucía y en las Islas Baleares no se ajustan a los patrones que cabían esperar según su categorización por ideología identitaria, cuyas estrategias tienden a asemejarse a las de los nacionalismos más arraigados. De igual modo sucede con Castilla y León en el apartado de organización de la diferencia cultural. A priori, no cabía esperar una defensa fuerte de rasgos distintivos vinculados a la región, pero destaca como tal en esta dimensión de análisis. Dada las implicaciones teóricas que acarrearían las confirmaciones de estas convergencias, se plantea un análisis comprensivo de las dinámicas de construcción de identidades colectivas.

Con el apoyo de técnicas cualitativas, se profundiza en el sentido último que subyace en la organización de la diferencia en el contexto educativo. El estilo de análisis cualitativo seleccionado, por su adecuación al objetivo, se asienta en los principios teóricos de la fenomenología y del constructivismo social. Tomando la centralidad de la percepción en el pensamiento fenomenológico desde el enfoque sociológico de Berger y Luckman (1999). Bien es verdad que la sociología fenomenológica presenta, desde sus inicios, un interés por el análisis de la conciencia, de ahí que una buena parte de las primeras obras realizadas bajo este paradigma fueran conceptuales o teóricas (Ritzer 1993). Pero a partir de la obra de Berger y Luckman (1999), se introducen innovaciones metodológicas cruciales en los planteamientos fenomenológicos. Dichas aportaciones teóricas, que son la base del presente trabajo, permiten dar un salto desde los objetos de investigación de naturaleza eminentemente

---

19

Aunque no ha sido la única vía seguida, también se ha recurrido a la variante cualitativa cuando se ha tratado de descifrar la construcción de los relatos biográficos de los distintos colectivos, o se han apoyado los hallazgos numéricos con la información recabada en las entrevistas realizadas.

subjetiva —la conciencia— hacia los de naturaleza objetiva —los sistemas sociales— y empíricamente aprehensibles (Doncel 2008). Asentado en estos principios del constructivismo social se define teóricamente la categoría de análisis «ausencia del otro».

Esta categoría registra la constatación de referentes intersubjetivos más allá del ámbito regional. Concretamente, debido a que el Estado español es entendido como un sistema donde confluyen distintas singularidades en interacción, se busca la presencia de elementos constitutivos comunes extendidos entre todos los casos de estudio. No es lo mismo, en términos de identidad, asumir que la lengua propia de la comunidad es el gallego, que apostillar que las lenguas propias de la Comunidad son el gallego y el castellano, esta última, que, a su vez, es la lengua común de todos los españoles. Detectar la presencia de un denominador común es útil para clasificar los modos de articular la identidad del colectivo. Siguiendo con el mismo ejemplo, en el primer supuesto se homogeneizaría más la identidad colectiva regional, que en el segundo.

Los elementos culturales en los que se focaliza el análisis comprensivo son la lengua y la historia. La elección de estos parámetros de identidad responde a su relevancia simbólica. Normalmente, a la publicación de un informe con relación a la historia que debe ser enseñada o al dictamen del Tribunal Superior con relación a la lengua que debe vehicular el proceso de enseñanza, suele ir acompañado de una fuerte controversia social.

El modo de proceder ha consistido en escrutar los textos normativos seleccionados (estatutos de autonomías y decretos curriculares) y los textos obtenidos tras las realizaciones de las entrevistas en profundidad. El objetivo perseguido ha sido extraer las propiedades asociadas a la categoría teórica «Ausencia del Otro» en cada uno de los textos analizados. Para la detección de las propiedades se tiene en cuenta el grado de individualización u homogeneización manifestado en la instrumentalización del sistema educativo.

### **7.1. Lengua y sistema educativo**

La lengua en la que se comunica una población es un factor de cohesión social de máxima relevancia, y su reconocimiento jurídico adquiere una dimensión crucial para el colectivo (Aja 2003). Por la misma razón, la elección de la lengua del sistema educativo

es fundamental. Una vez escogida, se convierte en vehículo de transmisión de la cultura del colectivo (Kymlicka 2002) corpus del que, a su vez, forma parte. Esta doble característica, que le permite ser instrumento de reproducción y elemento propio reproducido, le confiere una fuerte potencialidad simbólica. Por lo que la selección de una determinada lengua como vehicular, significa dar un espaldarazo a una identidad concreta. Por ejemplo, dicha relevancia no pasó inadvertida para los constitucionalistas en las negociaciones, ya que el asunto de la lengua fue clave en el diseño de la Carta Magna.

En España, tras la proclamación de la Constitución, se instaura un sistema de pluralidad lingüística inaudito (López 2007). Desde ese momento, las lenguas vernáculas se consideraron como cooficiales, reconociéndose jurídicamente su arraigo en algunos territorios del Estado, junto a la castellana. La proclamación de la oficialidad del bilingüismo en: Cataluña, Islas Baleares, Galicia, Navarra, País Vasco, Valencia y en varias zonas fronterizas a algunos de esos territorios, pergeñó un modelo denominado como «plurilingüismo atenuado» (Blanco Valdés 2008: 21) o bilingüismo acomodado a las circunstancias de cada comunidad autónoma.

El reconocimiento jurídico de las lenguas vernáculas se convirtió en el incentivo para que desplegar importantes estrategias políticas para su defensa en el ámbito educativo (Blanco Valdés 2008). Cataluña, País Vasco, Valencia y Galicia no dudaron en tomar la iniciativa en este sentido. Amparadas en el reconocimiento estatutario<sup>20</sup>, aprobaron sus leyes de normalización lingüística entre 1982 y 1983 (Aja 2003). Más tarde, Navarra y las Islas Baleares, en 1986, siguieron los mismos pasos y aprobaron sus respectivas leyes de normalización.

Los problemas sociolingüísticos asociados a un sistema tan complejo como el prefigurado por la Constitución no tardaron en aparecer. Las señales, que indicaban que el campo de las «lenguas en contacto» como lo denominó Siguan (2001) se estaba convirtiendo en uno de los principales terrenos de interacción, fueron evidentes desde el

---

20

Según marco constitucional, articulado según las previsiones sobre organización territorial del título VIII y del Artículo 3, el estatuto de autonomía se convertiría en el instrumento clave para la normalización de las lenguas vernáculas allí donde tuvieran una relevante presencia (Huguet 2004).

inicio. La crisis del «plurilingüismo atenuado» (Blanco Valdés 2008: 21) se puso de manifiesto en el progresivo distanciamiento de algunos desarrollos normativos autonómicos respecto a los parámetros originarios del sistema lingüístico constitucional (López 2007). La vía a desarrollos divergentes quedó abierta en la propia redacción del Artículo 3, que no cerraba el modelo plurilingüe constitucional (López 2007). En la Constitución se predica la oficialidad de las mismas, pero no las particularidades de éstas, que debían ser concretadas en las leyes básicas autonómicas. Por ejemplo, su obligatoriedad de aprendizaje en el sistema educativo, etc.

Es precisamente en el terreno educativo donde se alcanza el máximo distanciamiento entre el modelo constitucional pretendido y el cristalizado por el desarrollo autonómico (Blanco Valdés 2008). Con la puesta en marcha de las políticas de la inmersión educativa, se resquebraja el bilingüismo territorial constitucional. A día de hoy, por citar tres casos, en Cataluña, Galicia y País Vasco, sus lenguas vernáculas gozan de mayor apoyo en el contexto educativo que el castellano.

En un intento de evitar esta deriva autonómica en detrimento del castellano, el gobierno del Presidente José María Aznar limitó los márgenes de actuación de las consejerías educativas. Recortó competencias a las comunidades en materia de política de libros de texto. Sin embargo, las comunidades autónomas con lenguas vernáculas siguieron contando con mecanismos para la defensa de sus lenguas vernáculas. Desde las autoridades lingüísticas regionales, convertidas en evaluadores de última instancia, se presionaba a las editoriales para que los contenidos de los libros se ajustaran a sus criterios. Así queda reflejado en una de las entrevistas realizadas:

P 2: Análisis localizado.txt - 2:13 [Política de los libros. El Par..] (90:94) (Entrevista ejecutivo de editorial)  
El Partido Popular derogó la censura previa, a partir de ahí no hay censura por parte de las consejerías en contenidos, pero las CC. AA. con lengua propia hay que pasar el visto bueno de una autoridad lingüística y a través de esta aprovechan para dar un toque o tirón de orejas a las editoriales.

La pugna por la lengua vehicular de la enseñanza aún no ha cesado, es más se ha ampliado a otros territorios más allá de los habituales catalán y vasco. Incluso, en algunas comunidades que accedieron a la autonomía por la vía lenta (López 2007). El proceso reabierto de reforma de los estatutos ha puesto de manifiesto la vigencia de la cuestión lingüística en la agenda política de los ejecutivos regionales.

En Cataluña, el problema lingüístico más reciente deriva de la demanda interpuesta por unos padres que denuncian la imposibilidad de ejercitar su derecho de

elección del castellano como lengua vehicular de la enseñanza para sus hijos. Este no es un litigio nuevo, ya viene de atrás, como bien muestran cuatro sentencias formuladas por el Tribunal Constitucional y el Tribunal Superior de Justicia de Cataluña a lo largo de las tres últimas décadas (Ríos y Roger 2010). En 1982, el Constitucional falló adjudicando al Estado la labor de garantizar «el respeto a los derechos lingüísticos», en particular el de «recibir enseñanza en la lengua del Estado» a la Inspección educativa. En 1994, el Constitucional se pronunció de nuevo, esta vez, con relación a la Ley de Normalización Lingüística. En su auto denunciaba la tendencia hacia el uso excluyente de la lengua catalana en la escuela. En junio de 2010, el mismo órgano dictaminó que el catalán no podía ser el único predicado como lengua vehicular de aprendizaje, relegando de esta condición al castellano. Finalmente, en diciembre de 2010, el Tribunal Superior de Justicia de Cataluña falló a favor del derecho de los niños a ser instruidos en lengua castellana acordes con lo dictaminado por la sentencia 31/2010 del Tribunal Constitucional.

El problema lingüístico también sigue vigente en el País Vasco. En este contexto, la problemática deriva como consecuencia de su modelo lingüístico articulado en tres vías diferentes<sup>21</sup>. La evolución de las matriculas ha puesto de manifiesto la creación de guetos de alumnos de escolarización en castellano. Ante esta evidencia, en julio de 2009, el Departamento de Educación del Lehendakari Patxi López derogó parte de la normativa aprobada por el anterior Ejecutivo del peneuvista José María Ibarretxe, que establecía al euskera como lengua vehicular predominante en el ámbito escolar (Castellano 2009). Concretamente, se modificaban los decretos de Educación Infantil y de Bachillerato por cumplimiento un auto del Tribunal Superior de Justicia del País Vasco, que suspendía cautelarmente el contenido relacionado con la lengua vehicular en los mencionados decretos<sup>22</sup>.

---

21

Los tres modelos son A, B y D. Modelo A: castellano como lengua vehicular, excepto en la asignatura de Lengua Vasca y Literatura. Modelo B: una parte de las asignaturas en castellano y otra en vascuence. Y modelo D: vascuence como lengua vehicular, excepto en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

22

Auto con relación al Decreto 12/2009 de 20 de enero del departamento de

Pero el debate lingüístico focalizado, tradicionalmente, en Cataluña y País Vasco, se extendió y emergió en la década de los noventa en Galicia. En 1995, el Parlamento gallego aprobó el decreto que obligaba a impartir un tercio de las clases en gallego. En aquel momento el revuelo no fue importante. Pero, en 2007, cuando la Xunta, con el PSG y el BNG en el poder, elevó a un mínimo de un 50% la carga lectiva en gallego, la contestación popular se hizo visible. Tras la aprobación de estas medidas, en 2007, se inscribió en el registro de asociaciones gallegas «Galicia Bilingüe». Esta asociación se creó para contrarrestar el empuje del gallego en el sistema educativo, alcanzando gran apoyo social. Por ejemplo, en febrero de 2009 presentaron en el Registro General de la Xunta de Galicia las firmas de 100.000 ciudadanos residentes en Galicia apoyando sus propuestas lingüísticas.

En Valencia, el debate se centra en aumentar o reducir la presencia de la lengua vernácula en la oferta educativa. A día de hoy, los dos programas bilingües, el Programa de Inmersión Lingüística (PIL) orientado a castellanos parlantes<sup>23</sup> y el Programa de Enseñanza en Valenciano (PEV), enfocado a valenciano hablantes y a zonas de predominio lingüístico del valenciano<sup>24</sup>, sólo reúnen a un 29% del alumnado (MECD 2011). Frente a un mayoritario 71% que lo hacen en el Programa de Incorporación

---

educación, universidades e investigación del Gobierno Vasco por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y se implanta estas enseñanzas en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

23

Este programa obliga a impartir en los primeros cursos de Primaria una enseñanza íntegramente en valenciano y en el segundo ciclo de Primaria se introducirían progresivamente asignaturas en castellano.

24

Este programa utiliza la lengua valenciana como la lengua vehicular desde los primeros cursos de primaria y sólo se imparte en castellano la asignatura de Lengua castellana.

Progresiva del Valenciano (PIP)<sup>25</sup>, según los datos del Ministerio de Educación publicados para el curso 2008-2009, publicados en el año 2011.

En las Islas Baleares, la cuestión lingüística se ha reabierto con la llegada del candidato del Partido Popular José Antonio Bauzá a la Presidencia, tras las elecciones de marzo de 2011. El nuevo ejecutivo ha anunciado la modificación del decreto de mínimos aprobado en 1997, que fomentaba la inmersión lingüística en catalán. El motivo argumentado estriba en que la lengua castellana también debe gozar de un estatus de vehicular en los centros sostenidos con fondos públicos. En la actualidad, en esta comunidad autónoma, la mayoría de los centros educativos han optado por el modelo de inmersión lingüística, dando un salto cuantitativo en los últimos años. Por ejemplo, en el curso 2008/09, un 80% de los institutos habían adaptado al modelo inmersión según el Informe del Sistema Educatiu de les Illes Balears 2008/09.

En Navarra, la oposición entre los diferentes grupos políticos deriva del modelo foral de adecuación lingüística a la zona, según predominio idiomático. El problema en cuestión se centra en las peticiones de cambio de modelo lingüístico por parte del alumnado<sup>26</sup>. En el curso 2008-2009, alrededor de 1.600 estudiantes navarros, un 1,6% de la población total, modificó su modelo lingüístico (Echevarren 2010) de escolarización. La mayoría de los cambios lo solicitaron alumnos de la zona no

---

25

El PIP se dirige a los centros de zonas de predominio lingüístico valenciano. Este programa obliga, como mínimo, a impartir en Primaria la asignatura de Conocimiento del Medio en valenciano y a ofrecer en Secundaria, al menos, dos asignaturas en esta lengua además de la asignatura de Lengua y Literatura Valenciana.

26

Modelo G, la educación es íntegramente en castellano (modelo mayoritario). En el Modelo D la educación se realiza exclusivamente en vasceunce, con asignatura de castellano. Normalmente, es el segundo modelo con mayor número de matriculaciones. Modelo A, donde la educación en castellano con asignatura de vasceunce. En el Modelo B la mitad de las materias se imparten en castellano y la otra mitad en vasceunce. Modelo TIL y *British*. El Tratamiento Integrado de las Lenguas (TIL) consiste en impartir la mitad del currículum en castellano y la otra mitad en inglés y la posibilidad de estudiar vasceunce como asignatura. El *British* es similar pero sin la opción del vasceunce.

vascófona que pedían abandonar el modelo A (castellano con asignatura de vascuence) al modelo G (sólo castellano).

Como se puede apreciar, el panorama lingüístico del sistema educativo español dista de ser un escenario apaciguado y aséptico en términos ideológicos. Estos hechos ponen de manifiesto, sobre todo, la importancia simbólica de la lengua como elemento articulador del colectivo. Concretamente, en el terreno educativo la decisión de cuál debe de ser la lengua vehicular va más allá de razonamientos estrictamente pedagógicos.

Debido a la carga ideológica asociada a este factor, el análisis del tratamiento dado a las distintas lenguas y modalidades lingüísticas en los estatutos de autonomía, en los decretos curriculares de la ESO y en las entrevistas realizadas es clave para entender el sentido último de las estrategias identitarias desplegadas en el sistema educativo.

#### **7.1.1. Estatutos de autonomía, realidades lingüísticas y estatus simbólico**

La lengua en la que se comunica una población es un factor de cohesión social importante, y su reconocimiento jurídico es fundamental para fomentar la identidad colectiva. A pesar de que la Constitución española reconoce la existencia de una pluralidad lingüística, es en leyes básicas autonómicas donde se concreta el estatus jurídico que cada colectivo otorga a la lengua vernácula o modalidad lingüística presente en el interior de sus fronteras administrativas.

La dimensión del estatus analizada es la relacionada con su función simbólica. Es sabido que la lengua, aparte de ser un instrumento de comunicación, sirve para establecer dónde comienza y termina la comunidad (Fernández Enguita 2011). Dicha función se fija según la relevancia otorgada a este factor en la dinámica de construcción de identidades colectivas, es decir, en su importancia como delimitador del «nosotros». Asimismo, debido a la pluralidad lingüística presente en el seno del Estado español, además, se tiene en cuenta las potencialidades de cada lengua o modalidad lingüística relacionadas entre sí como elementos definidores de la identidad colectiva regional.

La inclusión de las relaciones entre las diferentes realidades lingüísticas profundiza en la comprensión de un aspecto importante, el reconocimiento del «Otro compartido». Es decir, mediante este planteamiento se pretende conocer cuánto de un elemento común define la identidad regional. Por ejemplo, reconocer al castellano como algo propio supone asumir que una parte de tu identidad es similar a aquellas comunidades autónomas que también lo establezcan como tal. Al igual que negarlo sería

determinar que sólo la lengua vernácula sería la única con función simbólica. Uno y otro arrojarían perfiles distintos de dinámicas identitarias.

#### **7.1.1.1. Organización estatutaria del «Nosotros»**

Tras el escrutinio de los estatutos de autonomía, la cristalización del «nosotros» se realiza vinculándole propiedades simbólicas a la lengua o modalidad lingüística en cuestión. Estas propiedades se resumen en tres subcódigos: *configuradora de identidad*, *difusión de identidad* y *elemento reconocido no configurador*. Es necesario recordar que cada subcódigo es definido en el trascurso del proceso de codificación y representan cualidades asociadas a la categoría teórica de análisis «Ausencia del Otro».

La primera observación estriba en que sólo un grupo de comunidades autónomas vinculan el reconocimiento de la realidad lingüística a todos los subcódigos. Y aún más, de las vinculaciones encontradas, no todas reflejan el mismo estatus de reconocimiento simbólico. Sin embargo, lejos de ser un inconveniente, esta variabilidad permite abstraer conclusiones sobre el sentido último de cada una de las estrategias organizativas desplegadas.

Una de las propiedades generadas es la de «configuración de la identidad». No son pocas las regiones que manifiestan la existencia de una realidad lingüística dentro de sus fronteras, y con ello un símbolo de identidad, pero no lo hacen del mismo modo. Cuando se tratan de lenguas vernáculas se procura realzar su dominio sobre ella, calificándola como «propia», lo que le otorga un estatus privilegiado para el colectivo. Mediante esta fórmula de reconocimiento se remarca su cualidad como delimitadora de la identidad. Así, queda reflejado en los textos normativos de Galicia, País Vasco, Aragón, Valencia y las Islas Baleares. Incluso en el último caso no dudan en mencionarla como factor «vertebrador» de la singularidad balear.

P14: Estatuto Galicia.txt – 14:1 [Artículo 5.–Uno. La lengua..] (100:100) (Super)

Artículo 5.–Uno. La lengua propia de Galicia es el gallego.

P21: Estatuto País Vasco 1.txt – 21:1 [Artículo 6 1.– El euskera, len..] (29:32) (Super)

Artículo 6

1.– El euskera, lengua propia del Pueblo Vasco, tendrá, como el castellano, carácter de lengua oficial en Euskadi, y todos sus habitantes tienen el derecho a conocer y usar ambas lenguas.

P 2: Estatuto Aragón.txt – 2:1 [1. Las lenguas y modalidades l..] (141:145) (Super)

1. Las lenguas y modalidades lingüísticas propias de Aragón constituyen una de las manifestaciones más destacadas del patrimonio histórico y cultural aragonés y un valor social de respeto, convivencia y entendimiento.

P 4: Estatuto Baleares.txt – 4:1 [La aportación de todos los hab..] (45:48) (Super)

La lengua catalana, propia de las Illes Balears, y nuestra cultura y tradiciones son elementos identificadores de nuestra sociedad y, en consecuencia, elementos vertebradores de nuestra identidad.

P24: Estatuto Valencia [1].txt – 24:4 [«Artículo 6 1. La lengua p..] (261:262) (Super)

«Artículo 6.1. La lengua propia de la Comunitat Valenciana es el valenciano.

Cuando el asunto se trata de modalidades lingüísticas, como el andaluz, o lenguas con menor calado social, como el bable, se recurre a la necesidad de su defensa o protección como patrimonio de la Comunidad (Asturias) o como elemento definidor de la identidad (Andalucía). Aún así, también muestran un reconocimiento privilegiado de sus particularidades idiomáticas como elementos simbólicos.

P 1: Estatuto Andalucía.txt – 1:2 [3.º El afianzamiento de la con..] (330:333) (Super)

3.º El afianzamiento de la conciencia de identidad y de la cultura andaluza a través del conocimiento, investigación y difusión del patrimonio histórico, antropológico y lingüístico.

P 3: Estatuto Asturias.txt – 3:1 [21. Fomento y protección del b..] (139:140) (Super)

21. Fomento y protección del bable en sus diversas variantes que, como modalidades lingüísticas, se utilizan en el territorio del Principado de Asturias.

P13: Estatuto Extremadura.txt – 13:1 [Artículo 11. 1. Corresponde a ..] (296:302) (Super)

2. Asimismo, corresponde a la comunidad autónoma la protección de las peculiaridades lingüísticas y culturales, así como el acervo de las costumbres y tradiciones populares de la región, respetando, en todo caso, las variantes locales y comarcales.

Los dos casos a resaltar son: Cataluña y Navarra. El primero porque es la que reconoce de un modo mayor el estatus simbólico de su lengua vernácula, subrayando su importancia como elemento cohesionador de la sociedad. La segunda por todo lo contrario, porque matiza las connotaciones simbólicas de la lengua vernácula, hasta situarla en una posición de reconocimiento subordinado. Para empezar, no se refiere a ella por su denominación idiomática, euskera, sino por su acepción castellana, vascuence. Segundo, se especifica su presencia limitada a una parte concreta del territorio, recordando que es un elemento cultural reconocido pero no compartido por el total del colectivo.

P11: Estatuto Cataluña.txt – 11:1 [La tradición cívica y asociati..] (26:31) (Super)

La tradición cívica y asociativa de Cataluña ha subrayado siempre la importancia de la lengua y la cultura catalanas, de los derechos y de los deberes, del saber, de la formación, de la cohesión social, del desarrollo sostenible y de la igualdad de derechos, hoy, en especial, de la igualdad entre mujeres y hombres.

P22: Estatuto Navarra [1].txt – 22:2 [Art. 9.–1. El castellano es la..] (165:167) (Super)

Art. 9.–1. El castellano es la lengua oficial de Navarra. 2. El vascuence tendrá también carácter de lengua oficial en las zonas vascoparlantes de Navarra.

El subcódigo «Difusión de identidad» refleja otra de las propiedades asociadas a la concreción del estatus simbólico de la lengua vernácula, que consiste en la promoción de la misma. En una sucesión lógica, una vez reconocido el vehículo comunicativo, el siguiente escalón es reforzarlo. Por este motivo, la promoción y difusión institucional son asumidas por casi todas las comunidades autónomas con particularidades lingüísticas: Cataluña, Galicia, País Vasco, Andalucía, Islas Baleares y Valencia, a excepción de Aragón y Navarra.

La difusión de este factor implica a su vez el de la identidad colectiva. Allí, en cualquier rincón de la Comunidad donde se comunique la población en la lengua vernácula o habla regional, será visible la identidad asociada a ella. Pero el hecho de que no sean todas, sino un grupo concreto saca a relucir la existencia de divergencias entre los casos y sus dinámicas identitarias.

P11: Estatuto Cataluña.txt – 11:5 [3. La Generalitat y el Estado ..] (180:185) (Super)

4. La Generalitat debe promover la comunicación y la cooperación con las demás comunidades y los demás territorios que comparten patrimonio lingüístico con Cataluña. A tales efectos, la Generalitat y el Estado, según proceda, pueden suscribir convenios, tratados y otros mecanismos de colaboración para la promoción y la difusión exterior del catalán.

P14: Estatuto Galicia.txt – 14:3 [Tres. Los poderes públicos de ..] (103:106) (Super)

Tres. Los poderes públicos de Galicia garantizarán el uso normal y oficial de los dos idiomas y potenciarán la utilización del gallego en todos los órdenes de la vida pública, cultural e informativa, y dispondrán los medios necesarios para facilitar su conocimiento.

P15: Estatuto Ibarretxe.txt – 15:1 [Artículo 8.– Euskera 1.– El eu..] (642:657) (Super)

Artículo 8.– Euskera

Las instituciones vascas, teniendo en cuenta la diversidad sociolingüística, garantizarán el uso de ambas lenguas, regulando su carácter oficial, y arbitrarán y regularán las medidas y medios necesarios para asegurar su conocimiento.

P 1: Estatuto Andalucía.txt – 1:3 [4.º La defensa, promoción, est..] (334:335) (Super)

4.º La defensa, promoción, estudio y prestigio de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.

P 4: Estatuto Baleares.txt – 4:3 [Artículo 4. La lengua propia. ..] (71:75) (Super)

3. Las instituciones de las Illes Balears garantizarán el uso normal y oficial de los dos idiomas, tomarán las medidas necesarias para asegurar su conocimiento y crearán las condiciones que permitan llegar a la igualdad plena de las dos lenguas en cuanto a los derechos de los ciudadanos de las Illes Balears.

P24: Estatuto Valencia [1].txt – 24:2 [Se incorporan al Estatuto las ..] (95:101) (Super)

Se incorporan al Estatuto las instituciones creadas después de la promulgación de la Ley Orgánica 5/1982 y al mismo tiempo se reseña en el idioma valenciano el nombre de todas las instituciones

valencianas para que sean utilizadas así, tanto cuando se escriba o se hable en valenciano como en castellano.

Las diferencias entre las comunidades autónomas se acentúan cuando se entra al detalle en la especificación de los ámbitos de promoción de cada lengua o modalidad lingüística. Existe un grupo de casos que no se limitan a difundir su realidad idiomática interiormente, sino que la promocionan más allá de sus fronteras administrativas. Esta estrategia, más activa, sirve para defender la identidad y con ello legitimarse como sujetos colectivos a través de la lengua. En este grupo se encuentran Cataluña, Islas Baleares y el País Vasco. Si se toman estos casos de dos en dos, se extraen conclusiones relevantes.

Por un lado, Cataluña y las Islas Baleares persiguen ampliar sus campos de influencia lingüística en otros territorios donde comparten la presencia de la lengua catalana. No se menciona explícitamente, pero ambos aluden de un modo elíptico a los territorios que aglutinan a los *Països Catalans*, reafirmando la unidad cultural entre ellos. Por otro, las estrategias en defensa de sus respectivas lenguas en el exterior seguidas por vascos y catalanes ponen de manifiesto que lo que persiguen es un reconocimiento como sujetos colectivos en la Sociedad Internacional. Llevando a cabo funciones propia de los Estados de difusión exterior de sus lenguas (Siguan 2001). Cabe recordar que en este contexto los principales actores son los Estados nación. El hecho de que fomenten la oficialidad de sus lenguas vernáculas en la Unión Europea supone un empuje al reconocimiento como sujetos independientes en el plano internacional. En este sentido ambos planteamientos no son seguidos por ningún otro, con la salvedad de las Islas Baleares, aunque no llega a este extremo.

P11: Estatuto Cataluña.txt – 11:5 [3. La Generalitat y el Estado ..] (180:185) (Super)

4. La Generalitat debe promover la comunicación y la cooperación con las demás comunidades y los demás territorios que comparten patrimonio lingüístico con Cataluña. A tales efectos, la Generalitat y el Estado, según proceda, pueden suscribir convenios, tratados y otros mecanismos de colaboración para la promoción y la difusión exterior del catalán.

3. La Generalitat y el Estado deben emprender las acciones necesarias para el reconocimiento de la oficialidad del catalán en la Unión Europea y la presencia y la utilización del catalán en los organismos internacionales y en los tratados internacionales de contenido cultural o lingüístico

P15: Estatuto Ibarretxe.txt – 15:3 [Atendiendo a su realidad pluri.] (669:673) (Super)

Atendiendo a su realidad plurilingüe, el Estado español respetará, fomentará y protegerá el euskera en todos los ámbitos institucionales, así como en la Unión Europea y en los foros internacionales

P 4: Estatuto Baleares.txt – 4:3 [Artículo 4. La lengua propia.] (71:75) (Super)

Artículo 5. Los territorios con vínculos lingüísticos y culturales con las Illes Balears.

El Gobierno ha de promover la comunicación, el intercambio cultural y la cooperación con las comunidades y los territorios, pertenecientes o no al Estado español, que tienen vínculos lingüísticos y culturales con las Illes Balears. A estos efectos, el Gobierno de las Illes Balears y el Estado, de acuerdo con sus respectivas competencias, podrán suscribir convenios, tratados y otros instrumentos de colaboración.

Ahora bien, la mayor divergencia encontrada es la que ofrece Cataluña frente al resto. Sin duda, es la que despliega la estrategia más particular de todas. Para comprobar esta afirmación se trae a colación una propiedad simbólica asociada a la lengua no encontrada en otros casos. Se trata de potenciar el prestigio social del catalán a costa de diluir la presencia del castellano *ad intra*. En clave identitaria, desliendo al castellano como elemento de referencia de la identidad catalana.

El modo estatutario de acentuar la potencia simbólica del catalán consiste en proporcionar los canales necesarios para evitar la necesidad del uso del castellano en cualquier ámbito institucional. Con relación al Estado, exigiendo el derecho de los hablantes catalanes a dirigirse a los órganos constitucionales de jurisdicción estatal en su lengua vernácula. Y entre administraciones circunscritas a la Generalitat, obligando a que la comunicación entre ellas sea en catalán. De este modo, cierran cualquier resquicio por el que pueda ser introducido algún otro elemento cultural disonante a su homogénea dinámica de promoción del catalán y, por ende, de su identidad colectiva.

P11: Estatuto Cataluña.txt – 11:11 [5. Los ciudadanos de Cataluña ..] (604:611) (Super)

5. Los ciudadanos de Cataluña tienen el derecho a relacionarse por escrito en catalán con los órganos constitucionales y con los órganos jurisdiccionales de ámbito estatal, de acuerdo con el procedimiento establecido por la legislación correspondiente. Estas instituciones deben atender y deben tramitar los escritos presentados en catalán que tendrán, en todo caso, plena eficacia jurídica

P11: Estatuto Cataluña.txt – 11:15 [5. La Generalitat, la Administrat..] (1032:1050) (Super)

La Generalitat, la Administración local y las demás corporaciones públicas de Cataluña, las instituciones y las empresas que dependen de las mismas y los concesionarios de sus servicios deben utilizar el catalán en sus actuaciones internas y en la relación entre ellos. También deben utilizarlo en las comunicaciones y las notificaciones dirigidas a personas físicas o jurídicas residentes en Cataluña, sin perjuicio del derecho de los ciudadanos a recibirlas en castellano si lo piden.

Otra de las propiedades encontradas es el reconocimiento de realidades lingüísticas, pero sin capacidad simbólica. Es decir, son sentidas y establecidas como «elementos no configuradores» de la identidad colectiva. A estos elementos se les otorgan un estatus subordinado. En esta situación se encuentran la lengua leonesa y el gallego, en Castilla y León, y la lengua occitana, en Cataluña. En el primer caso se reconoce la existencia de ambas junto al castellano, pero no se entienden ni como

propias ni como oficiales, tan sólo como riqueza cultural que debe ser protegida en las zonas de influencia. En el segundo, se especifica que la lengua occitana o aranés, es la propia del Valle de Arán, con lo que dejan claro que no es la propia de Cataluña. En uno y otro caso se percibe que la estrategia institucional es a la defensa del monolingüismo simbólico.

P10: Estatuto Castilla y León.txt – 10:4 [2. El leonés será objeto de pr..] (241:243) (Super)

2. El leonés será objeto de protección específica por parte de las instituciones por su particular valor dentro del patrimonio lingüístico de la Comunidad. Su protección, uso y promoción serán objeto de regulación.

P10: Estatuto Castilla y León.txt – 10:5 [3. Gozará de respeto y protecc..] (244:245) (Super)

3. Gozará de respeto y protección la lengua gallega en los lugares en que habitualmente se utilice.

P11: Estatuto Cataluña.txt – 11:7 [5. La lengua occitana, denomin..] (193:197) (Super)

La lengua occitana, denominada aranés en Arán, es la lengua propia de este territorio y es oficial en Cataluña, de acuerdo con lo establecido por el presente Estatuto y las leyes de normalización lingüística.

### 7.1.1.2. Organización estatutaria del «Otro compartido»

El concepto del «Otro compartido» alude a la identidad colectiva de referencia estatal o española. El reconocimiento de elementos compartidos gradúa la intensidad con la que se reafirma la personalidad regional por parte de las comunidades autónomas. El elemento simbólico demarcador de la comunidad española, desde un punto de vista lingüístico, es el castellano. La presencia del «Otro compartido» a partir del estatus simbólico otorgado a la lengua castellana se articula en dos de las propiedades sustraídas para las otras realidades lingüísticas, y que conforman otros tantos subcódigos, a saber: *configurador de identidad y elemento reconocido no configurador*.

Aquéllos que estipulan que la lengua castellana es un elemento simbólico relevante o de prestigio para sus colectivos son Navarra, Castilla y León y La Rioja. En la primera de ellas, con menos énfasis que las otras dos, concreta al castellano como lengua oficial, elevando su estatus con relación al vascuence. Aquí, Navarra se desmarca como territorio parte de *Euskal Herria*. La pretensión del nacionalismo vasco consiste en articular todos los territorios con presencia de *euskaldunes*, en los que se incluye Navarra o *Nafarroa* para los nacionalistas vascos. Debido a este interés de los *abertzales*, el gobierno foral se deslinda marcando sus fronteras simbólicas.

P22: Estatuto Navarra [1].txt – 22:1 [Art. 9.–1. El castellano es la..] (165:165) (Super)

Art. 9.–1. El castellano es la lengua oficial de Navarra.

En Castilla y León y La Rioja se encuentra una disputa por la paternidad del castellano, aunque ambos lo consideran como un elemento esencial de sus identidades colectivas. Lo destacable en ambos es la evocación a argumentos propios de las ideologías nacionalistas de corte decimonónico. Esta corriente plantea la existencia de la identidad como algo natural, cuyas partes son consustanciales a la propia identidad. En esta ocasión, el castellano alcanza el estatus de elemento estructural del colectivo castellanoleonés y riojano.

P10: Estatuto Castilla y León.txt – 10:2 [Artículo 4.– Valores esenciale..] (227:231) (Super)

Artículo 4.– Valores esenciales.

La lengua castellana y el patrimonio histórico, artístico y natural son valores esenciales para la identidad de la Comunidad de Castilla y León y serán objeto de especial protección y apoyo, para lo que se fomentará la creación de entidades que atiendan a dicho fin.

P16: Estatuto La Rioja[1].txt – 16:1 [Estado, prestando especial ate..] (230:232) (Super)

Estado, prestando especial atención a la lengua castellana por ser originaria de La Rioja y constituir parte esencial de su cultura.

En el resto de comunidades autónomas con lenguas vernáculas, el castellano es considerado como un elemento subordinado o «no configurador de la identidad». En los Estatutos de Cataluña, Islas Baleares, Galicia, País Vasco y Valencia se carga a la lengua castellana con poco valor simbólico. Esta propiedad se sustrae del hecho que en los textos normativos siempre se encuentra antecedida por la referencia a la lengua vernácula.

P11: Estatuto Cataluña.txt – 11:4 [2. El catalán es la lengua ofi..] (170:179) (Super)

2. El catalán es la lengua oficial de Cataluña. También lo es el castellano, que es la lengua oficial del Estado español. Todas las personas tienen derecho a utilizar las dos lenguas oficiales y los ciudadanos de Cataluña el derecho y el deber de conocerlas.

P14: Estatuto Galicia.txt – 14:2 [Dos. Los idiomas gallego y cas..] (101:102) (Super)

Dos. Los idiomas gallego y castellano son oficiales en Galicia y todos tienen el derecho de conocerlos y usarlos.

P21: Estatuto País Vasco 1.txt – 21:1 [Artículo 6 1.– El euskera, len..] (29:32) (Super)

Artículo 6

1.– El euskera, lengua propia del Pueblo Vasco, tendrá, como el castellano, carácter de lengua oficial en Euskadi, y todos sus habitantes tienen el derecho a conocer y usar ambas lenguas.

P 4: Estatuto Baleares.txt – 4:3 [Artículo 4. La lengua propia. ..] (71:75) (Super)

Artículo 4. La lengua propia.

1. La lengua catalana, propia de las Illes Balears, tendrá, junto con la castellana, el carácter de idioma oficial.

P24: Estatuto Valencia [1].txt – 24:5 [2. El idioma valenciano es el ..] (263:265) (Super)

2.El idioma valenciano es el oficial en la Comunitat Valenciana, al igual que lo es el castellano, que es el idioma oficial del Estado. Todos tienen derecho a conocerlos y a usarlos y a recibir la enseñanza del, y en, idioma valenciano.

Además, dependiendo de los casos, incluso se construye la percepción de que la lengua castellana es un factor cultural exógeno a la colectividad, cuya presencia es circunstancial. En Cataluña cuando reconoce al castellano como lengua oficial del Estado, o en el País Vasco y las Islas Baleares cuando lo califican como no propio, a diferencia del euskera o el catalán, le otorgan la cualidad de elemento cultural exógeno a su identidad colectiva.

## **7.2. Sistema educativo, realidades lingüísticas y estatus simbólico**

La lengua de enseñanza se convierte en una decisión fundamental. Una vez seleccionada, se transforma en el vehículo de transmisión de una cultura (Kymlicka 2002) o en los términos de este trabajo, de una identidad colectiva concreta. No obstante, es necesario retomar los estatutos para comprobar cómo se vinculan en las lenguas o modalidades lingüísticas con el campo educativo, antes de comenzar con los decretos curriculares propiamente. De los estatutos se sustraen dos propiedades o dos modos diferentes de concretar el estatus simbólico. Una vía mayoritaria, seguida por Aragón, Islas Baleares, Galicia, Navarra y País Vasco, que consiste en asumir la competencia exclusiva sobre su lengua vernácula y garantizar su enseñanza.

P 2: Estatuto Aragón.txt – 2:2 [2. Una ley de las Cortes de Ar..] (146:154) (Super)

2. Una ley de las Cortes de Aragón establecerá las zonas de uso predominante de las lenguas y modalidades propias de Aragón, regulará el régimen jurídico, los derechos de utilización de los hablantes de esos territorios, promoverá la protección, recuperación, enseñanza, promoción y difusión del patrimonio lingüístico de Aragón, y favorecerá, en las zonas de utilización predominante, el uso de las lenguas propias en las relaciones de los ciudadanos con las Administraciones públicas aragonesas.

P 4: Estatuto Baleares.txt – 4:6 [Artículo 35. Enseñanza de la l..] (419:425) (Super)

Artículo 35. Enseñanza de la lengua propia.

La comunidad autónoma tiene competencia exclusiva para la enseñanza de la lengua catalana, propia de las Illes Balears, de acuerdo con la tradición literaria autóctona. Normalizarla será un objetivo de los poderes públicos de la comunidad autónoma. Las modalidades insulares del catalán, de Mallorca, Menorca, Ibiza y Formentera serán objeto de estudio y protección, sin perjuicio de la unidad de la lengua.

P14: Estatuto Galicia.txt – 14:4 [Veinte. La promoción y la ense..] (383:383) (Super)

Veinte. La promoción y la enseñanza de la lengua gallega.

P22: Estatuto Navarra[1].txt – 22:3 [Una ley foral determinará dich..] (168:169) (Super)

Una ley foral determinará dichas zonas, regulará el uso oficial del vascuence y, en el marco de la legislación general del Estado, ordenará la enseñanza de esta lengua.

Y otra, con derroteros diferentes, estriba en considerar la lengua vernácula como la vehicular de la enseñanza. Así, lo estipulan Valencia y Cataluña, otorgándole un estatus simbólico de mayor privilegio. Sin embargo, estos dos últimos casos no presentan perfiles similares. En el primero, se postula un planteamiento lingüístico adaptado según zona de influencia. De hecho, según la ley vigente, deben especificarse aquellas situaciones donde los ciudadanos quedan exentos de recibir la enseñanza en la lengua propia de la Comunidad, es decir, en valenciano. Esta matización, que gradúa el estatus de privilegio de la lengua valenciana según la zona geográfica de influencia dista de la normativa catalana.

En la segunda comunidad autónoma, se determina que la lengua vehicular y de aprendizaje en la enseñanza es el catalán, siempre y cuando se dé una situación de normalidad. El hueco para la entrada de otra lengua distinta, que deja entreabierto la expresión literal «normalmente» del Artículo 6 del estatuto, se estrecha con la del Artículo 35. En este último precepto se incluye la expresión: «El catalán debe utilizarse normalmente como lengua vehicular...», que convierte en obligatorio su utilización como transmisor de la enseñanza en las aulas. Otra cuestión hubiera sido redactar el Artículo de este otro modo: «debe de», lo que indicaría probabilidad, o mayor flexibilidad de adaptación de la lengua vehicular a la realidad lingüística de la zona. La fórmula finalmente plasmada se orienta a elevar el estatus simbólico del catalán, diluyendo la presencia de otros referentes lingüísticos simbólicos. En este caso, del castellano.

P11: Estatuto Cataluña.txt – 11:3 [Artículo 6. La lengua propia y..] (163:169) (Super)

Artículo 6. La lengua propia y las lenguas oficiales.

1. La lengua propia de Cataluña es el catalán. Como tal, el catalán es la lengua de uso normal y preferente de las Administraciones públicas y de los medios de comunicación públicos de Cataluña, y es también la lengua normalmente utilizada como vehicular y de aprendizaje en la enseñanza.

Artículo 35. Derechos lingüísticos en el ámbito de la enseñanza.

1. Todas las personas tienen derecho a recibir la enseñanza en catalán, de acuerdo con lo establecido por el presente Estatuto. El catalán debe utilizarse normalmente como lengua vehicular y de aprendizaje en la enseñanza universitaria y en la no universitaria.

2. Los alumnos tienen derecho a recibir la enseñanza en catalán en la enseñanza no universitaria. Tienen también el derecho y el deber de conocer con suficiencia oral y escrita el catalán y el castellano al finalizar la enseñanza obligatoria, sea cual sea su lengua habitual al incorporarse a la enseñanza. La enseñanza del catalán y el castellano debe tener una presencia adecuada en los planes de estudios.

P24: Estatuto Valencia [1].txt – 24:6 [6. La ley establecerá los crit..] (270:274) (Super)

7. Se delimitarán por ley los territorios en los que predomine el uso de una y otra lengua, así como los que puedan ser exceptuados de la enseñanza y del uso de la lengua propia de la Comunitat Valenciana.

En suma, no es lo mismo garantizar el conocimiento de una lengua, que garantizar que el conocimiento se transmita en esa lengua. Desde un enfoque identitario, tomar una u otra opción da cabida a que los contenidos curriculares se vehiculen de un modo diferente y con ello la potencia simbólica de cada una. En el caso de Cataluña, la decisión tomada de convertir su lengua vernácula en el principal transmisor cultural persigue, desde un punto de vista simbólico, que el castellano ocupe un lugar subordinado.

### **7.2.1. Organización curricular del «Nosotros»**

Una vez analizado el estatus simbólico otorgado en los estatutos de autonomía, se aterriza en los decretos curriculares de la ESO. Aquí, la función simbólica de la lengua también comienza con su reconocimiento. Un total de ocho comunidades autónomas hacen alguna referencia a la existencia de una realidad lingüística particular. Ahora bien, este reconocimiento tampoco se realiza de un modo similar, varía según el estatus simbólico otorgado a este factor cultural.

Seleccionando, en primer lugar, aquellas con lenguas vernáculas, el reconocimiento Cataluña, Galicia, País Vasco, Aragón, Islas Baleares, Valencia y Asturias le otorgan un alto reconocimiento. En todos estos currículos se considera a las lenguas vernáculas como «propias». No hay nada que mejor defina a una singularidad que su propiedad en sí misma. En el momento que un colectivo determina la posesión de un rasgo cultural, éste se convierte en parte sustancial del colectivo, es decir, lo define.

P 8: Cataluña ESO articulado.txt – 8:5 [Artículo 4 La lengua catalana,..] (239:246) (Super)

Artículo 4. El catalán, como lengua propia de Cataluña, será utilizado normalmente como lengua vehicular de enseñanza y de aprendizaje y en las actividades internas y externas de la comunidad educativa: actividades orales y escritas del alumnado y del profesorado, exposiciones del profesorado, libros de texto y material didáctico, actividades de aprendizaje y de evaluación, y comunicaciones con las familias.

P10: Galicia ESO articulado.txt – 10:2 [m] Conocer y valorar los aspec..] (210:213) (Super)

m) Conocer y valorar los aspectos básicos del patrimonio lingüístico, cultural, histórico y artístico de Galicia, participar en su conservación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos y de las personas, desarrollando actitudes de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

P15: País vasco ESO articulado.txt – 15:4 [f] Identificarse como ciudadan..] (613:620) (Super)

f) Identificarse como ciudadano vasco en un entorno multicultural, valorando de forma positiva tanto la lengua y cultura vasca como las lenguas y culturas de pertenencia y referencia, para que a partir de las identidades múltiples construya cada uno su propia identidad de forma inclusiva, así como para construir un marco de referencia común compatible en el respeto a las diferencias y que facilite la convivencia.

P 2: Aragón ESO articulado.txt – 2:1 [Dada la realidad lingüística d..] (148:151) (Super)

Dada la realidad lingüística de Aragón, en las zonas de habla aragonesa y catalana es necesario potenciar el aprendizaje de las lenguas y modalidades lingüísticas propias a lo largo de toda la etapa.

P 4: Baleares ESO articulado.txt – 4:2 [e] Fomentar la conciencia de p..] (295:298) (Super)

e) Fomentar la conciencia de pertenecer a la comunidad de las Islas Baleares y contribuir al conocimiento y a la valoración del patrimonio lingüístico, histórico, artístico, cultural y ambiental.

P16: Valencia ESO articulado.txt – 16:3 [i] Comprender y expresar con c..] (322:332) (Super)

i) Comprender y expresar con corrección textos y mensajes complejos, oralmente y por escrito, en valenciano y en castellano. Valorar las posibilidades comunicativas del valenciano como lengua propia de la Comunitat Valenciana...

P 3: Asturias ESO articulado.txt – 3:1 [a la vez que se fomenta la con..] (95:110) (Super)

...El conjunto de peculiaridades lingüísticas, históricas, geográficas, artísticas, sociales, económicas e institucionales se incorporan al currículo a través de las diferentes materias. Además, en cumplimiento de lo dispuesto en la ley 1/1998, de 23 de marzo, de Uso y Promoción de Bable/asturiano, se incorpora como materia optativa de oferta obligada en todos los centros docentes la lengua asturiana y literatura.

Del lado de las modalidades lingüísticas, se encuentran consideraciones diferentes. Por un lado, aquella que da un estatus simbólico privilegiado a su dialecto del castellano, como es el caso de Andalucía. Hasta tal punto se promociona su conocimiento, que incluso en las pruebas de diagnóstico administradas a sus estudiantes, se han introducido ítems relacionados con el habla andaluza, pero esto no implica una tendencia exclusionista. En una de las entrevistas realizadas a uno de los directores, que a su vez es catedrático de Lengua Castellana y Literatura, se matiza que cuando la normativa hace referencia al «Habla andaluza» no se persigue estandarizarlo como instrumento de comunicación del pueblo andaluz en su conjunto, sino como elemento de conocimiento próximo, es decir, simbólico no excluyente.

P 1: Andalucía ESO articulado.txt – 1:1 [e] Conocer y apreciar las pecu..] (178:179) (Super)

e) Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.

P 2: Análisis localizado.txt – 2:27 [Prueba de evaluación diagnósti..] (220:223) (Entrevista Director centro educativo)

Prueba de evaluación diagnóstico (es el Primer año que se realiza) se evaluó a los alumnos de 3º de la ESO. Entre los Ítem se encontraban varios sobre «habla andaluza».

P 2: Análisis localizado.txt – 2:28 [Muy importante: cuando se refi..] (225:228) (Entrevista Director centro educativo)

...cuando se refiere en el decreto al habla andaluza no se pretende estandarizar un habla regional, sino como un elemento de conocimiento próximo. Hay un antes un después para el habla andaluza, es con Felipe González Márquez.

Del otro, las comunidades autónomas que mencionan la existencia de sus modalidades lingüísticas, pero sin entrar a detallar de cuáles se tratan, rebajando con ello la consideración como elemento de identidad. Así, queda reflejado en los decretos de Canarias y Extremadura cuando parecen que aluden al «habla canario» y a la «fala» respectivamente.

P 5: Canarias ESO articulado.txt – 5:2 [f] Conocer, apreciar y respetar..] (259:262) (Super)

f) Conocer, apreciar y respetar los aspectos culturales, históricos, geográficos, naturales, sociales y lingüísticos de la Comunidad Autónoma de Canarias, contribuyendo activamente a su conservación y mejora

P 9: Extremadura ESO articulado.txt – 9:2 [k] Conocer, analizar los rasgo..] (309:314) (Super)

k) Conocer, analizar los rasgos básicos y apreciar el patrimonio natural, cultural, lingüístico e histórico, priorizando las particularidades de la Comunidad Autónoma de Extremadura como referente y punto de partida para mejorar el futuro de nuestra comunidad y abordar realidades más amplias, contribuyendo a su conservación y mejora.

Por último, destaca Navarra, que tampoco otorga estatus un simbólico principal al vascuence en la normativa educativa. En una de las entrevistas realizadas a uno de los ejecutivos de editorial, mencionaba que en Navarra, cuando desde la Consejería de educación se subvencionan libros de texto en esta lengua, no se persigue la promoción del vascuence como algo propio. Mediante esta política de apoyo económico se pretende evitar que el nacionalismo vasco, asentado, sobre todo, en el norte de la región, monopolice la edición de libros en vascuence, frenando el empuje de la identidad vasca.

P 2: Análisis localizado.txt – 2:14 [La publicación de un libro en ..] (96:99) (Super)

La publicación de un libro en una lengua en ciertas comunidades autónomas depende de las subvenciones de la propia comunidad sino no se editan. En el caso de Navarra si ellos quieren una versión en vasco la subvencionan para evitar que las editoriales ultranacionalistas copen el mercado.

### **7.2.2. Organización curricular del «Otro compartido»**

El análisis del «Otro compartido» ofrece una clave relevante para la comprensión del sentido último que subyace a las dinámicas de construcción de identidades. Se percibe

la existencia de un modo de determinar al castellano como elemento de la identidad de un modo gradual. En un extremo se encuentran los casos que reconocen jurídicamente al castellano, pero le otorgan una consideración simbólica secundaria, que son: Cataluña, Galicia, País Vasco y las Islas Baleares. No en vano, siguiendo las mismas pautas que en los estatutos, el castellano siempre aparece mencionado detrás de la lengua vernácula.

P 8: Cataluña ESO articulado.txt – 8:4 [h] Comprender y expresar con c...] (213:216) (Super)

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, textos y mensajes complejos en lengua catalana, en lengua castellana y, en su caso, en aranés, y consolidar hábitos de lectura y comunicación empática. Iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

P10: Galicia ESO articulado.txt – 10:1 [h] Comprender y expresar con c...] (189:191) (Super)

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua gallega y en la lengua castellana, textos y mensajes complejos e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

P15: País vasco ESO articulado.txt – 15:5 [A tal fin los centros incorpor...] (792:797) (Super)

A tal fin los centros incorporarán el euskera y el castellano para conseguir una capacitación real en las destrezas de comprensión y expresión, oral y escrita, en las dos lenguas, de tal manera que ambas puedan utilizarse como lenguas de relación y uso en todo tipo de ámbitos personales, sociales o académicos.

P 4: Baleares ESO articulado.txt – 4:3 [h] Comprender y expresar con c...] (338:341) (Super)

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en lengua catalana y en lengua castellana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de sus literaturas.

En una posición intermedia, se encuentran aquéllos que ya dan un vuelco en el reconocimiento del castellano, otorgándole un estatus de prestigio. En Aragón, Navarra y Asturias la alusión a la lengua castellana siempre antecede a la de las lenguas vernáculas. Esta disposición pone de manifiesto que es un elemento cultural importante, aunque otros referentes culturales también tengan su función simbólica. Estas comunidades entienden, que a pesar de sus singularidades, forman parte del «Otro compartido».

P 2: Aragón ESO articulado.txt – 2:3 [j] Comprender y expresar con c...] (389:396) (Super)

j) Comprender y expresar con corrección, propiedad, autonomía y creatividad, oralmente y por escrito, en lengua castellana y, en su caso, en las lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

P14: Navarra ESO articulado.txt – 14:1 [h] Comprender y expresar con c...] (205:208) (Super)

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito en la lengua castellana, en su caso en lengua vasca, textos y mensajes complejos e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

P 3: Asturias ESO articulado.txt – 3:2 [h] comprender y expresar con c...] (329:334) (Super)

h) comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura, en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua asturiana.

P 5: Canarias ESO articulado.txt – 5:3 [j] Comprender y expresar con c...] (280:283) (Super)

j) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

P 9: Extremadura ESO articulado.txt – 9:1 [i] Comprender y expresar con c...] (297:300) (Super)

Comprender y expresar con corrección textos y mensajes complejos, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

En el otro extremo orbitan aquellas que otorgan el mayor estatus simbólico al castellano como configurar de su identidad, a saber: Andalucía, Cantabria, Castilla y León, La Rioja, Madrid, Murcia y Valencia. Lo peculiar en estos casos es que reconocen la relevancia de este elemento desde un plano jurídico, pero también cultural. Al utilizar expresiones como la «lengua española» o la «lengua común de los españoles» dan a entender que el «Otro compartido» del que forman parte es España, entendida como unidad política y cultural. Estas expresiones traen consigo connotaciones, tanto jurídicas porque incluye al concepto Estado, como culturales porque trae consigo el de nación, matizando las estrategias organizativas de los sistemas educativos en pago de la identidad colectivas de ámbito regional.

P 1: Andalucía ESO articulado.txt – 1:2 [a] Competencia en comunicación...] (268:271) (Super)

a) Competencia en comunicación lingüística, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera.

P16: Valencia ESO articulado.txt – 16:3 [i] Comprender y expresar con c...] (322:332) (Super)

i) Comprender y expresar con corrección textos y mensajes complejos, oralmente y por escrito, en valenciano y en castellano. Valorar las posibilidades comunicativas del valenciano como lengua propia de la Comunitat Valenciana y como parte fundamental de su patrimonio cultural, así como las posibilidades comunicativas del castellano como lengua común de todas las españolas y los españoles y de idioma internacional.

P 6: Cantabria ESO articulado.txt – 6:4 [En tales casos, los centros do...] (1095:1098) (Super)

En tales casos, los centros docentes procurarán que a lo largo de la etapa los alumnos adquieran la terminología básica de las materias tanto en lengua española como en la lengua extranjera correspondiente.

P 7: Castilla y León ESO articulado.txt – 7:1 [h] Comprender y expresar con c...] (216:221) (Super)

h) Comprender y expresar con corrección textos y mensajes complejos, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, valorando sus posibilidades comunicativas desde su condición de lengua común de todos los españoles y de idioma internacional, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

P11: La Rioja ESO articulado.txt – 11:2 [h] Comprender y expresar con c...] (318:323) (Super)

h) Comprender y expresar con corrección textos y mensajes complejos, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, valorando sus posibilidades comunicativas desde su condición de lengua común de todos los españoles y de idioma internacional e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

P12: Madrid ESO articulado.txt – 12:1 [h] Comprender y expresar con c..] (229:234) (Super)

h) Comprender y expresar con corrección textos y mensajes complejos, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, valorando sus posibilidades comunicativas, dada su condición de lengua común de todos los españoles y de idioma internacional, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

P13: Murcia ESO articulado.txt – 13:2 [h] Comprender y expresar con c..] (240:244) (Super)

h) Comprender y expresar con corrección textos y mensajes complejos, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, valorando sus posibilidades comunicativas desde su condición de lengua común de todos los españoles y de idioma internacional, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

Para concluir, una vez escrutados los textos normativos y las entrevistas, se somete a contrastación la hipótesis planteada con relación a la influencia de la ideología identitaria de ámbito regional. Pues bien, existe una diferencia clara entre los casos agrupados en la categoría uno de la variable independiente con el resto. Esta divergencia estriba en que la importancia simbólica del castellano en Galicia, País Vasco y Cataluña, pero especialmente el último, es subordinada o no relevante, mientras que en la mayoría de las comunidades, en mayor o menor medida, alcanza un estatus privilegiado como elemento configurador de la identidad. En este punto destaca las Islas Baleares, porque no se ubica en su categoría teórica y se posiciona junto a los de la categoría uno – nacionalismos periféricos tradicionales.

### **7.3. Ausencia del otro y organización colectiva del tiempo**

Al igual que la lengua, el relato histórico no sólo reúne los acontecimientos relevantes sucedidos a lo largo del tiempo, sino que indica quiénes somos unos y quiénes otros. Por esta cualidad simbólica, decidir cuáles deben ser los episodios, epopeyas o hazañas pretéritas a transmitir en las aulas no se encuentra exento de debate ideológico. Los colectivos pugnan para que sean sus victorias, sus héroes, sus reyes, etc. lo que se concreten en el contenido curricular. Por ejemplo, en España, entre 1997 y 1998, se produjo un intenso debate educativo entre las distintas fuerzas políticas centrado en el fomento de la enseñanza de las Humanidades. El detonante fue la presentación de un proyecto de decreto de mínimos por parte del Gobierno del Partido Popular. En la propuesta, más que una nueva pedagogía, se incrustaba una visión particular de la historia de España, que no todos compartían. Prontamente, los argumentos a favor y en contra se orientaron más hacia posturas ideológicas, que educativas. En el debate se mezclaron la concepción de Estado y la percepción estereotipada que unos tenían sobre

los otros. El proyecto inicial de decreto no superó la negociación parlamentaria inicial, pero sus propuestas serían posteriormente retomadas y aceptadas con la aprobación del Real Decreto 3473/2000, y la LOCE en el año 2002, tras la mayoría absoluta del Partido Popular en el año 2000.

La LOCE se hizo eco de una visión de la historia española de corte esencialista. En esta ocasión, la ley tampoco escapó de la polémica, se le interpusieron siete recursos de inconstitucionalidad. El Parlamento catalán manifestó su disconformidad, considerando que la LOCE invadía las competencias legislativas y ejecutivas asumidas por la *Generalitat* en materia de educativa. Del mismo modo, Asturias, Andalucía, Aragón, Castilla-La Mancha, Extremadura y las Islas Baleares presentaron las suyas, coincidiendo en la argumentación con Cataluña: la «invasión de competencias legislativas y ejecutivas» por parte del Ministerio de Educación. En el trasfondo del asunto no sólo latía la lucha por cuotas de poder, sino también la pugna por defender visiones identitarias diferentes. La LOCE aprobada por el gobierno del entonces Presidente, José María Aznar, impedía a las comunidades autónomas concretar sus *curricula* con otros contenidos diferentes a los establecidos en ella y en la normativa derivada de la misma.

A continuación, se analiza cómo a través de la construcción del relato histórico se perfilan las fronteras del colectivo, para comprobar cuál es el sentido último perseguido en el proceso de delimitación del «nosotros» y del «Otro compartido» en el contexto educativo.

### **7.3.1. El Día de la Comunidad**

La elección del «Día de la Comunidad Autónoma» responde a la repercusión que tiene su celebración en los centros educativos, donde se prescribe su conmemoración. En el régimen franquista, por ejemplo, en las paredes de las escuelas de la posguerra civil española, bajo el pretexto de formar el espíritu nacional, se cubrían con almanaques marcados con el nacimiento de José Primo de Rivera. En la actualidad, de un modo similar, cuando se aproxima el Día de la Comunidad los centros educativos realizan actos conmemorativos. Por citar alguna, en Andalucía, se canta el himno regional y se ofrece un desayuno andaluz. Estas actividades escolares fomentan la toma de conciencia de pertenencia al «nosotros».

Las celebraciones pueden ser de naturaleza constitucional, históricos-políticos o religiosos (ver cuadro 11). Entre los que han declarado motivos constitucionalistas se hallan Andalucía, que conmemora el día que alcanzó la Autonomía. Las Islas Baleares donde recuerdan la fecha de entrada en vigor de su Estatuto, como en La Rioja y Murcia. Cierran el grupo Canarias y Castilla la Mancha, en un tono más emotivo, celebrando el día en que se constituyeron sus Cortes.

En el segundo grupo, conformado por aquéllos que recurren a argumentos históricos o políticos, se encuentran Castilla y León, Cataluña, Galicia, Madrid, País Vasco y Valencia. Un motivo frecuentemente evocado es la toma de conciencia del colectivo como sujeto de la historia. Los argumentos utilizados para proclamar el despertar de sí mismos son diferentes. Unos recuerdan cuando su pueblo, vilipendiado, luchaba por defenderse. Otros celebrando el despertar del colectivo gracias a un líder. Castilla y León, Cataluña, Madrid responden al primer patrón de pueblo enardecido y confrontado con un enemigo en Villalar de los Comuneros, en la toma de Barcelona por las tropas borbónicas, o en las calles de Madrid contra las tropas napoleónicas, respectivamente. Valencia recordando la entrada de Jaime Primero a la ciudad y el País Vasco conmemorando el día en que Sabino Arana descubrió que era vasco y no español se encuadrarían dentro del segundo. Galicia, de corte político, celebra el momento en que la *Asamblea de las Irmandades da Fala*, reunida en Santiago de Compostela, adopta el 25 de julio como Día de la *patria gallega*. Finalmente, recurren a motivos religiosos Aragón, Asturias, Cantabria, Extremadura y Navarra mediante la exaltación de algún Santo o Virgen designado patrón o patrona de la Comunidad.

CUADRO 11. FECHAS CONMEMORATIVAS DEL DÍA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA. ARGUMENTO DE LA FESTIVIDAD. AÑO 2010

COMUNIDADES AUTONOMAS	ARGUMENTOS DÍAS DE LA FIESTA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA		
	Constitu.	Histo./Políticos	Religiosos
Andalucía	28 febrero		
Aragón			23 abril
Asturias			8 septiembre
Baleares (Islas)	1 marzo		
Canarias (Islas)	30 mayo		
Cantabria			15 septiembre
Castilla la Mancha	31 mayo		
Castilla y León		23 abril	
Cataluña		11 septiembre	
Extremadura			8 septiembre
Galicia			
La Rioja	9 junio	25 julio	
Madrid		2 mayo	
Murcia	9 junio		
Navarra			3 diciembre
País vasco		Domingo Resurrección	
Valencia		9 octubre	

Fuente: elaboración propia a partir de la normativa vigente (ver Anexos).

Al comparar las festividades de los miembros de la categoría uno de la variable independiente (Cataluña, Galicia y País Vasco) con el resto, converge en ellos un denominador común que les diferencia. Esta similitud consiste en que los tres celebran el despertar del pueblo como sujeto de la historia. Ahora bien, lo relevante es que escogen pasajes cuyo sentido último es conmemorar que son colectivos no pertenecientes a la nación española. Este hecho se percibe, especialmente, en los casos vasco y catalán, se posicionan como pueblos paralelos al español. Esto no ocurre, por ejemplo, con Castilla y León y Madrid, que aludiendo también a hechos históricos y a elementos externos en una visión esencialista de la nación, se identifican frente a otros pueblos o naciones no peninsulares, es decir, se identifican como pueblo o nación española.

Tampoco tienen el mismo sentido los motivos de las Islas Baleares, Andalucía, La Rioja y Murcia, que se desmarcan de la retórica esencialista, y rehúsan de los argumentos de corte histórico. A cambio, enmarcan su reconocimiento como colectividad al amparo de la aprobación de sus estatutos de autonomía. Asentar el Día de la Comunidad en el plano constitucional confiere una visión más cívica al relato colectivo.

En suma, la delimitación simbólica del «nosotros» responde a diferentes argumentos, pero se vuelve a encontrar una línea divisoria entre aquéllos que se limitan a especificar únicamente quiénes son y aquéllos que a su vez, muestran quiénes no son. Si se toman los procesos de interacción en el seno del Estado de los casos catalán, vasco y, en menor medida gallego, éstos celebran en sus escuelas su catalanidad o su vasquidad a la vez de su no españolidad. En otras palabras, tienden a desleír la presencia de elementos comunes compartidos en sus procesos de instrumentalización del sistema educativo. El resto de los casos se distancia de esta dinámica. No obstante, se encuentran diferencias entre ellos. Las divergencias responden más a la naturaleza del motivo a celebrar, que a esfuerzos por mostrar sistemas excluyentes de aquellos elementos susceptibles de ser compartidos por otras comunidades autónomas.

### **7.3.2. La historia de España**

Los eventos que jalonan el devenir de un pueblo a lo largo de su relato histórico gozan de fuerte carga simbólica. Las batallas ganadas, los personajes relevantes o los grandes descubrimientos son contenidos ineludibles en los temarios de historia. Pero su presencia en los planes de estudio cumple una función que va más allá de la meramente formativa. Son contenidos útiles para recordar quién es el padre de la patria, el origen de las instituciones o los personajes que encumbraron las virtudes del pueblo o «nosotros». Asimismo, también muestran quiénes no forman parte de ese pueblo, dando imagen al «ellos».

Ese «ellos», que en el caso del estado español se puede sentir como elemento común o como elemento exógeno, es analizado escudriñando la presencia del «Otro compartido» en los contenidos curriculares. La constatación de la presencia de elementos comunes se realiza sustrayendo de los contenidos de la asignatura de Historia y de la información recabada en las entrevistas el sentido último subyacente a la organización cultural de la diferencia.

Los pasajes históricos seleccionados son aquéllos que aparecen mencionados en un sólo decreto curricular y, además, se tratan de hechos, personajes, etc. cuya relevancia se destaca como aportación a la historia general española. Tras el cribado, sólo en seis decretos se encuentran contenidos que cumplan estas dos exigencias, a saber: Cantabria, Castilla la Mancha, Castilla y León, Extremadura, La Rioja, Madrid y Murcia.

En los anexos de la asignatura de Historia de Madrid y Cantabria no se concretan contenidos específicos que reflejen peculiaridades regionales, como por ejemplo, el estudio de la vida y obra de Isidoro de Sevilla, tampoco estatales. Pero de una forma clara dejan entrever que la historia que debe ser enseñada es la de España, y que esta incluye al resto de los acontecimientos dados en otros lugares de la geografía del Estado, al reconocer las diversidades culturales y lingüísticas como materias de estudio.

*P 17: CCSS Cantabria.txt – 17:3 (179:714) (Super) Media: ANSI*

*Identificar las características básicas que dan lugar a los principales estilos artísticos de la Edad Media y la Edad Moderna, contextualizándolos en la etapa en la que tuvieron su origen y aplicar este conocimiento al análisis de algunas obras de arte relevantes y representativas de éstos en Europa, España y Cantabria.*

*P15: CCSS Madrid.txt – 15:3 (615:653) (Super) Media: ANSI*

*Comprender y valorar el carácter unitario de la trayectoria histórica de España con sus diversidades lingüístico-culturales.*

En las otras cuatro comunidades autónomas restantes se detectan la particularización de contenidos históricos relativos a la historia de España, pero vinculados exclusivamente a la región. En Castilla y León, se hace hincapié en el estudio de la importancia del Archivo General de la Guerra Civil Española. En Extremadura, la Consejería de Educación especifica como elemento curricular el papel de la población extremeña en la conquista y la colonización del nuevo mundo como empresa de la monarquía hispánica. En el caso de La Rioja realza su peculiaridad histórica de ser la cuna del castellano. En términos de identidad, ser el lugar de nacimiento de la lengua oficial del Estado y la nación española es simbólicamente importante. Finalmente Murcia, recordando un personaje ilustre como Floridablanca, incluye la presencia del «otro» compartido en su currículo de historia. Floridablanca se doctoró en Leyes por la Universidad de Salamanca. Fue Miembro del Consejo de Castilla y embajador de España en Roma.

*P 7: CCSS Castilla y León.txt – 7:3 (524:534) (Super)*

*El Archivo General de la Guerra Civil Española.*

*P 9: CCSS Extremadura.txt – 9:5 (563:566) (Super)*

*La monarquía hispánica, la colonización de América y el papel de los extremeños en ella.*

*P 12: CCSS Castilla la Mancha.txt – 12:3 (912:724) (Super) Media: ANSI*

*Convivencia toledana...*

*P11: CCSS La Rioja.txt – 11:3 (611:613) (Super) Media: ANSI*  
*La Rioja en la Edad Media: El nacimiento de la lengua castellana.*  
*P11: CCSS Murcia –11:1 (123: 234) (super) Media: ANSI*  
*Floridablanca.*

Este conjunto de casos se agrupan en la categoría cuatro de la variable independiente. Como era esperable, tienden a incorporar referentes simbólicos con vocación a lo común en el seno del Estado. Esta constatación refuerza el valor simbólico de una determinada organización de los contenidos curriculares, puesto que esta convergencia corrobora los planteamientos teóricos de principio. Como declaraba la actual presidenta de la Comunidad Autónoma de Madrid, Esperanza Aguirre, en junio del año 2011 (Álvarez y Álvarez 2011):

La verdadera identidad de Madrid es no tener identidad, porque la nuestra es una autonomía abierta a todos, cosmopolita y de vanguardia y no de mirarnos el ombligo...

La carga simbólica que trae consigo incluir referencias al «Otro compartido» se refuerza cuando se analiza la información recabada en las entrevistas en profundidad. En las respuestas dadas se comprueba que la ausencia de carga simbólica de elementos comunes responde estrategias conscientes de instrumentalización del sistema educativo. Por ejemplo, las editoriales están advertidas por el ejecutivo catalán de que no le gusta la presencia de banderas españolas en los libros de texto. Este interés por la ausencia del «Otro compartido» no se reduce a las asignaturas más estratégicas por su contenido ideológico, se aplican a otras materias, a priori, más asépticas en simbología identitaria, como son las Matemáticas. Alguna editorial tuvo problemas en esta materia porque desde el Gobierno catalán se negaron a que en los ejercicios de cálculo se ilustrasen con ejemplos de la lotería nacional. Estas quejas no responden a criterios pedagógicos, sino a un interés claro por excluir los referentes simbólicos sentidos como exógenos a la nación catalana, que en esta ocasión son los referidos a la nación española.

P 2: Análisis localizado.txt – 2:22 [Por ejemplo a Cataluña no le g..] (195:196) (Ejecutivo editorial)  
Por ejemplo a Cataluña no le gustan las banderas españolas y sus libros y hay que utilizar eufemismos.  
P 2: Análisis localizado.txt – 2:25 [Anécdota en matemáticas hubo p..] (206:209) (Ejecutivo editorial)  
Anécdota en matemáticas hubo problemas con el ejemplo de la lotería nacional, en Cataluña protestaron porque no quería que apareciese la lotería nacional.

Cataluña no es el único caso, la Consejería de Educación del País Vasco también impone directrices similares a las editoriales en defensa de su visión nacional. En los mapas de los libros de Geografía e Historia se tiene que tener como referencia los territorios de *Euskal Herria* para incluir las toponimias. Los nombres de los accidentes geográficos deben ser acordes a esta visión, como queda reflejado en las palabras de uno de los ejecutivos editoriales entrevistados:

P 2: Análisis localizado.txt – 2:23 [Con el país vasco hay un probl..] (198:201) (Ejecutivo editorial)

Con el País Vasco hay un problema entre las palabras *Euskal Herria* (ellos hablan de las 7 provincias y Euskadi) Hay que tener cuidado con las toponimias por ejemplo no se puede poner mar cantábrico sino mar de Vizcaya.

Otras comunidades como Canarias o Andalucía se suman a las quejas por la inclusión o exclusión de determinados contenidos curriculares. En Canarias, protestaron por la obligación del estudio de los ríos en los libros de texto, argumentando que no son elementos característicos de la geografía insular, más bien peninsular.

P 2: Análisis localizado.txt – 2:24 [Por ejemplo canarias protestó ..] (203:204) (Ejecutivo editorial)

Por ejemplo Canarias protestó por el tema de los ríos que se debería obviar porque en Canarias no hay ríos.

Finalmente, Andalucía demandó mayor cantidad de contenidos simbólicos regionales, pero, a diferencia Cataluña, País vasco y Canarias, demandaban más una inclusión de sus referentes regionales que la exclusión de otros elementos simbólicos.

P 2: Análisis localizado.txt – 2:29 [En Andalucía hubo problemas qu..] (234:236) (Ejecutivo editorial)

En Andalucía hubo problemas que acompañaban a los problemas de matemáticas, porque estos no mostraban la cultura andaluza.

#### **7.4. Conclusiones**

La promulgación de la Constitución de 1978 trajo consigo un reconocimiento jurídico nunca antes otorgado a otras lenguas del Estado español que no fuera el castellano (Lodares 2002). Desde este momento, las comunidades autónomas bilingües defendieron sus lenguas vernáculas. Cada una forjó un modelo lingüístico con el que

reflejar su identidad. La inmersión en una de las lenguas como en Cataluña; distintas posibilidades de recibir la enseñanza en una lengua vehicular preferente, como en Navarra, Valencia o País Vasco, o la variante gallega con la mitad de materias en cada idioma conformaron el primer abanico de respuestas lingüístico educativas. Según fue avanzado la democracia y el proceso de descentralización, otras autonomías, como las Islas Baleares, Aragón y Asturias se sumaron al corolario de sistemas educativos con realidades lingüísticas presentes. Pero como todo lo que se encuentra relacionado con la singularidad colectiva, ninguno de estos modos de articular las lenguas vernáculas consiguieron evitar las tensiones en términos de identidad.

Los desencuentros entre las diferentes posturas ideológicas han aflorado regularmente desde la década de los ochenta. A día de hoy se mantienen y se han extendido a otros territorios más allá de los tradicionales campos de fricción. En las Islas Baleares se están tomando medidas para potenciar la libertad de decisión de los padres a la hora de elegir la lengua en la que quieren que sus hijos vehiculen su enseñanza. Sobre todo, se persigue elevar el estatus del castellano como lengua de referencia y contrarrestar la capacidad de decisión de los centros educativos. La gran mayoría de ellos ha elegido como proyecto lingüístico la inmersión en lengua catalana<sup>27</sup>.

En Valencia, el debate se orienta hacia la misma dirección, a principios de 2011, la Consejería de Educación aprobó una nueva orden<sup>28</sup> que modificaba el decreto del currículo de Secundaria, y con ello la aplicación de la Llei d'us i Ensenyament del Valencià. La Administración, a través del Consejo Escolar valenciano, modificó el

---

27

Según el Informe del Sistema Educativo de las Islas Baleares 2008-2009 (el último disponible), un 80% de los centros educativos se ha acogido a un modelo lingüístico de inmersión del catalán.

28

Orden 19/2011, de 5 de abril, de la Conselleria de Educación, por la que se establece la red de centros docentes plurilingües en la Comunitat valenciana.

articulado de la ley, limitando la ampliación del valenciano a otras materias dentro Programa de Incorporación Progresiva del Valenciano (PIP).

La función simbólica de la lengua toma forma según las propiedades que se le asocian como elemento de referencia del colectivo, es decir, como parte consustancial de la identidad propia o del «nosotros». Estas propiedades se agrupan en tres subcódigos: configurador de identidad, difusión de identidad y elemento reconocido no configurador. Ahora bien, en el seno del Estado español, cuando se vinculan estas cualidades a una lengua, lo que marca la diferencia entre las comunidades autónomas no es el modo de determinar la fuerza simbólica de la misma, sino comprobar que también es un elemento compartido por otros como tal. Por ejemplo, el afirmar que la lengua española es la lengua propia, identifica bajo un mismo criterio de identidad a castellanos, riojanos y navarros. Reiterar una y otra vez que el catalán es la única lengua propia de Cataluña, diferencia a éstos del resto. No en vano, el análisis del «Otro compartido» se ha revelado como uno de los puntos clave para comprender el sentido último de las estrategias desplegadas en el sistema educativo en pago a una identidad colectiva. La relación hallada, en gran medida, estriba en que las divergencias no dependen de cuánto se refirma una identidad, que es importante, sino cuanto se diluye al «otro compartido», es decir, a la identidad española.

Teniendo en cuenta este último criterio se perciben dos dinámicas opuestas. Si se entiende el proceso como un continuo, en un polo se encuentran aquellos casos que no reconocen ninguna propiedad simbólica al castellano como elemento definidor de su identidad colectiva. En este extremo, se ubican País Vasco, Galicia, Islas Baleares y Cataluña. En el otro extremo se encontraría aquellas que elevan el estatus del castellano como delimitador de la identidad colectiva. En la estela de esta dinámica se alinean los casos restantes: Aragón, Navarra, Andalucía, Asturias, Cantabria, Castilla y León, La Rioja, Madrid, Murcia y Valencia, que son las que más se aproximan a este extremo.

Pero la lengua no ha sido el único elemento analizado en esta apartado, la articulación del relato histórico arroja las mismas conclusiones. Por un lado, se encuentran aquéllos que instrumentalizan el sistema educativo acordes a contenidos del «Otro compartido», como Madrid o La Rioja. Mientras que Cataluña, País Vasco y Canarias intentan diluir su presencia. Estas conclusiones de carácter cualitativo

coadyuvan la capacidad explicativa de los indicadores cuantitativos, lo que permite esclarecer aún más el conocimiento sobre la dinámica de construcción de identidades.

## 8. PROFESORADO E IDENTIDAD

El sistema educativo es un reconocido y eficaz instrumento de organización social de la diferencia, como demuestra Gellner (2001) en sus trabajos realizados sobre las dinámicas de *nation building*. Igualmente, Brass (1997) considera a los centros educativos enclaves estratégicos, pues proporcionan una fuente de empleo a las élites, a la vez de ser un instrumento de socialización del colectivo. Su relevancia se debe a que el sistema educativo funciona como correa de transmisión entre élites políticas y educativas. Cuando se alinean adecuadamente los intereses ideológicos de ambos grupos, las escuelas se convierten en excelentes vías de fomento de la identidad colectiva. Unos fijan los contenidos en los decretos y los otros los transmiten en las aulas (Gil Villa 1996). Esta razón explica la necesidad de gestionar su control. De este modo, establecer los contenidos curriculares y seleccionar el personal docente adecuado se convierten en elementos estratégicos en el proceso de construcción de la identidad.

Tanto la organización del sistema educativo como las relaciones entre las élites apunta a que encajar un correcto perfil del profesorado aumenta las probabilidades de éxito en la transmisión de los contenidos de la identidad. Los docentes son los que eligen cómo se concretará el contenido de ese temario en el aula, desde que perspectiva se trabajará, etc. Por ejemplo, los temarios de las asignaturas, normalmente, suelen ser lo suficientemente largos que impiden su impartición en su totalidad a lo largo de un curso académico; con lo que la decisión de incluir tal o cual tema al principio o en el ecuador del año garantiza la enseñanza de los contenidos de la unidad temática favorecida. También influyen las propuestas docentes para la realización los trabajos de grupos, a modo ilustrativo, se pueden ofertar temas sobre personajes ilustres regionales, o estatales, etc. O por citar otro elemento más, que no cierra las posibilidades de influencia de los docentes sobre el contenido, es el margen de decisión sobre qué alumnos con materias suspendidas titulan en el último curso de Secundaria. De hecho, en España, según normativa se puede permitir titular a un alumno con Lengua y Literatura Castellana y Educación Física suspendidas, y, en cambio, no titular otro alumno con las asignaturas de Lengua y Literatura Catalana y Educación Física no superadas. De este modo, la labor del docente cierra el ciclo con relación a la concreción de los contenidos básicos.

En el sistema educativo, el diseño del currículo afecta a distintas instancias y agentes educativos, hasta llegar a su versión final en el aula, pasa por tres niveles de concreción. En primer lugar, el Ministerio de Educación determina los elementos comunes del sistema educativo, fijando las enseñanzas mínimas. El Artículo 6º, apartado 2º, de la LOE atribuye al Estado la competencia de diseñar las enseñanzas mínimas correspondientes a las áreas y materias de conocimiento de oferta obligada en el territorio español. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, en ningún caso, requerirán más del 55% de las horas escolares para aquellas comunidades autónomas con lengua oficial distinta del castellano, y del 65% para aquellas que no lo tienen.

Una vez fijados los contenidos comunes, el primer nivel de concreción lo llevan a cabo las administraciones educativas autonómicas, completando el currículo de las distintas etapas, ciclos, grados y modalidades, del que forman parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas. El segundo nivel se sitúa en el contexto escolar. Corresponde a los centros educativos, que a través del proyecto curricular de etapa tienen la posibilidad de ajustar el currículo y su contenido a su contexto específico y a su Proyecto Educativo. Finalmente, el tercer nivel es responsabilidad del docente, que a través de las programaciones de aula, concreta el proyecto curricular de etapa a las necesidades y características de un grupo de alumnos. En esta estructura organizativa donde el Estado establece las enseñanzas mínimas comunes para todo el territorio estatal, deja un margen a las comunidades autónomas, a los centros y a los profesores para que desarrollen el currículo básico.

Las concreciones curriculares de primer orden han sido hasta ahora el foco de atención, con el análisis de las estrategias organizativas llevadas a cabo por los gobiernos autonómicos para promocionar su identidad colectiva. Pero el margen de modificación de los contenidos no se agota en este escalón, sino que, como se ha señalado, aún queda libertad para concretar las enseñanzas en el aula. Ahora lo que cambia son los agentes implicados en esta cadena de ensamble, a saber: el centro educativo y el profesorado. Sin embargo, aunque se pueda diferenciar el papel de cada uno de ellos, porque las decisiones del centro tomadas a través de sus órganos colegiados y las del docente en el aula vienen determinadas por diferentes cauces de aprobación y afectan de forma distinta al contenido y al alumnado. Esta doble vía de influencia, realmente, se reduce a una sola, al profesorado. Esta reducción al docente se fundamenta por motivos teóricos y empíricos.

Partiendo desde una perspectiva institucionalista, se entiende que las escuelas no son meras organizaciones y que se encuentran fuertemente condicionadas por el perfil de los grupos profesionales que constituyen su núcleo operativo (Fernández Enguita 1995). De hecho, el neoinstitucionalismo parte de la premisa de que las instituciones son un producto de la acción de los individuos (Rivas 2003), especialmente, las escuelas. Comprender cómo funciona una escuela pasa por comprender cómo piensan sus profesores.

Del lado empírico, las transcripciones de las entrevistas en profundidad confirman el rol central del docente en el proceso de instrumentalización del sistema educativo. La libertad de cátedra y su perfil ideológico coadyuvan a potenciar unos contenidos sobre otros.

P 10: 2 .Profesoradotxt – 43:1 [el decreto sei.ca por lo t..] (6:7) (Super)

El decreto se encuentra muy desarrollado y concretado por parte de la Administración con lo que la libertad queda muy limitada, queda la excepción de la libertad de cátedra.

P 11: 2 .Profesorado txt – 44:1 [el decreto sei.ca por lo t..] (8:7) (Super)

Los profesores son un factor importante: En Galicia muchos son del bloque, En el País Vasco (sindicato Lab) y Cataluña (Movimiento Renovación Pedagógica).

P 12: 2 .Profesoradotxt – 45:1 [el decreto sei.ca por lo t..] (9:7) (Super)

Currículo es muy amplio y difícil de desarrollar. Normalmente, el profesorado acata las decisiones del inspector y pone todos los temas en la programación aunque no todos se dan.

Por estos motivos, se entiende que el papel del profesor no sólo es fundamental en el proceso educativo, se convierte en una pieza clave en las dinámicas de construcción de identidades. Su capacidad para influir en los contenidos educativos es una prueba de ello. Pero la realidad no es tan fácil como reconocer la labor del docente y su importancia en esta dinámica. Este es un grupo más heterogéneo que el que puede conformar un ejecutivo y los miembros de una Consejería de Educación. Variabilidad que ofrece múltiples aristas. Así, una vez analizada la concreción del contenido curricular es importante comprobar el perfil ideológico de este cuerpo. Los indicadores seleccionados para determinar el perfil identitario son: vía de acceso a la función pública docente, concursos de traslados, retribuciones, sindicación y movilidad.

## **8.1. Acceso a la función pública docente**

A pesar del amplio abanico de transferencias cedidas a las comunidades autónomas, los cuerpos docentes son todavía estatales. Es el Ministerio de Educación quien establece las normas básicas de las oposiciones, guiado por el principio de igualdad para todos los ciudadanos, independientemente, de la comunidad autónoma en la que se convoque el concurso. El acceso a los cuerpos docentes de Secundaria Obligatoria está regulado por el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la LOE, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley y que debe ser seguido por todas las convocatorias (ver Anexos). Sobre las bases reguladas por el Ministerio de Educación, cada comunidad autónoma desarrolla su normativa donde concretan los aspectos a tener en cuenta en el proceso selectivo. Se informa sobre el número de plazas a concurso, etapas y especialidades, así como los pasos de los que consta el procedimiento de acceso a la función docente.

El concurso de oposición por la vía libre se articula en varias pruebas. La primera, eliminatoria, consta de dos ejercicios puntuados conjuntamente. La segunda es una fase de concurso. A ello, adicionalmente, se le puede añadir una prueba de conocimiento de una lengua oficial, bien de una lengua autonómica o bien del castellano. No obstante, con anterioridad el candidato debe cumplir un conjunto de requisitos generales y específicos para ser admitido en el concurso. En este punto se abre la oportunidad a las comunidades autónomas para incluir requisitos que favorezcan a elementos vinculados a una identidad concreta.

Una vez escrutadas las últimas convocatorias de acceso a la función docente en Secundaria, los datos muestran que en la mayoría de las convocatorias no se incluyen criterios específicos acordes a la identidad cultural de la región (ver cuadro 12). A excepción de las comunidades autónomas con lenguas cooficiales: Islas Baleares, Cataluña, Galicia, País Vasco y Valencia, donde demostrar el dominio de la lengua vernácula es requisito o mérito, dependiendo del caso, para acceder a la función pública docente.

La regulación de las condiciones asociadas al perfil lingüístico es similar en las normativas publicadas por las comunidades bilingües. En términos generales, se solicita la acreditación del conocimiento de la lengua autonómica como requisito de admisión a la convocatoria o cuando menos de mérito. O una vez admitido, durante el concurso, se establece una prueba inicial y eliminatoria de conocimiento del idioma.

En las Islas Baleares, se solicita acreditar el dominio oral y escrito del catalán y del castellano. Es más, se reconoce como mérito valorable, hasta 0,7500 puntos, poseer el título de maestro de catalán. En Cataluña, cualquier docente de Secundaria debe conocer la lengua catalana y poder hacer uso de la misma en la tarea docente. De este modo, demostrar su conocimiento es condición necesaria para ejercer la docencia en esta comunidad. En Galicia, al igual que en los casos anteriores, se exige acreditar el conocimiento del gallego para ser incluido en el proceso selectivo y se valora, hasta un total de 0,700 puntos, los cursos realizados de formación en lengua gallega. En el País Vasco deben acreditar, imprescindiblemente, el perfil lingüístico asignado a la plaza, nivel PL1 o nivel PL2. Finalmente, en la Comunidad Valenciana también se exige el conocimiento adecuado del valenciano, aportando cuáles son las vías de reconocimiento del nivel lingüístico y las pruebas de nivel a realizar por los aspirantes.

La consideración del conocimiento de sus lenguas vernáculas en estas comunidades autónomas, no pasaría de ser una adaptación normativa del bilingüismo atenuado (Blanco 2008) reconocido constitucionalmente, sino fuera porque, en las bases de los concursos se sobrevalora la lengua vernácula sobre el castellano. Aún así con este indicio, aún no es suficiente para confirmar la instrumentalización del sistema educativo en pago a una identidad colectiva.

CUADRO 12. BASES DEL PROCEDIMIENTO SELECTIVO PARA INGRESO EN EL CUERPO DE PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA. COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 2010

COMUNIDADES AUTÓNOMAS	BASES GENERALES O ESPECÍFICAS / ACCESO LIBRE BAREMO PARA LA VALORACIÓN DE MÉRITOS PARA EL PROCEDIMIENTO DE INGRESO
Andalucía	No especifica criterio
Aragón	No especifica criterio
Asturias	No especifica criterio
Baleares (Islas)	2.1.1 Requisitos y condiciones generales. g) Acreditar el dominio de la lengua catalana según determina el artículo segundo del Decreto 115/2001, de 14 de septiembre. (Varemación otros méritos) 3.1 Títol de mestre de català. No es tendrà en compte les titulacions obtingudes per convalidació completa de totes les assignatures 3.1.1 Pel títol de mestre de català o equivalent. 0,7500
Canarias (Islas)	No especifica criterio
Cantabria	No especifica criterio
Castilla la Mancha	No especifica criterio
Castilla y León	No especifica criterio
Cataluña	6.3.1 Contingut de la prova de coneixements de les dues llengües oficials a Catalunya. D'acord amb el que estableix el Decret 244/1991, de 28 d'octubre (DOGC núm. 1524, de 29.11.1991), sobre el coneixement de les dues llengües oficials per a la provisió de llocs de treball docents dels centres públics d'ensenyament no universitari de Catalunya, dependents del Departament d'Educació, en els procediments d'ingrés i d'accés els aspirants hauran d'acreditar el coneixement, tant en l'expressió oral com en l'escripta, de les dues llengües oficials a Catalunya mitjançant una prova de caràcter eliminatori.
Extremadura	No especifica criterio
Galicia	2.1. Requisitos xerais. g) Acreditar o coñecemento do galego. h) Acreditar, se é o caso, o coñecemento do castelán. Baremo para a valoración de méritos: sistema xeral de acceso 2.5. Formación permanente. Por cada curso de formación permanente e perfeccionamento superado, relacionado coa especialidade que se opta ou coa organización escolar, a lingua galega, as novas tecnoloxías aplicadas á educación, a didáctica, a psicopedagogía ou a socioloxía da educación, convocado por administracións públicas con plenas competencias educativas ou por universidades, ou actividades incluídas no plan de formación permanente organizados por entidades colaboradoras coas administracións educativas, ou actividades recoñecidas pola administración educativa correspondente: 0,700
La Rioja	No especifica criterio
Madrid	No especifica criterio
Murcia	No especifica criterio
Navarra	2. Apartado 5. Requisitos específicos para optar al ingreso en plazas a impartir en vascuence o en plazas de la especialidad de Lengua y Literatura Vasca del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria o de Euskera del Cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas.
País Vasco	f) Acreditar el perfil lingüístico 1 o 2, asignado al puesto de trabajo al que pretenda acceder, conforme a lo previsto en el artículo 7 del Decreto 47/1993, de 9 de marzo, en relación con lo dispuesto en la disposición adicional decimoquinta de la Ley 2/1993, de 19 de febrero.
Valencia	2, 2.2.1, apartado d) Asimismo, todos los aspirantes deberán acreditar el conocimiento de los dos idiomas oficiales de la Comunitat Valenciana, mediante la realización de las pruebas correspondientes o acreditando los motivos de exención de las mismas, conforme a lo establecido en la base 7.1.2. En caso de exención de las pruebas, se hará constar en la instancia en la forma descrita en el apartado 3.1.3.c.

Fuente: elaboración propia a partir de la última convocatoria ofertada en cada comunidad autónoma para el acceso al cuerpo de profesorado de Educación Secundaria (ver Anexos).

## 8.2. Concurso de traslados de funcionarios docentes

Las oposiciones a la función pública es una de las vías para proveer de docentes al sistema educativo, otra es el concurso de traslados. Esta vía también es regulada por el Ministerio de Educación. Amparada en la LOE, el Ministerio establece las bases comunes a las que deben acogerse todas las comunidades autónomas. La Administración central, amparada en la LOE, establece las bases relativas a la movilidad del profesorado, regulando unas normas comunes para los concursos de traslados en todas las comunidades autónomas. Fijadas las normas que estructuran el procedimiento, las distintas Consejerías de Educación convocan los concursos de traslados de ámbito estatal entre los funcionarios pertenecientes a los distintos cuerpos.

El 29 de octubre de 2010 se aprobó un nuevo real decreto, el Real Decreto 1364/2010, de 29 de octubre, por el que se regulaba el concurso de traslados de ámbito estatal entre personal funcionario de los cuerpos docentes contemplados en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y otros procedimientos de provisión de plazas a cubrir por los mismos. La nueva norma introdujo cambios en los criterios de valoración. Se mantuvo para las plazas situadas en la Comunidad de Navarra, País Vasco, Valencia y Baleares la asignación de hasta de 5,000 puntos, la acreditación de méritos lingüísticos. También se añadieron otros, del que merece la pena resaltar la recompensa a la permanencia en el centro. Desde entonces los docentes reciben cuatro puntos por los dos primeros años de servicio en su centro educativo y seis puntos por año trabajado a partir de su cuarto año de permanencia en el mismo. Este criterio favorece la permanencia en el territorio de origen.

En la última convocatoria de traslados del cuerpo docente de Secundaria, publicada en noviembre de 2010, se comprueba que se repiten las mismas circunstancias que en los concursos de acceso a la función pública docente. El grueso de las comunidades autónomas no incluyó requisitos específicos acordes a algún tipo de organización de la diferencia cultural (ver cuadro 13). Sólo aquellas con lengua cooficiales introdujeron alguna condición con relación al perfil lingüístico del docente. En las Islas Baleares, se exigió la acreditación de la capacitación lingüística para el desempeño de la función pública. Asimismo, se valoró, por añadidura, la acreditación del título de maestro de lengua catalana o el nivel D de catalán. En Navarra, los postulantes a plazas específicas vehiculadas en vascuence debían acreditar la posesión del título *Euskara Gaitasun Agiria* (EGA) o equivalente. Asimismo, para el resto de

plazas específicas en castellano se valoró con hasta 3 puntos el conocimiento del vascuence. En el País Vasco era imprescindible acreditar el perfil lingüístico asignado a la plaza a cubrir. También se valoró, con hasta 2,5 puntos, la posesión del perfil lingüístico PL1 o PL2. En Valencia, se les exigía adquirir el nivel de conocimiento idiomático mínimo en destrezas orales y escritas en valenciano. Igualmente, se premió con 3 puntos poseer el certificado de capacitación del valenciano.

En Cataluña y Galicia no se encontraron circunstancias distintas a las de las comunidades anteriores. En Cataluña, era condición *sine qua non* hablar catalán, pero no añadió un plus a la posesión de un título acreditativo del nivel de catalán alcanzado. Todo apunta a que no incluyen este mérito, porque no promueven la docencia en otra lengua oficial, es decir, no se procura variabilidad en los perfiles lingüísticos del profesorado. A diferencia de Valencia, País Vasco y Navarra, donde se encuentra más extendida la docencia en castellano. Por su parte, en Galicia, se adaptó a su modelo lingüístico particular. En el concurso de traslados del cuerpo de profesores de Secundaria se requirió el conocimiento del gallego, nivel Celga 4, o superar un curso de perfeccionamiento de lengua gallega, para las siguientes especialidades: Filosofía, Geografía e Historia, Biología y Geología.

A la luz de los datos, se advierten evidencias del apoyo que se le da a las lenguas vernáculas en los concursos de traslados de docentes. Una de los hechos que corrobora esta tendencia hacia la instrumentalización del sistema educativo, de nuevo, es la plusvalía que genera dominar la lengua vernácula de la comunidad autónoma. Más allá de su promoción o defensa, es el modo con el que se lleva a cabo esta promoción. Cuando no es un mérito, es un requisito indispensable dominar la lengua vernácula para ejercer la docencia. Este procedimiento es lo que pone de manifiesto la existencia de la dinámica de instrumentalización.

CUADRO 13. BASES DEL PROCEDIMIENTO DE TRASLADOS DEL PERSONAL FUNCIONARIO DE LOS CUERPOS DE CATEDRÁTICOS Y PROFESORES DE SECUNDARIA. AÑO 2010

COMUNIDADES AUTÓNOMAS	BASES GENERALES O ESPECÍFICAS / TRASLADOS
<b>MEC</b>	2. <i>Funcionarios dependientes de otras Administraciones educativas. En los términos del artículo 11 del Real Decreto 364/2010, de 29 de octubre, podrán solicitar plazas correspondientes a esta convocatoria, los funcionarios dependientes de otras Administraciones educativas. Estos funcionarios deberán haber obtenido su primer destino definitivo en el ámbito de gestión de la Administración educativa a la que se circunscribía la convocatoria por la que fueron seleccionados, salvo que en la misma no se estableciera la exigencia de este requisito.</i> 6.7. <i>Exclusivamente para plazas situadas en la Comunidad de Navarra, en el País Vasco, en Valencia y en Baleares. Las convocatorias específicas correspondientes a plazas ubicadas en estas Comunidades podrán asignar hasta un máximo de 5,0000 puntos a los méritos que en las mismas se determinen en función de las particularidades lingüísticas.</i>
<b>Andalucía</b>	No especifica criterio
<b>Aragón</b>	No especifica criterio
<b>Asturias</b>	No especifica criterio
<b>Baleares (Islas)</b>	<i>DÉCIMA.- Acreditación del Conocimiento de la Lengua Catalana. Para obtener destino definitivo en el ámbito de esta Comunidad Autónoma, además de los requisitos que para cada puesto se especifican en las bases de esta convocatoria, los concursantes deberán acreditar que poseen las el conocimiento de la lengua mediante las titulaciones establecidas en la normativa vigente. 6.7 Títol de professor de llengua catalana o nivell D de català Màxim 2,0000</i>
<b>Canarias (Islas)</b>	No especifica criterio
<b>Cantabria</b>	No especifica criterio
<b>Castilla la Mancha</b>	No especifica criterio
<b>Castilla y León</b>	No especifica criterio
<b>Cataluña</b>	<i>5 Requisits de participació: coneixements lingüístics. Els funcionaris i les funcionàries que participin en aquest concurs hauran d'acreditar el requisit exigít del coneixement de la llengua catalana equivalent o superior al nivell de suficiència (C).</i>
<b>Extremadura</b>	No especifica criterio
<b>Galicia</b>	<i>2. Requisito de acreditación de coñecemento da lingua galega. Nas especialidades de xeografía e historia, bioloxía e xeoloxía e en todas as especialidades do corpo de profesores de ensino secundario referentes á formación profesional específica e en todas as especialidades do corpo de profesores técnicos de formación profesional, será requisito imprescindible estar en posesión do certificado de lingua galega 4 (Celga 4), superar o curso de perfeccionamento de lingua galega, ter a validación correspondente ou superalo a través de proba libre.</i>
<b>La Rioja</b>	No especifica criterio
<b>Madrid</b>	No especifica criterio
<b>Murcia</b>	No especifica criterio
<b>Navarra</b>	<i>B. Los aspirantes a plazas con requisito de vascuence deberán aportar documentación acreditativa de estar en posesión del título EGA (Euskara Gaitasun Agiria) o equivalente. 6.7. En las plazas ubicadas en el ámbito de gestión del Departamento de Educación de la Administración de la Comunidad Foral de Navarra, se valorará el conocimiento del vascuence de la siguiente manera: se procederá valorar el conocimiento del vascuence por el presente apartado. 3,0000 puntos.</i>
<b>País Vasco</b>	<i>Para solicitar puestos de trabajo con perfil lingüístico cuya fecha de preceptividad se encuentre vencida, será imprescindible tener acreditado el perfil lingüístico correspondiente o estar en posesión de las certificaciones lingüísticas, según la normativa vigente sobre convalidación de títulos y certificados acreditativos de conocimientos de euskera. 6.7. En los puestos de trabajo cuyo perfil lingüístico no fuera preceptivo, el conocimiento del euskera se valorará como mérito, de la siguiente manera: PL 1: 2,50 ; PL 2: 2,50</i>
<b>Valencia</b>	<i>22.2. Aquellos participantes que obtengan destino en centros de la Comunitat Valenciana estarán obligados a adquirir el nivel de conocimiento que les posibilite la comunicación oral y escrita del valenciano.6.7. Conocimiento del valenciano: Certificado de Capacitació: 5,00; Título de Mestre de Valencià: 5,00</i>

Fuente: elaboración propia a partir de la última convocatoria ofertada en cada comunidad autónoma para traslados del cuerpo de Educación Secundaria (ver Anexos).

Hasta ahora es la propia la normativa la que favorece la defensa de este elemento cultural, con lo que es necesario distinguir, aún más, lo que deriva simplemente como consecuencia de la enseñanza en la lengua propia de todo lo que pueda suponer ventajas a favor de una identidad. Para ello se recurre de nuevo al cuadro del alumnado matriculado por modelo lingüístico en la ESO (cuadro 14). Según la distribución se puede observar que existen dos realidades educativas diferentes entre las comunidades autónomas bilingües. Por un lado, la que muestran las Islas Baleares, Cataluña, Galicia<sup>29</sup>, País Vasco donde las lenguas vernáculas son las dominantes en el sistema educativo. Por otro, Navarra y Valencia, proclives a un bilingüismo zonificado, pero cuya lengua vehicular de referencia es el castellano.

Una vez cruzado los datos, se deriva la conclusión de que en estos subsistemas educativos se organizan a favor de una identidad cultural de ámbito regional a través de la defensa de la lengua vernácula. El hecho de que la docencia principal, cuando no en su conjunto, se vehicule en la lengua regional, muestra claramente la importancia dada a este requisito en los concursos de traslados. No hay oportunidad, o escasas, para otros profesores que no dominen las respectivas lenguas. Es más, el hecho de que se incumpla el espíritu constitucional que defiende un bilingüismo en todos los ámbitos de la sociedad (Pérez Calvo 2005) y el escolar es uno de ellos, recalca la presencia de esta dinámica de construcción de la identidad colectiva relacionada con los centros educativos y el profesorado.

Concretamente, es visible en las Islas Baleares, Cataluña, País Vasco y Galicia. Bajo sus circunstancias lingüístico escolares, la exigencia del dominio de la lengua vernácula para acceder a la función docente da lugar a la generación de privilegios asociados a la identidad colectiva. Lo que Juan Ramón Lodares (2002) denomina «fueros lingüísticos», pues los docentes vernaculoparlantes gozan de probabilidades para ejercer su profesión en toda España, pero los castellanos hablantes no disfrutaban de las mismas probabilidades en estas comunidades autónomas. Prueba de ello es la situación de los docentes interinos castellano hablantes que accedieron al servicio en el

---

29

En Galicia se ha dado esta consideración, debido a que se obliga a vehicular la enseñanza en gallego las materias estratégicas desde un punto de vista de construcción de identidades colectivas.

País Vasco cuando no se exigía perfil lingüístico. La posterior inclusión de esta condición los ha situado en una posición inestable, pues de no aprender euskera, es probable que pierdan la plaza. Otra, en Cataluña, desde que comenzó el proceso de normalización lingüística, aproximadamente doce mil docentes monolingües hispanohablantes se han marchado de Cataluña (Lodares 2002). Este reparto de bienes sociales, vinculado a la lengua o la identidad, concretando derechos en función del colectivo, trata de delimitar el «nosotros» frente a los «otros», eso sí, dando preferencia al «nosotros».

CUADRO 14. PORCENTAJE DE ALUMNADO MATRICULADO POR MODELO LINGÜÍSTICO EN ESO. CURSO 2009/2010

CC. AA.	Modelo I	Modelo II	Modelo III	Modelo IV
Baleares <sup>1y 2</sup>	--	--	20,3	79,6
Cataluña <sup>1y 6</sup>	--	--	--	100,0
Galicia <sup>4 y 6</sup>	--	--	100	--
Navarra <sup>5</sup>	64,7	12,3	0,1	22,9
País vasco <sup>5</sup>	--	17,1	28,3	54,6
Valencia <sup>3</sup>	--	14,4	57,1	28,6

(1)Catalán como lengua diferente al castellano.

(2)Informe del *Sistema Educatiu de les Illes Balears* 2008/09.

(3)Valenciano como lengua diferente del castellano.

(4)Gallego como lengua diferente al castellano.

(5)Euskera como lengua diferente del castellano.

(6)Datos no estadísticos basados en la normativa lingüística de la Comunidad.

### 8.3. Retribuciones

El sistema retributivo del sector docente en los niveles y etapas del sistema educativo depende del régimen jurídico aplicable y según el tipo de centro donde presten sus servicios. Por lo que respecta a este cuerpo, en la ESO, las retribuciones se encuentran reguladas dentro del régimen estatutario funcional. El sueldo bruto se compone de dos tipos de retribuciones: básicas y complementarias (IFIIE 2010). Las básicas están formadas por el sueldo, trienios y pagas extraordinarias. Por su parte, las complementarias se dividen entre el complemento de destino, ligado al cuerpo docente

de pertenencia<sup>30</sup>. Más el complemento específico, subdividido entre varios componentes –componente general, componente singular, indemnización por residencia y otros componentes–. Los montos finales arrojan diferencias entre las distintas comunidades autónomas, conformando otro elemento de disparidad.

Detallando las partes de las que consta el complemento específico, se encuentra el componente general, que depende del nivel asignado al cuerpo docente. El componente singular, que se relaciona con el ejercicio de cargos directivos en el centro educativo, es un importe variable dependiendo del tipo de centro y de la comunidad autónoma. El componente de formación permanente (sexenios)<sup>31</sup>, que se percibe por el transcurso de cada seis años de servicios de forma acumulativa, siempre que el interesado acredite determinado número de horas de formación. La cuantía de este último también varía según la Consejería de Educación.

A todos estos complementos retributivos hay que añadirles las indemnizaciones por residencia que percibe el profesorado de las Islas Baleares e Islas Canarias, con un importe diferente según los casos. Esta indemnización está vinculada al lugar de residencia y es igual para todos los funcionarios docentes y no docentes del mismo grupo. Finalmente, se añaden otros componentes, dependiendo de la comunidad autónoma, como en Asturias, que suma el componente personal transitorio a interinos y funcionarios que no cumplen el primer sexenio, o el complemento de productividad añadidos por Castilla y León y Murcia a la nómina del profesorado.

---

30

Para Secundaria serían los niveles 24 y 26, con importes comunes en cada nivel.

31

El componente salarial de los sexenios no existe en la Comunidad de Canarias, si bien el importe del complemento específico es muy superior a la media estatal. Tampoco existe como tal en la Comunidad Foral de Navarra, donde hay un concepto retributivo que, con la denominación de grado, es percibido por el transcurso de seis años. Por último, en el País Vasco el concepto de sexenios tampoco tiene existencia diferenciada, ya que el llamado concepto de grado se percibe por el transcurso de cada seis años y es igual en su importe para todos los cuerpos. (Consejo Escolar del Estado 2011).

Para el análisis comparativo se toma como referencia las retribución mensual en euros, recibida en el año 2010, corregidas con las adaptaciones salariales derivadas de la aprobación del *Real Decreto-ley 8/2010, de 20 de mayo, por el que se adoptan medidas extraordinarias para la reducción del déficit público* (ver Anexos). El monto que se compara es el que recibe el docente con las máximas retribuciones posibles en su comunidad autónoma. En este sentido se tiene en cuenta para el cómputo global el máximo de trienios y sexenios acumulables en una perspectiva de 30 años de vida laboral. Los resultados finales ofrecen diferencias importantes entre los emolumentos máximos y mínimos.

En la tabla 13, en las filas, se muestran los diferentes conceptos por los que se perciben retribuciones y, en las columnas, las comunidades autónomas. La comparación de los salarios dibuja un panorama con significativas disparidades retributivas. Los asalariadamente más beneficiados son los docentes del País Vasco (3.573,76), Islas Baleares (3.465,26), Navarra (3.309,98), Cataluña (3.273,22), Castilla la Mancha (3.242,68) y Valencia (3.239,93). En un conjunto intermedio, con relación a las ganancias, de un modo descendente se sitúan los profesores de Cantabria (3.214,82), Murcia (3.176,07), La Rioja (3.176,05), Canarias (3.175,04) y Aragón (3.137,05). Finalmente, el tercer grupo, con casos no muy alejados de los salarios intermedios, engloba los profesores de Galicia (3.116,01), Andalucía (3.113,09), Extremadura (3.101,3), Castilla y León (3.090,99), Madrid (3.052,8) y Asturias (3.038, 75).

TABLA 13. RETRIBUCIONES\* DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA\*\*

Retribuciones	CCAA																
	AND	ARG	AST	BAL	CAN	CANT	CL	CM	CAT	EXT	GAL	LRIO	MAD	MUR	NAV	PV	VAL
<b>Sueldo</b>	1109,05	1109,05	1109,05	1109,05	1109,05	1109,05	1109,05	1109,05	1109,05	1109,05	1109,05	1109,05	1109,05	1109,05	1805,84	1109,05	1109,05
<b>Com. Destino</b>	582,92	582,92	591,21	590,97	582,92	582,92	582,92	582,92	582,92	582,92	582,92	582,92	582,92	582,92		686,76	582,92
<b>Com. Espec Gen + CCAA</b>	564,23	556,75	488,33	276,67	614,51	712,14	562,65	711,58	571,37	599,07	533,67	646,53	558,87	667,93	604,6	873,61	582,13
<b>Trienio</b>	42,65	42,65	42,65	42,65	42,65	42,65	42,65	42,65	42,65	42,65	42,65	42,65	42,65	42,65	162,53	50,44	42,65
<b>1º Sexenio</b>	68,41	77,18	95,11	55,51		55,51	56,1		102,97	55,51	58,6	59,37	54,25	56,3	162,53	80	100,7
<b>2º Sexenio</b>	79,52	91,57	69,99	70,03		70,04	70,78		108,29	70,04	75,34	74,92	68,44	71,03	162,53	80	106,66
<b>3º Sexenio</b>	102,1	114,92	93,28	93,33		93,33	94,32		122,78	93,33	100,47	99,87	91,21	94,66	162,53	80	122
<b>4º Sexenio</b>	129,71	130,13	127,72	127,72		127,72	129,07		132,96	127,72	142,31	136,68	124,83	129,54	162,53	80	132,8
<b>5º Sexenio</b>	50,65	48,03	37,56	37,6		37,61	38		116,38	37,16	41,85	40,21	36,75	38,14	162,53	80	77,17
<b>Total con 0 años</b>	2256,2	2248,72	2188,59	2392,48	2314,53	2404,11	2276,22	2403,55	2263,34	2291,04	2270,94	2338,5	2250,84	2359,9	2410,44	2669,42	2274,1
<b>Total con 12 años</b>	2574,73	2588,07	2524,29	2788,73	2485,13	2700,26	2573,7	2718,71	2645,2	2587,19	2575,48	2643,39	2544,12	2657,83	2774,12	3031,16	2652,06
<b>Total con 23 años</b>	2977,14	3003,72	2915,89	3172,78	2655,73	3091,91	2967,69	3110,26	3071,54	2978,84	2988,86	3050,54	2930,76	3052,63	3128,14	3392,89	3077,46
<b>Total con 30 años</b>	<b>3113,09</b>	<b>3137,05</b>	<b>3038,75</b>	<b>3465,26***</b>	<b>3175,04****</b>	<b>3214,82</b>	<b>3090,99</b>	<b>3242,68</b>	<b>3273,22</b>	<b>3101,3</b>	<b>3116,01</b>	<b>3176,05</b>	<b>3052,8</b>	<b>3176,07</b>	<b>3309,98</b>	<b>3573,76</b>	<b>3239,93</b>

Fuente: elaboración propia a partir de los datos reunidos por la Federación STECyL-I

\*Retribuciones actualizadas a los recortes de los funcionarios aplicadas a partir del mes de junio de 2010.

\*\* Se incluye también profesores de Artes Plásticas y Diseño y de Música y Artes Escénicas.

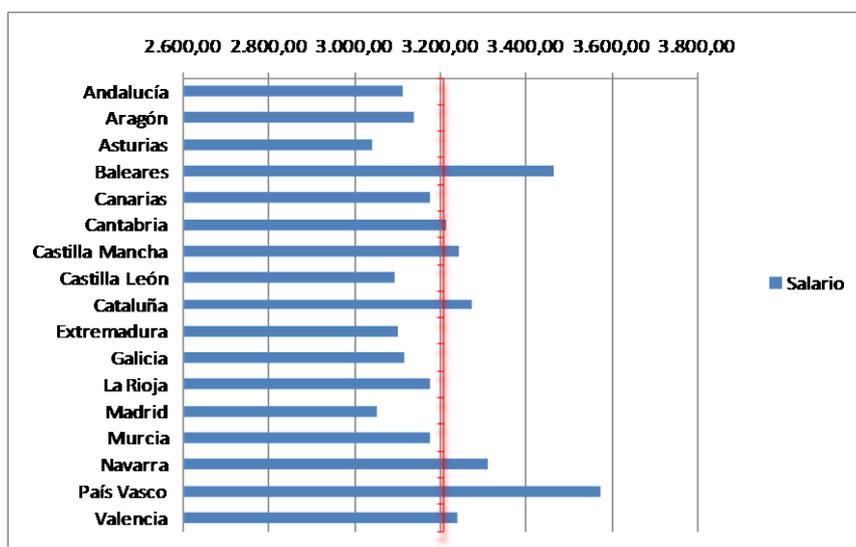
\*\*\* Se incluyen en la retribución final el complemento de indemnización por residencia en isla no capitalina.

\*\*\*\* Se incluyen en la retribución final el complemento de indemnización por residencia en isla no capitalina.

La distribución de máximos y mínimos no da mucha información. Si se calculan las medias salariales de cada uno de las categorías de la variable independiente y las comparamos entre ellas observamos que vuelve a ver una asociación entre el peso de la ideología identitaria de ámbito regional en el parlamento autonómico y la retribución del profesorado. La categoría con mayor retribución media es la primera, conformada por Cataluña, Galicia y País Vasco, con un salario medio de 3.320,99 euros. Y la categoría con menor retribución media es la cuarta, conformada por Asturias, Cantabria, Castilla y León, Castilla la Mancha, Madrid, Extremadura, La Rioja y Murcia. No obstante, internamente estas categorías presentan importantes variaciones como ocurre en la categoría uno entre el caso máximo, País Vasco, y el mínimo, Galicia, con lo que esta asociación presenta límites explicativos. En este punto es relevante ilustrar el lugar que ocupa cada caso con relación a la media aritmética del conjunto, denominada *salario medio estatal*. La utilización de este parámetro se justifica porque permite medir la variación de cada uno de los casos con respecto al valor central, dando una clave de referencia comparativa.

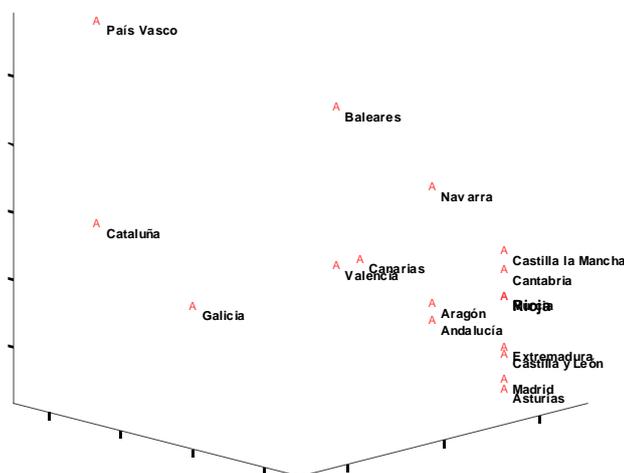
En el gráfico 15 se muestra la distribución resultante tras comparar el salario recibido en cada comunidad autónoma con el salario medio estatal, cuyo valor es de 3205,694 euros. Sólo siete casos superan la media estatal indicando la diferencia salarial. De las siete, cinco cuentan con lenguas cooficiales, sólo faltaría Galicia. Dando un paso más, entre las cuatro comunidades con mayor remuneración se encuentran los tres sistemas educativos cuyos modelos lingüísticos dominantes son los de inmersión en la lengua vernácula –País Vasco, Islas Baleares y Cataluña–. Si a esta circunstancia se le une la exigencia del perfil lingüístico para poder ejercer la función docente en estas comunidades, se vuelve a poner de manifiesto los privilegios asociados a este factor cultural. De nuevo se produce un reparto de bienes sociales, vinculado a la lengua o la identidad, lo que pone de manifiesto la delimitación del «nosotros» frente a los «otros», mediante la distribución dineraria.

GRÁFICO 15. DISTRIBUCIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS SEGÚN SALARIO DEL PROFESORADO Y MEDIA ESTATAL



Para comprobar esta vinculación entre la remuneración del profesorado, el modelo lingüístico dominante con la fuerza de la ideología identitaria de ámbito regional en los parlamentos de autonómicos, se elabora un diagrama de dispersión de tres dimensiones. La nube de puntos se muestra en el gráfico 16. Según la distribución existe una asociación positiva entre las variables. Por un lado, en la esquina inferior derecha se observa un conglomerado de casos que muestra un perfil homogéneo: con poca o nula fuerza de ideología identitaria de ámbito regional en los parlamentos autonómicos; modelos monolingüísticos en castellano, y salarios bajos. Si se desplaza la mirada desde este conglomerado hacia la izquierda la tendencia es que a mayor fuerza de los nacionalismos periféricos en los Parlamentos y mayor defensa de la lengua regional en los sistemas educativos más altos son los salarios. En esta dirección, los casos más representativos son: País Vasco y Cataluña, colándose de nuevo las Islas Baleares y, en cuestión de salarios, Navarra, aunque en este último caso el modelo lingüístico mayoritario es el que se imparte en castellano.

GRÁFICO 16. SALARIO, MODELO LINGÜÍSTICO Y FUERZA DE LA IDEOLOGÍA IDENTITARIA DE ÁMBITO REGIONAL EN LOS PARLAMENTOS AUTONÓMICOS POR CC. AA.



#### 8.4. Profesorado y sindicalización

A continuación se analiza el perfil sindical del cuerpo docente en cada una de las comunidades autónomas. Los motivos de la conveniencia de este indicador son dos. El primero de ellos estriba en la implicación y el reconocimiento que trae consigo estar afiliado a un sindicato. Como organizaciones que son, necesitan definir unos estatutos que reflejen cuáles son sus señas de identidad, estructura interna, etc. Por ejemplo, si se proclaman sindicato independiente de otras instituciones; o establecen como objetivo defender, exclusivamente, los derechos laborales; o si se perfilan acordes a otros intereses como pueden ser la defensa de posturas nacionalistas, etc. En este sentido, el apoyo, cualquiera que sea, implica aceptar los idearios y finalidades establecidos por el sindicato. El segundo motivo tiene que ver con la tasas de sindicalización, que en el sector educativo pasan por ser elevadas con relación a otros sectores económicos. Entre los trabajadores de la educación, la tasa de afiliación estatal alcanzó un 24,8% en el año 2010 según la encuesta de calidad de vida en el trabajo realizada en 2010.

Estos dos motivos convierten el análisis del perfil sindical del profesorado en un elemento importante para conocer los procesos de organización del sistema educativo en aras de fomentar una organización política y cultural determinada.

En el tabla 14, las filas muestran a las comunidades autónomas. En las columnas, se concretan los sindicatos que han obtenido representación en cada una de los territorios. El territorio se agrupa de acuerdo a una dimensión estatal y otra regional. Las condiciones para ubicar un sindicato en una u otra base territorial depende de si ha obtenido representación en más de una comunidad autónoma bajo la misma denominación. Si se presenta a los comicios con unas siglas y en una única comunidad, se determina como de ámbito regional. Si con la misma denominación se presenta en dos o más, automáticamente pasaría a ser estatal. En el caso de los sindicatos LAB, ELA-STV y STEE-EILAS, con representación en Navarra y País Vasco, se han considerado de ámbito regional, porque son sindicatos de naturaleza nacionalista y para ellos estas dos comunidades son parte de un mismo territorio, *Euskal Herria*. La multiplicidad de sindicatos de base territorial regional es visible. No obstante, la dispersión de los datos impide comprobar el peso relativo de cada organización según la base territorial por comunidades autónomas, necesario para la interpretación posterior de las dinámicas organizativas.

TABLA 14. COMUNIDADES REPRESENTACIÓN SINDICAL EN PORCENTAJES SEGÚN BASE TERRITORIAL DEL SINDICATO. RESULTADOS VIGENTES PARA LOS AÑOS 2010 Y 2011

CCAA	ESTATAL						REGIONAL																								TOTAL												
	CCOO	ANPE	CSI-CSIF	UGT	CGT	USO	STEA-HUSTE	STEPV	STERM	STE-Rioja	STEG	STAC-STEAC	STE-CLM	STE-CYL	STE-IC	STEI	APIA	USTEA	UCPL	INSUCAN	ASPES	USTEC	APS	SEP	SADI	PIENSA	PIDE	ASPEPC	STAR	SIDI		AFAPNA	SUATEA	EAC	CIG	LAB	ELA	STEE-ELAS					
AND	18	14	25	13	4											6	16							1	1	2																100	
ARG	17	2	30	19	11		20																																			100	
AST	19	26	7	23	0																																					100	
BAL	16	16	0	19	0										49																										100		
CAN	16	24	0	5	0										28			8	9																						100		
CANT	11	28	6	19	0						36																														100		
CYL	13	15	23	14	2	1								23							9																				100		
CLM	20	37	22	9	0								12																												100		
CAT	27	4	2	9	3																	44						11													100		
EXT	16	16	33	13	0																					23															100		
GAL	18	12	2	15	0						10																													42	100		
LRIO	22	19	15	15	0					15																			15											100			
MAD	47	23	18	12	1																																			100			
MUR	21	34	7	10	0					18																														100			
NAV	19	6	9	0	0																		15																	13	6	17	100
PV	19	0	1	8	0																																			30	21	21	100
VAL	19	13	13	11	0	1	1	42																																	100		

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de CC.OO, STES y CSI-F.

\* Los resultados de las votaciones de 2009, en Navarra, fueron impugnados por deficiencias en el proceso de votación. Aquí se recogen los resultados de aquellas votaciones.

En el tabla 15, se recogen los resultados obtenidos tras calcular el peso relativo de sindicato según el porcentaje de votos obtenidos en las elecciones celebradas entre el año 2010 y 2011. Los casos se agrupan en dos perfiles concretos. Uno conformado por aquéllos con un fuerte perfil sindical regional, donde se incluyen los ocho valores máximos en la columna *Regional*. Y otro, de perfil *Estatal*, donde se agrupan los casos con valores bajos en la misma columna.

En la categoría *perfil Regional*, en orden descendiente, se agrupan: País Vasco (72%), Navarra (66%), Cataluña (56%), Canarias (55%), Galicia (52%), comunidades donde los sindicatos de base territorial superan en peso representativo a los sindicatos de corte estatal. Cierran este grupo las Islas Baleares (49%) y Valencia (43%). Como se ve bajo esta categoría se reúne un nutrido grupo, con un perfil sindical docente donde predomina la defensa de los intereses regionales o, al menos, circunscritos al ámbito de la comunidad autónoma. En la categoría *perfil Estatal* se incluyen el resto de casos en orden descendiente: Cantabria (36%), Castilla y León (32%), La Rioja (30%), Murcia (28%), Asturias (26%), Andalucía (26%), Extremadura (23%), Aragón (20%) y Castilla la Mancha (12%). Cierra el grupo Madrid con ausencia de representación de sindical estrictamente regional. En este último conjunto se encuentran aquellas regiones con una fuerte presencia de los sindicatos estatales como son Comisiones Obreras (CC.OO), la Unión General de Trabajadores (UGT) o ANPE.

TABLA 15. COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y REPRESENTATIVIDAD DE LOS SINDICATOS EN PORCENTAJES SEGÚN BASE TERRITORIAL. RESULTADOS VIGENTES EN EL AÑO 2010

CCAA	ESTATALES	REGIONAL
Andalucía	74	26
Aragón	80	20
Asturias	74	26
Baleares	51	49
Canarias	45	55
Cantabria	64	36
Castilla León	68	32
Castilla Mancha	88	12
Cataluña	44	56
Extremadura	77	23
Galicia	48	52
La Rioja	70	30
Madrid	100	0
Murcia	72	28
Navarra	34	66
País Vasco	28	72
Valencia	57	43
<b>TOTAL</b>	<b>67</b>	<b>23</b>

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de CC. OO, STES y CSI-F.

La distribución de la tabla 15 muestra la importante regionalización de las organizaciones sindicales en algunas comunidades autónomas, pero no es suficiente para determinar diferencias de perfil ideológico entre los casos. El mero hecho de que tengan mayor presencia de uno u otros no confiere un perfil claro identitario *per se*, es necesario conocer el ideario de los sindicatos. Para ello se consultan sus órganos de comunicación: revistas, editoriales, notas de prensa, valoraciones, etc., más sus planteamientos ideológicos establecidos en sus estatutos (ver Anexos). El cribado de la información no se realiza con todas las organizaciones con representación sindical, se seleccionan los dos sindicatos con mayor presencia en cada comunidad autónoma.

Los datos finales se muestran en la cuadro 15. En las columnas se recogen tres tipos de información diferente. La columna más a la izquierda muestra los dos sindicatos con mayor representación por comunidad autónoma. La central, presenta las categorías de territorialidad estatal o regional. Y la más escorada a la derecha ofrece la información relacionada con aquéllos que persiguen la instrumentalización del sistema educativo y quiénes no en pago de una identidad regional. Esta columna, a su vez, se subdivide bajo aquéllos con respuesta afirmativa, mostrando cuáles son los elementos culturales traídos a colación como argumentos para la defensa de la identidad colectiva.

En las filas se muestran los casos de estudio. Finalmente, en el cuadro 15 no se indican frecuencias, sino la presencia o ausencia del factor de identidad mencionado.

En la distribución final se observa el interés de un gran parte de los sindicatos en la defensa de elementos culturales, mientras que otros se desmarcan. Si se contabilizan los sindicatos según base territorial por comunidad autónoma, de las 34 organizaciones seleccionadas, 20 de ellos son de base estatal y 14 regional. Con relación a los primeros, sólo en un 33% de ellos se han encontrado pruebas a favor de la defensa de elementos culturales de ámbito regional. Estos casos concretos son los sindicatos CSIF en Andalucía y Aragón, ANPE en Asturias y CC.OO en Cataluña, Islas Baleares y Valencia. En los segundos, el porcentaje se eleva a un 92%, sólo en un sindicato de base regional, el STECYL, no se ha detectado un interés en este sentido. Como se ve la distribución general muestra dos datos interesantes. Por un lado, la existencia de sindicatos estatales que despliegan una actividad reivindicativa, en términos de identidad, diferente según comunidad autónoma y, por otro, el grado de homogeneidad reivindicativa mostrada por las organizaciones regionales.

Una vez detectada la existencia de discursos sindicales orientados a la defensa de elementos de identidad, es necesario saber qué factores son los reivindicados. Por tipo de factor se han encontrado fuertes defensas de la lengua, la cultura o la historia regional.

En todas y cada una de las comunidades autónomas con lenguas vernáculas, da igual la base territorial del sindicato, se defiende su promoción en los respectivos subsistemas educativos. En Asturias, el sindicato regional SUATEA pugna por convertir la *llingua* asturiana en la vehicular de las enseñanzas. Mientras que ANPE, en una posición diametralmente opuesta, se limita a proclamar su defensa y promoción, así como la mejora de las condiciones laborales y económicas del profesorado de *llingua*, pero lejos de defender medidas de normalización lingüística.

P11: Asturias 6 ANPE.txt – 11:1 [ANPE también defiende la Lling..] (33:40) (Super)

ANPE también defiende la Llingua asturiana, pero un modelo de escolarización y fomento de la lengua y culturas asturianas, alejado de la talibanización de otras CC. AA., en las que se usa como medio diferenciador y discriminatorio.

P 7: Asturias 1 SUATEA.txt – 7:1 [Asína, SUATEA y la Confederaci..] (6:6) (Super)

Asína, SUATEA y la Confederación de STES-i ye prácticamente la única organización estatal que defiende en todos los ámbitos la oficialidad de la llingua asturiana.

En las Islas Baleares, el sindicato FETE-UGT, en su momento se opuso a LOCE en defensa de la lengua Catalana a favor de la inmersión lingüística. En la actualidad se encuentra suscrito el manifiesto en defensa de la inmersión lingüística, titulado *Ni una passa Enrere*, al igual que el sindicato STEI-I.

P13: Baleares 2 STEI-i.txt – 13:2 [El STEI-i ha considerado esta ..] (29:33) (Super)

El STEI-i ha considerado esta medida como un intento de «arrinconar la lengua propia de Baleares» y ha recordado al PP que el haber logrado la mayoría absoluta en las últimas elecciones no justifica la ruptura de la Ley de Normalización Lingüística de los últimos 25 años, ni el intento del Govern de eliminar la lengua catalana de la Administración.

En Cataluña, tanto USTEC como CC.OO forman parte de la plataforma *Somescola*. Esta plataforma se crea a la luz del auto del TSJC del año 2010, que dictaminó a favor de la lengua castellana como vehicular del sistema educativo, en igualdad de condiciones que el catalán. La plataforma *Somescola* está conformada por un conjunto de entidades cívicas y culturales de todos los ámbitos educativos, por ejemplo *Omniun Cultural* o la *Federació dels Moviments de Renovació Pedagògica*. Tantos unos como otros se agrupan en defensa de un modelo de inmersión lingüística donde el catalán sea la única lengua vehicular de la escuela, y único elemento lingüístico de vertebración del país catalán, bajo el lema «Per un país de tots, L'Escola en Català».

P22: Cataluña 2 CC. OO..txt – 22:1 [CC. OO. es manifiesta a favor del ..] (8:10) (Super)

CC. OO. es manifiesta a favor del model lingüístic, de la immersió en l'escola catalana i de la convivència respectuosa actualment en vigor que no segrega l'alumnat segons la llengua d'aprenentatge.

En Galicia, se encuentra una convergencia similar a la dada en Cataluña, tanto el sindicato regional, CIG, como el estatal, CC.OO, forman parte de la plataforma de reivindicación lingüística, «Ensino do galego». A través de ella se demanda la discriminación positiva para el gallego en las escuelas, más profesorado y con mayores competencias lingüísticas en la lengua vernácula. Aunque el sindicato CIG va más allá y apuesta por la galleguización de los colegios y la reforma de decreto de normalización lingüística, apostando por modelo de inmersión.

P27: Galicia 2 CC. OO..txt – 27:1 [La CIG, central mayoritaria en..] (60:61) (Super)

La CIG, central mayoritaria entre los profesores, confirmó, en palabras de su portavoz de Educación, Anxo Louzao, que «la consellería realiza una cruzada contra el gallego».

P27: Galicia 2 CC. OO..txt – 27:2 [Los otros dos sindicatos no na..] (70:72) (Super)

Los otros dos sindicatos no nacionalistas, UGT y CC OO, manifestaron varios puntos de discordia con Educación. Piden, como elementos fundamentales, discriminación positiva para el gallego.

En Navarra, STEE EILAS y CC.OO apoyan la defensa del euskera en el sistema educativo, pero con matices diferentes. Comisiones defiende medidas acordes a un bilingüismo zonificado, apoyando, además, que sean los padres los que decidan la lengua vehicular de sus hijos. Por su parte, STEE EILAS reprueba la postura de CC.OO por insuficiente en el apoyo del euskera. El sindicato regional apuesta por que sean los progenitores los que elijan la lengua vehicular, pero independientemente de la zona en la que vivan. En este sentido STEE EILAS da mayor fuerza simbólica a la lengua vernácula, pues no se limita sólo a su promoción y defensa, también demanda su progresiva implantación en todo el territorio, como elemento articulador de *Euskal Herria*.

P33: Navarra 2 STEE EILAS.txt – 33:1 [La aprobación de esta Orden Fo..] (30:30) (Super)

La aprobación de esta Orden Foral se realiza justo un mes antes del 25 aniversario de la raquílica «Ley del Vasceuce», la cual ha imposibilitado que miles de navarros y navarras hayan podido recibir una educación pública en euskera. Del mismo modo ha llevado a la desaparición de pequeñas escuelas rurales ante la imposibilidad de poder ofertar el modelo D (en euskera con castellano como asignatura).

P36: Navarra 5 CC. OO..txt – 36:1 [argumenta CC.OO.. En esta difí..] (10:13) (Super)

...argumenta CC.OO. En esta difícil situación, el sindicato asegura que está intentando defender «lo que siempre hemos defendido: nuestra apuesta no es a favor de una lengua en detrimento de la otra, sino por la libertad y para que se haya un marco en el que los ciudadanos puedan decidir la lengua de la enseñanza para sus hijos e hijas».

Las elecciones celebradas en febrero de 2011 cambiaron el orden de fuerzas sindicales en el sector educativo vasco. Se desplomó CC.OO como sindicato hegemónico y las organizaciones territoriales de base regional LAB y STEE EILAS se convirtieron en las más votadas. Ambas, no cejan en defender la exigencia del perfil lingüístico para todos los docentes, tanto los futuros y como los actuales interinos con dilatadas carreras de servicio que ingresaron sin este requisito. A la par de la inmersión lingüística en todos los territorios de *Euskal Herria*.

P38: País Vasco 2 CC. OO..txt – 38:1 [Los profesores interinos que p..] (16:20) (Super)

Los profesores interinos que perderán la estabilidad el próximo 31 de agosto y quizá a partir de 2005 incluso su puesto de trabajo por carecer del perfil de euskera consideran que, sin la cooperación activa de los sindicatos nacionalistas ELA, LAB y STEE-EILAS, el Departamento de Educación nunca habría podido adoptar las medidas que les afectan.

En Valencia el perfil que muestran los sindicatos de ámbito estatal y regional es similar a los de Cataluña y las Islas Baleares. Aquí, ambos defienden un modelo de inmersión lingüística a favor del valenciano. Incluso CC.OO utiliza una retórica similar a la de los sindicatos nacionalistas cuando critican los recortes de las ayudas en la promoción de la lengua vernácula.

P40: Valencia 2 CC. OO..txt – 40:1 [La FE CC. OO. PV cali.ca por lo t..] (6:7) (Super)

La Federación CC.OO. califica por lo tanto esta medida de agresión contra los derechos lingüísticos de miles de alumnos valencianos y valencianas que verán impedido su acceso a una enseñanza en valenciano por los caprichos de un conseller que se autodenomina «inaugurador» pero que solamente se ha distinguido por inaugurar ocurrencias destructivas para la calidad de la enseñanza valenciana y los derechos de ciudadanía...

Al grupo de comunidades autónomas donde homogéneamente los sindicatos estatales como los regionales seleccionados reivindican la lengua vernácula, hay que añadir HUSTEA en Aragón y STAC en Cantabria. Estas comunidades autónomas no entrarían en grupo de comunidades con lenguas vernáculas muy extendidas, pero aún así los sindicatos de ámbito regional pugnan por incluir o consolidar su presencia en el sistema educativo.

P 6: Aragón 3 STEA.txt – 6:1 [Defendiendo los valores cultur..] (9:9) (Super)

Defendiendo los valores culturales, patrimoniales y medioambientales, fomentando el conocimiento y uso de las lenguas propias de Aragón.

Cambiando de elemento, la defensa de la historia particular de la región es reivindicada por sindicatos en comunidades autónomas sin presencia de lenguas vernáculas o poco arraigadas. Por ejemplo, el sindicato canario STEC-INTERSINDICAL, cuyo objetivo es cristalizar marco de relaciones laborales independiente de Madrid. Desde uno de sus medios de comunicación, la publicación el *Guanche*, se denuncia la manipulación de la asignatura de historia desde el Ministerio de Educación español. Por ejemplo, critican que se enseñe en las Islas que los pueblos

originarios eran los celtas o los íberos. Y que en la asignatura de conocimiento del medio se estudie el río Ebro.

P17: Canarias 3 STEC.txt – 17:2 [En esa asignatura de corte mod..] (58:71) (Super)

En esa asignatura de corte moderno, que se llama Conocimiento del Medio, pues parece que nuestros críos viven a las orillas del Ebro y se bañan en sus aguas. ¿con que estomago se puede enseñar esto? En las raras ocasiones que aparece algo de la CCC (Canarias Colonia Compartida), como diría el gran escritor gomero Jaime Casanova es para poner Alegranza en El Hierro y El Roque Los Muchachos en Fuerteventura. ¿Es qué nadie en nuestra Consejería de Educación supervisa los textos? Recuerdo cuando una prestigiosa (?) Editorial colocó como Presidente del Gobierno a Paulino Rivero, por lo menos diez años antes de serlo de verdad...

P17: Canarias 3 STEC.txt – 17:3 [A nuestros niños se les sigue ..] (44:56) (Super)

A nuestros niños se les sigue enseñando que sus antepasados fueron los íberos, los celtas, los fenicios, los cartagineses, los griegos, los romanos, los moros y tantos y tantos pueblos, que nunca estuvieron en Canarias y la mayoría de estos pueblos ni sabían que estas islas existían. ¿Cómo se puede mentir de esta manera? Me da verdadero asco, que señores con títulos universitarios y que se llaman docentes sigan sosteniendo mentira sobre mentira.

En Aragón, el sindicato CSIF reivindica que las instituciones apoyen la organización de actividades escolares en fomento del conocimiento de la identidad histórica de Aragón, pero también de la española. Este doble reconocimiento sitúa al sindicato en un plano de instrumentalización inclusiva, si por inclusivo se entiende reconocer como referentes simbólicos elementos comunes compartidos en el seno del Esto español.

P 4: Aragón 1 CSIF.txt – 4:1 [Art. 20 Añadir un punto 6: «La..] (115:115) (Super)

Art. 20 Añadir un punto 6: «La Administración Educativa pondrá en funcionamiento actividades que fomenten el conocimiento de la identidad histórica de España y Aragón».

El tercer elemento reivindicado es la cultura. Al igual que con la Historia, este factor se sobresale en ausencia de lengua vernácula en la comunidad autónoma. En Andalucía, el sindicato CSIF, en su revista I+E, suele publicar regularmente artículos relacionados con la configuración de unidades didácticas centradas en la cultura andaluza. En Extremadura, el sindicato PIDE, a falta de una lengua vernácula que defender, promueve la cultura extremeña en los ejercicios de acceso a la función pública docente. Por ejemplo, se quejaron de que en las oposiciones a profesores en la especialidad de Geografía e Historia, concretamente la fase del ejercicio práctico, no se realizase con contenidos propios extremeños. Denunciaban que los contenidos de corte generalista favorecían a opositores de otras comunidades.

P44: Extremadura 2 PIDE\_sobre\_la\_LEEX.txt – 44:1 [Me avergüenzo de ser extremeño..] (4:9) (Super)

Me avergüenzo de ser extremeño. En las oposiciones de secundaria de Geografía e Historia de 2002, los tribunales directamente, y la Junta indirectamente han traicionado a los opositores e interinos extremeños. No se pueden poner unas prácticas facilísimas, de contenidos no extremeños que no limiten la entrada de opositores de otras CC. AA. y aquí se han abierto las puertas a los de fuera, precisamente el peor año, 700 extremeños y afincados, frente a 1.000 andaluces.

P44: Extremadura 2 PIDE\_sobre\_la\_LEEX.txt – 44:2 [¿Para qué el Currículo Extreme..] (19:20) (Super)

¿Para qué el Currículo Extremeño? Para que lo aplique gente que desconoce Extremadura y que pasan de todo, ¡olé!

Finalmente, las comunidades cuyos sindicatos mayoritarios (CSIF, CC.OO y ANPE), no reivindican particularidades regionalistas son Castilla la Mancha, La Rioja, Madrid y Murcia. A este listado hay que añadir, ANPE en Castilla y León, Cantabria, Canarias; CSIF en Extremadura, y CC.OO en Andalucía. Particularmente, ANPE muestra un comportamiento similar entre sus sucursales autonómicas. En todas ellas defiende al castellano como lengua común y la movilidad del profesorado en igualdad de condiciones por todo el territorio estatal. Y en las zonas con lenguas vernáculas, como Asturias, apuesta por un modelo de bilingüismo integrador, pero sin adentrarse en la inmersión ni en privilegios asociadas a estas lenguas vernáculas.

P45: Madrid 2 ANPE.txt – 45:5 [Naturalmente, pero hay que bus..] (33:36) (Super)

Naturalmente, pero hay que buscar el equilibrio. Entendemos que debemos intentar obtener un modelo de bilingüismo integrador; es decir, tenemos que garantizar el uso de las dos lenguas, el derecho de elección de los padres de escolarizar a sus hijos en su lengua materna.

CUADRO 15. SINDICATOS MAYORITARIOS POR BASE TERRITORIAL E INSTRUMENTALIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO. CC. AA.

CC. AA.	Sindicatos	Territorialidad	Instrumentalizan			
			Sí			No
			Cultura	Histor/Geogr.	Lengua	
AND	CSIF	Estatal	X			
	CC. OO.	Estatal				X
ARG	CSIF	Estatal		X		
	HUSTE-STE A	Regional			X	
AST	SUATEA	Regional			X	
	ANPE	Estatal			X	
BAL	STE-I	Regional			X	
	FETE-UGT	Estatal			X	
CAN	STEC-INTER.	Regional		X		
	ANPE	Estatal				X
CANT	STAC	Regional			X	
	ANPE	Estatal				X
CLM	ANPE	Estatal				X
	CSIF	Estatal				X
CYL	ANPE	Estatal				X
	STECYL	Regional				X
CAT	USTEC	Regional			X	
	CC. OO.	Estatal			X	
EXT	CSIF	Estatal				X
	PIDE	Regional	X			
GAL	CIG	Regional			X	
	CC. OO.	Estatal			X	
LRIO	CC. OO.	Estatal				X
	ANPE	Estatal				X
MAD	CC. OO.	Estatal				X
	ANPE	Estatal				X
MUR	ANPE	Estatal				X
	CC. OO.	Estatal				X
NAV	CC. OO.	Estatal			X	
	STEE EILAS	Regional			X	
PV	LAB	Regional			X	
	STEE EILAS	Regional			X	
VAL	STEI	Regional			X	
	CC. OO.	Regional			X	

Concluyendo, una vez analizado cómo se expresan y qué defienden los sindicatos a través de sus medios de comunicación, se establece su perfil identitario. Las reivindicaciones muestran diferentes visiones de organización educativa de la diferencia. Del lado de los sindicatos de base regional, la gran mayoría presionan por la defensa de la lengua vernácula, o la historia, o la cultura regional. En este sentido, muestran un perfil de instrumentalización acentuado.

De lado de las organizaciones de ámbito estatal depende de la región. Destaca el alineamiento de CC.OO con las tesis de los sindicatos nacionalistas en Cataluña, Islas Baleares y Valencia. Su modo de proceder es similar en las tres comunidades autónomas, tomar partida por la defensa de la lengua vernácula. Bien es verdad, que la

adopción de otra postura menos regionalizada le costó la derrota en las elecciones sindicales educativas en el País Vasco, en 2011. La defensa del bilingüismo educativo apoyando al Lehendakari, Patxi López, le ocasionó caer relegado a la tercera posición, superada por los sindicatos nacionalistas. El resto de los sindicatos de base estatal que reivindican elementos culturales se encuentran en aquellos territorios con presencia de lenguas vernáculas.

La potencialidad para acaparar recursos o generar fueros laborales para los afiliados convierte a la cultura, la historia y, especialmente, la lengua en elementos reivindicables para los sindicatos y los docentes nativos de las respectivas regiones. A uno les sirven de pago por la lealtad ideológica, a otros les facilita el acceso a la función pública. Y entre todos construyen el «nosotros» frente a los «otros». Sin embargo, se ha observado que no todos elevan sus reivindicaciones al mismo nivel. En el caso de las lenguas vernáculas, si se toma como patrón de medida el bilingüismo atenuado (Blanco 2008) dispuesto en la Constitución, se puede establecer el siguiente criterio comparativo. Todas aquellas propuestas que reivindican un modelo de inmersión lingüístico muestran un grado de instrumentalización mayor que otro que postule una vehicularidad compartida y así sucesivamente entre las diferentes posturas halladas en el abanico de propuestas sindicales. A excepción de dos<sup>32</sup>, todos los sindicatos de ámbito regional, allí donde existe una lengua vernácula, aspiran su máximo reconocimiento, a la implantación de un modelo de inmersión lingüística. En el caso de los sindicatos estatales, con la salvedad de CC.OO en Cataluña, Baleares y Valencia, defienden un bilingüismo integrador como ANPE o el bilingüismo zonificado propuesto por CC.OO en Navarra. En consecuencia, los regionalistas se acercan a un perfil ideológico identitario acentuado y los estatales matizado.

### **8.5. Movilidad docente entre comunidades autónomas**

Una vez comprobado las vías de acceso a la función pública docente, las bases aprobadas para los traslados de los profesores y el perfil sindical, en último lugar, se

---

32

Esta circunstancia no se ha comprobado con el sindicato HUSTE, en Aragón, aunque también se ha alcanzado el máximo reconocimiento simbólico porque se denominan lenguas propias. Tampoco se ha encontrado evidencias con el sindicato STECYL.

adentra en la a movilidad del profesorado entre comunidades autónomas. Cada dos años, el Ministerio de Educación, en coordinación con las Consejerías de Educación, convoca concursos de traslados de ámbito estatal para la provisión de plazas. En estos concursos se garantiza la concurrencia de los funcionarios destinados en una comunidad autónoma a plazas en otras y, en su caso, la adjudicación de aquellas plazas que resulten otorgadas en el concurso. Independientemente de la administración de la que dependen o por la que hayan ingresado en la función pública docente, a estos concursos pueden presentarse todos los profesores, siempre y cuando reúnan los requisitos solicitados en los concursos de traslados.

Con los resultados obtenidos a lo largo de una década en el concurso nacional de traslados de los cuerpos de Enseñanza Secundaria y Régimen Especial<sup>33</sup>, se trabaja con dos indicadores. Uno es el saldo resultante entre las entradas y salidas de docentes de la comunidad autónoma. El otro, la permeabilidad de los subsistemas educativos regionales. El objetivo es determinar el caudal de los flujos de profesores entre las comunidades autónomas.

#### **8.5.1. Traslados docentes: saldos de los subsistemas educativos.**

En la tabla 16 se resumen los movimientos de profesores trasladados entre los cursos académicos 1998-1999 y 2008-2009. En las filas, se ubican las comunidades autónomas. Y, en las columnas, se muestran los saldos obtenidos al restar el número de profesores que se marchan de una comunidad de origen a otras comunidades de destino, con el número de profesores que proceden de otras comunidades y obtienen plaza en la comunidad de origen. Por ejemplo, se resta al número de profesores que accedieron la función docente en Andalucía y se marchan a otras comunidades, el número de los profesores que accedieron al funcionariado en otras comunidades y consiguen plaza en Andalucía.

---

33

Se incluyen los siguientes cuerpos: profesores de Enseñanza Secundaria, profesores Técnicos de FP, profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, catedráticos y profesores de Música y Artes Escénicas y profesores y maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño.

Los datos muestran comunidades autónomas con saldos positivos y otras con saldos negativos. Es decir, unas son receptoras de profesores y otras emisoras. De lado de las primeras, Valencia y Andalucía arrojan unos saldos gananciales totales de 700 y 423 profesores respectivamente. De las segundas, Castilla la Mancha con una merma de 924 docentes y Cataluña con 769 presentan las máximas pérdidas a lo largo de la década abarcada.

También se observa que se mantienen las tendencias de ganancias y de pérdidas a lo largo del tiempo. Aquéllos que reciben profesorado, normalmente, mantienen esta dinámica en todas las convocatorias: Asturias, Madrid o Murcia, y aquéllos que pierden docentes, lo hacen de modo habitual en todas las convocatorias: Cataluña, Islas Baleares, Canarias, Castilla la Mancha o Extremadura.

TABLA 16. EVOLUCIÓN DE LOS SALDOS NETOS ENTRE LOS PROFESORES RECIBIDOS POR LA COMUNIDAD Y LOS QUE SE MARCHAN A OTRA.

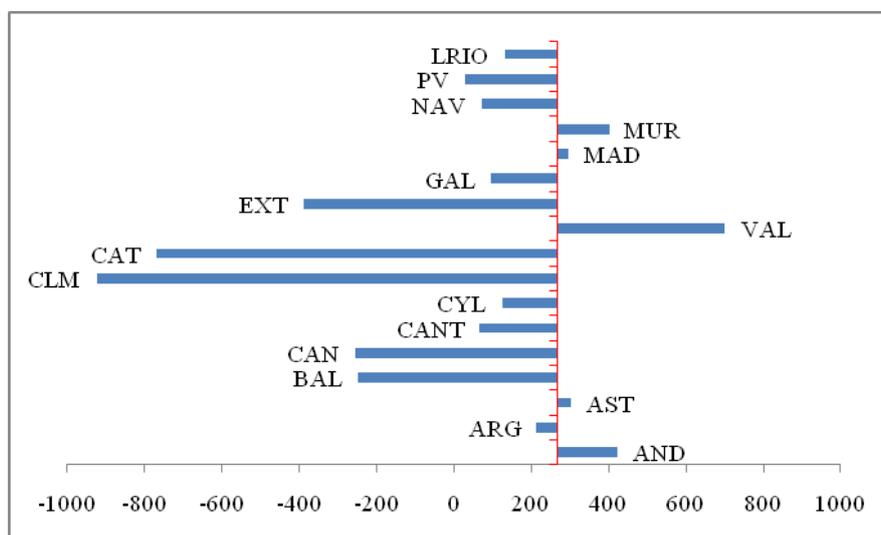
CCAA	SALDO						SALDO NETO
	98/99	00/01	02/03	04/05	06/07	08/09	
Andalucía	106	-88	69	98	174	64	<b>423</b>
Aragón	6	4	17	11	96	79	<b>213</b>
Asturias	0	-35	68	58	109	102	<b>302</b>
Baleares	-17	-38	-18	-72	-61	-41	<b>-247</b>
Canarias	-28	-1	-29	-61	-79	-57	<b>-255</b>
Cantabria	7	-9	21	27	11	9	<b>66</b>
Castilla y León	0	71	58	-19	1	13	<b>124</b>
Castilla la Mancha	0	-179	-72	-186	-262	-225	<b>-924</b>
Cataluña	-53	-155	-71	-162	-200	-128	<b>-769</b>
Valenciana	69	253	-45	266	62	95	<b>700</b>
Extremadura	0	-40	-49	-92	-101	-105	<b>-387</b>
Galicia	40	19	-17	12	7	35	<b>96</b>
Madrid	0	74	25	84	65	47	<b>295</b>
Murcia	0	90	60	23	159	69	<b>401</b>
Navarra	70	10	-13	0	-9	14	<b>72</b>
País Vasco	-1	11	13	-2	6	1	<b>28</b>
La Rioja	8	13	3	36	28	43	<b>131</b>

Fuente: elaboración propia a partir de la publicación del MEC: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Ediciones: 2011, 2009, 2007, 2005, 2003 y 2001.

Para facilitar la comprensión de las diferencias entre los casos, se calcula el valor medio para la columna «Saldo neto total» y se agrupan los casos según se ubique por encima o por debajo de este valor resultante (269). A tenor de la distribución mostrada final (gráfico 17), las comunidades autónomas se clasifican en tres grupos.

El primer grupo, conformado por los casos ubicados sobre el valor medio lo denominados «Receptores», se agrupan los casos con valores máximos y positivos, a saber: Valencia (700), Andalucía (423), Murcia (401), Asturias (302), Madrid (295) y Aragón (213). El segundo grupo, se incluyen aquéllos ubicados por debajo de la media, pero no muy alejados de ella, manteniendo todavía valores positivos. Este conjunto, denominado de «receptores medios», está compuesto por: La Rioja (131), Castilla y León (124), Galicia (96), Navarra (72), Cantabria (66) y cierra el listado con un saldo escueto el País Vasco, con una ganancia neta de 28 profesores. Finalmente, en el extremo inferior se encuentran todos ellos con balances negativos. A este conjunto, denominado «no receptores», pertenecen: Baleares (-247), Canarias (-255), Extremadura (-387), Cataluña (-769) y Castilla la Mancha (-924). Todos estos últimos casos comparten, además, la pérdida constante de profesorado en cada concurso de traslados.

GRÁFICO 17. SALDO NETO TOTAL DE LOS DESPLAZAMIENTOS DE PROFESORES ENTRE COMUNIDADES AUTÓNOMAS. 1998-2008.



### 8.5.2. Traslados docentes: permeabilidad de los subsistemas educativos.

El análisis de la permeabilidad de los subsistemas educativos, igualmente, mide los flujos docentes que proceden de una comunidad autónoma de origen y obtienen plaza en otra de destino, y aquéllos que proceden de una Comunidad de destino y obtienen plaza en otra de origen. Por ejemplo, centrados en Aragón, este indicador tiene en cuenta aquellos profesores que se trasladan de otras regiones y obtienen plaza en ésta y

aquellos docentes afincados en Aragón que se trasladan a otras regiones. El flujo final es la suma de estas dos mediciones: salidas y entradas.

La permeabilidad de cada subsistema regional se determina por el peso relativo del flujo final de cada comunidad autónoma con relación al total de movimientos en todo el territorio estatal. Unos valores altos de permeabilidad indicarían o que entran muchos profesores, o que salen muchos profesores, o todo a la vez. Unos valores bajos mostrarían todo lo contrario, que el subsistema es poco permeable. Asimismo, la relación entre salidas y entradas indica la simetría o asimetría de los flujos. Para ilustrar esta relación, un subsistema permeable y asimétrico a favor de las entradas aumentaría notablemente su profesorado, y asimétrico debido al mayor número de salidas perdería docentes.

En la tabla 17 se muestra la distribución final de los movimientos de profesores en el concurso nacional de traslados de los cuerpos de Enseñanza Secundaria y Régimen Especial a lo largo de la última década, en porcentajes. Tomando como punto de referencia la mediana, se obtienen dos tipos de subsistemas: «*permeables*» y «*poco permeables*». Las comunidades autónomas que ha acumulado el mayor número de movimientos docentes, entre los cursos académicos 1998/1999 y 2008/2009, son: Andalucía (15,61%), Valencia (14,48%), Castilla la Mancha (12,32%), Madrid (8,88%), Castilla y León (6,76%), Cataluña (6,20%), Murcia (5,36%) y Extremadura (5,20%). Dentro de este grupo, todas las relaciones entre salidas y entradas son asimétricas, pero el sentido de los flujos varía según el caso. La mayoría de las comunidades autónomas ganan docentes excepto Extremadura, Castilla la Mancha y Cataluña. Este último caso ofrece el mayor desequilibrio entre el alto porcentaje de docentes que se marchan a otras regiones (10,68%) y el bajo de los que entran (1,86%).

Las comunidades con menos flujos docentes o menos permeables son: Galicia (4,50%), Aragón (3,76%), Asturias (3,31%), Canarias (2,97%), La Rioja (2,57%), Baleares (2,55%), Cantabria (2,31%), Navarra (1,99%) y País Vasco (1,23%). En este conjunto se observan dos tipos de relaciones entre salidas y entradas: simétricas y asimétricas. Entre las primeras se encuentran Galicia (4,96%; 4,03%) y País Vasco (1,37%; 1,09%). Este último destaca por ser el subsistema educativo más impermeable de todos, salen y recibe muy pocos docentes. Entre los que muestran relaciones asimétricas todos gana docentes excepto Baleares (1,15%; 4,00%) y Canarias (1,52%; 4,47%).

TABLA 17 PESO RELATIVO DE LOS FLUJOS DE TRASLADOS DOCENTES POR CC.AA. ENTRE LOS AÑOS 1998/1999 Y 2008/2009

CC. AA.	Proceden de otra C.A y obtienen plaza en esta	Procede de esta C.A y obtiene plaza en otra	Suma de traslados
Andalucía	17,69%	13,46%	15,61%
Valenciana	18,10%	10,74%	14,48%
Castilla La Mancha	7,03%	17,78%	12,32%
Madrid	10,36%	7,34%	8,88%
Castilla y León	7,34%	6,17%	6,76%
Cataluña	1,86%	10,68%	6,20%
Murcia	7,48%	3,16%	5,36%
Extremadura	2,99%	7,49%	5,20%
Galicia	4,96%	4,03%	4,50%
Aragón	4,87%	2,61%	3,76%
Asturias	4,93%	1,65%	3,31%
Canarias	1,52%	4,47%	2,97%
Rioja	3,37%	1,74%	2,57%
Baleares	1,15%	4,00%	2,55%
Cantabria	2,63%	1,97%	2,31%
Navarra	2,36%	1,62%	1,99%
País Vasco	1,37%	1,09%	1,23%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>
<b>Frecuencia total (miles)</b>	<b>9.075</b>	<b>8.784</b>	<b>17.859</b>

Finalmente, se comparan las comunidades autónomas teniendo en cuenta dos parámetros: el modelo lingüístico y la ideología identitaria de ámbito regional en los Parlamentos autonómicos. Comenzando por los modelos lingüísticos escolares, aquellas regidas por criterios de inmersión lingüística destacan o porque tienen muy baja permeabilidad (País Vasco) o por el número de profesores que pierden (Baleares y Cataluña). Las otras comunidades bilingües, pero con dominio del castellano como lengua vehicular, son Navarra y Valencia. Ambas ganan docentes, aunque en distinta medida. Con relación a las comunidades monolingües en castellano señalar tres casos. Por un lado, Castilla la Mancha y Extremadura pierden docentes, pero se encuentran en el grupo de flujos altos. Y, por otro, Canarias donde también deja de tener docentes con la cualidad de ser un subsistema poco permeable.

La comparativa según las categorías de la variable independiente arroja una tendencia, a mayor poder de los nacionalismos periféricos en la comunidad autónoma menor es el número de profesores que recibe –Cataluña (1,86%), País Vasco (1,37%) y Canarias (1,52%). Con dos salvedades: Galicia (4,96%) que se aleja de esta tendencia y las Islas Baleares (1,15%), que de nuevo muestra un perfil más cercano al modelo de

instrumentalización de catalanes y vasco que a los miembros de su categoría teórica. En definitiva, los subsistemas educativos donde se imparte la enseñanza generalmente en catalán y euskera se autoalimentan de sus propios docentes. Esta circunstancia coadyuva a la conformación del «nosotros» frente al «otro».

## **8.6. Conclusión**

Para determinar el grado de instrumentalización que presentan cada subsistema educativo con relación a la figura docente, se agrupan los principales datos del capítulo en el cuadro 16. En las filas, se presentan cada una de las comunidades autónomas. En las columnas, se despliegan los indicadores utilizados. En la primera y segunda columnas se muestra la información concerniente a la normativa aplicada en las últimas convocatorias de acceso a la función docente y los concursos de traslados. En cada una de ellas se registran la presencia o ausencia de elementos culturales en los requisitos para formar parte en cada uno de los procesos. El valor cero indica ausencia de requisito y el uno la concurrencia del mismo como condición necesaria o mérito en el concurso. En la columna tercera se distribuye el orden que ocupa cada caso según las retribuciones otorgadas, siendo 1º la que más paga y el 17º la que menos. Y en la columna cuarta el flujo de docentes que entran a la comunidad autónoma ordenados de menor a mayor, siendo 1º la Comunidad que menos profesores recibe y la 17º la que más.

Los perfiles de los subsistemas educativos autonómicos se dibujan teniendo en cuenta el grado de organización del sistema educativo en pago de la identidad colectiva regional y la variable independiente. Las comunidades autónomas de la categoría uno de la variable explicativa muestran un perfil instrumentalizado y rígido. A los docentes «propios», aquéllos que dominan la lengua vehicular, se les allana el acceso a la función pública y se les recompensa con las remuneraciones más altas de todo el Estado. Mientras que para los «otros», sin el dominio de la lengua vernácula, se les dificulta el acceso, o sea, sin aceptar la identidad colectiva de la región, las probabilidades de ejercer la función docente son menores. Sólo hay que observar los datos que ofrecen el País Vasco y Cataluña para comprobar que son subsistemas organizados para los suyos o para conformar el «nosotros».

Otras dos comunidades también ofrecen perfiles instrumentalizados y rígidos, a pesar de que no es lo esperable según su categoría de adscripción en la variable independiente son: las Islas Baleares y Navarra. En el subsistema educativo balear es el que menos profesores ha recibido de todos, pero el segundo que mejor remunera. No

hay que olvidar que junto a vascos y catalanes aglutinan los tres casos con modelos dominantes de inmersión lingüística. Por su parte, Navarra ofrece un perfil instrumentalizado, pero menos rígido. Su subsistema educativo se encuentra dentro de los permeables, y el conocimiento de la lengua sólo se exige para plazas específicas en euskera y no para todas, como en los tres anteriores. Del resto de las categorías de la variable independiente no se advierten tanta homogeneidad.

Finalmente, existe una relación entre la sindicalización docente y los fueros laborales establecidos en defensa de elementos culturales. En todas las comunidades con mayor fuerza de los sindicatos de ámbito regional (País Vasco, Navarra y Canarias) o donde no existen diferencias reivindicativas identitarias entre organizaciones según su base territorial (Cataluña, Islas Baleares y Valencia) presentan los subsistemas con accesos más rígidos y con mayores salarios

En otras palabras, el cuerpo docente es una élite interesada en la instrumentalización del sistema educativo en pago de una identidad colectiva.

CUADRO 16. COMPARACIÓN OPOSICIÓN, TRASLADOS, RETRIBUCIONES, SINDICALIZACIÓN Y MOVILIDAD. CCAA

CC. AA.	Oposición	Traslado	Retribuciones	Menor receptor
Baleares	1	1	2º	1º
País Vasco	1	1	1º	2º
Cataluña	1	1	4º	3º
Canarias	0	0	10º	4º
Navarra	1	1	3º	5º
Cantabria	0	0	7º	6º
Extremadura	0	0	14º	7º
La Rioja	0	0	9º	8º
Aragón	0	0	11º	9º
Asturias	0	0	17º	10
Galicia	1	1	12º	11
Castilla Mancha	0	0	5º	12
Castilla León	0	0	15º	13
Murcia	0	0	8º	14
Madrid	0	0	16º	15
Andalucía	0	0	13º	16
Valencia	1	1	6º	17

## 9. CONCLUSIONES FINALES

Desde el surgimiento del Estado liberal y la nación española en las Cortes de Cádiz, en 1812, hasta la implantación del Estado Autonómico, en 1978, se observa una constante en la organización social del tiempo y el espacio. Un determinado diseño territorial de reparto del poder, condiciona un particular sistema de identidades colectivas. Las evidencias históricas muestran que a una mayor centralización estatal se produce una mayor concreción de la identidad nacional española en detrimento de otras identidades de ámbito regional, y viceversa. Esta pugna por la defensa de distintas concepciones de la individualidad colectiva en la historia contemporánea española se conoce como la « *cuestión regional*» o contextualizando a este manuscrito « *cuestión identitaria*». El hecho deriva de la existencia de distintos colectivos en constante interacción, pugnando por sus identidades en el seno del Estado. Históricamente, este pulso ha sido mantenido por una visión nacionalista española y otras nacionalistas periféricas: catalana, vasca y gallega.

La identidad colectiva de perfil nacional es un concepto resbaladizo y de difícil aprehensión, que responde mejor a caracterizaciones casuísticas, que a definiciones abstractas (De Blas 1997), con lo que los puntos de apoyo para su análisis deben responder a esta complejidad. Siguiendo el planteamiento, el estudio de la identidad de perfil nacional difícilmente se puede desvincular de elementos como la nación, el Estado y, desde sus orígenes, del proceso evolutivo de este último (De Blas 1997), que cristalizó en el Estado-nación como fuente de poder, legitimación y sentido.

Los principales argumentos teóricos expuestos sostienen la idea de que una unidad política requiere de una unidad cultural de legitimación. De este modo, la identidad colectiva recae en una doble pertenencia: a la comunidad política mediante la ciudadanía, que como identidad se denomina *Demos*, y a una comunidad cultural mediante la culturalidad, que como identidad se denomina *Etnos*. Ambas dimensiones determinan la pertenencia a un grupo. Se puede disfrutar de una o de las dos. No obstante, esta vinculación convierte en prioridad la planificación de políticas de construcción de la identidad colectiva para la élite gobernante.

Desde la modernidad, la tendencia es que se circunscriban sobre la base de un territorio estatal determinado, pues vinculadas suponen unas fronteras rígidas de inclusión y exclusión. Pero, a día de hoy, con el reparto de soberanía, se han

multiplicado las posibilidades de organización de lo social. Dichas estructuras estatales menos centralizadas ofrecen la oportunidad política para que otras élites, diferentes a las estatales, establezcan nuevos criterios de pertenencia. Es decir, que mediante sus actuaciones construyan su *Demos* y un *Etnos*, como líneas divisorias entre el nosotros y el ellos.

En España, fruto del empuje imparable de las fuerzas del cambio, se consolida un nuevo diseño territorial en las postrimerías del siglo XX, el Estado de las Autonomías. En este momento cristaliza un inédito reparto de poder en forma de competencias, entre 17 comunidades autónomas, cualificando a todas ellas, nacionalistas periféricas y no nacionalistas periféricas, como unidades territoriales con capacidad de decisión. Con ello, se genera un nuevo escenario de oportunidades para las identidades colectivas en pugna. Ahora bien, como se ha señalado, a diferencia de épocas anteriores, junto a los tradicionales colectivos en liza, se suman otros, aumentando el número potencial de contendientes en la cuestión identitaria. Ante la necesaria vinculación de legitimidad, esta multiplicación de unidades políticas, plantea la cuestión sobre si las nuevas reglas de juego traen consigo nuevas identidades colectivas en interacción. Con lo que analizar los procesos de construcción de identidades colectivas, y, este caso, comprobar si el sistema educativo es uno de los campos de interacción elegidos, es un tema sumamente actual y relevante.

A día de hoy, el mapa territorial español, en general, y en materia educativa, en particular, presenta un ordenamiento con un alto grado de complejidad, donde se entrelazan las competencias que Ministerio, consejerías y ayuntamientos tienen especificadas para sí. Este enredo, a distinto ámbito, ha generado una maraña jurídica difícil de abarcar, aunque permite oportunidades importantes para todos aquellos con pretensiones identitarias. La ausencia de determinación clara en algunos aspectos de la distribución de las competencias entre administraciones, introduce la posibilidad de interpretaciones interesadas sobre una misma materia. Contingencia que permite a las comunidades autónomas aspirar a altas cotas de autonomía, y con ello contar con mayores márgenes para organizar su espacio educativo de acuerdo a sus hechos diferenciales.

Esta organización descentralizada del sistema educativo, aunque diferente a las pretendidas por los nacionalismos estatales del siglo XIX, no cercena la relevancia del sistema educativo, pues aún mantiene el papel relevante en los procesos de construcción

heredado de la primera época de difusión de la identidad nacional en los países occidentales en el siglo XIX (Pérez Agote 1989). Todavía, como recoge Pérez Agote (1989) de palabras de Gellner no es la lengua materna la que importa, sino la de la *école maternelle*.

De hecho, los trabajos de investigación realizados y consultados, previamente, ya demuestran la existencia de múltiples dinámicas de organización de la diferencia en los sistemas educativos LOGSE y LOE en pago de identidades colectivas de ámbito autonómico. Efectivamente, se constata la presencia de indicios de instrumentalización del sistema educativo a favor de lealtades regionales. Ahora bien, estas dinámicas no sólo se despliegan por parte de los nacionalismos periféricos tradicionalmente relevantes, como cabía esperar. La defensa de las identidades se extiende en otras regiones.

La confirmación de la multiplicación de dinámicas en la enseñanza añade, asimismo, nuevas incógnitas a la «*cuestión identitaria*», concretamente, sobre quiénes y en qué medida son, ahora, los implicados. Es decir, ¿existen nuevos nacionalismos?, ¿han desaparecido los existentes?, ¿se comportan todos de un modo similar? Estas nuevas incertidumbres, plantean la necesidad de discernir entre los modos de organización de la diferencia en el ámbito de la enseñanza reglada, cuestión que se establece como la pregunta de partida para el trabajo.

De acuerdo con el propósito general, centrado en comprobar si las respuestas organizativas dadas por las élites regionales a la hora de articular sus subsistemas educativos acorde a la transmisión de una identidad colectiva convergen o divergen según criterio ideológico, la tesis se articula en cuatro ejes de trabajo. En el primero, se estudia la construcción de la identidad colectiva desde una perspectiva cultural o de la *etnicidad*. Se criba el proceso de la selección de diacríticos culturales y la elaboración de la biografía colectiva seguido por los casos de estudio. El segundo, se focaliza en la organización jurídica de la diferencia o *demoica*. Estos dos ejes de trabajo se completan con un tercero centrado en el análisis de la construcción del «Otro compartido». La elección del «Otro compartido» se justifica como contrapunto necesario para comprender el proceso de formación del ETNOS y el DEMOS o «nosotros», en el seno del Estado español. Finalmente, el cuarto eje está centrado en el análisis de la figura del docente, vinculado con los procesos de construcción de la identidad colectiva.

A la luz de los datos, la respuesta sobre si llevan a cabo dinámicas de organización jurídica y cultural de la diferencia es afirmativa. Los resultados muestran que aquéllos que manifiestan su voluntad de construir su propia identidad colectiva recurren a elementos que le otorgan una existencia singular y estable en el tiempo, resaltan la existencia de unas peculiaridades culturales, jurídicas o, en su caso, lingüísticas que les diferencia. Pero se percibe que la importancia de los factores implicados en el proceso es diferente y que no todas las comunidades autónomas se comportan de igual modo.

Con relación a la organización de la diferencia cultural, el punto de partida es concretar estatutariamente, y de un modo simbólico, una existencia tan independiente como los límites de los textos normativos permitan. La fórmula seguida en estos casos es invocar al pueblo; definirlo como nacionalidad; reforzar la singularidad con la defensa manifiesta de la identidad que poseen, y asociarles elementos culturales diferenciales. Esta línea es la seguida por Andalucía, Aragón, Baleares, Canarias, Cataluña, Galicia, País Vasco y Valencia. El resto de comunidades autónomas no se acogen a esta dinámica de reivindicación de la personalidad colectiva, aunque en algunos casos mencionen a algunos de esos criterios, nunca siguen este patrón.

En los decretos curriculares correspondientes a la ESO se observa que las comunidades autónomas recurren a mostrar una visión añeja de su identidad. La historia, la existencia de una cultura y de unas instituciones pretéritas, más la alusión a personajes relevantes marcan el perfil tipológico seguido por aquéllos con interés por defender su singularidad regional. No todos se ajustan milimétricamente a este perfil, también se aluden a otros elementos, pero este es el modelo de organización más frecuente que subyace en la normativa educativa. El interés por mostrar una identidad envejecida no es otra cosa que naturalizar su existencia, es decir, evocar la imagen de una identidad pasada, presente y futura atemporal. Por ejemplo, es el camino seguido por Andalucía, Galicia y País Vasco, que muestran las estrategias más regionalizadas en este punto. Seguidos por Aragón, Asturias y Cataluña. Ya del lado contrario, Castilla la Mancha, Extremadura, Cantabria y, sobre todo, Madrid se desvinculan de esta dinámica.

La concreción de la identidad alcanza un grado mayor cuando se escribe el relato biográfico del colectivo y se resaltan los elementos concretos que dan contenido a ese relato. Sustrayendo de nuevo el patrón típico, éste se articula en torno al mito de la pervivencia de algún elemento colectivo. Este hecho diferencial se muestra como

vertebrador de la identidad a lo largo del tiempo. También a la existencia de un pueblo o «nosotros» cristalizado desde una visión negativa. En otras palabras, no se concreta por lo que es, sino a partir de lo que no es. Normalmente, se suele recurrir a la figura de un enemigo cuya existencia es la que provoca la toma de conciencia colectiva. Finalmente, el perfil se cierra con la justificación simbólica de las fronteras administrativas, aludiendo a la existencia de reinos o derechos consuetudinarios heredados de épocas anteriores.

Los casos que muestran una dinámica de la organización cultural más regionalizada son el País Vasco, Galicia, Canarias, Islas Baleares, Valencia, Cataluña, Andalucía, Aragón y Navarra. Aunque se dan casos que establecen un relato y unos elementos simbólicos que no se reducen a sus fronteras regionales, sino a las aportaciones de los suyos a la historia de España, cuando no, sólo a esta última. Como, por ejemplo, Madrid.

Con relación a la organización de la diferencia desde el punto de vista jurídico, un conjunto de comunidades autónomas se dirigen hacia la consolidación de sus espacios jurídicos. Por consiguiente, a la cristalización de sus identidades políticas de ámbito regional. Esta dinámica se establece asociando derechos en materia educativa vinculados a la gestión de la comunidad autónoma, afianzando con ello los criterios de pertenencia al «nosotros». De nuevo, los casos no se comportan igual. Están las comunidades con estatutos de autonomía y decretos curriculares instrumentalizados en este sentido: Andalucía, Cataluña, Islas Baleares, País Vasco y Galicia tipifican un número alto de derechos y deberes vinculados a la defensa de elementos culturales de ámbito regional. Del otro, los que cuentan con un desarrollo normativo menos profuso o nulo, son: las Islas Canarias, Cantabria, Castilla y León, Extremadura, La Rioja, Madrid, Murcia y Galicia.

Los claves que definen la dinámica de construcción de la diferencia en el ámbito jurídico son dos: tipificar muchos derechos y deberes vinculados a aspectos culturales y la defensa de la lengua vernácula en el sistema educativo. Concretamente, la propensión de las comunidades autónomas con lenguas vernáculas a reducir el número de horas de la Lengua Castellana es relevante por dos motivos más. Uno, por su importancia simbólica como vehículo de transmisión de la *cultura societal* (Kymlicka 2002). Otro, porque en ningún caso se especifica que el aumento de horas en la lengua cooficial debe ir en detrimento de la Lengua Castellana. Éste puede realizarse a costa de otras materias,

pero los saldos negativos se concentran en la citada. Lo que deja traslucir el carácter estratégico de la organización horaria de los subsistemas educativos.

Tras el análisis de la dinámica de organización de la diferencia sobresalen dos elementos, debido a la importante función simbólica otorgada por los colectivos, a saber: la lengua vehicular y la historia. Ambos son tratados con detenimiento en el capítulo «Ausencia del Otro». La función simbólica de la lengua toma forma según las propiedades que se le asocian como elemento de referencia del colectivo, es decir, como parte consustancial de la identidad propia o del «nosotros». Estas propiedades consisten en su fuerza para configurar la identidad y difundirla. Ahora bien, en el seno del Estado español, cuando se vinculan estas cualidades a una lengua, lo que marca la diferencia entre los casos de estudio, no es el modo de determinar la fuerza simbólica de la misma, sino comprobar que también es un elemento compartido por otros como tal. Por ejemplo, el afirmar que la lengua española es la lengua propia, identifica, bajo un mismo criterio de identidad, a castellanos, riojanos y navarros. Reiterar una y otra vez que el catalán es la única lengua propia de Cataluña, diferencia éstos, del resto.

Los hallazgos obtenidos en el capítulo «Ausencia del Otro» se han revelado como puntos clave para comprender el sentido último de las estrategias desplegadas en el sistema educativo en pago a una identidad colectiva. La relación hallada, en gran medida, estriba en que las divergencias no dependen de cuánto se refirma una identidad, que es importante, sino cuanto se diluye al «Otro compartido», entendido como la identidad española. Teniendo en cuenta este último criterio, se observan dos dinámicas opuestas. Si entendemos el proceso como un continuo, en un polo se encontrarían aquellos casos que no reconocen ninguna propiedad simbólica al castellano como elemento definidor de su identidad colectiva. En este extremo, se ubican País Vasco, Galicia, las Islas Baleares y Cataluña. En el otro extremo, se encuentran las comunidades autónomas que otorgan un estatus privilegiado al castellano como delimitador de la identidad colectiva: Aragón, Navarra, Andalucía, Asturias, Cantabria, Castilla y León, La Rioja, Madrid, Murcia y Valencia<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> En este punto, la convergencia entre Valencia con La Rioja, Madrid, Murcia y Castilla y León apuntan en la dirección marcada por Xavier Coller (1999), acerca de que Valencia, entre las comunidades bilingües, tiende hacia el españolismo.

Pero la lengua no ha sido el único elemento analizado en esta apartado, la articulación del relato histórico arroja las mismas conclusiones. Por un lado, se encuentran aquéllos que instrumentalizan el sistema educativo acordes a contenidos del «Otro compartido», como Madrid o La Rioja. Mientras que Cataluña, País Vasco y Canarias intentan diluir su presencia en cualquier rincón de la normativa educativa. Los hallazgos alcanzados a través del análisis de la «Ausencia del Otro», han coadyuvado a la mejora de la capacidad explicativa de los indicadores cuantitativos, lo que ha permite esclarecer aún más el conocimiento sobre la dinámica de construcción de identidades.

El último eje abarcado ha sido el profesorado. La elección del cuerpo docente cierra el círculo en este nivel de análisis, pues los decretos se construyen para orientar su labor en las aulas. De este modo una adecuada organización del sistema educativo con arreglo al fin analizado, pasa por contar con un cuerpo docente proclive a la identidad en cuestión. Los perfiles de los subsistemas educativos autonómicos dibujados acordes con los indicadores barajados con relación al docente, igualmente, difieren por comunidades autónomas.

Por un lado, se encuentran aquellos subsistemas instrumentalizados y rígidos en el ámbito regional. La peculiaridad de éstos consiste en que los docentes «propios», se les allana el acceso a la función pública y se les recompensa con las remuneraciones más altas de todo el Estado. Mientras que para los «otros», se les dificulta el acceso, a menos que interioricen la identidad colectiva de la región, aprendiendo su lengua, etc. Como por ejemplo, Cataluña, País Vasco y las Islas Baleares. Por otro, con el resto de subsistemas no se puede advertir un perfil tan claro, pero se encuentran menos instrumentalizados y son permeables, es decir, tienen flujos altos de entradas y salidas de profesores.

Asimismo, existe una relación entre la sindicalización docente, los accesos rígidos al subsistema y salarios altos vinculados a la defensa de elementos culturales. En casi todas las comunidades donde los sindicatos de ámbito regional gozan de mayor fuerza (País Vasco, Navarra y Canarias) o donde no existen diferencias reivindicativas, en términos de identidad, entre organizaciones según su base territorial (Cataluña y las Islas Baleares) cuentan con estos fueros laborales regionales, excepción de Valencia. En estos casos, se vislumbra que el cuerpo docente es una élite interesada en la instrumentalización del sistema educativo en pago de una identidad colectiva, dada su reivindicaciones sindicales.

Como se aprecia, se cuenta con evidencias suficientes para afirmar que existe un proceso de instrumentalización del sistema educativo, pero que los patrones encontrados de instrumentalización del sistema educativo en defensa de una identidad regional no son ni homogéneos ni seguidos por todos. En este punto se pasa a comprobar la hipótesis planteada inicialmente sobre si *la respuesta organizativa del sistema educativo en pago a una identidad colectiva es diferente en las Comunidades Autónomas con mucha influencia de partidos con ideología identitaria nacionalista de ámbito regional en el parlamento autonómico, que en el resto de Comunidades Autónomas sin la presencia de partidos con mucha influencia identitaria nacionalista de ámbito regional en el en el parlamento autonómico.*

A la luz de los datos, la hipótesis no se falsea, es decir, existe una asociación entre la variable independiente y la dependiente. La fuerza ideológica identitaria nacionalista en el Parlamento autonómico determina la respuesta organizativa del sistema educativo en pago de una determinada identidad colectiva. En la dimensión de análisis de organización cultural, las instrumentalizaciones más acentuadas son las planteadas por el País Vasco, Galicia, Canarias, Islas Baleares, Valencia, Cataluña, Andalucía, Aragón y Navarra. En este conjunto se encuentran representadas todas las comunidades autónomas de las categorías uno, dos y tres de la variable independiente. Pero esto no quiere decir que andaluces organicen su subsistema educativo de igual modo que los vascos, pues existen diferencias entre ellos.

Los casos que muestran el perfil más regionalizado son los miembros de la categoría uno, especialmente, gallegos y vascos, seguidos de cerca por Canarias (categoría dos), esto es así debido a tres elementos. El primero, porque son los que más hechos diferenciales incluyen en sus textos normativos, es decir, tan sólo hay que repasar las tablas para comprobar, por ejemplo, que gallegos y vascos son los dos únicos con referencias en todas las casillas, es decir, aluden a todos los hechos diferenciales conocidos y utilizados en el análisis. Pero no sólo cuantitativamente, además, los rasgos que resaltan vascos y gallegos apelan, sobre todo, a lo colectivo. No destacan personajes concretos, evocan al pueblo. No tratan de reivindicar el derecho de sus gentes a su cultura, sino el hecho diferencial de su cultura en sí misma.

En segundo lugar, con relación al relato biográfico, junto a Canarias, otra vez gallegos y vascos son los que muestran un relato biográfico completo. Señalando un origen, una pervivencia y reencuentro con un elemento cultural que los diferencia. Este

elemento de presencia atemporal es la piedra angular sobre la que se asienta la identidad y la organización curricular. Estos casos muestran concepciones de raíces étnicas propias del nacionalismo más esencialista defendidos por autores como Herder (1959).

En tercer lugar, la amplitud de la estrategia organizativa de cada subsistema educativo es mayor en los casos de vascos, gallegos, catalanes y canarios que en el resto. No sólo se detienen a organizar curricularmente las asignaturas más estratégicas como son las de Ciencias Sociales, Historia y Geografía, también, y, destacan en ello, se aplican en asignaturas como la Historia de las Religiones o las Matemáticas.

Dejando de un lado a los miembros de las categorías uno y dos, otras comunidades autónomas que presentan una dinámica de organización regionalizada, pero menos intensa, son: Andalucía, Valencia y Navarra. Con la excepción de las Islas Baleares. Esta última ofrece un perfil más cercano a la categoría uno, que a la suya teórica. El resto de comunidades autónomas participa de un modo menos acentuado o nulo en el proceso de organización de la diferencia cultural de ámbito regional como son los casos de Madrid o Cantabria convirtiéndose en los opuestos de gallegos, catalanes y vascos.

En el plano de la instrumentalización en el ámbito jurídico, existen claras diferencias entre catalanes y vascos con el resto. Especialmente, Cataluña, porque su estrategia organizativa es la más alta. Siempre ocupa lugares destacados, cuando no el que más, en todos y cada uno de los indicadores analizados. Galicia y País Vasco, que también instrumentalizan su normativa educativa despliegan estrategias más moderadas. Igualmente, ofrecen un alto grado de instrumentalización los *curricula* de los miembros de la categoría tres: Islas Baleares, Valencia y Andalucía, aumentando con ello la puja por la identidad colectiva de ámbito regional en el sistema educativo.

Con relación a la función simbólica de la lengua se encuentran diferencias en función de la fuerza de la ideología identitaria nacionalista en el Parlamento autonómico. Los miembros de la categoría uno no reconocen ninguna propiedad simbólica al castellano como elemento definidor de su identidad colectiva (País Vasco, Galicia y Cataluña) entre los que se posiciona, de nuevo, las Islas Baleares, de la categoría tres. En el otro extremo se encuentran comunidades autónomas que otorgan un estatus privilegiado al castellano como delimitador de la identidad colectiva. En la estela de esta dinámica se alinean la mayoría de los casos restantes: Aragón y Navarra,

seguidos de Andalucía, Asturias, Cantabria, Castilla y León, La Rioja, Madrid, Murcia y Valencia que son las que más se aproximan a este extremo.

Respecto al profesorado, las comunidades autónomas de la categoría uno de la variable explicativa muestran un perfil instrumentalizado y rígido. A los docentes «propios», aquéllos que dominan la lengua vehicular, se les allana el acceso a la función pública y se les recompensa con las remuneraciones más altas de todo el Estado. Mientras que para los «otros», sin el dominio de la lengua vernácula, se les dificulta el acceso, o sea, sin aceptar la identidad colectiva de la región las probabilidades de ejercer la función docente son menores. Sólo hay que observar los datos que ofrecen el País Vasco y Cataluña para comprobar que sus subsistemas educativos se encuentran organizados para los suyos o para conformar el «nosotros». Otras comunidades con perfiles instrumentalizados y rígidos, a pesar de que no era lo esperable en ellas, como son: las Islas Baleares y Navarra. El subsistema educativo balear es el que menos profesores ha recibido de todos en la última década, pero el segundo que mejor remunera. Por su parte, Navarra, ofrece un perfil instrumentalizado, aunque menos rígido. Su subsistema educativo es permeable, el conocimiento de la lengua sólo se exige para plazas específicas en euskera y no para todas, como en los tres anteriores. Del resto de las categorías de la variable independiente no se advierten tanta homogeneidad.

Tras la refutación de la hipótesis se alcanzan tres conclusiones:

La primera es que los subsistemas educativos catalán y vasco se diferencian del resto en el grado de defensa de sus identidades colectivas. Es más, el primero muestra una instrumentalización del sistema educativo más acentuada que el segundo. En este criterio concreto de análisis mencionados se descuelga Cataluña de vascos y gallegos. En este sentido, los datos recabados apuntan hacia una evidencia demostrada por otra autora, que es la diferencia entre los nacionalismos vascos y catalán, con relación al carácter étnico (cultural) del primero, a diferencia del segundo más cívico (jurídico) (Serrano 1994). Galicia, aunque a su estela, sobre todo, en el plano de la diferencia cultural, no muestra una dinámica similar a la de los otros nacionalismos.

En el caso catalán el enorme éxito de nacionalización de la sociedad catalana se achaca al imaginario histórico que subraya el carácter nacional de Cataluña como distinto al de España, que se viene fraguando desde el desastre de 1898. Visión

hegemónica entre casi todos los partidos presentes en el arco político catalán, a excepción del Partido Popular y *Ciutadans*. Todas las fuerzas políticas presentes en el arco parlamentario consideran que Cataluña es una nación y por ende, posee una identidad nacional en virtud de su lengua, historia y cultura. Pero, sobre todo, por la lengua catalana, que es la expresión fundamental de su identidad (Álvarez Junco 2007; Fusi y Gómez-Ferrer 2007). Elemento de identidad que no han duda en fomentar en todos los ámbitos de la sociedad, especialmente, en el educativo. La *Generalitat* tiene como propósito catalanizar las escuelas y convertir el catalán en la lengua predominante en todos los niveles educativos, desarrollando todo un cuerpo normativo al respecto. Propósito que tiene su máxima expresión de éxito con la aprobación de la Ley de Educación de Cataluña (LEC) en el año 2009, con el 90% de los votos del *Parlament* (Renau 2009) que habilita la inmersión lingüística. Desde un punto de vista simbólico, esta estrategia persigue la construcción de una identidad cultural y jurídicamente homogénea. Como apunta Fernández Enguita (2011), para el modelo de inmersión lingüística catalán, el buscar la presencia exclusiva de una sólo lengua emite un mensaje implícito, pero firme: esto es Cataluña y no España. Una mayor presencia compartida en equilibrio entre el castellano y el catalán emitiría otro: éstas son tus dos lenguas, *ergo* son tus dos identidades.

Es reconocible que la nacionalización en el caso vasco también ha alcanzado un éxito notable, pero ha discurrido por otros derroteros. Al igual que en el caso catalán, la lengua se considera la esencia de la nación y de la identidad vasca con respecto a la de los españoles. Pero es la propia dificultad del uso del euskera, lo que ha limitado su uso por la población. En consecuencia, la clave del éxito se debe, en mayor medida, a la elaboración y difusión de un imaginario colectivo vasco fuertemente introducido en numerosos ámbitos de la sociedad (Balfour y Quiroga 2007). Desde la Transición los jóvenes son educados en escuelas que inculcan una fuerte identidad asentada en mitos que apelan al irredentismo y antigüedad del pueblo vasco. Las políticas educativas y lingüísticas implantadas por cada uno de estos nacionalismos no han estado exentas de problemas, pues han provocado el rechazo de los castellanos hablantes residentes en estas comunidades autónomas. Por ejemplo, la obligación impuesta de aprender euskera a todos los docentes vascos, al igual que en Cataluña, ha convertido a la lengua en un problema laboral para aquéllos que no las dominan. De hecho, este modelo está

expulsando a los docentes no sentidos como «propios», porque no quieren o no consiguen aprender el euskera.

La segunda conclusión es que los subsistemas educativos insulares muestran estrategias de instrumentalización similar a la desplegada en el País Vasco y Cataluña, especialmente el caso balear. En este sentido no creo que la estrategia desplegada en las Islas Baleares responda a una visión achacable al nuevo neoregionalismo del Partido Popular. Más bien, creo que es una conquista del nacionalismo catalán, por varios motivos. Porque el nacionalismo arraigado en las baleares es el catalán. Porque los docentes muestran un perfil sindical nacionalizado, y prueba de ello es que la lengua vehicular dominante en el sistema educativo es el catalán. No hay que olvidar que en las islas son los centros los que determinan la lengua de la enseñanza en sus proyectos lingüísticos. Lo que les permite un margen de maniobra frente a la Consejería de Educación. Cabe mencionar el caso de las Islas Canarias, que igualmente muestra un perfil acentuado, pero el hecho de no contar con lengua vernácula les distancia de catalanes, vasco y baleáricos, los tres con modelos de inmersión lingüística. Pero es una Consejería aplicada en la concreción curricular de otros tipos de elementos culturales, históricos, geográficos, etc. Incluso, el sindicato mayoritario en las enseñanzas defiende posturas nacionalistas muy claras frente a lo español.

La tercera conclusión es que otro conjunto de casos que instrumentalizan sus subsistemas educativos, pero en menor medida que los anteriores. Estas comunidades autónomas son: Valencia, Andalucía y Navarra, aumentando con ello la puja por la identidad colectiva de ámbito regional en el sistema educativo. Bien es verdad que ninguno de ellos deja de reconocer al «Otro compartido», es decir, a la identidad española. Eso no les impide realizar esfuerzos para el reconocimiento de sus peculiaridades culturales, organizando los contenidos curriculares acorde a ello.

Dejando a un lado los resultados, en este punto vale la pena resaltar que tanto los elementos del análisis como los métodos de evaluación son consistentes, ya que es posible establecer una relación entre los instrumentos de medición utilizados y los indicadores definidos, pues permite comprobar el desarrollo de los procesos de construcción de identidades colectivas, las diferencias existentes entre los casos de estudio y la influencia de los categorías definidas para el presente trabajo. Para ello es necesario combinar técnicas cuantitativas y cualitativas, de otro modo, la validez de los

resultados no hubiera sido lo suficientemente fiable como para establecer conclusiones sólidas.

Finalmente, en este estudio no se profundiza en otras dimensiones a tener en cuenta para aprehender la realidad identitaria a pié de aula, es decir, en las escuelas. Sería muy interesante realizar estudios de caso sobre la construcción del «nosotros» mediante el análisis de los textos escolares. También determinar con mayor exactitud el perfil político e ideológico de los docentes, porque depende de ellos la concreción final de los contenidos. Se cuentan con algunos indicios, pero aún no son suficientes, de que por ejemplo, dependiendo del profesor, incluso la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, en algunos centros educativos de las Baleares se imparten en catalán. Esta evidencia da pié a otras, como sería detallar los procesos de adecuación lingüística zonificada en las comunidades bilingües y sus consecuencias para la población estudiantil. Por ejemplo, comprobar si la inmersión lingüística es total o parcial en zonas con predominio de castellano hablantes en Cataluña. O si la defensa de la identidad vasca empuja no sólo a profesores, sino a estudiantes a centros educativos de comunidades autónomas limítrofes. Otras propuestas de trabajo serían recabar más evidencias sobre si en las élites profesionales de las Islas Baleares se está extendiendo una identidad vinculada más al imaginario de los *Països Catalans*, que al modelo de identidad del neoregionalismo conservador. O medir, comparativamente, el éxito de nacionalización de los subsistemas educativos instrumentalizados en pago a una identidad de ámbito regional.

Concluyendo, esta tesis hace hincapié en una visión de la identidad colectiva desde un enfoque normativizado. Aunque desde este ángulo se comprueba la existencia de dinámicas de instrumentalización, y de diferencias entre ellas, deja abierta futuras líneas de trabajo a plantear en un plano más social. Me explico, lo que se ha trabajado es la visión de la identidad colectiva que quiere transmitir la élite gobernante, y en su caso, apoyada por la élite profesional docente. En términos de organización de lo social, se han analizado los corsés a los que se quiere que se adecúe un colectivo asentado en un territorio. Pero no es más que eso, un molde, una propuesta de organización social del tiempo y del espacio al que se debe de ajustar la población. El camino a seguir pasa por comprobar cómo se realiza ese ajuste en la realidad educativa y cuáles son sus consecuencias para los ciudadanos.

## 10. BIBLIOGRAFÍA

Las fuentes de información utilizadas se han clasificado según su tipología, facilitando de este modo el origen de las mismas. Se ha distinguido entre bibliografía académica o institucional, fuentes documentales de medios de comunicación, estadísticas oficiales y base de datos de documentos jurídicos, institucionales o sindicales.

### I. Bibliografía

- Aja, E. (2003). *El Estado Autonómico: federalismo y hechos diferenciales*, (2ª edición). Madrid: Alianza Ensayo.
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en Sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Álvarez Junco, J. (2001). *Mater dolorosa: la idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Santillana de Ediciones.
- (2007). «Idea de España». Págs. 423-463. En *Historia de España Menéndez Pidal, T. XLIII, vol. I, La España de las Autonomías*. Coordinada por J. P. Fusi y G. Gómez-Ferrer Morant, Madrid: Espasa Calpe.
- Anderson, B. (2006). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Appiah, K. (2007). *La ética de la identidad*, Buenos Aires: Ed. Katz.
- Bajoit, G. (2008). *El cambio social análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*, Ed. Madrid: Siglo XXI.
- Bonal, X., Rambla, X., Calderón, E., y Pros, N. (2005). *La descentralización educativa en España: una mirada comparativa a los sistemas escolares de las comunidades autónomas*, Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer d'estudis Autonòmics i Locals.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Ed. Fondo de cultura económica.
- Bauman, Z.(1997). «Modernidad y ambivalencia». Págs. 73-119. En *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Compilado por J. Beriain. Barcelona: Ed. Anthropos.

- Balfour, S. y Quiroga, A. (2007). *España reinventada: nación e identidad desde la transición*. Barcelona: Ediciones Península.
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (1994). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- Berger, P. y Luckman, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Blanco Valdés, R. (2005). *Nacionalidades históricas y regiones sin historia*. Madrid: Alianza editorial.
- (2008). «La Constitución y las lenguas: ¿qué fue de la cooficialidad lingüística? *Claves de la Razón Práctica*, n. ° 188:20-28.
- Brass, P. (1997). La formación de las naciones: de las comunidades a las nacionalidades, *Zona Abierta*, 79:69-100.
- Brenan, G. (1985). *El laberinto español: antecedentes sociales y políticos de la guerra civil*. Barcelona: Plaza & Janès.
- Caïs, J. (2002). *Metodología del análisis comparativo*, 2ª edición. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Castells, M. (1997). *La era de la modernidad. Economía, sociedad y cultura*. Vol. II., Madrid: Alianza Editorial.
- Coller, X. y Castelló, R. (1999). “Las bases sociales de la identidad dual: el caso valenciano”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. N ° 88: 155-183.
- Consejo Escolar del Estado. (2011). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2009/2010*. Madrid: Ed. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Consell Escolar de les Illes Balears. (2011). *Informe del Sistema Educatiu de les Illes Balears 2008/09*. Mallorca. Obtenido en [http://www.gadeso.org/sesiones/gadeso/web/14\\_paginas\\_opinion/ca\\_10000439.pdf](http://www.gadeso.org/sesiones/gadeso/web/14_paginas_opinion/ca_10000439.pdf)
- Crespo, I. y Méndez, M. (1999). *Metodología de la Ciencia Política*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- De Blas Guerrero, A. (1997). *Enciclopedia del Nacionalismo*. Madrid Ed.: Tecnos.

- Deutsch, K. W. (1953). *Nationalism and social communication: an inquiry into the foundations of nationality*. New York: The Technology Press of The Massachusetts Institute of Technology.
- (1970). *El análisis de las relaciones internacionales*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- De Riquer, B. (1996). «Nacionalidades y regiones. Problemas y líneas de investigación en torno a la débil nacionalización española del siglo XIX». Págs. 73-89. En *La Historia Contemporánea de España*. Editado por A. Morales y M. Esteban de Vega. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Doncel, D. (2008). «Construcción de identidades colectivas culturales a través del sistema educativo: Comunidades autónomas y LOGSE», *Revista Española de Educación Comparada*, nº 14: 207-241.
- (2010). «Identidad cultural y ciudadanía: una relación curricular inversamente proporcional», *Política y Sociedad*, Vol. 47, Nº 2: 133-153.
- Durkheim, E. (1967). *De la división social del trabajo*. Buenos Aires: Schapire.
- Engelstad, F. (2003). «National literature, collective identity and political power», *Comparative Social Research*, nº 21: 111-146.
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Ed. Morata.
- (1997). *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós.
- (1999). «La organización escolar: agregado, estructura y sistema», *Revista de Educación*, nº 320: 255-267.
- (2007). «No hay naciones sin Estado, ni Estado sin nación». Págs. 379-390. En *Escritos Sociológicos*. Madrid: Ed. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Fernández de la Rota, J. 2005. *Nacionalismo, cultura y tradición*. Barcelona: Anthropos.
- Fernández García, A. (1996): «Raíces históricas de los nacionalismos contemporáneos», *Cuadernos de Historia Contemporánea*. [Versión electrónica]. nº 18:11-27.
- FETE-UGT (2005). *Estudio sobre la carga horaria curricular en la Educación Secundaria Obligatoria y su distribución en las comunidades autónomas*.  
Obtenido en [http://fete.ugt.org/Estatal/paginas/Gabinete%20Tecnico/Docs/Carga\\_Horaria.pdf](http://fete.ugt.org/Estatal/paginas/Gabinete%20Tecnico/Docs/Carga_Horaria.pdf)

- FETE-UGT. (2006). *Modelos lingüísticos en la enseñanza en las comunidades Autónomas con la lengua cooficial*. Obtenido en <http://www.feteugt.es/data/images/2006/DOCINF20LOE.pdf>
- Frías, A. (2006). «La distribución de competencias entre las administraciones educativas» *Seminario de Metodología de Investigación*. Presentado en el seminario de Formación en metodologías de la investigación educativa, celebrados en el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE-MEC), Madrid.
- Fusi, J. P. (2000). *España la evolución de la identidad nacional*. Madrid: Ed. Temas.
- Fusi, J. P. y Gómez-Ferrer, G. (2007). «Prólogo». Págs. XI-XXIV. En *Historia de España Menéndez Pidal, T. XLIII, vol. I, La España de las Autonomías*. Coordinado por J. P. Fusi Aizpurúa y G. Gómez-Ferrer Morant. Madrid: Espasa Calpe.
- Fusi, J. P. y Palafox, J. (1997). *España: 1808-1996. El desafío de la Modernidad española*. Madrid: Ed. Espasa.
- García de Enterría, E. (2007). «El sistema descentralizador de las comunidades autónomas tras la Constitución de 1978». Págs. 6-35. En *Historia de España Menéndez Pidal, T. XLIII, vol. I, La España de las Autonomías*. Coordinado por J. P. Fusi Aizpurúa y G. Gómez-Ferrer Morant. Madrid: Espasa Calpe.
- Gellner, E. (1993). «El nacionalismo y las dos formas de la cohesión en las sociedades complejas». Págs. 333-366. En *Teorías del nacionalismo*. Compilado por Delannoi, G. y Taguieff, P. Barcelona: Ediciones Paidós.
- (2001). *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza.
- Gibernau, M. (1996). *Los nacionalismos*. Barcelona: Ariel.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- (1998): *La constitución de la sociedad*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Gil Villa, F. (1996). *Sociología del profesorado*. Barcelona: Ariel.
- González Antón, L. (2007). *España y las Españas: nacionalismos y falsificación de la historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Habermas, J. (1997). *Más allá del Estado nacional*. Valladolid: Ed. Trotta.

- (1999). *La inclusión del otro*, Estudios de teoría política. Barcelona: Paidós.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Ed. Prensa Universitaria de Zaragoza.
- Herder, J. (1959). *Ideas para una filosofía de la Humanidad*. Buenos Aires: Losada.
- Hernández, F. (1998). «Del Estado-nación al Estado de las Autonomías: una interpretación proyectiva para España». Págs. 283-294. En *Sociología del nacionalismo*. Editado por A. Pérez Agote. País Vasco: Gobierno Vasco servicio editorial.
- Hobsbawm, E. J. (1994). «Identidad», *Revista Internacional de Filosofía Política*, nº 3: 5-17.
- (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Hroch, M. (1994). «La construcción de la identidad nacional: del grupo étnico a la nación moderna», *Revista de Occidente*, 161: 45-59.
- Huguet, A. (2004). «La educación bilingüe en el Estado español: situación actual y perspectivas», *Cultura y Educación*, 16 (4): 399-418.
- Hutchinson, J. y Smith, A. D. Eds. (1996). *Ethnicity*. Oxford: Oxford University Press.
- Huici, V. (2007). *Espacio, tiempo y sociedad: variaciones sobre Durkheim, Halbwachs, Gurvitch, Foucault y Bourdieu*. Madrid: Ed. Akal.
- Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa. (2010). *El Sistema educativo español*. Madrid: Ed. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jaffrelot, C. (1993): «Los modelos explicativos del origen de las naciones y del nacionalismo. Revisión crítica». Págs. 203-254. En *Teorías del Nacionalismo*. Compilado por Delannoi, G. y Taguieff, P. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Jáuregui, G. (2003). «Derechos individuales versus derechos colectivos: una realidad inescindible». Págs. 47-65. En *Una discusión sobre derechos colectivos*. Editado por Ansuátegui, Fco. Sevilla: Ed. Dykinson.
- Juaristi, J. (2002). «Identidad política y política de identidades», *Letras Libres*, febrero 2002: 40-45.
- Kedurie, E. (1985). *Nacionalismo*. Madrid: Ed. Centros de Estudios Constitucionales.

- Kymlicka, W. (1996). «Derechos individuales y derechos de grupo en la democracia liberal», *Isegoría*, n. ° 14:334-351.
- (2002). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Kohn, H. (1984). *Historia del nacionalismo: una versión histórica*. México: Ed. Fondo Cultural Económico.
- Lamo de Espinosa, E. (2007). «El cambio social en España. La España de las Autonomías y el papel de España en Cataluña y el País Vasco». Págs. 469-495. En *Historia de España Menéndez Pidal, T. XLIII, vol. I, La España de las Autonomías*. Coordinado por J. P. Fusi Aizpurúa y G. Gómez-Ferrer Morant. Madrid: Espasa Calpe.
- Lapresta Rey, C. (2004). *La identidad colectiva en contextos plurilingües y pluriculturales. El caso del Valle de Arán*. Tesis doctoral. Universidad de Gerona.
- Lerena, C. (1999). «Formas del sistema de enseñanza: escolástico, liberal y tecnocrático». Págs. 701-720. En *Sociología de la educación*. Coordinado por Fernández Enguita. Barcelona: Ed. Ariel.
- Lodares, J. R. (2002). *Lengua y Patria*. Madrid: Taurus.
- López, A. (2007). «Las lenguas oficiales entre la Constitución y comunidades autónomas: ¿desarrollo o transformación del modelo constitucional?, *Revista Española de Derecho Constitucional*, n° 79, enero-abril: 83-112.
- Maíz, R. (1994). «¿Etnia o política?, hacia un modelo constructivista para el análisis de los nacionalismos», *Revista Internacional de Filosofía Política*, 3: 102-121.
- Mann, M. (2000): «¿Ha terminado la globalización con el imparable ascenso del Estado nacional?, *Zona Abierta*, n° 92/93: 175-211.
- Martí, J. (2001). «Etnicidad y nacionalismo en el siglo XXI». Págs. 159-172. En *Actas do Simposio Internacional de Antropoloxía «Etnicidade e Nacionalismo»*. Galicia: Editor Consello da Cultura Gallega.
- Melucci, A. (1996). *Challenging codes: collective action in the information age*. Great Britain: Cambridge University Press.

- (2001). *Vivencia y convivencia: teoría social para una era de la información*. Edición de Jesús Casquete. Madrid: Trotta.
- Moreno, L. (1997). «Las relaciones de concurrencia múltiple etnoterritorial en España», *Zona Abierta*, 79: 141-165.
- Morin, E. (1993). «El Estado-nación», Págs.451-458. En *Teorías del nacionalismo*. Compiladores Gil D. y P. Taguieff. Barcelona Paidós.:
- Nohlen, D. (2006). «El Método Comparativo», [Versión electrónica]. En *Diccionario de Ciencia Política: Teorías, métodos, conceptos*. Ciudad de México: Porrúa.
- Pardo, A. y Ruiz, M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el Análisis de Datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Paredes, J. (2004). *Historia Contemporánea de España: s. XIX-XX*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Pelaz López, J. V. (2002). *El Estado de las Autonomías: regionalismo en la historia contemporánea de España*. Madrid: Actas.
- Pérez Agote, A. Ed. (1989). *Sociología del nacionalismo*. País Vasco: Gobierno Vasco: servicio editorial.
- (1999). «Globalización, crisis del Estado y anomía. La teoría social visita Europa». Págs. 57-72. En *Globalización, riesgo reflexividad. Tres temas de la Teoría Social Contemporánea*. Editado por R. Torres y F. García. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pérez Calvo, A. (2005). *Nación, Nacionalidades y Pueblos en el Derecho Español*. Madrid: Derecho-Biblioteca Nueva.
- Pérez Garzón, J. S. (2005): «Memoria, historia y poder. La construcción de la identidad nacional española». [Versión electrónica]. En *Relatos de Nación. La construcción de las identidades nacionales en el mundo hispánico*. Editado por Francisco Colon González. Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert.
- Pozo Andrés, M. del M. (2000). *Currículo e identidad nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ramírez, E. (2007). *Etnicidad, identidad y migraciones*. Madrid: Ed. Universitaria Ramón Areces.

- Ramírez F. O. y Boli J. (1999). «La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial». Págs. 297-311. En *Sociología de la educación*. Coordinado por M. Fernández Enguita. Barcelona: Ed. Ariel.
- Real Academia de la Historia. (2000). *Informe sobre los textos y cursos de Historia en los centros de Enseñanza Media*. Madrid.
- Renan, E. (1983): *¿Qué es una nación?* Instituto de Estudios Políticos, Madrid.
- Ritzer, G. 1993. *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid Mc Graw Hill.
- Rivas, J. (2003). «El Neoinstitucionalismo y la revalorización de las instituciones». [Versión electrónica]. *Reflexión política*, junio 2003, nº 9: 37-46.
- Rivière, A. (2000). «Envejecimiento del presente y dramatización del pasado: una aproximación a la síntesis histórica de las comunidades autónomas españolas (1975-1995)». Págs. 161-215. En *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Dirigido por J. Sisinio Pérez Garzón. Barcelona: Ed. Crítica.
- Sánchez, A. (1990). «Del regionalismo al nacionalismo». En *Historia de España: La Restauración (1874-1902).* Vol. 10. Dirigido por A. Domínguez Ortiz. Barcelona: Ed. Planeta.
- Sánchez Morón, M. (2007). *Derecho Administrativo: parte general*. Madrid: Ed. Tecnos.
- Sartori, G. (1994). *La comparación en las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza.
- Sepúlveda, I. (1996). «La investigación del Nacionalismo: evolución, temas y metodología». [Versión electrónica]. *Espacio, Tiempo y Forma, serie V, Historia Contemporánea*, tomo 9: 315-336.
- Serrano Pascual, A. (1994). *Identidades étnicas versus identidades cívico-territoriales como tipos ideales de identidad nacional. Discursos, actitudes y bases sociales: una comparación entre Cataluña y el País Vasco*. Tesis doctoral. Universidad Complutense. Madrid.
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza.
- Smith, Anthony D. (1976). *Las teorías del nacionalismo*. Barcelona: Península.

- (1997): *La identidad nacional*. Madrid: Trama.
- Smith, A. D. y Hutchinson, J. (2000). *Nationalism: critical concepts in political science*. New York: Routledge.
- STEPV. (2011). *Informe sobre l'ensenyament en valencià*. Obtenido en <http://www.intersindical.org/stepv/polival/informevalencia2011.pdf>
- Tejerina, B. (1999). "El poder de los símbolos. Identidad colectiva y movimiento etnolingüístico en el País Vasco". *Revista España de Investigaciones Sociológicas*, nº 88: 75-105.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo hoy*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociológica.
- Vallès, J. M. (2002). *Ciencia Política: Una introducción*. Barcelona: Ed. Ariel Ciencia política.
- Vallespín, F. (2000). *El futuro de la política*. Madrid: Ed. Taurus.
- Viñao, A. (2004). *La educación en la España del siglo XX*. Madrid: Ed. Marcial Pons.

## II. Fuentes documentales de medios de comunicación: prensa

- Álvarez, J. S. y Álvarez, P. (2011). «Gómez propone una comisión para dialogar con el 15M en la Asamblea de Madrid», *elpais.es*, el 15/06/2011. Obtenido el 16/06/2011 en [http://www.elpais.com/articulo/espana/Gomez/propone/comision/dialogar/15-M/Asamblea/Madrid/elpepuesp/20110615elpepunac\\_2/Tes](http://www.elpais.com/articulo/espana/Gomez/propone/comision/dialogar/15-M/Asamblea/Madrid/elpepuesp/20110615elpepunac_2/Tes)
- Castellano, J. (2009). «PSOE ¿Porqué en Euskadi sí y aquí no?». *elpais.es*, 25/06/2011. Obtenido el 01/11/2011 en <http://lacomunidad.elpais.com/agorasoc/2009/7/25/psoe-porque-euskadi-si-y-aqui-no->
- Echevarren, S. (2010). «Cerca de 1.600 alumnos pidieron cambiar de modelo lingüístico el curso pasado», *diariodenavarra.es*, 25/01/2010. Obtenido el 13/10/2011 en <http://www.diariodenavarra.es/20110216/navarra/cerca-1-600-alumnos-pidieron-cambiar-modelo-linguistico-curso->

[pasado.html?not=2011021602305999&idnot=2011021602305999&dia=20110216&seccion=navarra&seccion2=campus&chnl=10](http://www.diariodenavarra.es/20110216/navarra/colegios-e-institutos-coinciden-escolares-dejanel.html?not=2011021602305999&idnot=2011021602305999&dia=20110216&seccion=navarra&seccion2=campus&chnl=10)

----- (2011). «Colegios e institutos coinciden en que los escolares que dejan el son estudiantes que prefieren asistir en ese horario a talleres de lengua o matemáticas». *diariodenavarra.es*, 16/01/2011. Obtenido el 13/10/2011 en <http://www.diariodenavarra.es/20110216/navarra/colegios-e-institutos-coinciden-escolares-dejanel.html?not=2011021602305997&idnot=2011021602305997&dia=20110216&seccion=navarra&seccion2=campus&chnl=10>

Elliot, J. (2004). «El gran debate de la identidad de España IV». Edición Madrid. Diario *El Mundo*, 25/08/2004.

Fernández Enguita, M. (2011). «¿Considera que hay que mantener el actual modelo de inmersión lingüística en la escuela catalana?». *elpais.es*. Obtenido el 7/09/2011 en <http://eskup.elpais.com/enguita#3>

----- (2011). “En cuestión de la lengua, el medio es el mensaje”. Consultado en Mariano Fernández Enguita. *Cuaderno de Campo*. Obtenido en diciembre de 2011 <http://enguita.blogspot.com/2011/09/en-la-cuestion-de-la-lengua-el-medio-es.html>

Marcos, P. (2005). «El PP afirma que la reforma educativo romperá la unidad de España». *elpais.es*, 23/07/2011. Obtenido el 23/08/2011 en [http://www.elpais.com/articulo/sociedad/PP/afirma/reforma/educativa/rompe/unidad/Espana/elpporsoc/20050723elpepisoc\\_13/Tes](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/PP/afirma/reforma/educativa/rompe/unidad/Espana/elpporsoc/20050723elpepisoc_13/Tes)

Payne, S. (2004). «El gran debate de la identidad de España VI». Edición Madrid. Diario *El Mundo*, 27/008/2004.

Pérez, J. (2004). «El gran debate de la identidad de España II». Edición Madrid. Diario *El Mundo*, 23/08/2004.

Oppenheimer, W. (2011). «¿El Reino Desunido de Gran Bretaña?». *El País*, el 15 de mayo: 6-7.

Renau, E. (2009). «LECCiones de la LEC». *Educaweb*, 06/06/2011. Obtenido el 01/12/2011 en: <http://www.educaweb.com/noticia/2009/07/06/lecciones-lec-13764.html>

- Ríos, P. y Roger, M. (2010). «El Supremo reabre el debate del catalán». *El País*.es, 23/12/2011. Obtenido el 05/11/2011 en [http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Supremo/reabre/debate/catalan/elpepisc/20101223elpepisc\\_3/Tes](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Supremo/reabre/debate/catalan/elpepisc/20101223elpepisc_3/Tes)
- Valdeón, J. (2004). «El gran debate de la identidad de España I». Edición Madrid. Diario *El Mundo*, 22/08/2004.
- Ximénez, P. (2008). «España sigue en pie», en el diario *El País*, jueves 21/02, pág. 20.

### III. Estadísticas oficiales

- Junta Electoral Central. (2011). *Elecciones*. Obtenido en <http://www.juntaelectoralcentral.es/portal/page/portal/JuntaElectoralCentral/JuntaElectoralCentral/ResultElect>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2011). *Las cifras de la educación en España. Curso 2008-2009*. Madrid: Ed. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- (2001). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Edición 2001. Consultado en <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis.html>
- (2003). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Edición 2003. Consultado en <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis.html>
- (2005). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Edición 2005. Consultado en <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis.html>
- (2007). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Edición 2007. Consultado en <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis.html>

----- (2009). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Edición 2009. Consultado en <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis.html>

----- (2011). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Edición 2009. Consultado en <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis.html>

Observatorio Estatal de condiciones del trabajo Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2010). *Encuesta de calidad de vida en el trabajo*. Obtenido en <http://www.oect.es/porta1/site/Observatorio/menuitem.1a9b11e0bf717527e0f945100bd061ca/?vgnextoid=e038e9b2f9ca7110VgnVCM100000b80ca8c0RCRD&vgnnextchannel=8aee828316819110VgnVCM100000b80ca8c0RCRD>

#### **IV. Fuentes: bases de datos judiciales y webs institucionales y sindicales**

Boletín Oficial del Estado (BOE). Obtenido en <http://www.boe.es/>

Base de datos de disposiciones normativas de carácter general LEDA. Obtenido en <http://me.mec.es/me/index.jsp>

Servicio de legislación educativa MAGISLEX. Obtenido en <http://www.magislex.com/>

Junta de Andalucía. (2011). Obtenido el 14/09/2011 en [www.juntaandalucia.es](http://www.juntaandalucia.es).

Cortes de Aragón. (2011). Obtenido el 15/09/2011 en [www.cortesaragon.es](http://www.cortesaragon.es)

Gobierno de Canarias (2011). Obtenido el 15/09/2011 en: [http://www2.gobiernodecanarias.org/tuestatuto/docs/libro\\_textos\\_autonomia.pdf](http://www2.gobiernodecanarias.org/tuestatuto/docs/libro_textos_autonomia.pdf)

Colectivo de Unidad de los Trabajadores – Bloque Andaluz de Izquierdas (CUT-BAI). 2011. «Elección de Juan Manuel Sánchez Gordillo como parlamentario». Obtenido el 05/09/2011 en <http://win.cut-bai.org/docs.htm>

Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria de Castilla y León (ASPES-CL): <http://www.aspescl.com/>

Comisiones Obreras – Federación de Enseñanza (CC.OO.): <http://www.fe.ccoo.es/ensenanza/>

Central Sindical Independiente y de Funcionarios de la Enseñanza (CSI-CSIF):  
<http://www.csi-f.es/sector/ensenanza/ambito/nacional>

Docentes de Canarias (INSUCAN): <http://www.insucan.org/joomla16/>

Euskal Herriko Langile Abertzaleen Sindikatua (LAB): <http://www.labsindikatua.org/>

Euskal Langileen Alkartasuna Sindikatua (ELA): <http://www.ela-sindikatua.org/es>

Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT): <http://www.feteugt.es/>

Federación de Sindicatos de Enseñanza de la CGT: <http://www.fecgt.org/>

Federación de Enseñanza de USO: [www.feuso.es/](http://www.feuso.es/)

Federación de Sindicatos Andaluces de Docentes Interinos (SADI):

<http://www.sadifederacion.es/>

Galicia bilingüe: <http://galiciabilingue.es/gb/quienes-somos/>

Maestros y Profesores: <http://www.maestros25.com/>

Sindicato del Profesorado de Extremadura (PIDE): <http://www.sindicatopide.org/>

Profesores de Instituto de Enseñanza Secundaria Asociados (PIENSA):

<http://www.piensa.org.es/>

Sindicato Independiente ANPE: <http://www.anpe.es/>

Sindicato de Trabajadores y Trabajadoras de la Enseñanza de Aragón-I (STEA-HUSTE): <http://www.stea.es/>

Sindicat de Treballadores i Treballadors de l'Ensenyament del País Valencià (STEPV):  
<http://www.intersindical.org/stepv/>

Sindicato de Trabajadores y Trabajadoras de la Enseñanza de la Región de Murcia (STERM): <http://ensenanza.sterm.org/>

Sindicato de Trabajadores y Trabajadoras de la Enseñanza de La Rioja (STE-Rioja):  
<http://www.sterioja.es/>

Sindicato de Traballadoras e Traballadores do Ensino de Galiza (STEG):

<http://www.stegsindicato.org/quen.asp?id=1>

Sindicato de Trabajadores Asamblearios y de la Enseñanza de Cantabria (STAC-STEC):

<http://www.stac-stec.org/>

Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Canarias (STE-IC):

<http://www.stec.es/stecic/>

Sindicato de Trabajadores y Trabajadoras de la Enseñanza de Castilla la Mancha (STE-CLM): <http://www.ste-clm.com/www/>

Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Castilla León (STECYL-i):  
<http://www.stecyl.es/>

Sindicat de Treballadores i treballadors de l'Ensenyament de les Illes Balears (STEI):  
<http://www.stei-i.org/cat/index.php>

Sindicat de Professors i Professores de l'Ensenyament Secundari Públic de Catalunya (ASPEPC):  
<http://www.aspepc.es/modules.php?op=modload&name=Sections&file=index&req=viewarticle&artid=19&page=1>

Sindicato de Trabajadores de la Administración Riojana (STAR): <http://www.sindicato-star.es/index.php/inicio/>

Sindicato Independiente de Docentes Murcia (SIDI): <http://www.sidimurcia.org/>

Sindicato de Trabajadores de las Administraciones Públicas de Navarra (AFAPNA):  
[http://www.afapna.es/web/index.php?option=com\\_content&view=frontpage&Itemid=2](http://www.afapna.es/web/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=2)

Sindicatu Unitariu y Autonomu de Trabayadores de la Enseñanza d'Asturies (SUATEA): <http://www.suatea.org/>

Sindicato de Enseñantes Asamblearios de Canarias (EAC Canarias):  
<http://www.eacanarias.org/>

Sindicato de Traballadores e Traballadoras Galegas (CIG):  
<http://www.galizacig.com/avantar/>

Sindicato de Trabajadoras y Trabajadores de todos los niveles educativos de Hego Euskal Herria (STEE-EILAS): [http://www.stee-eilas.org/04gurea/nortasuna\\_g.htm](http://www.stee-eilas.org/04gurea/nortasuna_g.htm)

Unión Canaria de Profesores Licenciados Sindicato de Educación (UCPL):  
<http://www.ucpl.es/ucpl/>

Unión de Sindicatos de Trabajadores y Trabajadoras de Andalucía (USTEA):  
<http://www.ustea.es/>

Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament (USTEC-STES): <http://www.sindicat.net/>

Sindicato de Profesores de Enseñanza Primaria y Secundaria de Córdoba (SIEP):  
<http://www.siep.org/>

## A. ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. Índice identitario períodos LOGSE y LOE. *Curricula* de Educación Secundaria Obligatoria. Pág. 95.

TABLA 2. Media entre índices identitario (LOGSE y LOE) y categoría de pertenecía en la variable independiente. Pág. 110.

TABLA 3. Desarrollo del espacio jurídico por generación de derechos y comunidad autónoma. Pág. 181.

TABLA 4. Desarrollo del espacio jurídico por generación de derechos, comunidad autónoma e ideología identitaria. Medias grupales. Pág. 183.

TABLA 5. Centro de los conglomerados finales. Pág. 184.

TABLA 6. Deberes educativos en función del grupo, *curricula* autonómicos de Educación Secundaria Obligatoria. LOE y medias grupales. Pág. 188.

TABLA 7. Centros de los conglomerados finales según DG2 y variable independiente Pág. 189.

TABLA 8. Horario escolar expresado en horas. Comunidades autónomas y *curriculum* medio. Pág. 195.

TABLA 9. Centros de los conglomerados finales. Pág. 197.

TABLA 10. Conglomerados de pertenencia y comunidad autónoma. Pág. 199.

TABLA 11. Horas asignadas a partir de los horarios mínimos ministeriales. Comunidad autónoma. Pág. 201.

TABLA 12. Medias grupales según las diferencias con los horarios mínimos. Variable independiente y asignaturas. Pág. 203.

TABLA 13. Retribuciones de los docentes de Educación Secundaria Obligatoria. Pág. 252.

TABLA 14. Comunidades representación sindical en porcentajes según base territorial del sindicato. Resultados vigentes para los años 2010 y 2011. Pág. 257.

TABLA 15. Comunidades autónomas y representatividad de los sindicatos en porcentajes según base territorial. Resultados vigentes para el año 2010. Pág. 259.

TABLA 16. Evolución de los saldos netos entre los profesores recibidos por la comunidad autónoma y los que se marchan a otra. Pág. 269.

TABLA 17. Peso relativo de los flujos de traslados docentes por comunidades autónomas. Entre los años 1998/1999 y 2008/2009. Pág. 272.

## **B. ÍNDICE DE CUADROS**

CUADRO 1. Clasificación de ejemplos de derechos según generación. Pág. 77.

CUADRO 2. Ubicación de los casos de estudio según las categorías de la variable independiente. Pág. 108.

CUADRO 3. Dimensiones de diseño muestral y composición de las entrevistas en profundidad: Eje contextual y eje de tipicidad. Pág. 119.

CUADRO 4. Expresiones de la colectividad humana y calificación de la base social de los casos de estudio en los estatutos de autonomía. Pág. 140.

CUADRO 5. Elementos culturales diferenciales presentes en los estatutos de autonomía por comunidad autónoma. Pág. 142.

CUADRO 6. Elementos diferenciales culturales y *curricula* autonómicos. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Año 2010. Pág. 146.

CUADRO 7. Elementos culturales y contenidos de la asignatura Historia de las Religiones. Pág. 171.

CUADRO 8. Estatutos de autonomía por estructura de títulos, comunidad autónoma y año aprobación o modificación. Comunidad autónoma. Pág. 177.

CUADRO 9. Reforma de los estatutos de autonomía. Derechos a la Educación. Pág. 179.

CUADRO 10. Porcentaje de alumnado matriculado por modelo lingüístico en Educación Secundaria Obligatoria. Curso 2009/2010. Pág. 192.

CUADRO 11. Fechas conmemorativas del día de la comunidad autónoma. Argumento de la festividad. Año 2010. Pág. 231.

CUADRO 12. Bases del procedimiento selectivo para ingreso en el cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Comunidad autónoma. Año 2010. Pág. 244.

CUADRO 13. Bases del procedimiento de traslados del personal funcionario de los cuerpos de Catedráticos y Profesores de Secundaria. Año 2010. Pág. 247.

CUADRO 14. Porcentaje de alumnado matriculado por modelo lingüístico en Educación Secundaria Obligatoria. Curso 2009/2010. Pág. 249.

CUADRO 15. Sindicatos mayoritarios por base territorial e instrumentalización del sistema educativo. Comunidades autónomas. Pág. 266.

## C. ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Diagrama de dispersión del Índice LOE por Índice LOGSE y comunidad autónoma. Pág. 96.

GRÁFICO 2. Diagrama de dispersión de dos conglomerados. Pág. 97.

GRÁFICO 3. Diagrama de dispersión de dos conglomerados por comunidad autónoma. Pág. 97.

GRÁFICO 4. Supuestos teóricos y planteamiento del análisis de covarianza. Pág. 103.

GRÁFICO 5. Distribución de las comunidades autónomas según el número de elementos culturales diferenciales presentes en los estatutos de autonomía. Pág. 143.

GRÁFICO 6. Elementos culturales diferenciales en los *curricula* autonómicos. Ciencias Sociales Geografía e Historia. Año 2010. Pág. 147.

GRÁFICO 7. Distribución de casos según elementos culturales diferenciales citados. Pág. 148.

GRÁFICO 8. Ubicación de las comunidades autónomas a partir del total del sumatorio de  $g_1$ ,  $g_2$ ,  $s_1$  y  $s_2$  y año de la última modificación sustancial de los estatutos de autonomía. Pág. 182.

GRÁFICO 9 y 10. Diagrama de dispersión según conglomerado de pertenecía y etiqueta de los casos. Pág. 185.

GRÁFICO 11. Comunidades autónomas agrupadas y segmentadas por la variable tradición ideológica en el gobierno. Comparación de medias intragrupalas. Pág. 189.

GRÁFICOS 12 y 13. Gráficos de dispersión por las materias de Lengua castellana, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Matemáticas y Ciencias Naturales. Comunidades autónomas. Pág. 196.

GRÁFICO 14. Medias grupales según la variable independiente y asignaturas. Pág. 203.

GRÁFICO 15. Distribución de las comunidades autónomas según salario del profesorado. Media estatal. Pág. 254.

GRÁFICO 16. Salario, modelo lingüístico y fuerza de la ideología identitaria de ámbito regional en los parlamentos autonómicos por comunidad autónoma. Pág. 255.

GRÁFICO 17. Saldo neto total de los desplazamientos de profesores entre comunidades autónomas. Años 1998/2008. Pág. 270.

# ANEXOS

## NORMATIVA ESTATUTOS DE AUTONOMÍAS DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Andalucía	Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía	BOE 20 marzo 2007, N° 68
Aragón	Ley Orgánica 5/2007, de 20 de abril, de reforma del Estatuto de Autonomía de Aragón	BOE
Asturias	Ley Orgánica 7/1981, de 30 de diciembre, modificada por las Leyes Orgánicas 3/1991, 1/1994, 1/1999 y por la Ley 20/2002	BOE 2 julio 2002, N° 157
Baleares	Ley Orgánica 1/2007, de 28 de febrero, de reforma del Estatuto de las Illes Balears	BOE 1 marzo 2007, N° 52
Canarias	Ley Orgánica 10/1982, de 10 de agosto modificada por la Ley Orgánica 4/1996 y por la Ley 27/2002	BOE 2 julio 2002, N° 157
	Ley Orgánica 4/1996, de 31 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 10/1982, de 10 de agosto, de Estatuto de Autonomía de Extremadura	BOE 31 dic. 1996, N° 315
Cantabria	Ley Orgánica 8/1981, de 30 de diciembre modificada por las Leyes Orgánicas 7/1991, 2/1994 y 11/1998 y por la Ley 21/2002	BOE 2 julio 2002m, N° 157
Castilla y León	Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla y León	BOE 1 dic. 2007, n°. 288
Castilla la Mancha	Ley Orgánica 9/1982, de 10 de agosto modificada por las Leyes Orgánicas 6/1991, 7/1994, 3/1997 y por la Ley 26/2002	BOE 2 jul. 2002, N° 157
Cataluña	Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña	BOE 20 jul. 2006, N° 172
Extremadura	Ley Orgánica 1/2011, de 28 de enero, de reforma del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Autónoma de Extremadura.	DOE 29 enero 2011, N° 1
	Ley Orgánica 12/1999, de 6 de mayo, de reforma de la Ley Orgánica 1/1983, de 25 de febrero, de Estatuto de Autonomía de Extremadura.	BOE 7 mayo 1999, N° 109
Galicia	Ley Orgánica 1/1981, de 6 de abril, modificada por la Ley 18/2002	BOE 2 julio 2002, N° 157
La Rioja	Ley Orgánica 3/1982, de 9 de junio modificada por las Leyes Orgánicas 3/1994 y 2/1999 y por la Ley 22/2002	BOE 2 julio 2002, N° 157
Madrid	Ley Orgánica 3/1983, de 25 de febrero, modificada por las Leyes Orgánicas 2/1991, 10/1994, 5/1998 y por la Ley 30/2002	BOE 2 julio 2002, N° 157

	Ley Orgánica 5/1998, de 7 de julio, de reforma de la Ley Orgánica 3/1983, de 25 de febrero, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad de Madrid.	BOE 8 julio 1998, Nº 162
Murcia	Ley Orgánica 4/1982, de 9 de Junio modificada por las Leyes Orgánicas 1/1991, 4/1994 y 1/1998 y por la Ley 23/2002	BOE 2 julio 2002, Nº 157
	Ley Orgánica 1/1998, de 15 de junio, de reforma de la Ley Orgánica 4/1982, de 9 de junio, del Estatuto de Autonomía para la Región de Murcia.	BOE 16 junio 1998, Nº 143
Navarra	Ley Orgánica 13/1982, de 10 de agosto modificada por las Leyes Orgánicas 1/2001 y 7/2010	BOE 28 octubre 2010, Nº 261
	Ley orgánica 1/2001, de 26 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 13/1982, de 10 de agosto, de Reintegración y Amejoramiento del Régimen Foral de Navarra.	BOE 28 marzo 2001, Nº 75
País Vasco	Estatuto de Autonomía del País Vasco (Plan Ibarretxe)	2003
Valencia	Ley Orgánica 1/2006, de 10 de abril, de Reforma de Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana	BOE 11 abril 2006, Nº 86

## NORMATIVA DEL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN EL ESTADO ESPAÑOL

Ministerio de Educación	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	(BOE 4-5-2006)
	REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.	BOE 5 enero 2007, nº 5
Andalucía	Decreto 231/2007, de 3 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía.	BOJA 8 agosto 2007, nº. 156
	Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación secundaria.	BOJA 2007, Nº 171
Aragón	Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.	BOA 01 junio 2007, Nº 65
Asturias	Decreto 74/2007, de 14 de junio por el que se establece el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria del Principado de Asturias. (Boletín Oficial del Principado de Asturias.	BOPA 12 julio 2007, nº. 162
Baleares	Decret 67/2008, de 6 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears.	BOIB 14 junio 2008, Nº 83
Canarias	Decreto 127/2007, de 24 de mayo por el que se establece el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria de las Islas Canarias.	BOC 7 junio 2007, nº 113
Cantabria	DECRETO 57/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.	BOC 25 mayo 2007, Nº 101
Castilla y León	Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.	BOCYL 23 mayo 2007, Nº 99
Castilla la Mancha	Decreto 69/07, de 29-05-2007, consejo de gobierno por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.	DOCM 01 junio 2007, Nº 116
Cataluña	Decreto 143/2007, de 26 de junio, , por el que se establece el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Cataluña	DOGC 29 junio 2007, nº 4915
Extremadura	Decreto 83/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.	DOE 05 mayo 2007, Nº 51
Galicia	Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da Educación Secundaria Obligatoria na Comunidade Autónoma de Galicia.	DOG 13 julio 2007, Nº 136
La Rioja	Decreto 23/2007, de 27 de abril, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de La Rioja.	BOR 03 mayo 2007, nº 60
Madrid	Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.	BOCM 29 mayo 2007, Nº 125
Murcia	Decreto número 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.	BORM 24 sept. 2007, Nº 221
Navarra	Decreto Foral 25/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra.	BON 25 mayo 2007, Nº 65

País Vasco	Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.	BOPV 13 nov. 2007, Nº 218
Valencia	DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria. Obligatoria en la Comunitat Valenciana.	DOGV 24 julio 2007, Nº 5.562

## NORMATIVA POR LA QUE SE REGULA LA ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Ministerio de Educación	Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación secundaria obligatoria.	BOE 21 jul. 2007, nº 174
Andalucía	Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía	BOJA 30 agos 2007, nº 171
Aragón	Orden de 9 de mayo de 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la comunidad autónoma de Aragón	BOA 1 jun.2007, nº 65
Asturias	Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias.	BOPA 12 jul 2007, Nº 162
Baleares	Orden de la consejera de Educación y Cultura, de 2 de agosto, por la que se establece el currículo de los cursos primero y tercero de educación secundaria obligatoria, para el curso 2007-2008, en las Islas Baleares.	BOIB 14 ago. 2007, nº 123
Canarias	Decreto 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad autónoma de Canarias.	BOC 7 jun. 2007, nº 113
Cantabria	Decreto 57/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria	BOC , 25 may. 2007, nº 101
Castilla y León	Orden EDU/1046/2007, de 12 de junio, por la que se regula la implantación y el desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.	BOCyL 13 jun. 2007, nº 114
Castilla la Mancha	Orden de 123-06-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se establece el horario y la distribución de las materias en la Educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha.	DOCM 20 jun. 2007, nº 129
Cataluña	Decreto 143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria.	DOGC 29 jun. 2007, nº 4915
Extremadura	Orden de 24 de mayo de 2007 por la que se regulan determinados aspectos relativos a la ordenación e implantación de las Enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	DOE 5 jun.2007, nº 64
Galicia	Decreto 133/2007, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia.	DOG 13 jul.2007, Nº 136
La Rioja	Orden 23/2007, de 19 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la impartición de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de La Rioja.	B.O.L. R. 23 jun.2007, nº 84
Madrid	Orden 3320-01/2007, de 20 de junio, del consejero de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la implantación y la Organización de la Educación secundaria Obligatoria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación .	BOCM 6 Agos 2007, Nº 185
Murcia	Orden de 25 de septiembre, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación , por la que se regulan para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia la implantación y desarrollo de la Educación secundaria Obligatoria.	BORM 9 oct. 2007, Nº 234
Navarra	Orden foral 52/2007, de 23 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se regula la implantación de las enseñanzas de la Educación secundaria Obligatoria recogidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se fija el horario de las mismas para los centros docentes públicos y privados concertados situados en la Comunidad Foral.	BON 15 jun.2007, nº 74

País Vasco	Resolución del Viceconsejero de Educación y del Viceconsejero de Formación Profesional y aprendizaje permanente sobre la organización del curso 2007-2008 en los institutos de Educación Secundaria y en los Institutos Específicos de Formación Profesional Superior.	Documento interno Departamento Educación vasco
Valencia	Resolución de 25 de julio de 2007 de las direcciones generales de Ordenación y Centros Docentes y de Personal, por la que se proroga y completa a partir del curso 2007-2008 la resolución de 15 de junio de 2001 , completada por las resoluciones de 26, de junio de 2002, de 9 de julio de 2003, de 30 de junio de 2004 , de 28 de julio de 2005 y de 15 de junio de 2006, por las que se dictaban instrucciones en materia de ordenación académica y la organización de la actividad docente en los centros de Educación secundaria.	DOCV  25 sept. 2007, N° 5.606

**CONCURSO DE INGRESOS AL CUERPO DOCENTE FUNCIONARIO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA**

Ministerio de Educación	El Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y la adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	BOE R.D. 276/07 2/3/07
Andalucía	Orden de 25 de marzo de 2010.	(B.O.J.A. 6-04-10)
Aragón	ORDEN de 26 de marzo de 2010.	(B.O.A. 8-04-10)
Asturias	Resolución de 23 de abril.	(B.O.P.A. 30-04-10)
Baleares	Resolución de 10 de marzo	(B.O.I.B. 18-03-10)
Canarias	Orden EDU/26/2010 de 25 de marzo.	(B.O.C. 9-04-10)
Cantabria	Orden EDU/26/2010 de 25 de marzo.	(B.O.C. 9-04-10)
Castilla la Mancha	Orden ADM/501/2010 de 21 de abril.	(B.O.C.M 29-03-10)
Castilla y León	Orden EDU/370/2010, de 17 de marzo.	(B.O.C.Y.L. 26-03-10)
Cataluña	EDU/530/2009, de 26 de febrer,	DOGC
Extremadura	RESOLUCIÓN de 30 de marzo de 2010.	(D.O.E 31-03-10)
Galicia	Orden de 16 de marzo de 2010.	(D.O.G.A. 5-04-10)
La Rioja	Resolución de 22 de abril.	(B.O.R. 30-04-10)
Madrid	Resolución de 16 de abril.	(B.O.C.M. 23-04-10)
Murcia	Orden de 5 de abril.	(B.O.R.M. 12-04-10)
Navarra	RESOLUCIÓN 2470/2009, de 14 de diciembre.	(B.O.N. 6-01-10)
País vasco	ORDEN de 10 de diciembre de 2009, de la Consejera de Educación, U. e I.	(BOPV 11-01-10)
Valencia	Resolución de 27 de abril.	(D.O.C.V. 30-04-10).

## CONCURSO DE TRASLADOS ENTRE PERSONAL FUNCIONARIO DEL CUERPO DOCENTE DE SECUNDARIA

Ministerio de Educación	Real Decreto 1364/2010, de 29 de octubre, por el que se regula el concurso de traslados de ámbito estatal entre personal funcionario de los cuerpos docentes contemplados en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y otros procedimientos de provisión de plazas a cubrir por los mismos.	BOE 30 oct. 2010 nº 263
Andalucía	ORDEN de 12 de noviembre de 2010, por la que se convoca concurso de traslados del personal funcionario de los Cuerpos de Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, de Profesores Técnicos de Formación Profesional, de Catedráticos y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, de Profesores de Música y Artes Escénicas, de Catedráticos, Profesores y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño y de Maestros, para la provisión de puestos de trabajo en centros docentes públicos.	BOJA, 22 nov. 2010 núm. 228
Aragón	RESOLUCIÓN de 8 de noviembre de 2010, de la Dirección General de Gestión de Personal del Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Aragón, por la que se convoca concurso de traslados de funcionarios docentes pertenecientes a los Cuerpos de Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, Catedráticos y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Catedráticos y Profesores de Música y Artes Escénicas, Catedráticos y Profesores de Artes Plásticas y Diseño, Profesores Técnicos de Formación Profesional y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño.	BOA 22/11/2010 Núm. 228
Asturias	Resolución de 9 de noviembre de 2010, de la Consejería de Administraciones Públicas y Portavoz del Gobierno, por la que se convoca concurso de traslados de ámbito estatal, para personal funcionario de los cuerpos docentes contemplados en la Ley Orgánica de Educación, que imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo y de los cuerpos de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa y de Inspectores de Educación, para la provisión de puestos de trabajo vacantes en los centros docentes dependientes de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias.	BOPA 22-xi-2010 núm. 270 de
Baleares	Resolución del Consejero de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de las Illes Balears, de 12 de noviembre de 2010, por la que se publica la convocatoria de concurso de traslados de ámbito estatal, para personal funcionario de los Cuerpos docentes contemplados en la Ley Orgánica de Educación que imparte las enseñanzas escolares del sistema educativo.	BOIB 20-11-2010 Núm. 169
Canarias	Dirección General de Personal.- Resolución de 18 de noviembre de 2010, por la que se convoca concurso de traslados para las funcionarias y los funcionarios docentes de los Cuerpos de Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Catedráticos y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Catedráticos y Profesores de Artes Plásticas y Diseño, Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño, Catedráticos y Profesores de Música y Artes Escénicas y Maestros de la Comunidad Autónoma de Canarias.	BOCAN 22 nov. 2010 núm. 230
Cantabria	Orden EDU/79/2010, de 16 de noviembre, por la que se convoca concurso de traslados de funcionarios docentes de los Cuerpos de Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, de Profesores Técnicos de Formación Profesional, de Catedráticos y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, de Profesores de Música y Artes Escénicas, de Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño y de Maestros, para la provisión de plazas dependientes de la Comunidad Autónoma de Cantabria.	BOC 22 nov. 2010 NÚM. 224
Castilla y León	Resolución de 16/11/2010, de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura, por la que se convoca concurso de traslados de ámbito estatal entre funcionarios y funcionarias docentes de los Cuerpos de Catedráticos de Enseñanza Secundaria, Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores de Música y Artes Escénicas, Catedráticos de Artes Plásticas y Diseño, Profesores de Artes Plásticas y Diseño y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño, pertenecientes al ámbito de gestión de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.	DOCM 22 nov. 2010 Núm. 225
Castilla la Mancha	ORDEN EDU/1544/2010, de 11 de noviembre, por la que se convoca concurso de traslados, de ámbito estatal, entre los funcionarios pertenecientes al Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa y al Cuerpo de Inspectores de Educación, para la provisión de puestos de trabajo en la Comunidad de Castilla y León.	BOCYL 22 nov. 2010 Núm. 225
Cataluña	EDU/3680/2010, de 12 de novembre, per la qual s'anuncia la convocatòria de concurs de trasllats per proveir llocs de treball vacants a la Inspecció d'Educació, als centres públics d'ensenyaments secundaris, a les escoles oficials d'idiomes, a les escoles d'art i superiors de disseny i als centres de formació de persones adultes.	DOGC 22 nov. 2010 Núm. 5760
Extremadura	RESOLUCIÓN de 8 de noviembre de 2010, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se convoca concurso de traslados de funcionarios docentes de los Cuerpos de Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, Catedráticos y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Catedráticos y Profesores de Música y Artes Escénicas, Catedráticos y Profesores de Artes Plásticas y Diseño, Profesores Técnicos de Formación Profesional y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño.	DOE 22 nov. 2010 Núm. 224

Galicia	Orde do 8 de novembro de 2010 pola que se convoca concurso de traslados entre persoalfuncionario docente dos corpos de catedráticos e profesores de ensino secundario, escolas oficiais de idiomas, música e artes escénicas, artes plásticas e deseño, profesores técnicos de formación profesional, mestres de taller de artes plásticas e deseño, mestres, inspectores ao servizo da Administración educativa e inspectores de educación.	DOG 16 nov. 2010 Núm. 220
La Rioja	Resolución, de 11 de noviembre de 2010, del consejero de Educación, Cultura y Deporte, por la que se convoca concurso de traslados de los funcionarios de los cuerpos que imparten docencia contemplados por la disposición adicional séptima de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la Comunidad Autónoma de La Rioja	BOLR 22 nov. 2010 Núm. 143
Madrid	RESOLUCIÓN de 10 de noviembre de 2010, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se convoca concurso de traslados del Cuerpo de Maestros para provisión de plazas en la Comunidad de Madrid.	BOCM 22 nov. 2010 Núm. 279
Murcia	Orden de 17 de noviembre de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se convoca concurso de traslados para la provisión de plazas correspondientes a los Cuerpos de Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, catedráticos y profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Catedráticos y profesores de Música y Artes Escénicas, catedráticos y profesores de artes plásticas y diseño, profesores Técnicos de Formación Profesional, Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño y de Maestros.	BORM 22 nov. 2010 Núm. 270
Navarra	RESOLUCIÓN 2905/2010, de 5 de noviembre, de la Directora del Servicio de Recursos Humanos del Departamento de Educación, por la que se convoca concurso de traslados de ámbito estatal para personal funcionario docente perteneciente a los Cuerpos de Maestros, de Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, de Profesores Técnicos de Formación Profesional, de Catedráticos y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, de Catedráticos y Profesores de Música y Artes Escénicas y de Catedráticos, Profesores y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño.	BON 22 nov. 2010 Núm. 142
País Vasco	ORDEN de 16 de noviembre de 2010, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca concurso de traslados entre personal funcionario docente de los Cuerpos de Catedráticas/os y Profesoras/es de Enseñanza Secundaria, de Escuelas Oficiales de Idiomas, de Música y Artes Escénicas, de Artes Plásticas y Diseño y del Cuerpo de Profesoras/es Técnicas/os de Formación Profesional dependientes del Departamento de Educación, Universidades e Investigación de la Comunidad Autónoma del País Vasco.	BOPV 22 nov. 2010 Núm. 224
Valencia	RESOLUCIÓN de 16 de noviembre de 2010, del director general de Personal de la Conselleria de Educación de la Generalitat, por la que se convoca concurso de traslados de funcionarios docentes de los cuerpos de catedráticos y profesores de Enseñanza Secundaria, de profesores técnicos de Formación Profesional, de catedráticos y profesores de escuelas oficiales de idiomas, de profesores de Música y Artes Escénicas, de catedráticos y profesores de Artes Plásticas y Diseño y de maestros de taller de Artes Plásticas y Diseño, para la provisión de plazas en el ámbito de gestión de la Conselleria de Educación.	DOGV 22 nov. 2010 Núm. 6402

#### FUENTES SINDICALES CONSULTADAS

CC. AA.	Sindicato	Documento	Soporte	Obtenido
AND	CSI-CSIF	Unidad didáctica: cultura andaluza	Edición digital Revista Investigación y educación. Nº 23, 2006.	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	CSI-CSIF	¿Cómo enseñar la cultura andaluza en la Educación Infantil?	Edición digital Revista Investigación y educación. Nº 26, 2006.	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	CC. OO.	La educación en Andalucía análisis perspectivas	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
ARG	CSI-CSIF	Alegaciones de CSI-CSIF al anteproyecto de ley de Educación de Aragón (LEA)	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	STE A	El sindicato ANPE califica de "imposición absurda y anacrónica" la futura ley de Lenguas de Aragón	Nota de prensa	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	STE A	Por valorar la identidad aragonesa	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
AST	ANPE	El Estudio de la Lenguas castellana en la reforma educativa del MEC	Revista Prensa profesional (prensa interna)	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	ANPE	Oposiciones en Secundaria, Educación para Ciudadanía, Llingua Asturiana	Nota de prensa	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	ANPE	Llingua Asturiana ¿Una solución o un problema?	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	SUATEA	SUATEA y la Confederación de STEs-i defenden en Madrid la oficialidad de la Llingua Asturiana	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	SUATEA	Porque reconocemos la realidad histórica y política de Asturias y trabajamos por una Escuela Pública Asturiana definida sobre nuestras características culturales y lingüísticas	Ideología del sindicato	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	SUATEA	SUATEA contigo mejor	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
BAL	STEI-i	Piden que el catalán continúe siendo un requisito	Nota de prensa	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	FETE-UGT	Ni una passa enrere	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	FETE-UGT	Manifest en defensa de la nostra llengua i de l' ensenyament en catala	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
CAN	ANPE	El nuevo concurso de traslados	Nota de prensa	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	STEC	Ideología de STEC	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).

	STEC	Genocidio educativo en Canarias	Revista el Guanche	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
CANT	ANPE	La garantía para todos los alumnos del dominio de la lengua común del Estado junto a las lenguas cooficiales de sus respectivas comunidades autónomas	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	STAC	Manifiesto en el día de Cantabria	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
CIM	ANPE	El Estudio de la Lengua castellana en la reforma educativa del MEC		Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	CSI-CSIF	Por una educación de calidad	Rev. Debate Profesional, nº 187, 2009. (publicación interna9	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
CyL	ANPE	El Estudio de la Lengua castellana en la reforma educativa del MEC		Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	STECYL	Un país que esté enfrentado por las ideologías en la educación, jamás prosperará	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
CAT	USTEC	Plataforma Somescola	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	CC. OO.	Plataforma Somescola	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	MRP	Plataforma Somescola	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
EXT	PID	Sobre la Ley de Educación de Extremadura	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	CSI-CSIF	<a href="http://www.csi-f.es/sector/ensenanza/ambito/extremadura">http://www.csi-f.es/sector/ensenanza/ambito/extremadura</a>	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
GAL	CIG	Demandas a Educación	Nota de prensa	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	CC. OO.	CC. OO. de Galicia y UGT-Galicia han emitido hoy un comunicado conjunto en el que reivindican la adopción por parte del Gobierno gallego de "medidas educativas, culturales y administrativas que garanticen el pleno ejercicio de los derechos lingüísticos del pueblo gallego"	Nota de prensa	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	CC. OO.	Plataforma de ensino	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	CC. OO.	plataforma 'Queremos Galego'	Nota de prensa	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
LRIO	ANPE	El Estudio de la Lengua castellana en la reforma educativa del MEC		Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	CC. OO.	El PP aplica en los Institutos su propia EPC: Libros franquistas y homófonos	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
MAD	ANPE	Nicolás Fernández Guisado (ANPE): "Se ha ido diluyendo la defensa de un	Nota de prensa	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).

		bilingüismo integrador"		
	CC. OO.	Manifiesto por el derecho a la educación en el marco constitucional	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
MUR	ANPE	El Estudio de la Lenguas castellana en la reforma educativa del MEC	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	CC. OO.	<a href="http://www.murcia.ccoo.es/webensenanzamurcia/">http://www.murcia.ccoo.es/webensenanzamurcia/</a>	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
NAV	STEE EILAS	Nacimos reivindicando la Euskal Eskola Publikoa	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	STEE EILAS	El sindicato STEE-EILAS quiere manifestar su total desacuerdo con la ORDEN FORAL 206/20011, de 3 de noviembre del Consejero de Educación , por la que se dictan instrucciones relativas al uso del euskera en el ámbito del Departamento de Educación	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	CC. OO.	Unidos por Navarra	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	CC. OO.	Crispación en la enseñanza del euskera	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
PV	ELA	Los sindicatos nacionalistas exigen a Celaá un cambio de rumbo en Educación	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	CC. OO.	Los profesores que perderán su puesto culpan a los sindicatos nacionalistas	Nota de prensa	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
VAL	CC. OO.	Educació prohibirà a milers de ciutadanes i ciutadans valencians estudiar en la seua pròpia llengua	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	CC. OO.	Educación prohibirá a miles de ciudadanas y ciudadanos valencianos estudiar en su propia lengua	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).
	STEI	La discriminación del valenciano en los proyectos de Reales decretos quedesarrollan la LOCE	Documento interno	Diciembre de 2011. (Página oficial del sindicato).

## DOCUEMNTO ACREDITATIVO SOBRE LA CELEBRACIÓN DEL DÍA DE LA COMUNIDAD

Andalucía	Día de Andalucía	<a href="http://www.juntadeandalucia.es/andalucia/historia/democracia_autonomia.html">http://www.juntadeandalucia.es/andalucia/historia/democracia_autonomia.html</a>
Aragón	Día de Aragón	<a href="http://www.estatutodearagon.es/">http://www.estatutodearagon.es/</a>
Asturias	Día de Asturias	<a href="http://www.asturias.es/portal/site/webasturias/menuitem.4b280f8214549ead3e2d6f77f2300030/?vgnextoid=1600f411e3280110VgnVCM10000097030a0aRCRD&amp;vgnnextchannel=a3fa71044d89d210VgnVCM1000002f030003RCRD&amp;i18n.http.lang=es">http://www.asturias.es/portal/site/webasturias/menuitem.4b280f8214549ead3e2d6f77f2300030/?vgnextoid=1600f411e3280110VgnVCM10000097030a0aRCRD&amp;vgnnextchannel=a3fa71044d89d210VgnVCM1000002f030003RCRD&amp;i18n.http.lang=es</a>
Baleares	Día de las Islas Baleares	<a href="http://www.caib.es/govern/informacio/index.do?land=ca&amp;path=/webcaib/govern_illes/historia_comunitat/historia">http://www.caib.es/govern/informacio/index.do?land=ca&amp;path=/webcaib/govern_illes/historia_comunitat/historia</a>
Canarias	Día de las Islas Canarias	<a href="http://www.gobiernodecanarias.org/cpj/igs/temas/imagen/simbolos.html">http://www.gobiernodecanarias.org/cpj/igs/temas/imagen/simbolos.html</a>
Cantabria	Día de Cantabria	<a href="http://www.parlamento-cantabria.es/Inicio/informacion-institucional/la-comunidad-autonoma/historia.aspx">http://www.parlamento-cantabria.es/Inicio/informacion-institucional/la-comunidad-autonoma/historia.aspx</a>
Castilla la Mancha	Día de Castilla la Mancha	<a href="http://www.jccm.es/web/es/CastillaLaMancha/Tu_Region/Historia/Una_Region_Joven_Con_Siglos_De_Historia/contenidoFinal1212675769438pg/index.html">http://www.jccm.es/web/es/CastillaLaMancha/Tu_Region/Historia/Una_Region_Joven_Con_Siglos_De_Historia/contenidoFinal1212675769438pg/index.html</a>
Castilla y León	Día de Castilla y León	<a href="http://www.jcyl.es/web/jcyl/ConoceCastillayLeon/es/Plantilla100/1139395541129/_/_/_">http://www.jcyl.es/web/jcyl/ConoceCastillayLeon/es/Plantilla100/1139395541129/_/_/_</a>
Cataluña	Diada	<a href="http://www.parlament.cat/web/parlament/historia/corts-generals">http://www.parlament.cat/web/parlament/historia/corts-generals</a>
Extremadura	Día de Extremadura	<a href="http://www.marcaextremadura.es/">http://www.marcaextremadura.es/</a>
Galicia	Día de Galicia	<a href="http://es.wikipedia.org/wiki/D%C3%ADa_Nacional_de_Galicia">http://es.wikipedia.org/wiki/D%C3%ADa_Nacional_de_Galicia</a>
La Rioja	Día de La Rioja	<a href="http://www.larioja.org/npRioja/default/defaultpage.jsp?idtab=25722">http://www.larioja.org/npRioja/default/defaultpage.jsp?idtab=25722</a>
Madrid	Día de Madrid	<a href="http://www.madrid.org/esperanzaaguirre/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=45&amp;Itemid=75">http://www.madrid.org/esperanzaaguirre/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=45&amp;Itemid=75</a>
Murcia	Día de Murcia	<a href="http://www.regmurcia.com/servlet/s.SI?sit=c,373,m,1915&amp;r=ReP-26998-DETALLE_REPORTAJESPADRE">http://www.regmurcia.com/servlet/s.SI?sit=c,373,m,1915&amp;r=ReP-26998-DETALLE_REPORTAJESPADRE</a>
Navarra	Día de Navarra	<a href="http://www.navarra.es/home_es/Navarra/Asi+es+Navarra/Historia+y+cultura/Costumbres+y+tradiciones.htm">http://www.navarra.es/home_es/Navarra/Asi+es+Navarra/Historia+y+cultura/Costumbres+y+tradiciones.htm</a>
País vasco	Eberri Eguna	<a href="http://www.euskomedia.org/aunamendi/6047?idi=es">http://www.euskomedia.org/aunamendi/6047?idi=es</a>
Valencia	Día de Valencia	<a href="http://www.gva.es/portal/page/portal/inicio/la_administracion_valenciana/lav_instituciones">http://www.gva.es/portal/page/portal/inicio/la_administracion_valenciana/lav_instituciones</a>

## OTROS DOCUMENTOS LEGISLATIVOS

Ministerio de Educación	Real Decreto-ley 8/2010, de 20 de mayo, por el que se adoptan medidas extraordinarias para la reducción del déficit público	(B.O.E. núm. 126 de 24/05/2010)
	Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.	(BOE 4-10-1990)
	Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes	(BOE 21-11-1995)
	Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación	(BOE 24-12-2002)