

# Organización curricular de las identidades colectivas en España

## Curricular organization of collective identities in Spain

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-366-273

David Doncel Abad

*Universidad de Salamanca, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología y Educación. Salamanca. España.*

### Resumen

Con el presente trabajo se pretende responder a la pregunta sobre si todas las comunidades autónomas dan una respuesta organizativa curricular similar a la hora de transmitir sus singularidades culturales. En consecuencia, este artículo se encuadra en el análisis de los procesos de construcción de identidades colectivas desarrollados en el contexto escolar. Uno de los puntos fuertes del planteamiento teórico sostiene la idea de que una unidad política, como un Estado o comunidad autónoma, requiere de una unidad cultural de legitimación, como una nación o una comunidad cultural de referencia. Esta vinculación convierte en prioridad la planificación de políticas de construcción de identidad por parte del Estado o de la comunidad autónoma. Estas políticas encuentran su expresión más representativa en el ámbito educativo.

Partiendo de estos supuestos, se estudia la influencia de la descentralización política vinculada a la implantación del Estado autonómico en la construcción de la identidad colectiva. Para llevar a cabo esta propuesta se analiza la articulación diferencial del espacio jurídico autonómico en materia educativa, en el período de la Ley Orgánica de Educación (2006). En este sentido, las variables operacionalizadas han sido los derechos colectivos y los horarios. La metodología utilizada combina técnicas cualitativas –como el análisis de texto– con otras cuantitativas como el análisis de conglomerados K medias o el estudio de frecuencias. Los datos se han obtenido de la normativa vigente en las 17 comunidades autónomas. Los resultados muestran que existen diferentes

estrategias organizativas en el sistema educativo español en pago a la identidad colectiva de referencia.

*Palabras clave:* organización curricular, identidad colectiva, política de la educación, contexto cultural.

### **Abstract**

This paper endeavours to answer the question of whether Spain's autonomous communities (sub-national administrative regions) respond similarly in terms of curricular organization when passing on the unique aspects of their regional cultures. Hence, this article falls into the category of analyses of collective identity-building processes implemented within the context of schools. One of the mainstays of the theoretical approach is the idea that a political unit, such as a state or administrative region, requires cultural unity for legitimacy as a nation or cultural community. This necessary connection between the two elements makes the planning of identity-building policies by the state or region a priority. Such policies are expressed in their rawest form in education.

On the basis of these theoretical assumptions, the article looks at how the construction of collective identity is influenced by the decentralization of political power (which is linked to the introduction of the system of sub-national administrative regions). To achieve this aim, the object of study selected is the organization of regional education legislation under Spain's Constitutional Act on Education (2006). The variables used are collective rights and schedules. The comparative method is employed, combining qualitative techniques such as text analysis with quantitative techniques such as K-means clustering and frequency studies. The data source is the prevailing legislation of Spain's 17 autonomous communities. The results show that there are different organizational strategies in the Spanish education system, deferring to the collective identity of each organizer.

*Key words:* curricular organization, collective identity, educational policy, cultural context.

## **Introducción**

La Constitución de 1978 instaura un nuevo modelo de distribución territorial del poder, el Estado autonómico. El arco de bóveda sobre el que se asienta el diseño territorial se fundamenta en el reconocimiento constitucional de unos derechos colectivos cuya titularidad ya no recae

únicamente sobre el Estado, sino que es compartida con nuevas organizaciones políticas territoriales, las comunidades autónomas. Este reconocimiento genera un escenario en el que, junto al Estado, 17 nuevos sujetos colectivos cuentan con capacidad de decisión política.

No obstante, aunque el texto constitucional reconoce un nuevo sistema de organización territorial, no se establece un modelo acabado. En la Carta Magna solo se presenta un conjunto de bases generales a partir de las cuales evolucionar hacia un modelo de reparto del poder. Estos principios comunes quedan recogidos en los artículos del Título Preliminar 1.2, 2 y 9.2, en los artículos del Título III, Capítulo II y Capítulo III, en los artículos del Título VIII y en el Principio dispositivo. En otros términos, esta fórmula jurídica establece un abanico de competencias, que cada comunidad autónoma solicita en caso de tener interés en ejercer dicha potestad. Esta petición de competencias es lo que se ha denominado 'proceso de descentralización'. Contra todo pronóstico, los nacionalismos periféricos –Cataluña, País Vasco y Galicia– fueron los primeros, pero no los únicos en comenzar el proceso. A partir de la entrada en vigor de los Acuerdos Autonómicos de 1981 se les unió el resto, lo cual incrementó el empuje autonómico. Desde entonces, la presión centrífuga por aumentar el reparto del poder entre las regiones no ha cesado (Blanco Valdés, 2005).

Ligado a la dinámica de descentralización autonómica se generó un proceso de reivindicación de singularidades culturales regionales. Por ejemplo, favorecido por la promulgación de la Constitución, se instauró un sistema de pluralidad lingüística inaudito en el Estado español (López, 2007). Según este nuevo modelo, las lenguas vernáculas autonómicas fueron consideradas cooficiales y se reconoció jurídicamente su arraigo junto a la castellana en algunos territorios. Este reconocimiento jurídico se convirtió en revulsivo para diseñar políticas para la defensa de estas lenguas, sobre todo, en el ámbito educativo (Blanco Valdés, 2008). Cataluña, País Vasco, Valencia y Galicia, amparadas por el reconocimiento estatutario, aprobaron sus leyes de normalización lingüística entre 1982 y 1983 (Aja, 2003). Más tarde, en 1986, Navarra y las Islas Baleares siguieron los mismos pasos, aprobando sus respectivas normativas lingüísticas.

La suma de ambos fenómenos –descentralización y reivindicación– puso de manifiesto que las comunidades autónomas no dudaron en aprovechar la oportunidad estructural que les brindaba el Estado autonómico para reivindicar sus identidades colectivas, especialmente en el ámbito escolar. Por ejemplo, investigaciones anteriores muestran, como cabía esperar, que

las regiones nacionalistas tradicionales –Cataluña, País Vasco y Galicia– han organizado los contenidos curriculares acordes con la transmisión de sus identidades colectivas (Doncel, 2008; Doncel, 2010). No obstante, el hallazgo destacable es la confirmación de la presencia de este fenómeno en otras comunidades autónomas, lo que pone de manifiesto la existencia de otras dinámicas de construcción de identidades colectivas en el sistema educativo.

Ahora bien, esta constatación, lejos de dejar el tema resuelto, genera nuevas incógnitas que deben ser aclaradas. Por ejemplo, cabe despejar la duda sobre si todos dan una respuesta organizativa educativa similar a la hora de construir sus identidades colectivas. Incógnita que da pie a la presente investigación comparativa entre todas las comunidades autónomas.

## Modelo teórico

Inicialmente, plantear un estudio comparativo entre todas las comunidades autónomas, partiendo de las teorías de construcción de la identidad nacional, presenta un problema de orden inductivo, sobre todo, en la interpretación final de los resultados. Por ejemplo, en apoyo de sus singularidades culturales, desde las Consejerías de Educación de Andalucía y Cataluña se fomenta el estudio de sus realidades lingüísticas en las escuelas; esta circunstancia ¿convierte a ambos en casos idénticos? Este problema persiste al establecer la misma comparación, pero con otros elementos simbólicos, pues todas las comunidades autónomas poseen banderas, días de la comunidad, etc. En este sentido, celebrar el Día de Andalucía en las escuelas se puede situar en el mismo orden político que celebrar el Aberri Eguna.

Al hilo de la argumentación, desde el punto de vista analítico se plantea la necesidad ineludible de encontrar un modelo teórico con el que establecer criterios de comparación entre los potenciales casos de estudio, ya que, de otro modo, se partiría inicialmente de la comparación de 17 naciones, supuesto que va más allá de lo previsible. Por lo tanto, para analizar las dinámicas de construcción de identidades colectivas en el sistema educativo español es necesario adecuar los conceptos al contexto

de estudio, para que de este modo sea sensible a la complejidad política y cultural que presenta el Estado autonómico.

### **Poder y cultura: derechos específicos de grupo en función de una cultura**

El planteamiento teórico 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. 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. Este autor pone en tela de juicio la distinción entre sociedad civil, Estado y nación como elementos irreductibles 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, 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. Solo cuando por alguna circunstancia concreta desapareciese o se diluyese el Estado dejaría como herencia una comunidad sin Estado. O en el caso de que, 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. Trascendiendo a las particularidades históricas que suponen el Estado y la nación en sí mismos, las claves son, por el lado político, una forma de organización del poder más o menos perfeccionada y, desde la cultura, una forma de organización de lo simbólico que, enlazadas, forman parte de un proceso eficiente de construcción de la identidad.

En este sentido, el poder necesita y por eso crea cultura, unificándola internamente y delimitándola exteriormente, pues la cultura legitima al poder (Fernández Enguita, 2007). En consecuencia, toda soberanía o, en su caso, toda autonomía política tenderá a estar asociada a un imaginario simbólico. Por ejemplo, una unidad política como un Estado o como una comunidad autónoma se vinculará a una nación o a una comunidad

cultural respectivamente. Este requerimiento convierte en prioritaria la planificación de políticas de construcción de identidad colectiva por parte del poder político, especialmente, en el ámbito educativo.

No obstante, esta relación no es solo útil para aceptar un modo de organización político, además es una de las causas de la supervivencia de una cultura concreta. El hecho de que una lengua en concreto sea la vehicular en las escuelas garantiza la transmisión del imaginario cultural al que pertenece dicha lengua (Kymlicka, 1996). A modo de ilustración, la enseñanza en euskera permite la difusión del imaginario euskaldún. Este ejemplo revela 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, 1976). Esta peculiaridad deja entrever que también pueden existir otros elementos culturales que pueden ser no seleccionados como referentes de la identidad. Depende, en parte, de la élite qué sistemas simbólicos queden incluidos o excluidos de esa función.

Bien es verdad que el poder puede existir sin una cultura circunscrita exactamente a sus límites específicos, es decir, sin que esta 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, ofreciendo un contexto de plurilingüismo donde las distintas comunidades pugnan por el mayor reconocimiento de sus lenguas en el sistema educativo. Más allá de estas excepciones, la situación que parece óptima con arreglo al fin identitario es que la organización cultural y la política se circunscriban en una misma, que conformen una unidad como predica la ideología nacionalista. Pues fruto de esta unión se crean los derechos 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. La primera es que asienta la idea de la existencia de un grupo concreto que diferencia a sus miembros de otros. Y, la segunda es que a los miembros identificados culturalmente se les asocian derechos por pertenecer a ese grupo. Por ejemplo, un castellano hablante se distingue de un anglófono, por definición, al menos, en un rasgo cultural: el idioma. Y, en un rasgo jurídico, sin compararnos las distintas ventajas con las que contaría cada uno de ellos si quisieran acceder al cuerpo funcional del Estado español,

cuya condición, entre otras, es realizar los exámenes en castellano. Este juego de relaciones viene determinado por la pertenencia a un grupo organizado cultural y políticamente de un modo singular y distinguible, que estipula quiénes son los suyos frente a los otros y qué condiciones trae consigo esa pertenencia. En otros términos, la forma en la que los derechos y deberes son otorgados en función de una cultura a los individuos ofrece un elemento de diferenciación útil.

Entonces, el dilema al que se enfrenta un grupo establecido sobre un territorio consiste en determinar cómo se reconoce a ese colectivo que disfruta de ciudadanía y *culturalidad*. Concretando, necesita responder a la cuestión de cómo construir esa identificación colectiva singularizada. Si se tienen en cuenta los constantes cambios de naturaleza política, económica, etc., en los que se encuentran implicados los grupos, que los subsumen en intermitentes fases de formación y disolución, se deduce que es el propio 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. Por consiguiente, el reconocimiento de un conjunto de rasgos culturales compartidos se convierte en el complemento deseado del modo de organización política (Deutsch, 1970). En definitiva, los colectivos necesitan identificar a sus miembros, y a los otros, 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).

## Identidad colectiva u organización jurídica de la diferencia

Las identidades colectivas se distinguen de otras identidades sociales por los elementos que definen al conjunto de individuos. Algunas veces es una lengua, otras veces una historia, también una religión, cuando no todas la vez (Brass, 1997; Engelstad, 2003; Ramírez, 2007). La selección y combinación de los elementos culturales depende de las circunstancias concretas de los grupos y de la capacidad de discriminación de cada uno de los rasgos culturales en un contexto determinado (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 el fin de ser y sentirse y de ser vistos y percibidos como

miembros de un grupo culturalmente diferente. A este proceso de carácter subjetivo se lo denomina 'etnogénesis'.

Ahora bien, aunque los colectivos son los que se definen a sí mismos mediante los elementos culturales que consideran representativos, esta dinámica no es del todo eficiente para el fin propuesto. Junto a la etnogénesis se añade un proceso constitucional (Jáuregui, 2003) como elemento coadyuvante en la modelación de identidades. Este último agrega una parte complementaria, centrada en la definición de la organización jurídica, que consiste en otorgar derechos y deberes a individuos por pertenecer a un espacio jurídico y cultural determinado. Pues la combinación de comunidad cultural y espacio jurídico establece rígidas fronteras de inclusión y exclusión entre individuos y grupos.

## **Definición de identidad colectiva**

En coherencia con los argumentos planteados en el apartado anterior, se sostiene la premisa de que la 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 este trabajo se traduce en el reflejo de un modo de organización jurídica de la diferencia cultural en un territorio determinado.

Llegados a este punto es importante resaltar que la construcción de identidad se lleva a cabo en un proceso reflexivo (Berger y Luckman, 1999). En este proceso se distinguen dos tipos de actores, que cuentan con diferente capacidad de influencia debido a su posición en la estructura, a saber: emisores y receptores (Berger y Luckman, 1999). La influencia de estos sobre sí mismos es recíproca, 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 ajustado a dicha interpretación. En el otro, 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 su acción (Melucci, 1996). Los desacuerdos se renegocian, o se espera a que acontezcan condiciones adecuadas para su aceptación, o simplemente pasan a un estado de latencia indefinido. Estas tipificaciones dan lugar, entre otros fenómenos, a las identidades.



Sin embargo, este trabajo no abarca el proceso en su totalidad, sino que se centra, exclusivamente, en las acciones de élite entendidas, en esta ocasión, como emisores. Este pequeño grupo privilegiado, por tener mucho de algún recurso relevante (Deutsch, 1970) –en este caso poder político–, es el impulsor de dinámicas de construcción de identidad. Esta élite ofrece marcos de referencia que después son elegidos, asimilados o rechazados por los receptores. Por ejemplo, un consejero de educación puede determinar qué lengua es la vehicular en las escuelas favoreciendo una identidad sobre otra, y esta decisión puede ser aceptada o rechazada por los miembros de la comunidad educativa.

### **Modelo teórico de construcción de identidad colectiva**

Entonces, al no estudiarse un objeto en sí mismo, sino un proceso que da lugar a la expresión de un fenómeno –en este caso de una identidad colectiva–, queda ultimar en qué consiste este proceso. Hay que apuntar que no es una dinámica unidimensional, se compone de diferentes decisiones que se suceden o intercalan, pero que son necesarias para alcanzar el fin previsto, que es diferenciar a unos de otros. Este conjunto de decisiones se descompone en:

- Proceso de *adscripción subjetiva* tanto endógenamente, cuando los individuos son conscientes de que pertenecen a un colectivo concreto, conformando el ‘nosotros’, como exógenamente, o cuando a un individuo se le etiqueta como miembro de otro colectivo, de forma que se establece el ‘ellos’ (Barth, 1976).
- *Selección de rasgos culturales referentes* para el colectivo (Brass, 1997; Engelstad, 2003; Ramírez, 2007), como, por ejemplo, una lengua, historia o religión.
- En la medida de la autonomía política de la que se disponga, el *establecimiento de un marco jurídico en el que queden fijados derechos del colectivo* vinculados a elementos culturales de referencia para ese colectivo.

## Metodología

### Objeto y objetivo

A partir de los planteamientos esgrimidos respecto al proceso de descentralización y defensa de las singularidades culturales tras la implantación del Estado autonómico y de los principios teóricos recogidos sobre el proceso de construcción de identidades, el objeto de investigación es la organización jurídica curricular en pago a una identidad colectiva.

El objetivo principal estriba en averiguar si las respuestas organizativas dadas por las élites regionales a la hora de articular sus subsistemas educativos acordes a la transmisión de una identidad colectiva convergen o divergen entre sí. No obstante, para ahondar en este proceso es necesario completar el objetivo general con otro parcial, a saber: se persigue acotar las propiedades identitarias en cada organización jurídica autonómica en materia educativa.

### Método

El método comparativo mediante estudio de casos de sistemas similares se presenta como un diseño adecuado a tenor del objeto de estudio. Este método permite comprobar si los casos, en un intervalo de tiempo determinado y con unas variables controladas, organizan sus subsistemas educativos de un modo igual o diferente en pago a una identidad colectiva. Esta capacidad para estudiar la variabilidad permite comprobar la instrumentalización diferencial del sistema educativo y adecuar el método a los fines propuestos. Para desarrollar esta propuesta se requiere que existan diferencias en las variables operativas y homogeneidad en la variable de contexto (Nohlen, 2006).

### Variable de contexto: competencia en materia educativa

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 casos potenciales, 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 consecuencia, para establecer un criterio comparativo se tiene en cuenta la normativa educativa vinculada al currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

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. Además, el currículo es un campo ideológico en el que se expresan intereses y conflictos que son ajenos al orden del conocimiento. En él se pueden incluir contenidos de un modo intencionado más acordes a una visión del mundo que a criterios pedagógicos. Sin olvidar que los contenidos y objetivos volcados en ellos se convierten en elementos preceptivos para el alumnado. Teniendo en cuenta estos aspectos, se analizan los textos normativos con la mirada puesta en entender su diseño desde un enfoque de la identidad colectiva.

Actualmente, se encuentra vigente la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013. La nueva ley orgánica trae consigo importantes cambios en cuestiones curriculares y territoriales. Por ejemplo, cobran mayor importancia las asignaturas troncales diseñadas por el Gobierno como recoge el Artículo 6 bis, Apartado 1. También se reconoce en el nuevo texto la obligatoriedad de la oferta de enseñanza cuya lengua vehicular sea el castellano como así indica la Disposición adicional trigésimo octava. Sin embargo, aunque estas modificaciones afectan al objeto de estudio, dada la reciente aprobación de la ley orgánica, las comunidades autónomas, actualmente, todavía no han desarrollado la normativa correspondiente para la etapa de la ESO. Es decir, aún no se cuenta con las circunstancias adecuadas para fijar criterios comparativos entre los casos de estudio en el marco de esta ley orgánica.

En consecuencia, la variable de contexto se determina por la ausencia o presencia de normativa curricular regional específica para la etapa de ESO al amparo de la LOE. En este sentido, desde el año 2005 todas las comunidades autónomas cuentan con un decreto curricular propio para la ESO. Esta constante se mantiene para el período LOE (2006), con la

novedad de que, por primera vez, todas las comunidades autónomas aprueban su decreto curricular el mismo año, en 2007 (a excepción de las Islas Baleares que lo aprueba en 2008). Pero aun así, la convergencia temporal de la mayoría permite un control suficiente de la variable de contexto.

### **Variables operativas: respuesta organizativa educativa**

Partiendo de que el objetivo consiste en analizar la articulación del espacio jurídico curricular por parte de las comunidades autónomas, se han diseñado dos variables operativas, a saber: *derechos colectivos* (DG) y *horario* (H).

- (DG). Esta variable recoge la frecuencia con la que aparecen apartados de artículos donde se establecen aprendizajes vinculados a elementos regionales culturales sentidos como propios del colectivo. Por ejemplo, en el decreto curricular de Secundaria de Castilla y León se incluye: «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».
- (H). Esta variable contabiliza las horas asignadas a las distintas materias. No obstante, debido al papel otorgado a la lengua como referente de identidad, se considera la lengua vehicular de la enseñanza en el análisis de los horarios.

### **Casos, fuentes y muestra**

Los casos seleccionados son las 17 comunidades autónomas, pues todas ellas cuentan con competencias en materia educativa.

La fuente de información es la normativa básica relacionada con la organización curricular de la ESO. Estos documentos, aunque son fuentes secundarias, comportan ventajas. La importancia capital reside en que a través de ellos se regulan los objetivos, los horarios o los contenidos de la enseñanza para cada caso. Además, que sea información oficial permite controlar los principales errores parciales metodológicos que presenta este tipo de análisis cualitativo, como son los de autenticidad, disponibilidad y credibilidad.

La muestra se compone de un total de  $n = 20$  documentos (véase el Anexo). Los criterios seguidos para seleccionar los documentos han

respondido a dos supuestos. Por un lado, se ha establecido un marco temporal (2007-2011) y, por otro, de etapa, analizando aquella normativa que afecta a la ESO.

## Técnica de análisis

Dada las características de los objetivos (se persigue medir y comprender un concepto como el de identidad colectiva, que posee un alto grado de abstracción) y de la muestra (de amplitud intermedia, dado el número de casos seleccionados), se requiere de un diseño técnico que engarce consistentemente instrumentos y conceptos. Por este motivo, aunque eleva la complejidad, la estrategia técnica seleccionada combina análisis cualitativo con cuantitativo.

Respecto a las técnicas cualitativas, se utiliza el análisis de texto, que concretamente es un análisis cuantitativo de texto. Este consiste en una búsqueda de palabras patrón en los cuerpos de ley de los documentos normativos para, a partir de ello, realizar un análisis de frecuencias en el que se constate, sobre todo, la reseña de elementos relacionados con la identidad cultural. La unidad de registro es la palabra, entendida como unidad informativa elemental. El requisito básico que se aplica en la búsqueda de las unidades de registro es que haga referencia a la organización jurídica de la diferencia. Una vez localizada la palabra, se le adjudica un código alusivo a la variable derechos colectivos. Para aplicar los códigos a las palabras patrón que hicieran referencia al tema, se crea una categoría de búsqueda textual que el ordenador aplica de forma semiautomática, decidiendo el codificador, en cada caso, si la palabra debe ser asignada o no. Mediante esta categoría de búsqueda se seleccionan partes de los textos normativos que luego, a posteriori, se analizan y agrupan. Una vez almacenados estos fragmentos textuales, se les aplican los códigos adecuados teniendo en cuenta la variable definida.

No obstante, antes de fijar la categoría de búsqueda definitiva se realizan varios ensayos preliminares para fijar una cadena de texto válida y fiable. En esta fase se persigue detectar términos relacionados con el tema, no contemplados previamente, para incorporarlos a la categoría de búsqueda final y también para eliminar otros espurios. El ensayo se repite hasta saturar la categoría de búsqueda. Tanto el trabajo de asignación como el de búsqueda final del conjunto de palabras patrón se lleva a cabo mediante el programa ATLAS.ti 5.0, que permite la codificación interactiva.

La categoría de búsqueda final queda fijada del siguiente modo:

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, solo se desarrolla el análisis en 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. Finalmente, se contabiliza el número de artículos que recogen, al menos, una de las palabras patrón establecida; de este modo se concretan los datos de la variable DG.

Respecto a las técnicas cuantitativas utilizadas, son las siguientes: el análisis de frecuencias y el análisis de conglomerados por procedimiento de K medias. Estas técnicas se desarrollan a partir de los datos obtenidos de fuentes de datos secundarias (H) y de la elaboración de datos primarios (DG).

## **Análisis**

A continuación se presenta el análisis para cada una de las variables operativas. En primer lugar, se muestran los resultados relacionados con

la concreción de derechos colectivos (DG) y, en segundo lugar, se analiza la distribución horaria por materia (H).

## Derechos colectivos

En este apartado se analizan los textos de los decretos curriculares desarrollados para la ESO. En el Cuadro 1 se especifican los siguientes conceptos. En las filas se muestran las comunidades autónomas y, en las columnas, se concreta la variable (DG), que recoge la frecuencia con la que aparecen apartados de artículos donde se establecen aprendizajes vinculados a elementos regionales sentidos como propios del colectivo. Los datos muestran una distribución en la que se observan tres respuestas diferentes de organización jurídica de la diferencia. Por un lado, dos diametralmente opuestas que se sitúan en los polos y, por otro, un modelo intermedio. En uno de los extremos se encuentran Cataluña (9) y País Vasco (8), que son los casos que más apartados dedican a tipificar sus particularidades regionales. En el otro, se sitúan aquellos que no instrumentalizan la normativa educativa en pago a una singularidad autonómica como son los casos de Cantabria (0), La Rioja (0) y Madrid (0). También en este extremo se sitúan aquellos que lo hacen de un modo leve, tipificando no más de dos artículos, como son los casos de Asturias (2), Canarias (2), Castilla-La Mancha (1), Castilla y León (1), Extremadura (1), Galicia (2), Murcia (1), Navarra (2) y Valencia (2). Finalmente, desplegando una estrategia situada entre ambos polos destacan los casos de Aragón (3) y, especialmente, Andalucía (4) y las Islas Baleares (4), que, aunque muestran perfiles aún alejados de catalanes y vascos, presentan dos diseños particularmente regionalizados.

**CUADRO I.** Derechos colectivos en función del grupo. Comunidades autónomas

CC.AA.	DG
AND	4
ARG	3
AST	2
BAL	4
CAN	2
CANT	0
CAT	9
CLM	1
CYL	1
EXT	1
GAL	2
LRIO	0
MAD	0
MUR	1
NAV	2
PV	8
VAL	2

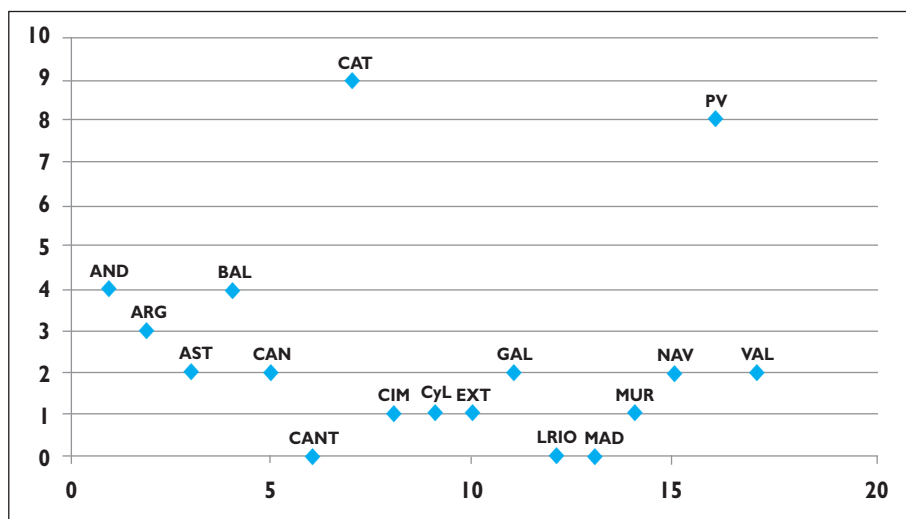
Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa (véase el Anexo).

Para distinguir con claridad las diferentes estrategias se elabora un gráfico de dispersión (Gráfico 1) con los datos del Cuadro 1. Así se comprueba, de un modo ilustrativo, cómo Cataluña y el País Vasco se desmarcan claramente del resto, al ofrecer los modelos de organización jurídica más instrumentalizados en defensa de sus identidades. De ellos se descuelga Galicia, con una estrategia más moderada, a pesar de ser una comunidad autónoma que cuenta con la presencia de un nacionalismo tradicionalmente arraigado. También es visible la ausencia de interés por resaltar diferencia alguna de ámbito regional por parte de Madrid, ubicada en la parte inferior del gráfico. Finalmente, en las fronteras entre los



extremos se ubican Andalucía y las Islas Baleares, las cuales revelan el aumento de la puja por las identidades colectivas de ámbito regional en el sistema educativo.

GRÁFICO I. Dispersión de comunidades autónomas según indicador DG



## Horario

En el presente apartado se sigue profundizando en la comprensión de las dinámicas de organización jurídica de la diferencia cultural estudiando las cargas horarias según la materia. No obstante, debido al papel otorgado a la lengua como referente de identidad colectiva, se considera la lengua elegida como 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 de usarla. Ahora bien, según se estipule en los estatutos de autonomía, las comunidades autónomas con lengua vernácula también pueden disponer esos derechos y deberes sobre la lengua cooficial, como ocurre 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 tiene un efecto directo en 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 por que 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 por que 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, y tanto la lengua autonómica como el castellano son áreas o materias específicas en el currículo.

La distribución de alumnos por modelo lingüístico y comunidad autónoma en la ESO para el curso académico 2009-10 (Cuadro II) muestra que en la mayoría de las comunidades se articula un solo modelo lingüístico, por ejemplo: Andalucía, Castilla y León, Madrid, Murcia, Galicia o Cataluña. En otras, las menos, se combinan varios de ellos, como ocurre en el País Vasco, Navarra, Valencia o las Islas Baleares.

**CUADRO II.** Porcentaje de alumnos matriculados por modelo lingüístico en la eso. Comunidades autónomas. Curso 2009-10.

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>1 y 2</sup>	--	--	20,3	79,6
Canarias	100,0	--	--	--
Cantabria	100,0	--	--	--
Castilla y León	100,0	--	--	--
Castilla La Mancha	100,0	--	--	--
Cataluña <sup>1 y 6</sup>	--	--	--	100,0
Extremadura	100,0	--	--	--
Galicia <sup>4 y 6</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 MECED. *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2009-10* (Consejo Escolar del Estado, 2011).

- (1) Catalán como lengua diferente del castellano.
- (2) Informe del Sistema Educatiu de les Illes Balears 2008-09.
- (3) Valenciano como lengua diferente del castellano.
- (4) Gallego como lengua diferente del 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 su comparación. Ante la necesidad de seleccionar uno,**

se escoge aquel 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: vacío.
- Modelo III: Galicia y Valencia.
- Modelo IV: Cataluña, País Vasco e Islas Baleares.

Una vez asignado cada caso a un modelo lingüístico, se comprueba la distribución horaria en cada una de las materias teniendo en cuenta la lengua en la que son impartidas. En el Cuadro III se ofrecen los resultados de agrupar la distribución horaria en cada una de las materias impartidas de todos los casos de estudio. En las filas se despliegan las asignaturas y en las columnas se registran las horas anuales asignadas a cada una de ellas. Las frecuencias se presentan con valores positivos y negativos. Un valor 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 asignaturas con 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, a priori, que la organización de la distribución horaria responde a la realidad educativo-lingüística dominante en cada comunidad autónoma.

CUADRO III. Horario escolar expresado en horas. eso. Comunidades autónomas.

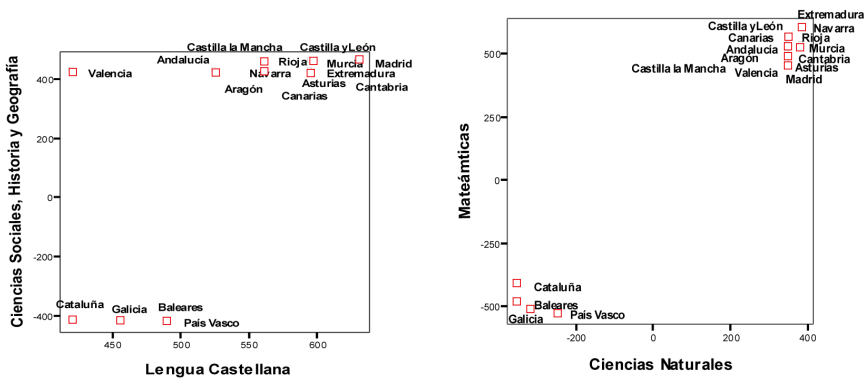
ÁREAS TEMÁTICAS	AND	ARG	AST	BAL	CAN	CANT	CLM	CYL	CAT	EXT	GAL	LRIO	MAD	MUR	NAV	PV	VAL
Tutoría	140	140	140	-140	140	140	140	140	-140	140	140	140	140	140	140	-140	140
Lengua Castellana y Literatura	525	560	595	490	560	595	560	595	420	595	455	560	630	595	560	490	420
Lengua propia de la comunidad	0	0	0	-490	0	0	0	0	-420	0	-455	0	0	0	0	-490	-420
Lengua Extra I/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 DD.HH.	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
Opativas específicas (lengua cooficial)	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
Opativas 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
Opativa 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
Total	4200	4200	4200	4480	4200	4200	4200	4200	4200	4200	4200	4200	4200	4200	4200	4200	4340

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa (véase el Anexo).

Ahora bien, la cuestión estriba en comprobar si dicha distribución horaria, aparte de dar una respuesta adecuada al fomento de una realidad sociolingüística, también responde al establecimiento de derechos colectivos en función del grupo acorde con la defensa de una identidad colectiva, es decir, si la distribución horaria, además, responde a una función simbólica.

Para responder a esta cuestión, en el Gráfico II se representa la distribución de los valores correspondientes a las horas asignadas a las asignaturas de Ciencias Sociales, Historia y Geografía y Lengua Castellana, y en el Gráfico III la dada a las materias de Matemáticas y Ciencias Naturales. En ambos diagramas se puede 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. Hallazgo que destaca las convergencias entre modelos de organización curricular, pero que aún no permite dar una respuesta clara a la cuestión planteada.

GRÁFICOS II y III. Dispersión horaria en las materias Lengua Castellana y Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Matemáticas y Ciencias Naturales. Comunidades autónomas.



Para confirmar que la clasificación de los casos responde a una estrategia organizativa de la diferencia cultural, se recurre al análisis

de conglomerados de K medias. El Cuadro IV ofrece los centros de los conglomerados finales. El primero está conformado por los casos donde se imparten todas las asignaturas seleccionadas en la lengua cooficial, a excepción de la de Lengua Castellana; asignan un menor número de horas a las Matemáticas, Ciencias Naturales o Ciencias Sociales, Geografía e Historia; y, en cambio, suman muchas horas a la asignatura de Lengua y Literatura propia de la comunidad.

En cambio, el segundo está constituido por las comunidades autónomas cuya lengua vehicular es el castellano; asignan un mayor número de horas a todas las asignaturas analizadas, aquí, especialmente, a la de Lengua y Literatura Castellana, con la excepción de la Lengua y Literatura propia de la comunidad a la que dedican un menor número de horas. Efectivamente, la lectura de los dos conglomerados apunta a la existencia de una función simbólica en la asignación horaria.

CUADRO IV. 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 DD.HH.	-9	38
Ciencias Naturales	-315	355
Religión	-96	188
Educación Cívica	-26	59
Lengua cooficial	-464	-32

Sin embargo, si se trae a colación el modelo lingüístico fijado con la Constitución, 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. En este sentido, se observa una distribución horaria que va más allá de criterios educativos y del bilingüismo, 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? No obstante, para ahondar en dicha función simbólica de la distribución horaria se analiza la composición de cada uno los conglomerados.

En el Cuadro v 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 tradicionalmente arraigados–, más las Islas Baleares. Tanto Galicia como 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 el



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 que son 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 el Informe del Sistema Educatiu de les Illes Balears 2008-09, el modelo lingüístico más extendido en los centros educativos es el de inmersión, similar al de catalanes y vascos. Un tipo de organización en el que solo 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 converge de un modo diferente a la de los casos anteriores. En esta ocasión, ocurre lo contrario, la tendencia es a concentrar más recursos horarios en Lengua Castellana y en Ciencias Sociales, Geografía e Historia que los del otro grupo. Esta estrategia también es destacable, porque el hecho de sumar horas en estas asignaturas aumenta las posibilidades de introducir o reforzar elementos identitarios o porque se entiende que la lengua castellana define la identidad o porque, a falta de lengua cooficial, se recurre a elementos históricos para singularizar al colectivo.

CUADRO V. Conglomerados de pertenencia y comunidades autónomas

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
La Rioja	2	85,732
País Vasco	1	,000
Valencia	2	478,618

En suma, la organización horaria revela la importancia dada a los criterios simbólicos junto a los educativos para distribuir las horas entre las materias. Si los criterios de decisión fueran estrictamente educativos, la distribución probablemente no sería tan uniforme entre los conglomerados de los casos observados. Lo esperable sería una casuística acorde con las necesidades de cada población estudiantil; en algunos casos se apostaría por las Matemáticas, en otros por la Lengua Castellana, etc. Y no como ocurre, por ejemplo, con la convergencia observada entre las dinámicas más regionalistas, que estriba en restar carga horaria en Lengua Castellana a favor de las lenguas cooficiales. En este sentido, como apunta

Fernández Enguita (2011) para el sistema de inmersión lingüística en Cataluña, buscar la presencia exclusiva de una sola lengua emite un mensaje, implícito pero firme: esto es solo Cataluña. Una mayor presencia compartida en equilibrio entre el castellano y el catalán emitiría otro: estas son tus dos lenguas, ergo son tus dos identidades.

O como muestra también el hecho de retraer horas de la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, que reduce las posibilidades de introducir elementos identitarios de otra personalidad colectiva por medio de los contenidos mínimos ministeriales. 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 estas materias y en la Lengua Castellana.

## Conclusión

A tenor de los datos, un conjunto de comunidades autónomas están consolidando sus diferencias jurídicas en función de una cultura y, por consiguiente, cristalizando sus identidades colectivas de ámbito regional. Esta dinámica se establece vinculando elementos culturales a derechos aplicables en el ámbito de la Comunidad, afianzando de este modo los criterios de pertenencia al ‘nosotros’.

Concretamente, los aspectos que definen el proceso de construcción de la diferencia en el ámbito jurídico educativo son dos: tipificar derechos o deberes vinculados a aspectos culturales y una fuerte defensa de la lengua vernácula. Haciendo hincapié en el segundo elemento, 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 es la importancia de la presencia de una lengua concreta en el sistema educativo, por lo que ello supone de impulso para la construcción de una cultura societal (Kymlicka, 2002). El otro es que en ningún caso se especifica que el aumento de horas en la lengua cooficial deba ir en detrimento de la Lengua Castellana. Este 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.

Sin embargo, no todos los casos se comportan de igual modo; en este sentido se pueden diferenciar fuertes dinámicas jurídicas de ámbito regional de otras intermedias y de otras débiles o inexistentes. Por ejemplo, existen claras diferencias entre los currículos catalán y vasco –cuya estrategia se dirige a blindar jurídicamente sus elementos culturales, comportamiento propio de nacionalismos que pretenden circunscribir la organización política con la cultural– de otras estrategias como la mostrada en el currículo madrileño, cuya referencia identitaria no es de ámbito autonómico. O de las estrategias intermedias seguidas en Andalucía y en las Islas Baleares.

En conclusión, estos son los hallazgos que permiten afirmar el cumplimiento de función simbólica a la que responde la distribución horaria: que sean los nacionalismos más fuertes los que articulan modelos de inmersión lingüística y que en caso de bilingüismo sean las asignaturas estratégicas desde el punto de vista de la identidad las obligatorias en la lengua regional. No obstante, la inclusión de las Islas Baleares junto a vascos y catalanes arroja, nuevamente, dudas sobre el sentido último de la respuesta del Ejecutivo balear. Incertidumbre que, dadas las limitaciones metodológicas del presente trabajo, conducen a la necesidad de realizar un análisis integral que arroje luz sobre las dinámicas intermedias.

## Referencias bibliográficas

- Aja, E. (2003). *El Estado autonómico: federalismo y hechos diferenciales* (2ª edición). Madrid: Alianza Ensayo.
- Bajoit, G. (2008). *El cambio social. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. Madrid: Siglo XXI.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P. y Luckman, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blanco Valdés, R. (2005). *Nacionalidades históricas y regiones sin historia*. Madrid: Alianza.
- (2008). La Constitución y las lenguas: ¿qué fue de la cooficialidad lingüística? *Claves de la Razón Práctica*, 188, 20-28.

- Brass, P. (1997). La formación de las naciones: de las comunidades a las nacionalidades. *Zona Abierta*, 79, 69-100.
- Consejo Escolar del Estado (2011). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2009-10*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consell Escolar de les Illes Balears (2011). *Informe del Sistema Educatiu de les Illes Balears 2008-09*. Mallorca. Recuperado de [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)
- Deutsch, K. W. (1970). *El análisis de las relaciones internacionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Doncel, D. (2008). Construcción de identidades colectivas culturales a través del sistema educativo: Comunidades autónomas y LOGSE. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 207-241.
- (2010). Identidad cultural y ciudadanía: una relación curricular inversamente proporcional. *Política y Sociedad*, 47, 2, 133-153.
- Engelstad, F. (2003). National Literature, Collective Identity and Political Power. *Comparative Social Research*, 21, 111-146.
- Fernández de la Rota, J. (2005). *Nacionalismo, cultura y tradición*. Barcelona: Anthropos.
- Fernández Enguita, M. (2007). No hay naciones sin Estado, ni Estado sin nación. En: *Escritos sociológicos*, 379-390. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- (2011). En cuestión de la lengua, el medio es el mensaje. Consultado en *Cuaderno de Campo*. Recuperado de <http://enguita.blogspot.com/2011/09/en-la-cuestion-de-la-lengua-el-medio-es.html>
- Jáuregui, G. (2003). Derechos individuales versus derechos colectivos: una realidad inescindible. En F. Ansuátegui (Ed.), *Una discusión sobre derechos colectivos*, 47-65. Sevilla: Dykinson.
- Kymlicka, W. (1996). Derechos individuales y derechos de grupo en la democracia liberal. *Isegoría*, 14, 334-351.
- (2002). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- López, A. (2007). Las lenguas oficiales entre la Constitución y comunidades autónomas: ¿desarrollo o transformación del modelo constitucional? *Revista Española de Derecho Constitucional*, 79, 83-112.
- Melucci, A. (1996). *Challenging Codes: Collective Action in the Information Age*. (Reino Unido): Cambridge University Press.
- (2001). *Vivencia y convivencia: teoría social para una era de la información*. Edición de Jesús Casquete. Madrid: Trotta.

- Nohlen, D. (2006). El método comparativo. En *Diccionario de ciencia política: Teorías, métodos, conceptos*. Ciudad de México: Porrúa. Recuperado de [http://www.rzuser.uni-heidelberg.de/~k95/es/doc/diccionario\\_metodo-comparativo.pdf](http://www.rzuser.uni-heidelberg.de/~k95/es/doc/diccionario_metodo-comparativo.pdf)
- Ramírez, E. (2007). *Etnicidad, identidad y migraciones*. Madrid: Ed. Universitaria Ramón Areces.

**Dirección de contacto:** Daniel Doncel Abad. Universidad de Salamanca, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología y Educación. Avenida Italia, 21, 3C; 37006, Salamanca, España. E-mail: davidoncel@hotmail.com

## Anexo

España. 2006. "Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación". Boletín Oficial Estado 106: 17158-17207. 4 enero 2006.
España. 2006. "Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria". Boletín Oficial Estado 106: 00677-00773. 5 enero 2007.
Andalucía. 2007. "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". Boletín Oficial de la Junta de Andalucía 171: 04-23. 30 agosto 2007.
Andalucía. 2007. "Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación secundaria". Boletín Oficial de la Junta de Andalucía 156: 15-25. 8 agosto 2007.
Aragón. 2007. "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". Boletín oficial de Aragón 65: 8780-8871. 1 junio 2007.
Asturias. 2007. "Decreto 74/2007, de 14 de junio por el que se establece el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria." Boletín Oficial del Principado de Asturias". Boletín Oficial del Principado de Asturias 162: 13835-14035. 12 junio 2007.
Islas Baleares. 2008. "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". Boletín Oficial de las Illes Balears 83: 5-12. 14 junio 2008.
Islas Canarias. 2007. "Decreto 127/2007, de 24 de mayo por el que se establece el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria". Boletín Oficial de Canarias 113: 1-12. 7 junio 2007.
Cantabria. 2007. "Decreto 57/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria". Boletín oficial Cantabria 101: 7495-7615. 25 mayo 2007.
Castilla y León. 2007. "Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria". Boletín Oficial castilla y León 99: 2-88. 23 mayo 2007.
Castilla La Mancha. 2007. "Decreto 69/07 consejo de gobierno por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria". Diario oficial Castilla Mancha 116: 14819-14919. 1 junio 2007.
Cataluña. 2007. "Decreto 143/2007, de 26 de junio, , por el que se establece el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria". Diario oficial Generalitat Catalunya 4915: 21870-21946. 29 junio 2007.
Extremadura. 2007. "Decreto 83/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma". Diario Oficial Extremadura 51: 7980-8152. 5 mayo 2007.
Galicia. "Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da Educación Secundaria Obligatoria". Diario Oficial Galicia 135: 12.032-12199. 13 julio 2007.
La Rioja. 2007. Decreto 23/2007, de 27 de abril, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria". Boletín Oficial Rioja 60: 3111-3237. 3 mayo 2007.
Madrid. 2007. "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". Boletín Oficial Comunidad Madrid 125: 48-139. 29 mayo 2007.
Murcia. 2007. "Decreto número 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria". Boletín Oficial Región Murcia 221: 27179-27303.
Navarra. 2007. "Decreto Foral 25/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria". Boletín Oficial Navarra 65: 5932-6056. 25 mayo 2007.
País Vasco. 2007. "Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica." Boletín Oficial País Vasco 218: 26035-26074.
Valencia. 2007. "Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el. que se establece el currículo de la Educación Secundaria. Obligatoria". Diario Oficial Generalidad Valencia 5.562: 30402-30587.