
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,
independiente, de acceso abierto y multilingüe



epaa | aape

Arizona State University

Volumen 30 Número 72

24 de mayo 2022

ISSN 1068-2341

Identidad Regional y la Política y Legislación Educativa de la Transición Democrática Española (1979-1985)

Manuel Hijano del Río



Francisco Martín Zúñiga

Universidad de Málaga

España

Citación: Hijano del Río, M., & Martín Zúñiga, F. (2022). Identidad regional y la política y legislación educativa de la Transición Democrática Española (1979-1985). *Education Policy Analysis Archives*, 30(72). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6425>

Resumen: Este trabajo aborda las relaciones entre identidad y Política Educativa durante el período histórico español denominado Transición Democrática, entre 1979 y 1985. En ese sexenio, España vive un periodo de transformación de un régimen dictatorial a otro democrático, y de uno centralizado a otro descentralizado. Nace un sistema educativo donde las identidades regionales cobran especial importancia como elemento esencial para el ejercicio de su autonomía plena. El objetivo general de esta investigación es demostrar que la identidad se convierte en uno de los ejes fundamentales de las políticas educativas en este periodo. El análisis utiliza de forma exhaustiva cuarenta y dos textos legales, como son los Estatutos de Autonomía y los Decretos y Leyes aprobados por las Comunidades Autónomas españolas. Por otro lado, se utilizan encuestas elaboradas por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), organismo público español, para estudiar si la aplicación de esta nueva normativa contribuye a la transformación real de las identidades regionales de las generaciones más jóvenes. Los resultados demuestran que las culturas regionales son elementos relevantes en la normativa autonómica de los primeros años de la Transición española y consiguen cambiar los “sentimientos” regionales de la población juvenil.

Journal website: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Manuscript received: 12/1/2021

Revisions received: 1/10/2021

Accepted: 11/10/2021

Palabras-clave: política educativa; política gubernamental; ideología y educación; identidad regional; educación y cultura

Regional identity and the educational policy and legislation of the Spanish Democratic Transition (1979-1985)

Abstract: This paper addresses the relationship between identity and educational policy during the historical period known as the Democratic Transition, between 1979 and 1985. During those six years, Spain went through a period of transformation, from dictatorial and centralized regime to a democratic and decentralized one. Concurrently, an educational system was born where regional identities were particularly important as an essential element for the exercise of their full autonomy. The objective of this research is to demonstrate that identity becomes one of the fundamental axes of educational policies during this period. The analysis exhaustively uses 42 legal texts, such as the Statutes of Autonomy and the Decrees and Laws approved by the Spanish Autonomous Communities. Surveys prepared by the Center of Sociological Research (CIS), a Spanish public body, were used to examine how the application of this new regulation contributed to the transformation of the regional identities of younger generations. The results show that regional cultures are relevant elements in regional regulations introduced in the first years of the Spanish Democratic Transition and that they played a part in changing the regional “feelings” of the youth population.

Keywords: educational policy; government policy; ideology and education; regional identity; education and culture

Identidade regional e política educacional e legislação de Transição Democrática Espanhola (1979-1985)

Resumo: Este trabalho aborda as relações entre identidade e Política Educativa durante o período Histórico espanhol chamado Transição Democrática, entre 1979 e 1985. Naquele sexenium, Espanha está passando por um período de transformação de um regime ditatorial para um democrático, e de um centralizado para um descentralizado. Um sistema educativo nasce onde o As identidades regionais são particularmente importantes como elemento essencial para o exercício da sua plena autonomia. O objetivo geral desta investigação é demonstrar que a identidade torna-se um dos eixos fundamentais das políticas educativas neste período. A análise usa exaustivamente 42 textos legais, tais como o Estatutos de Autonomia e os Decretos e Leis aprovados pelas Comunidades Autónomo espanhol. Por outro lado, as sondagens preparadas pelo Centro de Investigação Sociológica (CIS), um organismo público espanhol, para estudar se a aplicação deste novo regulamento contribui para a transformação real das identidades regionais de as gerações mais novas. Os resultados mostram que as culturas regionais são elementos relevantes nos regulamentos regionais dos primeiros anos da Transição Espanhol e conseguir mudar os “sentimentos” regionais da população jovem.

Palavras-chave: política educacional; política do governo; ideologia e educação; identidade regional; educação e cultura

Identidad Regional y la Política y Legislación Educativa de la Transición Democrática Española (1979-1985)

La Constitución española aprobada en diciembre de 1978 supone la llegada al país de un nuevo régimen democrático tras años de Dictadura. Tras la muerte de Francisco Franco, asume la Jefatura del Estado el Rey Juan Carlos I quien inicia un nuevo periodo histórico denominado Transición Democrática, que culmina con la aprobación de la Constitución de diciembre de 1978. Esa Carta Magna regula en su Título VIII un nuevo modelo de administración que algunos autores han venido a calificar como “cuasifederal” (Aróstegui, 2000; Chaput y Pérez, 2015; Fusi, 2017; Juliá 2017, 2019; Molinero e Ysás, 2018). El diseño de unos procedimientos para aprobar unos Estatutos de Autonomía para una Comunidad Autónoma trajo consigo la transformación administrativa del país. Entre 1979 y 1983 España se transforma de un Estado centralizado a otro con diecisiete Comunidades Autónomas y dos ciudades autónomas (Ceuta y Melilla), cada una con su Gobierno, Cámara de Representantes y Tribunales Superiores de Justicia. Unos cambios que responden a una nueva sociedad más plural, acordes con los cánones democráticos europeos circundantes, y que asumen la existencia de culturas regionales que necesitan su defensa y difusión (Juliá, 2017; Pasamar, 2019; Quiroza y Fernández, 2018).

Los primeros Estatutos de Autonomía -País Vasco, Cataluña y Galicia- se aprueban entre finales de 1979 y abril de 1981. A partir de ese momento, las restantes Comunidades Autónomas sancionan los suyos hasta el 25 de febrero de 1983, fecha en la que se publican en el Boletín Oficial del Estado (BOE) los Estatutos de Extremadura, Comunidad de Madrid, Castilla León y las Islas Baleares.

La Transición Democrática española desde la Historia de la Educación y la Política educativa se estudia en diversas investigaciones, tales como Armas et. al. (2021), Espigado (2016), Foces (2017 y 2015), Gámez (2010), González-Moreno (2019), González & Hernández (2018), Hernández (2008), Hijano y Ruiz (2019) Laudo (2002), Mayordomo (2011 y 2002), Puelles (2002 y 1996), o Sevilla (2016). Gracias a estas publicaciones, se consigue obtener una visión muy aproximada del devenir de esos años tan significativos para la España actual.

Todas analizan los antecedentes y las consecuencias de la aprobación de la Constitución española de 1978, tres años después del fallecimiento del Dictador Francisco Franco. Ese texto se considera como un “pacto escolar” puesto que los partidos políticos con mayor apoyo electoral del momento -desde el Partido Comunista de España, en la extrema izquierda, hasta Alianza Popular, partido representante de la derecha muy próxima a las tesis del franquismo- asumen el contenido del artículo 27 donde se desarrolla el ejercicio del derecho a la educación (Mayordomo, 2002).

Puelles (2002) concluye que, entre finales de la década de los setenta y comienzos de los ochenta, el sistema educativo español consigue integrar los principios democráticos constitucionales tras cuarenta años de Dictadura de Francisco Franco. En esos momentos, se inicia la construcción de una escuela acorde a las exigencias de una nueva sociedad occidental moderna de finales del siglo XX, y con las directrices de un Estado democrático. La universalización de la educación primaria, la puesta en práctica de la innovación pedagógica y la renovación de métodos de enseñanza, son algunos ejemplos de cómo cambia la enseñanza española.

Junto a la implementación de esas líneas rectoras, también sucede la metamorfosis de un Estado centralizado, herencia del franquismo, a otro descentralizado, como ya hemos referido. El reparto de las competencias entre el Gobierno de España y los Gobiernos regionales es objeto de un intenso debate político (Milito, 2021; Moreno, 2020). En palabras de Puelles (2002), en esos momentos acontece la división horizontal del poder estatal en los tres clásicos de un régimen

democrático (judicial, legislativo y ejecutivo) y la división vertical, asignándose poder político a nuevas unidades territoriales llamadas Comunidades Autónomas, reconocidas por la Constitución.

Para 1985, España ha cambiado por completo su modelo de Estado y, por consiguiente, su legislación en materia de enseñanza: se incluyen las bases de una nueva regulación del sistema de enseñanza, se insertan las competencias en materia educativa en los Estatutos, los ejecutivos regionales aprueban las primeras medidas reformadoras del sistema y, además, a nivel de toda España, se sanciona la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), aún en vigor hoy día en muchos apartados, por la que se adoptan las primeras medidas democratizadoras del sistema educativo (Martínez, 2019).

Todos estos textos legales proporcionan una significativa cantidad de documentos, a través de los cuales se descubre cómo las Comunidades Autónomas desarrollan sus competencias, entre las cuales se incluyen las de materia educativa. Algunos estudios afrontan estos iniciales momentos y cómo las políticas educativas regionales dan los primeros pasos desde una perspectiva general (Hijano y Ruiz, 2019).

Coincidimos con el análisis de Molano (2007), quien entiende la identidad cultural como una noción que conlleva el sentimiento o sentido de pertenencia a un grupo humano que comparte y, así lo entienden sus miembros, unos rasgos o elementos comunes tales como idioma, costumbres, valores y/o creencias. Este concepto es dinámico puesto que se reinventa tanto a nivel individual, como colectivamente y, además, asimila influencias externas.

Autores como Marcús (2011), Cucho (1999), Taylor (1993), Hall (2003), Bauman (2003), Alonso (2005) y Goffman (2001) consideran la identidad como una manifestación social relacional, es decir, un elemento construido a través de la relación dialéctica entre unos y otros. La identidad se mantiene y transforma cómo nos ven los otros, cómo nos vemos, y cómo se pretende que se nos vea. Esos intercambios sociales originan una variabilidad tanto en el tiempo como en el contexto donde se interactúa.

También estos trabajos analizan la estrecha relación entre cultura e identidad. Ambos conceptos están vinculados puesto que la identidad es “la cultura internalizada en sujetos”, apropiada, subjetivada y adoptada en conciencia en un contexto infiltrado de significaciones compartidas con otros (Alonso 2005, p. 5). La identidad surge como una narración individual, inserta en un discurso, producida en un lugar histórico y con instituciones específicas. La escuela es útil para la exposición de un relato, de una “trama” del sujeto en sí mismo, donde encuentran cabida las acciones cotidianas y su identidad como tal (Marcús, 2011).

Aunque no es determinante, la identidad se compone de un territorio. Los miembros de una comunidad cultural comparten un ámbito geográfico y, en el caso de las migraciones, esa zona de origen suele ser recordada en su imaginario colectivo. A este elemento hay que añadir la lengua común. El idioma marca las relaciones interpersonales, y se añade a otros indicadores como los rituales, las ceremonias, los comportamientos, las costumbres, los sistemas de valores, las creencias (Fuentes, 2014).

La identidad necesita instrumentos para su consolidación y desarrollo. La memoria o la escuela son herramientas básicas. La primera determina un pasado común que sirve de cohesión a la comunidad presente y el patrimonio cultural como elementos tangibles, visibles a los que se les confiere un valor unas veces material y otras inmaterial. Como sostiene Bákula, “las personas o grupos de personas se reconocen históricamente en su propio entorno físico y social y es ese constante reconocimiento el que le da carácter activo a la identidad cultural” (Bákula, 2000, p. 171).

La segunda ayuda en esta tarea de supervivencia por medio de la formalización o sistematización de la identidad. Las relaciones entre las identidades culturales y las políticas educativas resultan eficientes para satisfacer las demandas de esas comunidades a la hora de forjar o

consolidar sus vínculos societarios (Fernández, 2004). Entre los estudios ampliamente referenciados en este campo, caben mencionar los trabajos de Freire (1996) o Giroux (2001), y otros más recientes: Fernández (2009), (Gámez, 2010), Fernández (2020), Guibernau (2017). Estas publicaciones demuestran que esos conceptos caminan estrechamente unidos y, en el ámbito normativo, se traduce en la aparición de una cultura política oficial que utiliza la legislación para introducir los elementos identitarios. La escuela entiende la identidad cultural como una abstracción surgida de las relaciones entre los miembros de un colectivo. Ese grupo humano destina recursos para su pervivencia en el tiempo y, para ello, diseña estrategias e instituciones para su aprendizaje. Este proceso se puede dar tanto por medios informales como formales. Genera unas normas que incorpora, protege y, a la vez, puede rechazar a otros que no asimilen las señas de identidad. Para convertir la identidad en objeto de consumo social, es necesario organizarla a modo de sistema, para que sus elementos conformen un todo explicativo de la realidad inmediata y del mundo que la rodea (Fernández, 2020).

Este artículo tiene como objetivo general indagar sobre cómo en los inicios de la Transición Democrática española se entiende la difusión y defensa de las identidades regionales en el sistema educativo, y cómo los territorios autónomos asumen esas competencias y se convierten en actores políticos relevantes en el país. Para ello, se analizan las medidas adoptadas y su posterior repercusión en los sentimientos de identidad. Se tratan de actuaciones novedosas, ya que el sistema educativo transita hacia un modelo descentralizado inédito en su Historia. Además, se pretende describir y analizar cuáles son los elementos de la identidad elegidos para su sistematización en la enseñanza de cada territorio y cuáles son las estrategias utilizadas, y se intenta descubrir si los Gobiernos regionales consiguen influir en el sentimiento regionalista o nacionalista de la población más joven.

Para ello, se ha acotado el estudio entre 1979, cuando entra en vigor del primer Estatuto de Autonomía -País Vasco- y 1985, año en el que España ya culmina la construcción de esa nueva arquitectura administrativa legal en su Historia Contemporánea, con la aprobación del último de los diecisiete Estatutos y, además, ya está en vigor la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), aún hoy en parte vigente. Para esa fecha, las regiones españolas se apresuran a incorporar en la normativa sus elementos identitarios (Gámez, 2010). Este trabajo pretende investigar, cómo se realiza esa traslación y, en segundo término, cuál es el resultado del proceso.

Las metodologías utilizadas para llevar a cabo esta investigación han sido tanto de índole cualitativa como cuantitativa. Por un lado, se ha realizado el análisis documental (Álvarez, 2019, Bisquerra, 2019, López, 2002; Matarranz, 2019) sistemático y planificado de 42 textos normativos, tanto estatales como de rango autonómico recurriendo al Boletín Oficial del Estado (BOE), así como a los diferentes boletines oficiales de cada región. Con la metodología cualitativa e interpretativa, se descubren los ítems integrantes del discurso institucional identitario. En segundo lugar, para acercarnos a la efectividad de estas medidas legales, se recurre al estudio cuantitativo de catorce encuestas realizadas por el organismo oficial Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) sobre dos variables: los cambios del sentimiento y del voto regionalista en esas zonas durante la primera década, tras la implementación de esa normativa. Con el análisis cuantitativo, se pretende revelar si la política educativa regional en materia de identidad de estos primeros años, incide en el cambio real en los sentimientos de pertenencia a una identidad nacional o local en la generación directamente influida por ese sistema educativo novedoso.

Sin embargo, la incorporación de esos contenidos relacionados con la identidad cultural regional a las políticas educativas autonómicas no está exenta de debate o polémica actualmente. En el caso español, incluso, aún está presente en las confrontaciones electorales y forma parte de las

propuestas de los partidos de todo el arco parlamentario ¹. El objetivo de este trabajo también pretende aportar algunos elementos para la reflexión acerca de cómo esas políticas autonómicas de los años ochenta pudieron o no aportar elementos germinales que fructificaron en las propuestas nacionalistas, o independentistas en algunos casos, actuales.

Dos Formas de Tratar la Enseñanza e Identidad Regional en los Estatutos de Autonomía

Para realizar el análisis documental, se utilizan dos tipos de textos legales: los Estatutos de Autonomía aprobados entre 1979 y 1985 -leyes marco de carácter territorial subordinadas o complementarias de la Constitución (Albertí, 2010)-; y la normativa de rango inferior -Decretos y Leyes autonómicas- que los desarrolla.

En el primer caso, se analizan las competencias relativas a enseñanza e identidad, tales como la enseñanza de los idiomas cooficiales, las instituciones y entidades culturales propias; así como los asuntos relativos a la extensión, defensa y difusión de las culturas regionales. Las competencias se categorizan entre “idioma” –todas las competencias referidas a la presencia de las lenguas cooficiales en el sistema educativo- y cultura, enseñanza e identidad. Las Comunidades que poseen ese segundo idioma presentan un tratamiento distinto a las que solo poseen el castellano.

En primer lugar, con intención orientativa, se considera relevante ordenar la presentación de los Estatutos por las fechas de aprobación y publicación en el Boletín Oficial del Estado (BOE), como Ley Orgánica (LO), tal y como aparecen en la Tabla 1.

Tabla 1

Cronología de la Aprobación de los Estatutos de Autonomía

Comunidad Autónoma	Fecha de aprobación Estatuto
País Vasco	18 de diciembre de 1979 (LO 3/1979)
Cataluña	18 de diciembre de 1979 (LO 4/1979)
Galicia	6 de abril de 1981 (LO 1/1981)
Andalucía	30 de diciembre de 1981 (LO 6/1981)
Principado de Asturias	30 de diciembre de 1981 (LO 7/1981)
Cantabria	30 de diciembre de 1981 (LO 8/1981)
La Rioja	9 de junio de 1982 (LO 3/1982)
Región de Murcia	9 de junio de 1982 (LO 4/1982)
Comunidad Valenciana	1 de julio de 1982 (LO 5/1982)
Aragón	10 de agosto de 1982 (LO 8/1982)
Castilla-La Mancha	10 de agosto de 1982 (LO 9/1982)
Canarias	10 de agosto de 1982 (LO 10/1982)
Navarra	10 de agosto de 1982 (LO 13/1982)
Extremadura	25 de febrero de 1983 (LO 1/1983)
Islas Baleares	25 de febrero de 1983 (LO 2/1983)
Comunidad de Madrid	25 de febrero de 1983 (LO 3/1983)
Castilla y León	25 de febrero de 1983 (LO 4/1983)

Fuente: Elaboración propia a partir de Boletines Oficiales del Estado correspondientes.

¹ Véase, por ejemplo, la polémica suscitada sobre la “lengua vehicular” en la reciente Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE): <https://www.newtral.es/enmienda-castellano-lengua-vehicular/20201111/>

Todas las Comunidades Autónomas con un segundo idioma significativamente implantado en su territorio lo declaran cooficial en sus Estatutos. Es decir, Cataluña (artículo (art.) 3), País Vasco (art. 6), Galicia (art. 5), Valencia (art. 7) y Baleares (art. 3) declaran como idioma oficial el catalán, vascuence, gallego y valenciano, respectivamente. Navarra asume la oficialidad del vascuence en las zonas vascoparlantes (art. 9), mientras que Asturias (art. 4) y Aragón (art. 7) manifiestan la intención de proteger el bable y “diversas modalidades lingüísticas”, respectivamente. También el Estatuto catalán menciona la especial protección al aranés (art. 3.4).

A partir de esa primera declaración de idiomas cooficiales, aparecen las distintas iniciativas para su defensa, enseñanza y difusión, que cambian a lo largo del periodo estudiado. Mientras que los primeros Estatutos sancionados -Cataluña, País Vasco y Galicia- utilizan una redacción genérica y muy semejante entre ellos, que se resume en la intención de adoptar todas las medidas necesarias para asegurar su conocimiento entre sus ciudadanos, los Estatutos aprobados meses más tarde sí mencionan a la educación, e incluso mandatan su incorporación en los planes de estudio como medio para su extensión y protección.

El ejemplo más relevante en este sentido lo representa el artículo 14 del Estatuto de las Islas Baleares, donde se afirma que el Gobierno balear tiene competencia exclusiva ², “en armonía con los planes de estudio estatales, para la enseñanza de la lengua catalana, propia de las islas Baleares, de acuerdo con la tradición literaria autóctona” (Estatuto de Autonomía de las Islas Baleares, 1983).

Otras formas de incluir la cultura regional en los Estatutos son los de las Comunidades Autónomas sin segundo idioma oficial. En ellos aparecen otras referencias genéricas semejantes donde, se vinculan la identidad con la enseñanza. Así, Andalucía menciona como objetivo básico, según el artículo 12, el acceso de todos los andaluces a los niveles educativos “y culturales” para su realización personal y social y “afianzar la conciencia de identidad andaluza” por medio del estudio y conocimiento de los valores “históricos, culturales y lingüísticos del pueblo andaluz”. Y es en ese momento, en el artículo 19, cuando el texto incluye la competencia de velar “porque los contenidos de la enseñanza e investigación en Andalucía guarden una esencial conexión con las realidades, tradiciones, problemas y necesidades del pueblo andaluz” (Estatuto de Autonomía de Andalucía, 1982).

En el apartado de las competencias exclusivas de las Comunidades Autónomas, todas tienen un conjunto acorde con la Constitución española: los museos, archivos, bibliotecas, conservatorios de música que no sean de titularidad estatal, además de las competencias en patrimonio cultural, histórico, monumental, artístico, arqueológico, de acuerdo con los intereses para ese territorio. También, todos plantean el fomento de la cultura y de la investigación, con especial cuidado de las identidades regionales.

Por otro lado, los textos estatutarios son muy semejantes entre sí a la hora de relacionar las competencias en esta materia, donde se incluye a modo de “competencia plena”, el sistema educativo. Como ejemplo, se encuentra el artículo 35 del Estatuto de Autonomía valenciano:

Es de la competencia plena de la Generalidad Valenciana la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, en el ámbito de sus competencias, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y Leyes Orgánicas que, conforme al apartado uno del artículo 81 de la misma, lo desarrollen, de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado uno del artículo 149 de la Constitución y de la alta inspección

² Según la Constitución española, las competencias se distinguen entre compartidas y exclusivas. Las primeras se distribuyen entre el Estado y las Comunidades Autónomas y las segundas están atribuidas a uno u otro (Constitución española, art. 149)

necesaria para su cumplimiento y garantía. (Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana, 1982)

A partir de la aprobación del Estatuto andaluz en 1982, varias Comunidades Autónomas mencionan las competencias en materia de universidades, entendidas como centros de investigación superior a las cuales se les encomiendan la labor de profundizar en los valores históricos y culturales del territorio (Estatuto de Autonomía para Andalucía, 1982). En este sentido, el Estatuto de Castilla La Mancha, en el artículo 37, afirma que las autoridades fomentarán “en el ámbito universitario la investigación especialmente referida a materias o aspectos peculiares de la Región”. Esta es una redacción muy semejante a la utilizada en otros textos. En algún caso, se añaden líneas particulares, como en el caso aragonés, en su artículo 41: “procurando la creación de centros en todas las provincias con pleno respeto a la autonomía universitaria” (Estatuto de Autonomía para Castilla La Mancha, 1982).

El Desarrollo Legislativo de los Estatutos: Identidad Regional y Educación ¿Los Fundamentos del Conflicto Actual?

Con posterioridad a la aprobación de los Estatutos de Autonomía, los Gobiernos de las Comunidades Autónomas desarrollan la normativa sobre enseñanza. Existen dos modelos marcados por la existencia o no de una segunda lengua oficial, puesto que esa peculiaridad acuña no sólo la cantidad de normas, sino también su contenido y naturaleza.

En primer lugar, en el grupo de regiones sin segundo idioma oficial, se encuadran Andalucía y Canarias. En la primera, el desarrollo de la identidad andaluza ya aparece como un fin del sistema educativo. En el Preámbulo de la Ley sobre Consejos Escolares considera la educación como un instrumento para “profundizar en su propia conciencia de identidad como tal pueblo” (Gobierno de Andalucía, 1984a) y, más adelante, en el artículo 3.2 se incluye como objetivo de estos órganos colegiados “incrementar el fomento de la conciencia de identidad andaluza” por medio de la investigación y conocimiento de los “valores” lingüísticos, históricos y culturales del “pueblo andaluz” para conseguir la “integración plena” de los centros escolares en su entorno socioeconómico, geográfico. Para ello, los Consejos Escolares tienen la autorización para asesorar en la reforma de los programas y orientaciones didácticas para “incrementar el fomento de la conciencia de identidad andaluza”, según el artículo 7 (Gobierno de Andalucía, 1984a).

En parecidos términos se expresa la normativa canaria. En junio de 1985, a la hora de regular las enseñanzas del ciclo inicial de la Educación General Básica (EGB), se asegura que “la defensa de la identidad y de los valores e intereses del pueblo canario ha de ser principio rector de los poderes públicos canarios” (Gobierno de Canarias, 1985). En las enseñanzas mínimas de este ciclo, se incorporan los aspectos esenciales relativos a las áreas de conocimiento relacionados con la cultura canaria.

La identidad también es referente de las universidades, ya que en la Ley Fundacional de los Consejos Sociales se la distingue como un “instrumento” para la “mejor guarda y defensa de la cultura, realidades, tradiciones, problemas y necesidades del pueblo andaluz” (Gobierno de Andalucía, 1984b). Canarias también aprovecha la regulación de estos órganos colegiados universitarios para incluir un lacónico apartado sobre identidad. Entre los fines aparece fomentar aquellas manifestaciones culturales que surjan en la universidad, para relacionarlas con el entorno. (Gobierno de Canarias, 1984b).

Otro elemento fundamental para el desarrollo de la identidad es la innovación educativa. Los proyectos experimentales andaluces, según la normativa de 1983, deben fomentar la apertura a la

“realidad” andaluza, así como de la comarca donde se sitúa el centro (Gobierno de Andalucía, 1983). La normativa canaria hace una breve alusión este tema cuando asegura que una de las finalidades de los proyectos experimentales debe ser la apertura de métodos y programas al entorno “cultural de la realidad canaria” (Gobierno de Canarias, 1984a).

Andalucía no solo desarrolla esa normativa que afecta a la innovación educativa, las universidades y consejos escolares. Además, en 1984, aprueba el denominado “Programa de Cultura Andaluza” basado en el artículo 12 del Estatuto y en los objetivos del Gobierno andaluz elegido dos años antes. De acuerdo con esos precedentes, el Programa se fundamenta en dos ideas principales: insertar la cultura de los “diversos territorios que componen el Estado español” contribuye al fortalecimiento del modelo de Estado constitucional; y, por otro lado, para revitalizar la cultura de la nación española es necesario “el resurgimiento de las señas de identidad de cada uno de los pueblos”, cuanto más en el caso de la cultura andaluza, por haber sido “tan fecunda a lo largo de la historia para el resto de España” (Gobierno de Andalucía, 1984c). En el anexo aparece una extensa lista de contenidos sobre Andalucía clasificados por materias.

Con esas premisas, y con la aportación de los “sectores implicados”, se confecciona un temario y objetivos generales sobre las enseñanzas sobre Cultura Andaluza. Este temario no debe suponer un incremento en el horario de las asignaturas y se debe aplicar a todos los niveles de enseñanza. Concretamente, se debe incluir en las programaciones, “adaptando convenientemente éstas al medio natural donde el alumno se desenvuelve” (Gobierno de Andalucía, 1984c).

En el caso de las Comunidades con segundo idioma oficial durante este periodo se encuentran las Islas Baleares, Cataluña, País Vasco, Galicia y la Comunidad valenciana³.

Las Islas Baleares, el 13 de septiembre de 1985 aprueba un Decreto sobre la enseñanza de la lengua y literatura propias de las islas (Gobierno de las Islas Baleares, 1985). En este caso, el Ministerio de Educación ya aborda en 1979 la inclusión de las “modalidades insulares de la lengua catalana y de la cultura a la que han dado lugar”. Esta norma la deroga y desarrolla el Gobierno balear, según lo estipulado en el Estatuto de Autonomía, donde aparece la competencia exclusiva de fomento de la cultura, investigación y de la lengua “catalana propia de las Islas Baleares” (Gobierno de las Islas Baleares, 1985).

El Decreto se basa en la importancia de la lengua en los centros, por ser cooficial y “materna” y, “por tanto” es “básico de nuestra identidad cultural y de comunicación de nuestro pueblo”. Esta lengua y sus modalidades insulares deben ser “protegidas y enseñadas en nuestras escuelas”. Además, este idioma tiene que ser preservado para su transmisión a las nuevas generaciones como “pieza fundamental de nuestro legado cultural”. Sin embargo, esta transferencia no está “completa si no fuese acompañada de las medidas necesarias para asegurar el conocimiento de nuestra cultura y de nuestra historia que deberán integrarse, también, en el sistema educativo”. La inclusión de la lengua no se debe hacer, según el Decreto, con imposiciones, especialmente a los inmigrantes y a sus hijos. En este caso, la integración debería ser “voluntaria” (Gobierno de las Islas Baleares, 1985).

Con ello, se intenta “armonizar” la enseñanza de la lengua catalana y “adecuarla” a la situación legal del nuevo Estatuto. El articulado ordena impartir este idioma en todos los centros no universitarios, respetando las “modalidades fonéticas y de léxico propias” de Baleares: será materia obligatoria en el Curso de Orientación Universitaria (COU) y en el tercer curso del segundo grado de la Formación Profesional (FP) y en los centros donde lo decida el Consejo de Centro. Se implantarán también en las áreas de sociales y naturales los contenidos “propios de la cultura y de la historia” de las islas, aunque sin detallarlos.

³ En este caso, se usa la denominación actual y más extendida de Comunidad valenciana, frente a las históricas de País valenciano o Reino de Valencia.

Este Decreto se usa también para regular la inserción de la cultura balear en centros de innovación y experimentación, donde se desarrollarán programas específicos en lengua catalana. También se reglamenta la autorización de los libros de texto y materiales didácticos, donde existe la posibilidad de publicar y usar las “versiones” en lengua catalana. Estas obras estarán subvencionadas. Igualmente, se prevén unos cursos de perfeccionamiento y formación de los docentes en esta materia.

La cuestión del idioma cooficial también es el elemento más relevante de la identidad catalana. El ejemplo más relevante donde se unen identidad y educación es la Ley de Normalización Lingüística de abril de 1983 (Gobierno de Cataluña, 1983), donde se menciona la implantación, a mediados del siglo XIX, de un sistema educativo donde la lengua catalana estuvo siempre “desterrada” de la enseñanza obligatoria, salvo “algunos cortos períodos”. Como resultado de ello, este idioma se encuentra en situación “precaria, caracterizada principalmente por su escasa presencia en los ámbitos de uso oficial, de la enseñanza y de los medios de comunicación social”.

El Gobierno catalán o “Generalitat” catalana, considera como ejercicio de sus competencias “plenas” en enseñanza adoptar las medidas encaminadas a la “normalización”.

La primera de ellas es asegurar que todos los estudiantes puedan hablar castellano y catalán al finalizar sus estudios. Es más, no se puede expedir el certificado de EGB si se ha empezado a partir de ese año y al finalizar no se acredita dominio de ambos idiomas. Para eso, ambas lenguas deben ser enseñadas obligatoriamente en todos los niveles y grados, aunque los alumnos no pueden ser separados en función del idioma. Ahora bien, la norma dictamina el “derecho” a expresarse “de palabra o por escrito” en la lengua oficial que “prefieran”. También es obligatorio que los docentes conozcan ambas lenguas, y para ello, una Orden de 1985 establece como fundamental la catalanización de la enseñanza (Gobierno de Cataluña, 1985).

Las iniciativas no solo se ciñen a la lengua vehicular. Previamente, otra Orden de 1981 sobre “parvulario” y el primer ciclo de EGB, asegura que se deben impartir los contenidos “propios de nuestra cultura, evitando así que ninguno de los niños, llegados a adultos, se sienta discriminado y extraño en su propio país”. Se busca la integración en su barrio, pueblo, comarca, Cataluña y España, “en la perspectiva de la solidaridad de los pueblos” (Gobierno de Cataluña, 1981).

En parecidos términos se expresa la normativa gallega más relevante de este período. El Decreto sobre el uso del gallego en los centros de 1982 establece como obligatoria la asignatura de lengua gallega para todos los estudiantes y el uso del gallego para áreas, ciclos o cursos “salvo en los primeros niveles”, y con el respeto a la opción elegida por su familia (Gobierno de Galicia, 1982).

También se proporcionan “orientaciones pedagógicas” donde se plantean los objetivos a alcanzar en “los aspectos oral y escrito que hayan de superar los alumnos al término de los diversos cursos o ciclos”.

Se prevén cursos de perfeccionamiento del profesorado y su “habilitación” para impartir esas enseñanzas, así como la autorización de libros de texto para la enseñanza de la Lengua y Cultura Gallega y el resto de textos impresos en este idioma.

La Ley de Normalización Lingüística Gallega de 1983 también valora los siglos pasados como unos tiempos de marginalidad cultural, depauperación interna y desintegración de la personalidad. Por ello, tras el reconocimiento de los “derechos autonómicos como nacionalidad histórica”, se pretende recuperar esa “personalidad colectiva” y su “potencialidad creadora”. La lengua se valora como un factor fundamental para dicha recuperación y “constituye la base más esencial de la identidad de un pueblo”. (Gobierno de Galicia, 1983a y b). El Decreto posterior anuncia medidas para la “transformación de los hábitos lingüísticos” en el campo de la educación.

En la Comunidad valenciana, la Ley de noviembre de 1983 sobre el uso y la enseñanza del valenciano usa el idioma, el “valenciano”, como la seña de identidad más “peculiar” (Gobierno de la

Comunidad de Valencia, 1983). El texto califica la situación de la población de “disglósica (sic)” y la Generalidad está obligada a terminar con el “abandono y deterioro en que se encuentra” este idioma. El Preámbulo exige una actuación que acabe con la “postración” y propicie su uso y enseñanza para conseguir “su total equiparación con el castellano”.

La regulación de los Consejos Escolares valencianos recoge “la conciencia de identidad y los valores históricos y culturales del pueblo valenciano” como objetivo de los mismos y, a su vez, éstos deben ser consultados para la reforma de los programas y orientaciones pedagógicas para “incrementar la promoción de la conciencia de la identidad y los valores históricos y culturales del pueblo valenciano” (Gobierno de la Comunidad de Valencia, 1985a).

El desarrollo de esta Ley, por medio de un Decreto, considera que la conciencia de identidad ayuda a “corregir desigualdades socioculturales, principales causantes del fracaso escolar” (Gobierno de la Comunidad de Valencia, 1985b).

La ordenación definitiva sobre la enseñanza del valenciano se consigue en 1984, cuando se establece la obligatoriedad de enseñarlo en todos los niveles, grados, modalidades de la enseñanza no universitaria. El Ejecutivo pretende que todos los estudiantes adquieran un dominio del castellano y del valenciano por igual, siendo necesario que demuestren su adquisición al finalizar sus estudios de cualquier nivel educativo. Para ello, se determina que los escolares reciban su educación primaria en la lengua “que les sea habitual al momento de iniciarlas”. La administración educativa determinará las zonas donde se implantará la escolarización en valenciano, teniendo en cuenta su situación cultural, económica y social. Se trata de implantar progresivamente el valenciano como lengua de “enseñanza”, con el apoyo de los materiales didácticos necesarios, actividades y la formación de los estudiantes. Por último, se procura que la dotación de profesorado: “sea la suficiente para garantizar la enseñanza del valenciano y, en su caso, el cumplimiento del proyecto de escolarización en valenciano y adoptará las medidas administrativas oportunas en la adjudicación de las plazas en cada centro” (Gobierno de la Comunidad de Valencia, 1984).

En el País Vasco, la Ley Básica de Normalización del uso del vascuence considera la lengua como “elemento integrador de todos los ciudadanos del País Vasco” y como el “signo más visible y objetivo de identidad de nuestra Comunidad”. Esta Ley reconoce como un derecho de los estudiantes a recibir su enseñanza en vascuence, acordando la enseñanza de la otra lengua oficial no elegida. Cada centro oferta los modelos lingüísticos oportunos “teniendo en cuenta la voluntad de los padres o tutores y la situación sociolingüística de la zona”. Igualmente, se prevé que los estudiantes adquieran el dominio de las lenguas oficiales, asegurando el uso “ambiental” del vascuence, convirtiéndolo en un “vehículo de expresión normal”. El profesorado también se contempla en la Ley, al procurar su progresiva “euskaldunización” (Gobierno del País Vasco, 1982).

Un año más tarde, se aprueba el Decreto que desarrolla esa Ley en materia de enseñanza. Por un lado, se fija la obligatoriedad de la enseñanza del vascuence y del castellano en todos los centros y niveles; se establecen tres modelos para la enseñanza bilingüe en los centros escolares y la programación de la enseñanza del vascuence se ajusta al resto de normas y criterios que rigen para el resto de las materias. Se atiende al profesorado, y se fijan los criterios para la docencia en vasco. Para “euskaldunizar” a los docentes se aprueban cursos de formación y perfeccionamiento en este idioma (Gobierno del País Vasco, 1983).

Unas Respuestas por Medio de las Encuestas Sociológicas

El Centro de Investigaciones Sociológicas nace en 1963 con la denominación de Instituto de la Opinión Pública. Catorce años más tarde, se transforma en una Dirección General adscrita al Ministerio de Presidencia del Gobierno español, y en 1990 se convierte en un organismo público

autónomo con la finalidad de elaborar estudios y encuestas sobre la sociedad española. Esta larga trayectoria lo convierte en la institución en el ámbito de la Sociología más importante en la actualidad por la cantidad y calidad de información ofrecida a través de diversas publicaciones. Uno de los recursos informativos y de investigación más valiosos son los denominados “Estudios” disponibles en su web y que se realizan desde su creación. La lista de temáticas y de preguntas incluidas es muy extensa, por lo cual se conforma un valioso banco de datos.

Hemos creído relevante para nuestro estudio, indagar acerca de cómo la aplicación de las políticas educativas autonómicas tiene incidencia o no en las sociedades de cada territorio. Consecuentemente, consideramos factible indagar sobre la repercusión de la legislación educativa estudiada en materia de identidades regionales, por medio del análisis de varias encuestas sociológicas sobre la evolución del sentimiento regionalista/nacionalista y, en segundo lugar, sobre el desarrollo del voto a partidos de esta ideología. Es decir, se trataría de descubrir si estas medidas de los gobiernos regionales dieron algún efecto en cuanto a identidades se refieren en la población juvenil.

Por ello, se ha acotado el periodo de edad comprendido entre 18 y 24 años para determinar los posibles cambios y comparar dos momentos concretos: antes y después de la puesta en marcha de las medidas a favor de las culturas autonómicas. Para ello, se han utilizado catorce estudios, de los cuales se han extraído los siguientes datos:

- para conseguir el objetivo de conocer la evolución del sentimiento de pertenencia a la región o al país de esa misma categoría de edad, se han elegido las preguntas enunciadas como “sentimiento de identidad regional versus española” para todos los casos, excepto Cataluña y el País Vasco. A estos dos territorios se utiliza la expresión “sentimiento nacionalista”. En el primer caso, las posibles respuestas son “más español que de la región”, “ambos por igual” o “más de la región que español”. Para los interrogados sobre el nacionalismo, las categorías son más concretas: “solo español”, “más español que de la región”, “ambos por igual”, “más de la región que español” o “solo de la región”.
- para el ítem sobre el sentimiento identitario se han limitado dos años: 1989 y 1996. Estos límites lo marcan los años en los que el CIS ofrece datos completos acordes con las necesidades de este trabajo: datos desglosados por Comunidades Autónomas y por edades.
- el segundo ítem estudiado son los porcentajes de votos recabados por los partidos políticos nacionalistas en las elecciones generales en la población entre 18 a 24 años. Obviamente, el voto real emitido no se puede conocer. Por ello, se ha recurrido a los estudios del CIS que interrogan sobre “Recuerdo de voto” en las elecciones generales de octubre de 1982 -justo a los comienzos de la entrada en vigor de la legislación expuesta anteriormente- y las de 1993, pasados ya un tiempo significativo para valorar su repercusión.
- las Comunidades Autónomas analizadas son Andalucía, Cataluña, Galicia, Islas Baleares, Islas Canarias, País Vasco, y la Comunidad valenciana. Estas constituyen el grupo inicial más significativo, tal y como se ha observado, a la hora de sancionar un corpus legislativo relevante.

La Tabla 2 demuestra que los siete años que transcurren entre 1989 y 1996 suponen un cambio en el sentimiento de pertenencia o regional entre la juventud comprendida entre los 18 y 24 años. Por un lado, es generalizado el incremento de los porcentajes de este sector de la población que se identifican de igual forma como español y de la región, registrándose tasas positivas en todas las Comunidades

Autónomas estudiadas. Estos aumentos van desde más de un 27% en el caso de las Islas Baleares, hasta un 3% en la Comunidad valenciana.

Estas cifras muestran, en el caso contrario, el descenso, también prácticamente generalizado, de las otras categorías, con las excepciones de Galicia y Comunidad valenciana. En estas zonas, se anotan incrementos leves en el dato de sentirse más de la región que español: 1,9% y 3,4%, respectivamente.

Tabla 2

Evolución del sentimiento regionalista/nacionalista en la población entre 18-24 años (1989-1996). Porcentajes y diferencias

Sentimiento	ANDALUCÍA			ISLAS BALEARES			PAÍS VASCO			CATALUÑA		
	1989	1996	Dif	1989	1996	Dif	1989	1996	Dif	1989	1996	Dif
A	19,3	12	-7,3	33,3	8,3	-25	11,1	4,5	-6,6	19,5	18,9	-0,6
B	33	18,7	-14,3	33,3	25	-8,3	59,6	58,2	-1,4	45,3	39,6	-5,7
C	46,6	68,6	22	33,3	60,4	27,1	20,2	35,8	15,6	31,9	40,5	8,6
D	1,1	0,7	-0,4	0,1	6,3	6,2	9,1	1,5	-7,6	3,4	0,9	-2,5

Sentimiento	GALICIA			ISLAS CANARIAS			COMUNIDAD VALENCIANA		
	1989	1996	Dif	1989	1996	Dif	1989	1996	Dif
A	7,7	9,1	1,4	9,2	3,9	-5,3	21,6	25,5	3,9
B	51,8	45,4	-6,4	54,5	43	-11,5	24,3	17,9	-6,4
C	38,2	44,1	6,1	31,8	52	20,2	51,4	54,4	3
D	2,3	1,4	-0,9	4,5	1,1	-3,4	2,7	2,2	-0,5

Fuentes: Centro de Investigaciones Sociológicas (1989) y (1996).

Claves: Grado de sentimiento: A: más español que de su región; B: más de su región que español; C: ambas cosas por igual y D: No sabe, no contesta. En los casos del País Vasco y Cataluña los apartados A y B incluyen sentirse “solo español” y “solo de la región”, respectivamente.

La Tabla 3 analiza el voto de la población comprendida entre 18 y 24 años de cada Comunidad Autónoma. Se pretende descubrir el cambio en las tendencias de voto nacionalista/regionalista tras la entrada en vigor de las directrices en materia de identidad en el sistema educativo. De igual modo, para este trabajo se entiende como partido nacionalista o regionalista aquellas fuerzas políticas que poseen una organización exclusiva e independiente para un territorio autónomo. Frente a ellos, se encuentran los partidos de carácter estatal que en estos años inician un proceso descentralizador de sus estructuras e incluso añaden el nombre del territorio al nombre general, algunos de ellos incluso con décadas de historia. Por ejemplo, el Partido Comunista de España, en Andalucía, pasa a denominarse Partido Comunista de Andalucía, aunque sigue integrado plenamente en la organización a nivel estatal.

Tabla 3*Evolución del Voto Nacionalista en la Población entre 18 y 24 Años (1982-1993) Porcentajes y Diferencias*

	ANDALUCÍA			ISLAS BALEARES			PAÍS VASCO			CATALUÑA		
	1982	1993	Dif	1982	1993	Dif	1982	1993	Dif	1982	1993	Dif
AP.CD	2,1	16,3		21,1	11,4		0,5	2,3		3,7	3,4	
PP												
UCD	5,7	-		4,3	-		-	-		0,2	-	
CDS	-	0,6		-	-		-	-		-	-	
EA	-	-		-	-		-	3,8		-	-	
PSOE	35,4	40,6		39,7	17,1		10,8	3,5		27,4	8,9	
Verdes	-	-		-	2,9		-	1,3		-	-	
PCE.	4,9	9,2		0,9	7,1		-	4,9		2,7	7,2	
IU												
UN	0,3	-		-	-		-	-		-	-	
Otros	1,3	1,1		-	-		-	0,6		3,5	2,1	
PSM	-	-		2,5	-		-	-		-	-	
CIU	-	-		-	-		-	-		9,5	14,5	
ERC	-	-		-	-		-	-		2,5	4,7	
PSA	4,7	2,1		-	-		-	-		-	-	
PNV	-	-		-	-		7,8	6,7		-	-	
HB	-	-		-	-		13,7	14,5		-	-	
EE	-	-		-	-		7,8			-	-	
NS/NC	31,2	14,4		5,3	10		10,6	17,9		9	8,3	
No Votó	14	13,1		26,2	20		48,8	29,8		41,5	23,5	
No tenía edad	-	-		-	31,4		-	12,6		-	26	
Blanco	-	-		-	2,9		-	1,8		-	1,3	
Total Nacionalista	4,7	2,1	-2,6	2,5	-	2,5	21,5	25	3,5	12	19,2	7,2

	GALICIA			ISLAS CANARIAS			COMUNIDAD VALENCIANA		
	1982	1996	Dif	1982	1993	Dif	1982	1993	Dif
AP.CD	4,4	19,2		10,6	20,7		18,4	22,2	
PP									
BNG	-	21,2		-	-		-	-	
CC	-	-		-	8,3		-	-	
UCD	7,4	-		-	-		2,4	-	
CDS	-	-		1,9	0,5		0,5	-	
PSOE	39,7	12,5		48,3	12,1		52,3	18,5	
UV	-	-		-	-		-	1,6	
Verdes	-	-		-	1,1		-	1,3	
PCE	1,5	1,7		1,7	5,9		4,1	7,4	
IU									
UPC	-	-		5,5	-		-		
Otros	10,3	0,5		2	-		-	1,3	
NS/NC	23,5	6,6		20	10,2		4,7	5,1	
No Votó	13,2	26,8		13,3	16,7		17,6	15,1	
No tenía edad	-	8,5		-	23,3		-	25,5	
Blanco	-	3		-	1		-	2	
Total Nacionalista	-	21,2	21,2	5,5	8,3	2,8	-	1,6	1,6

Fuentes: CIS (1982a y b), (1983), (1984a y b), (1994a y b), (1995a, b, c, d y e).

Nota: Partidos nacionalistas en negrita y cursiva.

Según este criterio, los partidos nacionalistas o regionalistas son los detallados en la Tabla 4.

Tabla 4
Partidos Nacionalistas/Regionalistas de Cada Comunidad Autónoma

Islas Canarias	Andalucía	Cataluña	Islas Baleares	Comunidad Valenciana	Galicia	País Vasco
Unión del Pueblo Canario (UPC) Coalición Canaria (CC)	Partido Socialista Andaluz (PSA)	Esquerra Republicana de Catalunya (ERC) Convergència i Unió (CiU)	Partido Socialista Mallorquín (PSM)	Unió Valenciana (UV)	Bloque Nacionalista Gallego (BNG)	Herri Batasuna (HB) Euzkadi ko Ezquerria (EE) Partido Nacionalista Vasco (PNV) Eusko Alkartasuna (EA)

Se observa en la Tabla 3 cómo el voto recabado por el total de las fuerzas nacionalistas se incrementa en todas las Comunidades Autónomas, entre las dos elecciones generales estudiadas (1982 y 1993) en la población comprendida entre los 18 y 24 años. Con la excepción de Andalucía, donde el único partido nacionalista pierde representación. En el resto, los aumentos discurren entre el 21% de Galicia y el 1,6 de la Comunidad Valenciana.

Conclusiones

El lugar de la identidad en las políticas educativas autonómicas de los primeros años de la Transición Democrática española no es un tema abordado con la amplitud que se merece en ninguna de las publicaciones sobre este período tan relevante. Así, Mayordomo (2002) o Puelles (2002), entre otros, se centran solo en aspectos tales como la administración educativa, la problemática surgida tras los debates constitucionales acerca del artículo 27, sobre la libertad de enseñanza, la construcción de nuevas plazas para la enseñanza obligatoria o la situación de la enseñanza privada. Por ejemplo, Puelles sostiene que “hubo también otras fuerzas políticas que desempeñaron un papel importante en la transición, especialmente los nacionalismos periféricos, (...) aun cuando algunas coadyuvaron de manera significativa a que la obra constituyente llegara felizmente a puerto” (Puelles, 2002, p. 53). En el mismo sentido, Gabriel (2018) considera que la muerte de Franco supone el inicio de unas políticas favorecedoras de la inserción de las culturas regionales en las escuelas e iniciadas por Cataluña, País Vasco y Galicia: “ellas, como el resto de las autonomías, comparten con el Estado competencias educativas y procuran cultivar, con intensidad desigual, su propia identidad a través de la enseñanza” (Gabriel, 2018, p. 144). Frente a casi cuarenta años (1939-1975) de persecución franquista, y en muchos casos casi aniquilación, de las señas de identidad autonómicas, surge un nuevo tiempo de reconstrucción de un Estado y un sistema educativo multicultural.

Efectivamente, tras analizar los documentos mencionados, hay que considerar esta cuestión muy significativa. Es tal su relevancia que incluso los Pactos de la Moncloa, suscritos en octubre de 1977 por todas las fuerzas sindicales y políticas más relevantes del momento, recogen en el “Acuerdo sobre el programa de actuación jurídica y política” que en la “práctica educativa” se

“incorporarán las distintas lenguas y contenidos culturales en sus respectivos ámbitos territoriales para todos los niveles educativos obligatorios. En coherencia con esta medida, se facilitará al profesorado, en su caso, el oportuno reciclaje” (Hernández, 2008, p. 124).

Este texto manifiesta el reconocimiento de la diversidad cultural del Estado y de las lenguas cooficiales, lo cual, según Hernández, es una victoria de las fuerzas nacionalistas. Este autor considera que estos partidos ya pueden realizar una tarea de “clientelismo político” y presionar para conseguir “el reconocimiento de su personalidad” (Hernández, 2008, p. 127).

Gracias a la Constitución, a los Pactos de la Moncloa y al Acuerdo, se consigue una gran uniformidad en la redacción de los textos y, por consiguiente, unidad a la hora de interpretarlos y desarrollarlos posteriormente. El embrión de un sistema educativo descentralizado lo preparan las tres comunidades que se denominan políticamente como “históricas”: Cataluña, País Vasco y Galicia. Denominación conseguida por haber refrendado sus Estatutos en el periodo comprendido entre 1931 y 1939, los años que incluyen la Segunda República y los tres años de la Guerra Civil española. Con posterioridad, el resto asumirán paulatinamente esas mismas competencias. Desde este punto de partida, el orden cronológico justifica las diferencias entre unas Comunidades Autónomas y otras, puesto que conforme pasan los años, los artículos sobre enseñanza e identidad son más específicos.

La Carta Magna española, por tanto, ampara la creación de sistemas educativos autonómicos que nacen con la intención de proteger y difundir unas señas de identidad, y se ha demostrado que en los Estatutos de Autonomía aprobados durante este sexenio, identidad y educación se encuentran estrechamente vinculadas. Todas las Comunidades Autónomas analizadas comparten con el Gobierno español la potestad de regular el sistema educativo y, por ello, ejecutan esas competencias con la intención de defender y reforzar la identidad regional.

Los textos estudiados se ciñen escrupulosamente a lo acordado en la Constitución, y los techos competenciales se limitan a lo allí fijado. Nos encontramos ante un evidente ejercicio de homogeneidad y coordinación política. Bajo ese denominador común, se pueden distinguir dos tipos de contenidos que se diferencian por la existencia o no de una segunda lengua oficial. En los casos de bilingüismo, el futuro gobierno autonómico nace con las competencias para su defensa y difusión. En los otros casos, donde el castellano es la única lengua oficial, las atribuciones se dirigen hacia la reivindicación de otra forma de entender la cultura regional, como representa el caso andaluz.

La legislación posterior demuestra en todos los casos cómo la identidad aparece como un elemento central de la política educativa. Las Comunidades Autónomas desarrollan un marco normativo con la pretensión de implantar sus señas de identidad en todas las etapas del sistema, con la pretensión de respetar y obedecer a la Constitución. Por un lado, porque esa posibilidad aparece contemplada en la Carta Magna y, por otro, afianzar el incipiente régimen democrático.

Para cumplir con esos dos objetivos, las Leyes y los Decretos analizados regulan los elementos que se consideran más relevantes del sistema educativo. Es decir, la inserción de las señas de identidad se realiza por medio de la planificación de actuaciones políticas -por ejemplo, por medio de un “programa” en el caso andaluz o por medio de una ley de “normalización”, en los casos catalán, gallego o vasco- integrales que afectan a esos ámbitos. Así, los planes de estudio, la formación del profesorado y la innovación educativa son las tres grandes categorías afectadas. Existen muchas semejanzas. En todos los casos aparece la necesidad de incluir, en la organización de los estudios, los contenidos propios de la comunidad, ya sea por medio de la enseñanza de las materias o de algunos temas desde la perspectiva autonómica, o los idiomas regionales, enseñando su Lengua y Literatura, y respetando los derechos de los estudiantes y sus familias. También, sobre todo en los casos de bilingüismo, se diseñan unos cuidados planes de formación del profesorado

para que estén en disposición de asumir la nueva arquitectura del sistema y puedan responder a las demandas culturales y políticas.

Esto sucede incluso en las Comunidades sin segunda lengua oficial, como es el caso de Andalucía, donde los docentes, una vez aprueban sus pruebas selectivas, deben pasar por un curso de formación obligatorio sobre cultura andaluza. En los territorios con dos lenguas oficiales, la vernácula se convierte en la lengua a proteger y difundir, incluso augurando su futuro uso como idioma vehicular. Por último, las políticas autonómicas sobre innovación educativa incorporan la identidad como objeto de estudio y experimentación. A los centros se les añade la cultura regional como objetivo, como espacio de investigación de nuevas metodologías sobre este asunto.

Sin embargo, aunque en general se contemplan grandes coincidencias, la ausencia de una eficaz coordinación, provoca la aparición de significativas diferencias entre Comunidades Autónomas. Los contrastes no solo se deben a la existencia o no de un segundo idioma oficial, ya que incluso las regiones que tienen otra lengua diferente al castellano, asumen modelos diferentes para la inclusión de las señas de identidad en su sistema educativo.

La rápida regulación de este asunto en el tiempo, también nos deja entrever la urgencia para adecuar el obsoleto sistema a la nueva sociedad española, mucho más reticente para asumir unos valores culturales anclados en el pasado, que entienden la cultura española como un todo homogéneo.

Los resultados emanados de las encuestas sociológicas analizadas muestran el éxito en la aplicación de las políticas educativas en materia de identidad regional. Las cifras extraídas en esta investigación demuestran que la población comprendida entre los 18 y 24 años en las siete Comunidades Autónomas estudiadas de 1993 asume en mayor medida el sentimiento de pertenencia a la región que los jóvenes de esas edades de 1982.

Un sentimiento que se traduce en el incremento del voto nacionalista o regionalista en casi todos los territorios, aunque esas cifras no permiten interpretarlas como un incremento del apoyo a las tesis independentistas de forma mayoritaria. Los porcentajes obtenidos de jóvenes que se sienten por igual españoles, como de la región, se incrementan influidos en gran medida por la prudente adopción de actuaciones político-educativas circunscritas siempre al mandato constitucional. Es constatable que para 1993 la población juvenil de estas regiones mayoritariamente discurre hacia un nacionalismo o regionalismo de corte moderado en lo que a sentimiento de pertenencia se refiere, puesto que las tesis independentistas aparecen en nuestra investigación como minoritarias.

El estudio necesita una continuación. Es obvio que el problema nacional español no está cerrado actualmente y aún genera debates y situaciones muy conflictivas. Es conveniente detallar el momento cuando se produce -sobre todo en algunas Comunidades Autónomas, como recientemente el caso catalán- la ruptura con el modelo constitucional de 1978 y si esa quiebra se debe a una transformación del sistema educativo o se explica por factores exógenos a este. Lo que este trabajo demuestra es que los primeros pasos de la enseñanza descentralizada española no son responsables de esas recientes actuaciones políticas.

Es fructífero vincular los estudios sociológicos con la Política educativa. De este modo, se consigue profundizar en la aplicación de las directrices gubernamentales y cómo los actores políticos alcanzan mayor o menor éxito. Sin embargo, los futuros trabajos han de sortear varias limitaciones que se han conocido para el desempeño de éste. Las encuestas publicadas por el CIS y referidas a las últimas décadas del siglo pasado están muy cercenadas por la escasez de medios e instrumentos de análisis. Por ejemplo, resulta muy complicado obtener resultados desagregados sobre la población entre 18 y 24 años. Todo ello dificulta en gran medida la obtención de cifras fiables.

Referencias

- Albertí, E. (2010). L'Estatut com a norma i la seva funció constitucional. *Revista Catalana Dret Públic*, (número especial), 81-100. <http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rcdp/article/view/146>
- Álvarez, G. (2019). Políticas de evaluación de sistemas educativos: Estudio comparado entre Comunidades Autónomas en las etapas de educación básica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 106(27), <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3844>
- Armas Castro, J., Conde Miguélez, J., Maia, C., & Férias, A. (2021). Las transiciones a la democracia en España y Portugal como pasados difíciles. Representaciones sociales del profesorado de Educación Secundaria en formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.1), 89-108. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.81973>
- Aróstegui, J. (2000). *La transición (1975-1982)*. Acento.
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (1982a). Estudio 1302. Andalucía. Intención de voto en supuestas elecciones generales. Población 18-24 años. <http://www.analisis.cis.es/cisdb.jsp>
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (1982b). Estudio 1320. Barómetro 1982. Intención de voto en supuestas elecciones generales. Población 18-24 años. <http://www.analisis.cis.es/cisdb.jsp>
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (1983). Estudio 1352. Preelectoral elecciones municipales y autonómicas 1983. Recuerdo de voto en las elecciones generales de 1982. Población 18-24 años. <http://www.analisis.cis.es/cisdb.jsp>
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (1984a). Estudio 1402. Postelectoral País Vasco. Recuerdo del voto en elecciones generales de 1982. Población 18-24 años. <http://www.analisis.cis.es/cisdb.jsp>
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (1984b). Estudio 1404. Preelectoral Cataluña. Recuerdo del voto en elecciones generales de 1982. Población 18-24 años. <http://www.analisis.cis.es/cisdb.jsp>
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (1989). Estudio 1788. Cultura política (II) Sentimiento de identidad regional versus española (excepto Cataluña y País Vasco) y Sentimiento nacionalista en Cataluña y País Vasco. Población entre 18 y 24 años. <http://www.analisis.cis.es/cisdb.jsp>
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (1994a). Estudio 2102. Preelectoral Andalucía. Recuerdo de voto en las elecciones generales de 1993. Población entre 18 y 24 años. <http://www.analisis.cis.es/cisdb.jsp>
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (1994b). Estudio 2120. Postelectoral País Vasco. Recuerdo de voto en las elecciones generales de 1993. Población entre 18 y 24 años. <http://www.analisis.cis.es/cisdb.jsp>
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (1995a). Estudio 2162. Preelectoral Comunidad Autónoma de Baleares. Recuerdo de voto en las elecciones generales de 1993. Población entre 18 y 24 años. <http://www.analisis.cis.es/cisdb.jsp>
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (1995b). Estudio 2163. Preelectoral Comunidad Autónoma de Canarias. Recuerdo de voto en las elecciones generales de 1993. Población entre 18 y 24 años. <http://www.analisis.cis.es/cisdb.jsp>
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (1995c). Estudio 2167. Preelectoral Comunidad valenciana. Recuerdo de voto en las elecciones generales de 1993. Población entre 18 y 24 años. <http://www.analisis.cis.es/cisdb.jsp>
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (1995d). Estudio 2195. Preelectoral Comunidad Autónoma de Cataluña. Recuerdo de voto en las elecciones generales de 1993. Población entre 18 y 24 años. <http://www.analisis.cis.es/cisdb.jsp>

- Centro de Investigaciones Sociológicas. (1995e). Estudio 2239. Situación social y política de Galicia. Recuerdo de voto en las elecciones generales de 1996. Población entre 18 y 24 años. <http://www.analisis.cis.es/cisdb.jsp>
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (1996). Estudio 2228. Conciencia Nacional y Regional. Población entre 18 y 24 años. <http://www.analisis.cis.es/cisdb.jsp>
- Chaput, M., & Pérez, J. (Eds.) (2015). *La Transición española. Nuevos enfoques para un viejo debate*. Biblioteca Nueva.
- Espigado, G. (2016). Las leyes educativas de la democracia en España a examen (1980-2013). *Historia y Memoria de la Educación*, (3), 7-14. <https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.16245>
- Fernández, A. (2004). La educación como derecho cultural. *Persona y Derecho*, (50), 259-276. <https://hdl.handle.net/10171/14417>
- Fernández, A. (2009). *Discriminación y diferencia en educación. Repensar la igualdad de oportunidades*. Éditions Diversités.
- Foces, J. (2015). *Política y administración de la Educación en el Estado autonómico (1978-2004). Desigualdades regionales y cohesión del sistema educativo. El estudio de un caso singular: Castilla León*. (Tesis inédita doctoral). UNED, Madrid.
- Foces, J. (2017). *Política y educación en el Estado autonómico*. Centro de Estudios Constitucionales.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Siglo Veintiuno editores.
- Fuentes, J. L. (2014). Identidad cultural en una sociedad plural: Propuestas actuales y nuevas perspectivas. *Bordón*, 66(2), 61-74. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66204>
- Fusi, J.P. (2017). *Espacios de libertad. La cultura española bajo el franquismo y la reinvencción de la democracia (1960-1990)*. Galaxia Gutenberg.
- Gámez, M. M. (2010). *La administración educativa: Control y autonomía*. Iustel.
- Gabriel, N. de (2018). Nacionalismo y educación en España. *Historia de la Educación*, (37), 135-144. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/hedu201837115144/20689
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Ed. Grao.
- González, S., y Hernández, J.L. (2018). La libertad de enseñanza en la opinión pública durante la transición a la democracia en España. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (32), 173-198. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/100094/431233>
- González-Moreno, J. (2019). Política, ideología y educación en el PSOE durante la Transición (1976-1982): Escolarización y secularización. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(108). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4042>
- Hernández, J.C. (2008). Política y educación en la Transición Democrática española. *Foro de Educación*, (10), 57-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2906823>
- Hijano, M. y Ruiz, M. (2019). Descentralización y democracia: Los inicios de las políticas educativas regionales en España durante la Transición (1978-1985). *Historia Caribe*, 14(34), 151-185. <http://dx.doi.org/10.15648/hc.34.2019.5>
- Juliá, S. (2017). *Transición. Historia de una política española (1937-2017)*. Galaxia Gutemberg.
- Juliá, S. (2019). *Demasiados retrocesos. España 1898-2018*. Galaxia Gutemberg.
- Laudó, X. (2002). La educación y la Transición democrática. Bibliografía. *Historia de la Educación*, (21), 307-310. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/6869/6851
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación*, (4), 167-179. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf>

- Martínez, L.M. (2019). La educación como derecho fundamental en las Constituciones Españolas de 1812, 1931 y 1978. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, (16), 141-160. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i34.695>
- Matarranz, M. (2019). Propuesta metodológica para estudiar la política educativa supranacional: alumbrando el marco axiológico de la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, (34), 74-96. <https://doi.org/10.5944/reec.34.2019.23079>
- Mayordomo, A. (2002). La transición a la democracia: educación y desarrollo político. *Historia de la Educación*, (21), 19-47. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/viewFile/6849/6832
- Mayordomo, A. (2011). Democràcia i política educativa espanyola, 1975-1985. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (18), 107-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4172792>
- Milito, C. (2021). *Conflicto y convivencia en el discurso pedagógico oficial durante el tardofranquismo y la transición democrática española (1965-1982)*. UNED.
- Molinero, C., & Ysàs, P. (2018). *La Transición: historia y relatos*. Siglo XXI de España.
- Moreno, A. (2020). El relato europeo de España de la transición democrática a la gran recesión. *Ayer*, (17), 21-45. <https://revistaayer.com/articulo/1395>
- Pasamar, G. (2019). *La Transición española a la democracia ayer y hoy. Memoria cultural, historiografía y política*. Marcial Pons.
- Puelles, M. (1996). Educación y autonomía en el modelo español de descentralización. *Revista de Educación*, (309), 163-194. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=456>
- Puelles, M. (2002). El Pacto escolar constituyente: Génesis, significación y situación actual. *Historia de la Educación*, (21), 49-26. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/viewFile/6850/6834
- Quiroza, R., & Fernández, M. (Eds.) (2018). *Poder y transición en España. Las instituciones políticas en el proceso democratizador*. Biblioteca Nueva.
- Sevilla, D. (2016). La difícil traslación a una política de gobierno de un acuerdo constitucional forzado. La Unión del Centro Democrático y su malograda Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980. *Historia y Memoria de la Educación*, (3), 45-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5455666>

Appendix

Legislación y Desarrollo Normativo

Legislación

- Constitución Española. (BOE de 29 de diciembre de 1978).
- Estatuto de Autonomía para Andalucía. LO 6/1981, de 30 de diciembre (BOE de 11 de enero de 1982).
- Estatuto de Autonomía de Aragón. LO 8/1982, de 10 de agosto (BOE de 16 de agosto de 1982).
- Estatuto de Autonomía para Asturias. LO 7/1981 de 30 de diciembre (BOE de 11 de enero de 1982).
- Estatuto de Autonomía para las Islas Baleares. LO 2/1983, de 25 de febrero (BOE de 1 de marzo de 1983).
- Estatuto de Autonomía de Canarias. LO 10/1982, de 10 de agosto (BOE, de 16 de agosto de 1982).

Estatuto de Autonomía para Cantabria. LO 8/1981, de 30 de diciembre (BOE de 11 de enero de 1982).

Estatuto de Autonomía de Castilla-La Mancha. LO 9/1982, de 10 de agosto (BOE de 16 de agosto de 1982).

Estatuto de Autonomía de Cataluña. LO 4/1979, de 18 de diciembre (BOE, de 22 de diciembre de 1979).

Estatuto de Autonomía para Galicia. LO 1/1981, de 5 de abril (BOE de 28 de abril de 1981).

Estatuto de Autonomía para la región de Murcia. LO 4/1982, de 9 de junio (BOE de 19 de junio de 1982).

Comunidad Foral de Navarra. LO 13/1982, de 10 de agosto, de reintegración y mejoramiento del régimen foral de Navarra (BOE de 16 de agosto de 1982).

Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana. LO 5/1982, de 1 de julio (BOE de 10 de julio de 1982).

Estatuto de Autonomía para el País Vasco. LO 3/1979, de 18 de diciembre (BOE de 22 de diciembre de 1979).

Desarrollo Normativo

Andalucía

Gobierno de Andalucía (1983), Decreto 129/1983, de 22 de junio, por el que se convierten en centros de régimen ordinario los actuales centros pilotos creados al amparo del Decreto 2343/1975, de 23 de agosto, y bases para la experimentación y la innovación pedagógica en los centros de régimen ordinario en el marco territorial de competencias de la Comunidad Autónoma de Andalucía (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, (BOJA) de 8 de julio de 1983).

Gobierno de Andalucía (1984a). Ley 4/1984, de 9 de enero, de Consejos Escolares, (BOJA) de 10 de enero de 1984).

Gobierno de Andalucía (1984b), Ley 13/1984 de 11 de diciembre, del Consejo Social de las Universidades de Andalucía (BOJA de 18 de diciembre de 1984).

Gobierno de Andalucía (1984c), Decreto 193/1984, de 3 de julio, por el que se aprueban el temario y objetivos educativos generales a que habrán de ceñirse las programaciones experimentales sobre cultura andaluza para los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA de 7 de agosto de 1984).

Canarias

Gobierno de Canarias (1984a), Decreto 153/1984, de 28 de febrero, por el que se convierten en centros de régimen ordinario los actuales centros pilotos creados al amparo del Decreto 2343/1975, de 23 de agosto, y bases para la experimentación y la innovación pedagógica en centros docentes de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOCAC de 10 de marzo de 1984).

Gobierno de Canarias (1984b), Ley 6/1984, de 30 de noviembre, de los consejos sociales de coordinación universitaria y de creación de universidades, centros y estudios universitarios (BOCAC de 5 de diciembre de 1984).

Gobierno de Canarias (1985), Orden de 14 de junio de 1985 por la que se regulan las enseñanzas del ciclo inicial de la educación general básica (Boletín Oficial de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOCAC) de 16 de agosto de 1985).

Islas Baleares

Gobierno de las Islas Baleares (1985), Decreto 53/1985, de 20 de junio, de enseñanza de la lengua y literatura propia de las Islas Baleares (Boletín Oficial de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, (BOCAIB) de 13 de septiembre de 1985).

Cataluña

Gobierno de Cataluña (1981), Orden de 11 de mayo de 1981 por la que se regulan las enseñanzas de parvulario y ciclo inicial de educación general básica (Diario Oficial de la Generalidad de Cataluña (DOGC) de 8 de julio de 1981).

Gobierno de Cataluña (1983), Ley 7/1983, de 8 de abril, de normalización lingüística en Cataluña (DOGC) de 22 de abril de 1983.

Gobierno de Cataluña (1985), Orden de 9 de julio de 1985 por la que se establecen las bases para un plan que facilite la normalización lingüística del profesorado de enseñanza primaria y de enseñanza secundaria (DOGC de 2 de noviembre de 1985).

Galicia

Gobierno de Galicia (1982), Decreto 81/1982 de 29 de abril por el que se regula la enseñanza de la lengua gallega en los niveles de educación preescolar, educación general básica, bachillerato y formación profesional (Diario Oficial de Galicia (DOG) de 14 de mayo de 1982).

Gobierno de Galicia (1983a), Ley 3/1983 de 15 de junio de normalización lingüística (DOG de 14 de julio de 1983).

Gobierno de Galicia (1983b), Decreto 135/1983 de 8 de septiembre por el que se desarrolla para la enseñanza la ley 3/1983 de normalización lingüística (DOG de 17 de septiembre de 1983).

Comunidad de Valencia

Gobierno de la Comunidad de Valencia (1983), Ley 4/1983, de 23 de noviembre, de uso y enseñanza del valenciano (Diario Oficial de la Generalidad Valenciana (DOGV) de 1 de diciembre de 1983).

Gobierno de la Comunidad de Valencia (1984), Decreto 79/1984, de 30 de julio, sobre aplicación de la ley 4/1983, de uso y enseñanza del valenciano en el ámbito de la enseñanza no universitaria de la Comunidad Valenciana (DOGV de 23 de agosto de 1984).

Gobierno de la Comunidad de Valencia (1985a), Ley 11/1984, de 31 de diciembre de Consejos Escolares de la Comunidad Valenciana (DOGV de 10 de enero de 1985).

Gobierno de la Comunidad de Valencia (1985b), Decreto 61/1985, de 13 de mayo, por el que se regula el Consejo Escolar valenciano en desarrollo de la Ley 11/1984, de 31 de diciembre de Consejos Escolares de la Comunidad Valenciana (DOGV de 30 de mayo de 1985).

País Vasco

Gobierno del País Vasco (1982), Ley 10/1982 de 24 de noviembre, básica de Normalización del uso del euskera (Boletín Oficial del País Vasco (BOPV) de 16 de diciembre de 1982).

Gobierno del País Vasco (1983), Decreto 138/1983, de 11 de julio, por el que se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco («BOPV» de 19 de julio de 1983).

Sobre los Autores

Manuel Hijano del Río

Universidad de Málaga

hijano@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0993-4809>

Profesor Titular de Universidad del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Málaga. Tiene diversos libros y artículos relacionados con su docencia en la Historia de la Educación en Andalucía y en Política y Legislación Educativa, tales como “Descentralización y democracia: los inicios de las políticas educativas regionales en España durante la Transición (1978-1985)”, “Socialdemocracia y educación: Política educativa andaluza y la enseñanza privada durante la Gran Recesión de 2008”, “Aproximación a veinticinco años de política educativa andaluza”, o sobre las políticas de formación e innovación del profesorado en Andalucía, entre otros. Ha participado en varios proyectos de investigación como investigador sobre la Historia de la Educación (HUM387PAI) del Plan Andaluz de Investigación o en “Influencia de las ideas sobre el Estado en la configuración del moderno sistema educativo español (1900-1931)” del Plan Propio de Investigación de la Universidad de Málaga.

Francisco Martín Zúñiga

Universidad de Málaga

fmartiz@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9741-5787>

Profesor Titular de Universidad del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Málaga. Sus principales líneas de investigación incluyen la historia de la escuela, el currículo y la educación en Andalucía, con especial interés en las políticas educativas en el siglo XX. Autor de numerosos libros y artículos en revistas científicas, su investigación en la actualidad se centra en “la depuración franquista del profesorado”.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 30 Número 72

24 de mayo 2022

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.