

El currículo escolar y la descentralización educativa en España

Antonio-Salvador Frías del Val

Consejo Escolar del Estado. Ministerio de Educación y Ciencia

antonio.frias@mec.es

Resumen

En este artículo, se presenta la investigación llevada a cabo en los currículos que han sido aprobados por las Administraciones autonómicas para los niveles obligatorios del sistema educativo español, examinando la incorporación de los elementos básicos aprobados por la Administración del Estado y las condiciones en las que ésta se produce. El estudio comienza con una referencia histórica a la centralizada organización territorial del Estado en la época contemporánea, y las excepciones a dicha centralización, hasta llegar a la vigente Constitución, y la influencia que en la educación y en la política curricular desarrollada por las Administraciones educativas ha tenido ésta organización territorial. En la investigación, se plasman las fases y las etapas por las que han atravesado las políticas curriculares del Estado y de las Comunidades Autónomas desde que la LOGSE implantase un sistema curricular de colaboración interadministrativa para la elaboración de los currículos escolares. Una vez descrita la situación y los resultados obtenidos en la investigación, se extraen conclusiones que tratan de explicar la situación de hecho existente, los modelos curriculares observados y su influencia en la formación común del alumnado, así como las técnicas que, desde un enfoque normativo, se estiman más adecuadas para dar cumplimiento a las previsiones legales en la materia. El artículo termina exponiendo algunas proyecciones de cara al futuro, aplicables a las políticas curriculares de las Administraciones educativas.

Palabras clave: descentralización, programa común de estudios, política de la educación, distribución del horario escolar, Administración educativa, enseñanzas mínimas, enseñanzas básicas.

Abstract: *School Curricula and the Spanish Educational Decentralization*

This article analyses the research carried out on school curricula as regards the compulsory levels of the Spanish education system, which are devised by education authorities. The study

focuses on the inclusion of basic elements established by the State Administration in the curricula and the conditions set for that inclusion. It begins with a historical reference of the centralized territorial organization of the State in our contemporary history and the exceptions to that centralization, covering then the main aspects of the Constitution currently in force and the influence of the abovementioned territorial organization on education and the curriculum policy implemented by education authorities.

On the other hand, the article shows the different periods gone through by both the State and education authorities concerning curricula policy since the LOGSE established a collaborating system between the various educational authorities for the devise of the different curricula. After describing the situation and the results obtained in the research, a set of conclusions are put forward in order to explain the current situation, curricula types and its influence on students' similar education, along with the inclusion of the best methodologies, which are considered as the most adequate ones from a normative point of view, in order to put into practice the legislation in force regarding this particular aspect. The study concludes with the provision of some future recommendations on education authorities' curriculum policy.

Key words: decentralization, common curriculum, educational policy, arrangement of school time, education authorities, core curriculum, basic education.

Introducción

La política educativa desarrollada en los diferentes países de nuestro entorno geográfico y cultural ha presentado, casi con unanimidad, una característica común a través de la historia contemporánea, y ésta es la directa dependencia que existe entre dicha política educativa y la política general del país de referencia¹. Si ponemos la circunstancia anterior en relación con la trascendencia que tienen los aspectos curriculares de cada etapa y nivel del sistema en la política educativa, tendremos que deducir la influencia que sobre el currículo escolar ejercen los acontecimientos y los enfoques políticos.

No debemos olvidar los innegables efectos que ha tenido la escuela sobre la cultura de los ciudadanos, sus sentimientos colectivos de pertenencia y, en definitiva, sobre la cohesión interna de la propia sociedad. Aunque el sistema educativo concurre e,

⁽¹⁾ Como ha señalado Puelles Benítez: «... la política educativa del Estado ha sido, y sigue siendo, tributaria de la política general, y por tanto, sometida claramente al proceso de orientación política del mismo Estado». Véase M. de Puelles Benítez (1992, p. 312).

incluso, compite con otros factores en la conformación de la cultura y la personalidad de los ciudadanos, continúa, sin duda, siendo un agente de gran relevancia en la construcción de la personalidad de los individuos que se incorporan al sistema, extremo del cual se deriva el interés de los grupos políticos y sociales por influir en el currículo transmitido en las aulas y controlarlo. Hay que recordar que dicho currículo constituye una selección de los contenidos culturales que una sociedad determinada intenta transmitir a sus nuevas generaciones (véase en B. Marco Stiefel, 2003, pp.339-359).

En este artículo, intentaremos adentrarnos en la influencia que la política relacionada con la organización territorial del Estado desarrollada en España ha ejercido sobre la política curricular llevada a cabo por las Administraciones educativas, tanto la del Estado, como las de las distintas Comunidades Autónomas, centrando el examen en la relación entre las enseñanzas mínimas o comunes dictadas por la Administración del Estado y los currículos aprobados por las Administraciones autonómicas². Para ello, se incluye una breve referencia histórica que nos ayuda a enmarcar la problemática relacionada con este punto. A continuación, se aborda un examen de las Leyes Orgánicas que han regulado la materia curricular en nuestra reciente historia constitucional y del desarrollo curricular que de dichas normas han efectuado las diferentes Administraciones educativas, incidiendo especialmente en la mencionada relación entre las enseñanzas mínimas o comunes y los currículos. Al abordar estas relaciones, se detallará la metodología utilizada en el examen. Finalmente, terminaremos exponiendo brevemente algunas conclusiones del estudio realizado, así como las prospecciones de carácter operativo sobre política curricular derivadas de lo expuesto, teniendo en consideración tanto la llamada globalización social, como el proyecto político europeo.

El currículo escolar en el sistema educativo español: contexto histórico

Desde que, a comienzos del siglo XIX, los sistemas educativos se fueron extendiendo por los países occidentales, la educación ha mantenido una estrecha relación con los avatares políticos. Hay que tener presente la fuerza de la educación no sólo para

² Para el territorio gestionado directamente por el Ministerio de Educación, es la autoridad estatal la que aprueba los currículos correspondientes (Ceuta, Melilla y centros españoles en el exterior).

potenciar los elementos básicos de la cultura de las sociedades, sino también para extender ideas y concepciones políticas, sociales y religiosas, así como sentimientos de pertenencia colectiva.

Nuestro país no se ha mantenido al margen de esta regla general, particularmente desde que, en la primera mitad del siglo XIX, se fuera paulatinamente abriendo paso un sistema educativo que, con incidencia irregular, asumen, ya desde la *Constitución de 1812*, el Estado y las órdenes religiosas católicas. Debemos recordar que la historia de nuestra organización político-territorial se caracteriza, durante los siglos XIX y XX, por una importante centralización de la toma de decisiones³. Dicha centralización organizativa afecta también al ámbito educativo, y busca de una homogeneidad que no siempre se logra, dadas las deficiencias en la implantación y el alcance del sistema educativo durante buena parte de nuestra historia contemporánea.

Como señala Viñao Frago (1994, p. 37), la centralización educativa en España únicamente ha tenido tres puntos de inflexión desde que el sistema educativo se empieza a conformar como tal en el primer tercio del siglo XIX. En primer lugar, la Revolución de 1868 trajo consigo un intento descentralizador que no llegó a adquirir carta de naturaleza. Sin embargo, dentro del conocido como sexenio revolucionario, hay que mencionar el proyecto de *Constitución Republicana* de 1873 por su novedoso reparto territorial de competencias y por la influencia que el mismo tuvo en la evolución de los movimientos descentralizadores posteriores. El segundo intento tiene lugar en la *Segunda República*, ya que, con la Constitución de 1931, las regiones adquieren competencias de cierta consistencia en el ámbito educativo. No obstante, la experiencia no llegó a consolidarse y acabó definitivamente al término de la *Guerra Civil*. El tercer momento histórico descentralizador viene marcado por la *Constitución de 1978*, en la que se instaura el Estado Autonómico, que continúa vigente en el momento actual, y en virtud del cual las Comunidades Autónomas han adquirido competencias en educación que les permiten desarrollar políticas con una significación propia, aunque siempre dentro de lo previsto en la *Constitución Española* y asumido en los respectivos Estatutos de Autonomía.

El modelo autonómico adoptado por el Estado Español tiene una especial incidencia en el sistema educativo, pues, como indica López Guerra (1983, p. 294) «(...) los mismos valores y pautas culturales en que se basa la pluralidad de las distintas comunidades españolas dependen en gran manera de su tratamiento en el sistema educativo».

³ Juan Pablo Fusi indica que "La España del siglo XIX era un país de centralismo legal pero de localismo y comarcalismo real". Ver en Referencias bibliográficas: J.P. Fusi (2000), p. 169.

Debemos recordar al respecto que el sistema educativo implantado en España a lo largo del siglo XIX se había caracterizado por la penuria económica con la que la educación era impartida en los centros públicos. Las instituciones educativas estuvieron casi siempre gestionadas por ayuntamientos, diputaciones provinciales u órdenes eclesiásticas. En ningún momento, hubo una política educativa uniforme en todo el Estado que, con independencia de la valoración positiva o negativa que se pueda realizar al respecto, tendiera a homogeneizar los sentimientos nacionales y las identidades colectivas, como sucedió en otros países de Europa. A pesar de que en los diversos planes de estudio se intentaba potenciar la *lengua castellana* y la *historia de España*, sin dejar espacio para el aprendizaje de lenguas propias distintas al castellano o de Historias territoriales de carácter regional, lo cierto es que hasta ya mediado el siglo XX no llegaron a ser aprobados contenidos detallados sobre las enseñanzas a impartir en cada materia⁴. No se debe perder de vista que los primeros *cuestionarios* de nuestra legislación educativa aparecieron en la Orden ministerial de 6 de febrero de 1953 (véase López del Castillo, 1982, pp. 127-202). Dichos cuestionarios deben ser considerados como el intento del régimen franquista por homogeneizar y controlar de manera más estricta las enseñanzas que se impartían en los centros educativos.

Como se ha indicado, en nuestro país, la tercera excepción descentralizadora es la que representa la aprobación de la Constitución de 1978, que supone un intento de conciliar las distintas sensibilidades territoriales existentes en España y tiene, inevitablemente, una proyección directa en el sector educativo y, particularmente, en el ámbito curricular. La Constitución de 1978 representa un pacto político y social que tiene una trascendencia a largo plazo en la organización territorial del Estado. Se pasa de un Estado centralizado a un Estado organizado en Comunidades Autónomas con que tienen una autonomía política y administrativa relevante que se va consolidando con la ampliación de sus techos competenciales, tal y como ocurre en el caso de la educación.

El sistema autonómico de organización territorial del Estado posee una influencia directa en el campo educativo y curricular, y supone, en términos generales, que el Estado asume la competencia de aprobar la normativa básica educativa –entre las que se encuentran las enseñanzas mínimas y comunes–, además de otras competencias de carácter exclusivo, mientras que las Comunidades Autónomas se encargan de desarrollar y completar dicha normativa básica y de gestionar el sistema en su ámbito territorial. Este reparto competen-

⁴ Aunque el relativo fracaso del sistema educativo español durante el siglo XIX supuso un importante perjuicio personal y social para amplias capas ciudadanas, desde algunos enfoques se ha afirmado que de dicho fracaso se derivó, contrariamente, de forma indirecta el mantenimiento de lenguas y culturas minoritarias, que en otros países europeos de nuestro prácticamente desaparecieron con la generalización de sistemas educativos uniformes y homogéneos.

cial es el reflejo, en el mundo educativo, del proceso descentralizador de la organización territorial del Estado originado con la regulación del Título VIII del *Texto Constitucional*.⁵

Tras las experiencias relacionadas con las enseñanzas mínimas de la Educación General Básica en sus ciclos inicial y medio, sobre las que se pronunció el Tribunal Constitucional,⁶ la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) implantó un modelo de colaboración entre la Administración del Estado y las Administraciones autonómicas a la hora de elaborar y aprobar los currículos académicos. Esta colaboración supuso un intento de hacer compatibles las sensibilidades autonómicas y aquellas otras de carácter estatal o nacional.

El modelo de colaboración interadministrativa entre el Estado y las Comunidades Autónomas para la elaboración de los currículos escolares supone una novedad en nuestra historia educativa y curricular. Desde su implantación por la LOGSE, el modelo ha ido consolidándose, siendo confirmado en su estructura fundamental por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de la Calidad de la Educación (LOCE), aunque con dicha Ley fueron introducidos determinados cambios cuya aplicación práctica fue paralizada por la modificación del Real Decreto 827/2003, de 27 de junio (*BOE 28.6.2003; Corrección errores BOE 2.7.2003*), que aprobó el calendario de aplicación de dicha Ley⁷. En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se vuelve a regular el aspecto curricular en el ámbito escolar, manteniendo las líneas fundamentales del sistema, si bien se introducen algunas modificaciones en la materia a las que se hará referencia más adelante.

Metodología del estudio

En el estudio llevado a cabo, se han examinado todas las normas aprobadas por las Administraciones estatal y autonómicas en materia curricular en los niveles referidos a las enseñanzas obligatorias (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) desde

⁵ Refiriéndose a la descentralización en el ámbito educativo y curricular, T. Popkewitz (*Popkewitz, T. (1996), pág. 479*) defiende que «Una auténtica descentralización debe aparecer siempre ligada a cambios democráticos en los currículos y a un ejercicio de la autonomía; a una defensa de lo individual y a la condena de todo centralismo». Sin embargo, como ha señalado, E. Castro Silva (*Castro Silva, E. (1993), pág. 66*) resultaría una aproximación superficial el hecho de defender que los sistemas educativos, donde la toma de decisiones no dependa de un único centro decisor, sean sistemas que proporcionen unos mejores resultados, en su conjunto, que aquellos otros en los que las decisiones se adoptan de manera centralizada y uniforme. Un sistema educativo puede alcanzar altas cotas de calidad y eficacia sin que necesariamente se encuentre descentralizado. Es obligado, por tanto, realizar un examen de la realidad donde se aplica la descentralización, para efectuar un pronunciamiento al respecto.

⁶ Sentencias del Tribunal Constitucional 87/1983 y 88/1983, de 27 de octubre (BOE 2.12.1983).

⁷ La modificación referida fue llevada a cabo por el Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo (BOE 29.5.2004), con lo que los currículos aprobados por algunas Comunidades Autónomas nunca llegaron a ser aplicados.

que el sistema curricular de colaboración interadministrativa fuera implantado por la LOGSE. Así, se ha contrastado la presencia de las enseñanzas mínimas (formadas entonces por los objetivos, contenidos y criterios de evaluación) en todas las normas de las Comunidades Autónomas que aprueban los currículos escolares que desarrollan la LOGSE, en sus dos fases temporales, así como en las derivadas del desarrollo de la LOCE. En total, han sido examinados 56 Reales Decretos y Decretos dictados por la Administración General del Estado y por las diecisiete Administraciones autonómicas, y dicho conjunto de normas que constituye el objeto sobre el que se ha realizado el estudio empírico.

El criterio seguido para constatar la presencia de las enseñanzas mínimas o comunes en los currículos se basa en estimar efectiva dicha presencia siempre que la naturaleza del contenido en los currículos pueda, dadas sus características, ser homologada con la naturaleza asignada a tales contenidos en las enseñanzas básicas al tener un similar alcance, con independencia de que, según los casos, se hayan utilizado terminologías no siempre coincidentes.

La metodología seguida en el estudio se corresponde rigurosamente con la del método científico, considerando propio de éste el estudio detenido de la realidad existente, la formulación de hipótesis para explicar dicha realidad, el contraste de tales hipótesis con el objeto estudiado y, finalmente, la formulación de las tesis definitivas derivadas del proceso realizado.

El estudio de los currículos escolares de nuestro sistema educativo y su comparación con las enseñanzas básicas aprobadas por el Estado revela una evolución de sus planteamientos y de la problemática que una materia tan compleja como es el currículo genera. A continuación, se expone brevemente la situación en esta materia, sin que deba perderse de vista el hecho de que, en nuestro sistema educativo, el estudio curricular está presidido por una casuística de gran calado que modula y relativiza las clasificaciones que se puedan establecer al respecto.

Evolución del modelo curricular de colaboración interadministrativa

En la evolución del modelo curricular vigente, se observan dos fases definidas por la vigencia de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) respectivamente. A su vez, durante la fase en la que se encuentra en vigor

la LOGSE, se aprecian dos etapas curriculares diferentes. Por un lado, una primera etapa en la que se incluyen las enseñanzas mínimas y los currículos elaborados hasta la reforma de las enseñanzas mínimas que se produjo en el año 2000, conocida como «Reforma de Humanidades», y, una segunda en la que cabe incluir los currículos aprobados a partir de dicha reforma, y que afectaban sólo a la Educación Secundaria Obligatoria y al Bachillerato.

La segunda fase de la evolución curricular de nuestro sistema educativo escolar está representada por la aprobación de la LOCE, que incluye algunas modificaciones de los principios legales sobre el currículo que recogía la LOGSE. La aprobación de las enseñanzas comunes tras la entrada en vigor de la LOCE y, a su vez, de los currículos basados en las indicadas enseñanzas comunes por parte del Ministerio de Educación y por algunas Comunidades Autónomas –como es la Comunidad de Madrid y la Comunidad de La Rioja– no tuvo un efecto práctico, ya que la implantación de las distintas etapas y niveles educativos regulados en la LOCE y, por tanto, sus currículos no llegó a las aulas, al quedar pospuestos por el Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo (BOE 29.5.2005), que modificó el calendario de aplicación de la Ley, retrasándola.

Finalmente, la derogación de la LOCE llevada a cabo por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, abre una nueva fase cuya evolución deberá ser observada con atención en el futuro.

Primera fase: vigencia de la LOGSE

Primera etapa

La regulación curricular contenida en la LOGSE implanta, como ya se ha señalado, un nuevo sistema de elaboración del currículo escolar, de tal manera que la Administración del Estado debía establecer las enseñanzas mínimas, es decir, los elementos básicos del currículo -objetivos, contenidos y criterios de evaluación- que tenían que constar necesariamente en el currículo que aprobase cada una de las Comunidades Autónomas para su ámbito de gestión.

En relación con este sistema, se debe apuntar que la redacción definitiva de la LOGSE no instauró en nuestro ámbito curricular lo que doctrinalmente conocemos como «currículo abierto», algunos de cuyos postulados fueron ampliamente desarrollados en los documentos preparatorios de la Ley,⁸ y que responden a una postura

⁸ Se debe realizar en este punto un amplio reconocimiento al Profesor Cesar Coll, defensor destacado entre nosotros de esta postura curricular, que se encuentra más desarrollada en el ámbito anglosajón.

según la cual la concreción del currículo corresponde fundamentalmente al profesorado. Por el contrario, la Ley asignó al Gobierno la aprobación de las enseñanzas mínimas, a las Administraciones educativas la aprobación del currículo –en el que debían constar dichas enseñanzas mínimas–, y al profesorado la facultad de desarrollar y adaptar el currículo a las características y al entorno del alumnado. Por tanto, el sistema curricular previsto en la Ley se caracterizó por prever una necesaria colaboración entre las Administraciones General del Estado, las Administraciones Autonómicas y el profesorado, a quien se asigna un papel curricular relevante, pero dentro del marco fijado por las citadas administraciones.

La regulación recogida en el artículo 4, apartado 5, de la LOGSE presentaba un problema de aplicación que revistió una gran importancia. La Ley preveía que las enseñanzas mínimas constasen en los currículos aprobados por las Comunidades Autónomas, pero no establecía criterio alguno en base al cual medir si las enseñanzas mínimas constaban o no en los currículos. La normativa básica estatal para la ordenación curricular de las distintas etapas tampoco fijó criterio alguno al respecto. La relevancia de este extremo fue muy acusada, puesto que, en numerosas ocasiones, las formulaciones de las enseñanzas mínimas eran plasmadas en los currículos utilizando términos y expresiones diferentes de los de las formulaciones originales, lo que dio lugar a diferentes apreciaciones sobre si el alcance de las expresiones curriculares coincidía o no con la naturaleza de las formulaciones utilizadas en las enseñanzas mínimas.

Otro aspecto de las relaciones entre las enseñanzas básicas y los currículos en esta etapa que debe ser resaltado es que dichas relaciones se asentaron, en numerosos casos, en el principio de generalidad de formulaciones de las enseñanzas mínimas, y tuvo su concreción en los currículos y en los escalones inferiores de concreción curricular localizados en los centros. El resultado de esta circunstancia fue que si un contenido básico era formulado en términos excesivamente genéricos, su concreción podía llevarse a cabo de múltiples formas, como de hecho sucedió en la práctica en determinados casos.

Por ello, los contenidos mínimos que fueron formulados con esta condición carecieron de virtualidad para garantizar la formación común del alumnado, es decir, para cumplir finalidad que la LOGSE atribuía a las enseñanzas básicas. Donde se presentaba esta circunstancia no era posible determinar si los contenidos que constaban en el currículo eran concreciones de formulaciones genéricas básicas o eran contenidos nuevos incluidos por las Administraciones educativas en virtud de su competencia propia para ello, puesto que en los currículos, con frecuencia, no quedaba la constancia de la formulación básica genérica que, en su caso, se procedía a concretar.

Otra circunstancia que debe ser considerada es la fragilidad del modelo diseñado en la Ley a la hora de determinar el tiempo lectivo destinado a las enseñanzas básicas y a las enseñanzas que carecían de esta condición. Los contenidos de las enseñanzas mínimas no podían superar el 55% o el 65% del tiempo global, según se tratase de una Comunidad con lengua propia además del castellano o sin ella, límite superior que fue cuantificado en las enseñanzas mínimas. Pero esta circunstancia, unida a la mencionada en el párrafo anterior –la generalidad de las formulaciones de contenidos básicos–, ocasiona una situación carente de sentido, ya que un contenido básico, si se formula con excesiva generalidad, podrá ser concretado no sólo de manera diferente según los casos, sino también con una extensión muy distinta, lo que exigirá necesariamente destinar mayor o menor tiempo lectivo para su impartición. Por ello, la regulación legal del tiempo lectivo destinada a las enseñanzas básicas no resulta compatible con una excesiva generalidad de los contenidos básicos. Por otra parte, se debe tener en consideración que los currículos aprobados por las Administraciones educativas en ningún caso especificaban aquellos contenidos que eran considerados como básicos y los que no gozaban de esta condición, lo que dificultaba considerablemente dedicar a los contenidos básicos de los tiempos lectivos legalmente previstos.

Si se adopta un enfoque jurídico de esta problemática, es posible afirmar que la Ley estableció el carácter preceptivo del currículo escolar, ya que «regula la práctica docente»⁹. Dicha circunstancia, unida a la asignación de un porcentaje del horario lectivo a los contenidos básicos y no básicos realizada en el trámite parlamentario de la Ley, hacía muy difícil el cumplimiento estricto de la norma si la definición de las enseñanzas mínimas y, en particular, de los contenidos era excesivamente genérica.

Segunda etapa de vigencia de la LOGSE

Con la aprobación, en el año 2000, de los Reales Decretos que establecían las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (Reales Decretos 3473/2000 y 3474/2000) se abre un nuevo sendero en la interpretación de las relaciones interadministrativas a la hora de elaborar los currículos escolares. La aplicación en estas relaciones del principio de *generalidad-concreción* experimenta un giro importante, ya que aumenta de forma considerable el número y la concreción de

⁹ En el proyecto de la Ley que fue enviado al Consejo Escolar del Estado para su dictamen, únicamente se consideraba al currículo con un carácter orientador pero no prescriptivo. (artículo 4.1: *A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que orienta la práctica docente.*)

las formulaciones de contenidos de las enseñanzas mínimas. Con ello, el proceso de concreción por parte de las Administraciones educativas, que en la etapa anterior se había visto sensiblemente favorecido, experimenta cierto retroceso, ya que los contenidos básicos gozan ya, en muchos casos, de un importante grado de detalle y, además, son establecidos para cada uno de los distintos cursos de la etapa, por lo que aumenta su número. Con ello, se introduce una diferencia importante con respecto a la etapa anterior, ya que, en ella, los contenidos básicos no eran distribuidos por cursos en la norma que aprobaba las enseñanzas mínimas, sino que esa distribución se verificaba, generalmente, por parte de los centros al aprobar el proyecto curricular de centro.

Las enseñanzas mínimas y, en particular, los contenidos básicos aprobados en esta etapa se centran en aspectos conceptuales, y dejaban en un segundo plano aquellos contenidos de carácter procedimental o actitudinal que fueron ampliamente utilizados en las enseñanzas mínimas durante la primera etapa de vigencia de la Ley. Se plasma aquí una posición doctrinal según la cual los procedimientos y las actitudes deben estar, en muchas ocasiones, unidos a los contenidos conceptuales y resulta forzado establecer una separación entre los mismos en la norma reglamentaria. En cualquier caso, con independencia de los criterios que se puedan mantener al respecto, se debe indicar que las Administraciones educativas incluyeron importantes y extensas relaciones de contenidos procedimentales y actitudinales en todos los currículos, por lo que, en las aulas, el alumnado no llegó a percibir de forma evidente este nuevo enfoque, ya que, en las enseñanzas impartidas, seguían estando presentes los contenidos procedimentales y actitudinales, sin duda de gran importancia, y lo único que se vio modificado era la Administración de la cual partía la correspondiente regulación.

No debemos olvidar que esta nueva concepción se produce manteniéndose en vigor los preceptos curriculares de la *LOGSE*. Recordemos que en la Ley no aparecía recogido ningún criterio para valorar la constancia de las enseñanzas mínimas en los currículos, por lo que en los currículos que fueron aprobados en la etapa que estamos examinando se plantea el mismo problema a la hora de precisar con exactitud si determinadas enseñanzas mínimas constan o no. Además, hay que tener en consideración que, en algunos casos, volvieron a repetirse los mismos problemas que ya se dieron en la primera etapa, y que estaban relacionados con las formulaciones de contenidos utilizadas en los currículos.

La concreción en la formulación los contenidos básicos aprobados en esta etapa es mayor, pero esto conllevó un correlativo incremento de su número, lo que provocó que las Administraciones educativas protestaran por las dificultades derivadas de tratar de compaginar el elevado número de contenidos básicos aprobados por la

Administración del Estado con los contenidos incluidos en el currículo por la Administración educativa autonómica en virtud de sus competencias, ya que el tiempo lectivo destinado a las diversas materias es limitado.

Como se ha indicado, en los currículos de esta etapa, se vuelve a plantear el problema relacionado con los tiempos lectivos que deben ser destinados a los contenidos básicos y a aquellos otros que no gozan de este carácter, puesto que en la regulación curricular aprobada por las Administraciones educativas no existe ningún caso en que se diferencien los contenidos básicos del currículo de aquellos que no gozan de esta condición, por lo que no resultaba fácil para los centros y el profesorado destinar a los distintos contenidos los tiempos lectivos proporcionales marcados por el texto legal. El hecho de aumentar la concreción de los contenidos básicos podría haber favorecido la aplicación de los porcentajes horarios previstos en la Ley, pero la dificultad de saber, en ocasiones, si un contenido era o no básico jugó en contra de esa posibilidad.

Algunos de los principios en los que se fundamentó la regulación curricular de esta segunda etapa que estamos examinando fueron incorporados a la LOCE. Por ello, cabe afirmar que esta segunda etapa constituye un período de transición hacia la que comienza con la aprobación de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de la Calidad de la Educación, y que, por otra parte, hay que considerar en un plano meramente teórico, ya que no llegó a ser aplicada en la práctica.

Segunda fase: vigencia de la LOCE

La LOCE consolida la política curricular implantada con los Reales Decretos de Humanidades antes referidos, prueba de ello es que, tras la aprobación de la Ley, fueron incorporadas a las nuevas normas curriculares numerosas enseñanzas mínimas en los distintos niveles y etapas del sistema educativo, ahora denominadas enseñanzas comunes, y que ya habían sido aprobadas en el año 2000. Pero la Ley introduce, con respecto a la regulación de la LOGSE, dos variaciones importantes en lo que se refiere al tema examinado.

El primer que se debe mencionar es la necesidad de que las enseñanzas comunes consten en el currículo aprobado por las Administraciones educativas «en sus propios términos». Con ello, se introduce en el sistema el criterio que deberá ser aplicado para valorar dicha constancia y que el artículo 4, apartado 4, de la LOGSE no preveía. Ello no significaba que esta circunstancia incrementase la concreción de los elementos del currículo, ya que dicha concreción se hacía depender de la formulación que se hubiera realizado en las enseñanzas mínimas.

La segunda modificación de la LOCE en el ámbito curricular radica en la necesidad de que se destine a los contenidos básicos «en todo caso» el 55% o 65% del tiempo lectivo, dependiendo de si la comunidad correspondiente posee o no una lengua propia distinta del castellano. Con esta modificación se unificaba indirectamente la duración de las distintas materias en los currículos de las diferentes Comunidades Autónomas, ya que basta con fijar una duración determinada para los contenidos comunes en la norma reglamentaria que apruebe los mismos para obtener la correspondiente duración lectiva total de la materia, sabiendo que la duración de los contenidos comunes ha de constituir el 55% o 65% del total. Con ello, se unificaba la duración lectiva de las asignaturas en todo el ámbito del Estado.

A la hora de aprobar los Reales Decretos que establecían las enseñanzas comunes en los distintos niveles y etapas educativas, las dos modificaciones legales antes citadas fueron aplicadas junto con los criterios mantenidos en los Reales Decretos 3473/2000 y 3474/2000, con lo que se establecía un considerable número de contenidos básicos, clasificados por cursos en la ESO y Bachillerato, y por ciclos en la Educación Primaria. En consecuencia, surgió nuevamente un problema competencial entre las Administraciones educativas del Estado y de las Comunidades Autónomas, ya que algunas de éstas alegaron que impartir en el 55% o 65% del tiempo lectivo un número tan elevado de contenidos entrañaba una extraordinaria dificultad, y podía incidir negativamente en el tiempo lectivo destinado a los contenidos introducidos por la Comunidad Autónoma en el currículo.

Además, las previsiones de la LOCE en lo que respecta al tiempo lectivo que debe ser destinado a los contenidos básicos y no básicos volvieron a encontrar el mismo obstáculo ya mencionado al hablar de los currículos aprobados con anterioridad, cuando la LOGSE estaba en vigencia, ya que, al no constar en los currículos cuáles eran los contenidos básicos, resultaba complejo dedicarles el tiempo lectivo que establecía la Ley.

Tercera fase. Ley Orgánica de Educación

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se mantiene el sistema de actuación conjunta de la Administración del Estado y de las Administraciones Autonómicas para la elaboración y la aprobación de los currículos escolares, si bien se introducen algunas modificaciones con respecto a la regulación aprobada tanto por la LOCE, como por la LOGSE.

En dicha regulación, a los efectos que se están examinando en este trabajo, resaltan dos aspectos. En primer lugar, se suprime de la regulación de la Ley el criterio para

medir la constancia o ausencia de los contenidos básicos en los currículos, ya que la necesidad de que dichos contenidos constasen «*en sus propios términos*», que figuraba en la LOCE, no ha sido incorporada en la nueva Ley, en la que tampoco se han recogido otros criterios para definir tal constancia.

Por otra parte, la nueva regulación mantiene las previsiones de la LOCE en lo que respecta a la exigencia de que se destine, según los casos, el 55% o el 65% del tiempo lectivo a los contenidos básicos. De este modo, continúa teniendo rango de ley la duración de los contenidos básicos de las distintas materias escolares -duración que, en la LOGSE, se establecía únicamente como un límite que las enseñanzas mínimas no podían superar, y que, por lo tanto, quedaba indeterminada, extremo éste que pasó a ser fijado en el ámbito reglamentario. No obstante, hay que tener presente la posibilidad reconocida en la Ley de que los centros amplíen su horario lectivo, de conformidad con lo que al respecto determinen las Administraciones educativas, extremo que, lógicamente, tiene repercusión directa en el tiempo que se asigna a los contenidos.

Se debe indicar, asimismo, que la Ley contempla la posibilidad de que los centros docentes desarrollen y completen el currículo haciendo de este modo uso de su autonomía pedagógica. La concreción curricular que se realice deberá incorporarse al proyecto educativo del centro.

Conclusiones

Una vez que ha quedado planteado el contexto político e histórico en el que surge el vigente sistema curricular implantado en el ámbito escolar en el sistema educativo español, así como la evolución del modelo desde su implantación hasta la actualidad, procedemos a exponer a continuación algunas de las consideraciones derivadas del estudio realizado sobre dicha materia, detallando los aspectos y las implicaciones que se estiman positivos, así como las disfunciones observadas en su aplicación.

Sistema de colaboración interadministrativa en la elaboración curricular

La intervención de la Administración educativa del Estado y de las Administraciones Autonómicas en la elaboración de los currículos escolares supone una novedad en nuestra historia, ya que, como se citó anteriormente, este sistema, derivado de la

Constitución de 1978, es una de las excepciones a la organización centralizada escolar que ha caracterizado nuestra historia contemporánea. Pero la descentralización educativa y curricular que parte de la Constitución de 1978 constituye un sistema que se ha ido consolidando durante los años en los que ha sido puesto en práctica. Como todo nuevo sistema, ha necesitado y sigue necesitando ajustes normativos y prácticas consolidadas para que su funcionamiento responda plenamente a las necesidades de la sociedad en la que se aplica, pero, aún reconociendo algunas de estas insuficiencias, hay que valorarlo de forma muy favorable, puesto que pretende dar una respuesta armónica a un problema histórico de nuestra sociedad y nuestro sistema educativo.

Se debería comenzar por determinar si es o no conveniente y aconsejable que los alumnos de todo el Estado, con independencia de su lugar de residencia, reciban una formación básica común, sin perjuicio de que dicha formación sea completada con una formación específica más próxima al entorno local y autonómico. Atendiendo a las distintas sensibilidades existentes en los diferentes territorios del Estado, la respuesta a esta cuestión podría ser, sin duda, diversa, y comprendería distintas fórmulas de aplicación. Con independencia de lo anterior, el Parlamento ha estimado apropiado que el alumnado comparta una formación común, y que ésta ocupe el 55% o 65% del horario lectivo escolar.

Al margen de la valoración que pueda realizarse de este hecho, dicho extremo ha sido plasmado en las Leyes Orgánicas educativas que han regulado hasta el momento la materia, y, para su cumplimiento, se hace preciso que exista una normativa básica que lo desarrolle, caracterizada por una ausencia de ambigüedades y una asignación de competencias lo suficientemente clarificadora como para impedir desajustes entre la actuación de las distintas administraciones¹⁰.

Modelo curricular y formación común del alumnado

Hay que poner de manifiesto que, al regular sus respectivos currículos, la práctica totalidad de las Administraciones educativas ha aplicado, con carácter general, la estructura de los niveles educativos en los respectivos cursos, áreas y asignaturas, acomodándose a las previsiones básicas vigentes para todo el territorio nacional.

Por lo que respecta a los elementos básicos del currículo, se debe indicar que, a pesar de que como consecuencia del estudio detallado de los currículos aprobados

¹⁰⁾ Véase M. E. Santamarta Santos: *Análisis de las políticas educativas de las Comunidades Autónomas. Estudios comparados*. Tesis doctoral no publicada presentada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNED, Madrid, el 20 de octubre de 2004.

por las Administraciones educativas han sido localizados algunos aspectos que juegan en contra de la predicada formación común del alumnado, no por ello se debe derivar que nuestro modelo curricular vigente para la elaboración de los currículos es incompatible con el logro de dicha finalidad ordenada en la Ley o presente inconvenientes insuperables para su cumplimiento, ya que la mayor parte de las Administraciones educativas han aprobado sus currículos dentro de las previsiones marcadas por la normativa básica.

A pesar de que en los currículos aprobados por las Comunidades Autónomas existe una amplia casuística, podemos establecer una triple tipología para encuadrarlos, atendiendo a la localización en los mismos de las enseñanzas mínimas y comunes. En un primer grupo clasificatorio (*grupo I*), se sitúan aquellos en los que las enseñanzas mínimas y comunes se localizan en porcentajes elevados en las diferentes áreas y materias. En un segundo grupo (*grupo II*), cabe situar los currículos de aquellas comunidades en las que, aunque se puede localizar la mayor parte de las enseñanzas básicas, hay algunas áreas o materias en las que la localización de las enseñanzas básicas es claramente deficiente. Por último, se han detectado únicamente dos Comunidades cuyos currículos muestran una especial dificultad para poder localizar en ellos las enseñanzas básicas, puesto que o bien la concreción curricular queda reservada en gran parte al sector docente a la hora de establecer los proyectos curriculares y las programaciones didácticas, o bien se incorporan en ellos formulaciones diferenciadas con respecto a las enseñanzas básicas, haciendo que la naturaleza originaria de las mismas quede seriamente afectada (*grupo III*)¹¹.

De lo anterior se desprende que aunque dieciocho Administraciones educativas han elaborado sus respectivos currículos en los niveles obligatorios, únicamente dos de ellos muestran signos de heterogeneidad difíciles de compatibilizar con las enseñanzas básicas¹², aunque existe también otro grupo de Administraciones cuyos currículos presentan un modelo mixto, donde dicha heterogeneidad se reduce sólo a determinadas áreas o a materias aisladas. Por ello, no cabe derivar de la situación descrita un modelo heterogéneo incompatible con la formación común del alumnado, si bien deben ser normativamente mejorados los procedimientos de elaboración curricular, con el fin de evitar situaciones de inseguridad jurídica que no ayudan a la consolidación definitiva del sistema.

⁽¹¹⁾ La inclusión de las diferentes Comunidades Autónomas en esta triple tipología depende de la etapa y la fase que estemos considerando, y del nivel y etapa educativa estudiados. La descripción rigurosa de los modelos curriculares seguidos en cada caso se encuentra detallada por Comunidades Autónomas, niveles y etapas educativas, materias, asignaturas y áreas en la tesis doctoral presentada en la Facultad de Educación de la UNED, el 31 de marzo de 2005, bajo el título «Política educativa y normativa curricular de las Administraciones educativas: la problemática de las enseñanzas mínimas y comunes».

⁽¹²⁾ A las dos Comunidades Autónomas referidas se debe agregar otra que no ha procedido a introducir los elementos curriculares básicos regulados en el Real Decreto 3473/2000, ni ha aplicado subsidiariamente los currículos del ministerio.

Recomendaciones de política curricular

Con el fin de que las relaciones entre las enseñanzas básicas aprobadas por el Estado y los currículos aprobados por las Comunidades Autónomas no entren en conflicto y cumplan los objetivos que les han sido asignados por la Ley, se deberían pulir algunos procesos metodológicos y evitar el uso de determinados recursos, como se indica seguidamente.

- En primer término, se deberían evitar las formulaciones de las enseñanzas básicas, y en especial de los contenidos básicos, caracterizadas por su elevado grado de generalidad, y que, posteriormente, han de ser concretadas por las Administraciones autonómicas y los centros educativos. Existen tres razones fundamentales para evitar este tipo de metodología. Por una parte, una formulación genérica puede ser desarrollada y concretada de múltiples formas en los currículos, con lo que resulta más complicado lograr la formación común que las enseñanzas básicas aspiran a lograr, según lo establecido por la Ley. A favor de dicha generalidad no cabe argumentar la implantación del «currículo abierto» en nuestro sistema educativo, ya que no es posible interpretar que nuestras leyes orgánicas educativas hayan establecido dicho sistema en el ámbito curricular sin la necesaria modulación que se deriva de las competencias asignadas a las Administraciones tanto estatal, como autonómicas. Por otra, una formulación genérica podrá ser desarrollada de forma exigua o bien de forma extensa, dependiendo de la administración correspondiente, por lo que ello atenta con claridad contra la fijación legal de unos porcentajes horarios lectivos destinados a las enseñanzas básicas. Finalmente, hay que señalar que, en numerosos casos, los currículos concretan de forma extensa los aspectos básicos definidos con generalidad, adaptando los mismos al ámbito autonómico. Pero existen otros supuestos en los que, cuando dichos contenidos se refieren a aspectos que superan el ámbito autonómico, los currículos con frecuencia no los desarrollan, sino que, simplemente, proceden a incorporarlos e, incluso, a transcribirlos sin concreción alguna, por lo que tal concreción ha de verificarse por parte de los centros, multiplicándose con ello, por tanto, los focos de concreción curricular y su heterogeneidad.
- Un segundo lugar que debe tomarse en consideración es que las previsiones legales referidas a la duración de las enseñanzas básicas presentan, en su aplicación, una seria dificultad, ya que ninguno de los currículos elaborados en nuestro sistema detalla qué contenidos gozan o no de la condición de básicos. Por ello, resulta complicado que el profesorado destine el horario correspon-

diente a los diferentes contenidos, tal y como debería hacer según las previsiones legales. Por lo tanto, sería muy conveniente que, en la normativa de desarrollo aprobada por el Gobierno con carácter básico, se fijaran los criterios que permitieran distinguir en los currículos aquellos extremos básicos de los que sean incorporados por las Administraciones autonómicas, dadas las diferencias en cuanto a la duración lectiva distinta que debe existir entre unos y otros.

- En tercer lugar, sería deseable evitar una multiplicación excesiva de los contenidos básicos que dejase en difícil situación a las Administraciones autonómicas a la hora de incorporar a los currículos aquellos contenidos que estimasen pertinentes, tanto si estos hacen referencia a su ámbito territorial, como si son simplemente diferentes a los previstos con carácter básico. Deben tenerse en cuenta los objetivos de mantener, por una parte, cierto grado de formación común que favorezca la cohesión cultural y social de la población y la validez de las titulaciones expedidas en el sistema educativo y de respetar, por otra, la finalidad de fomentar la riqueza representada por ámbitos culturales y lingüísticos autonómicos. Lo contrario podría hacer surgir una pugna innecesaria y poco deseable entre las Administraciones educativas.
- Por último, siempre que se mantengan los parámetros actuales referidos a la noción y el significado del currículo, conviene recordar que las enseñanzas mínimas y comunes deben quedar circunscritas a aquellos contenidos realmente básicos, sean de carácter conceptual, procedimental o actitudinal, sobre los que se construya una formación básica común del alumnado, pudiendo con ello homologarse las enseñanzas impartidas en todo el Estado y quedar sustentada la validez de los títulos expedidos por el sistema educativo. Por ello, resulta impropio del carácter de estas enseñanzas básicas la inclusión de extremos caracterizados por sutiles matizaciones, fundamentalmente procedimentales o actitudinales, que son difícilmente justificables para la consecución de los fines mencionados.

El currículo escolar y el proceso de globalización y reforzamiento local

Debemos tener presente que en la conformación de la cultura social que se recoge en el currículo desempeña un papel importante el entorno del alumnado en el centro educativo, el ámbito local, regional o autonómico, la organización nacional y estatal en los que se inserta, así como las organizaciones políticas de carácter supranacional. En el proceso de elaboración y aprobación de los currículos escolares, es deseable la inter-

vención de todas aquellas instancias que, de alguna forma, asumen la defensa de las diferentes identidades colectivas superpuestas de las que los ciudadanos son parte.

Sería conveniente considerar, con un enfoque de futuro, obviamente, la posibilidad de que todas las instancias referidas tengan un papel en la definición de los contenidos curriculares, por lo que en el reparto de los porcentajes lectivos destinados a las distintas instancias deben ser reservados espacios horarios para contenidos fijados por el profesorado y las autoridades locales e, incluso, las autoridades europeas deberían tomar parte en este proceso, mediante la utilización del sistema abierto de coordinación, ya que, considerando los tratados constitutivos en vigor, éste modelo encuentra en la educación uno de sus ámbitos más propicios. Todo ello facilitaría la homologación de titulaciones en el ámbito de la Unión Europea, y potenciaría la cohesión social y cultural de su población, y la movilidad real de sus trabajadores. Algo así conllevaría necesariamente un reajuste de los porcentajes horarios de los contenidos curriculares vigentes en la actualidad, atribuidos a las autoridades estatales y autonómicas.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que nunca antes las sociedades del mundo occidental se han caracterizado por una interdependencia económica, cultural y política como la existente en la actualidad. Pero este proceso de globalización, para el que los medios de comunicación social y las tecnologías de la información constituyen poderoso vehículo, viene, en muchos casos, acompañado de procesos que discurren en sentido contrario, y que conllevan el afianzamiento de los sentimientos de pertenencia y las culturas locales (véase J. Schriewer, 1996, pp. 17-50).

Esta situación ejerce, sin duda, una innegable influencia en la escuela y, en particular, en el sistema curricular en ella implantado. Aunque la escuela no es el único elemento definidor de sentimientos colectivos, los currículos escolares se ven en la necesidad de responder a las demandas generadas por la homogeneización de los procesos de producción y de las formas culturales que se extiende entre la población, pero, al mismo tiempo, a la escuela se le exige ser participe del mantenimiento y el fomento de culturas e identidades locales, regionales y nacionales que, de alguna manera, sirvan de contrapeso a la mencionada globalización.

Acuerdos interadministrativos en las elaboraciones curriculares

El ejercicio de competencias tanto estatales, como autonómicas debe estar acompañado de importantes dosis de consenso, sin las cuales tales ejercicios competenciales pueden ser perfectamente legítimos pero difíciles de mantener en el tiempo con plena operati-

vidad. La elaboración de los currículos escolares constituye un campo donde dichos acuerdos interadministrativos son especialmente necesarios, como lo demuestra no sólo nuestra experiencia educativa, sino también la de otros países de nuestro entorno.

Sería conveniente estudiar la posibilidad de que la elaboración de las enseñanzas básicas fuera acompañada de un consenso alcanzado en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación, ya que ello las dotaría del compromiso autonómico para su incorporación en los currículos. El éxito definitivo del sistema curricular puesto en práctica en nuestro país en los últimos quince años depende en parte de este consenso.

Para terminar, no se debe perder de vista que en nuestro sistema constitucional y jurídico se ha considerado como una legítima reivindicación el hecho de que la idiosincrasia territorial propia de las Comunidades Autónomas tenga su reflejo en el sistema educativo. Dicha circunstancia se contempla en el ordenamiento jurídico vigente, junto con la necesidad de mantener y potenciar espacios culturales y políticos más amplios concretados en España y Europa, con el propósito de que el sistema educativo y curricular sirva para reforzar la cohesión social e identidades colectivas compatibles y complementarias entre sí.

El sistema español, que implica la participación conjunta de la Administración estatal y autonómica en la elaboración de los currículos escolares, se ha ido consolidando paulatinamente desde que fuera implantado en 1990, pero posiblemente respondería mejor a las necesidades sociales si se realizaran determinados ajustes en el sentido que ha sido indicado con anterioridad. Con ello, se aumentaría la capacidad del currículo para dar respuesta a las demandas de sociedades interesadas en mantener sus especificidades propias, pero caracterizadas también por problemáticas comunes y por una creciente interdependencia.

Referencias bibliográficas

- ALVAREZ JUNCO, J. (2001): *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid, Santillana.
- AJA FERNÁNDEZ, E. (2003): *El Estado autonómico. Federalismo y hechos diferenciales*. 2ª ed. Madrid, Alianza Editorial.
- CASTRO SILVA, E. (1993): «Riesgos y promesas del currículum de colaboración en contextos de descentralización educativa», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 3, pp. 63-87.

- COLL SALVADOR, C. (1989): «Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares», en *Cuadernos de Pedagogía*, 168, pp. 8-14.
- (1990): «Los ejes de la Reforma en su dimensión cualitativa», en *Cuadernos de Pedagogía*, 185, pp. 67-73.
- COLL SALVADOR, C. y otros (1998): *Los contenidos en la Reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid, Santillana.
- (1999): *Psicología y Currículum*. Barcelona, Paidós.
- FUNDACIÓN ENCUENTRO (2003): «Descentralización de la Educación en el Estado Autonómico», en *Informe España 2002*, Madrid, Fundación Encuentro, pp. 141-211.
- EMBIÓ IRUJO, A. (1999): «La descentralización de la enseñanza: marco jurídico y problemas pendientes», en ASOCIACIÓN ESPAÑOLA PARA EL ESTUDIO DEL DERECHO Y LA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN (COORD.): *La descentralización de la enseñanza*. Colección Egido Universidad, 26. Zaragoza, Egido Editorial, pp. 15-53.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1990): «Diseño y Desarrollo curricular», en *Revista Bordón*, 42, (3), pp. 313-342.
- (1991): *Debate del Diseño Curricular Base: Informe síntesis*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- FERNÁNDEZ DE PINEDO, E. (1980): «Coyuntura y Política Económica», en M. TUÑÓN LARA (dir.): *Historia de España. VII «Centralismo, Ilustración y Agonía del Antiguo Régimen (1715-1833)»*. Barcelona, Edit. Labor S.A., pp. 11-173.
- FRÍAS DEL VAL, A. S. (2005): *Política educativa y normativa curricular de las Administraciones educativas: la problemática de las enseñanzas mínimas y comunes*. Tesis doctoral no publicada presentada en la Facultad de Educación de la UNED. Madrid, 31 de marzo.
- FURTER, P. (1996): «La educación comparada como geografía de la educación. Cuestiones teóricas sobre la planificación de la regionalización de la enseñanza», en M. A. PEREIRA y otros (comp.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Ed. Pomares-Corredor, pp. 93-118.
- FUSI, J. P.; PALAFOX, J. (1998): *España: 1808-1996. El desafío de la modernidad*. 3ª ed. Madrid, Espasa.
- (2000): *España: evolución de la identidad nacional*. Madrid, Temas de hoy.
- GARCÍA DE ENTERRÍA, E. (1997): «Una reflexión sobre la supletoriedad del Derecho del Estado respecto del de las Comunidades Autónomas», en *Civitas. Revista Española de Derecho Administrativo*, 95, pp. 407-415.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996): «Textos y democracia cultural: estrategias de recentralización en un contexto de desregulación», en M. A. PEREIRA y otros (Comp.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Ed. Pomares-Corredor, pp. 352-391.
- (1998): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. 7ª ed. Madrid, Morata.
- HANSON, E. M. (2000): «Democratization and Educational Decentralization in Spain: A twenty year struggle for Reform», en *Country Studies, Education Reform and Management Publication Series*, vol. 1, 3, Washington D.C., The World Bank.
- HANSON, E. M.; ULRICH, C (1994): «Democracy, decentralization and school-based management in Spain», en *R. Education*, pp. 319-334.
- JIMÉNEZ, J.; BERNAL, J. L. (1992): «Enseñanzas mínimas y currículo oficial», en *Cuadernos de Pedagogía*, 205, pp. 72-77.
- KIRK, G. (1989): *El currículo básico*. 1ª ed. Barcelona, Paidós. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- LÓPEZ GUERRA, L. (1983): «La distribución de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas en materia educativa», en *Revista Española de Derecho Constitucional*, 7, pp. 293-335.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, Mª.T. (1982): «Planes y programas escolares en la legislación española», en *Bordón*, 242-243, pp. 127-202.
- MARCHESI, A. (2001) «Presente y futuro de la reforma educativa en España», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, pp. 57-76.
- MARCO STIEFEL, B. (2003): «Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar», en *Revista de Educación*, Extraordinario, pp. 339-359.
- MUÑOZ MACHADO, S. (1992): «Los Pactos Autonómicos de 1.992. La ampliación de competencias y la reforma de los Estatutos», en *Revista de Administración Pública*, 128, pp. 107-144.
- POPKWITZ, T. (1996): «Descentralización y Evaluación en los Sistemas Educativos: Relaciones entre el Estado, Sociedad Civil y Educación», en M. A. PEREIRA y otros (comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Ed. Pomares-Corredor, pp. 119-164.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1.992): «Oscilaciones de la política educativa en los últimos cincuenta años: reflexiones sobre la orientación política de la educación», en *Revista Española de Pedagogía*, 192, pp. 311-319.
- (1993): «Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 3, pp. 13-40.

- (2004): «La descentralización de la Educación en España: presente, pasado y futuro», en *Informe Educativo 2004. Análisis y situación de las Comunidades Autónomas*. Madrid, Santillana Educación, pp. 7-32.
- SANTAMARTA SANTOS, M. E. (2004): *Análisis de las políticas educativas de las Comunidades Autónomas. Estudio comparado*. Tesis doctoral no publicada presentada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNED, Madrid, 20 de octubre.
- SCHRIEWER, J. (1996): «Sistema mundial y redes de interrelación. La internalización de la educación y el papel de la investigación comparada», en M. A. PEREIRA y otros (comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Ed. Pomares-Corredor, pp. 17-50.
- VIÑAO FRAGO, A. (1994): «Sistemas educativos y espacios de poder: teorías, prácticas y usos de la descentralización en España», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, pp. 29-64.