

Descentralización y democracia: los inicios de las políticas educativas regionales en España durante la Transición (1978-1985)*

MANUEL HIJANO DEL RÍO

Profesor titular de la Universidad de Málaga (España). Correo electrónico: hijano@uma.es. El autor es doctor en Ciencias de la Educación. Entre sus publicaciones recientes tenemos: “José Luis Sánchez Ortiz de Lanzagorta. Una vida dedicada a la cultura andaluza en la transición”, *Andalucía en la Historia*, No. 61 (2018) y “Socialdemocracia y educación: Política educativa andaluza y la enseñanza privada durante la Gran Recesión de 2008”, *Revista Educación, Política y Sociedad*, Vol. 3 No. 1 (2018). Entre sus temas de interés están: Política educativa e Historia de la Educación en Andalucía (España).

MANUEL RUIZ ROMERO

Afiliado institucionalmente al Archivo Histórico Municipal Jerez de la Frontera (España). Correo electrónico: mruizromero@ono.com. El autor es doctor en Historia Contemporánea de la Universidad Pablo de Olavide (España). Entre sus publicaciones recientes tenemos: “Ramón de Cala y Barea (1827-1902): democracia radical, soberanía y federalismo”, en *Activistas, militantes y propagandistas. Biografías en los márgenes de la cultura republicana (1868-1978)*, eds. Eduardo Higuera Castañeda, Rubén Pérez Trujillano y Julián Vadillo Muños (Sevilla: Athenaica, 2018) y “Descentralización educativa y comunidades autónomas: el caso andaluz (1982-1986)”, en *Revista Fuentes* No. 18 (2016). Entre sus temas de interés están: Transición a la democracia, tardofranquismo, Andalucismo Histórico, prensa e Historia de Jerez.

Recibido: 15 de diciembre de 2017

Aprobado: 31 de mayo de 2018

Modificado: 08 de junio 2018

Artículo de investigación científica

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.34.2019.5>

* Este artículo forma parte del proyecto: “Las políticas educativas de las comunidades autónomas españolas durante la Transición”, financiado por la Universidad de Málaga (España). Esta publicación está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0



Descentralización y democracia: los inicios de las políticas educativas regionales en España durante la Transición (1978-1985)

Resumen

El análisis de la evolución de la enseñanza durante la Transición Democrática en España se ha realizado desde una perspectiva general. Sin embargo, esos trabajos no abordan este asunto desde una perspectiva regional o autonómica, a pesar de que con la Constitución de 1978 algunas de ellas –Cataluña, País Vasco, Galicia, Andalucía, Valencia y Canarias– poseen un amplio y muy significativo repertorio de competencias.

Desde una perspectiva comparada y con la consulta detallada de casi cien referencias legislativas, se examinan los primeros pasos de esas políticas educativas regionales y su incidencia en el desarrollo del sistema democrático español. Se descubre cómo existe un elevado grado de coincidencia entre las actuaciones de los Gobiernos Autonómicos: los tiempos, las temáticas o el interés por determinados contenidos. Las Comunidades Autónomas son cómplices necesarios para la implantación de un sistema educativo fundamentado en los valores democráticos. Son ellas las corresponsables del éxito de esa transformación. Un cambio que se lleva a cabo sin conflictos relevantes.

Palabras clave: Transición Democrática, política de la educación, descentralización educativa, administración regional, identidad cultural.

Decentralization and democracy: the beginnings of regional educational policies in Spain during the Transition (1978-1985)

Abstract

The analysis of the evolution of teaching during the Democratic Transition in Spain has been made from a general perspective. However, these works do not address this issue from a regional or autonomic perspective, despite the fact that with the 1978 Constitution some of them –Catalonia, the Basque Country, Galicia, Andalusia, Valencia and the Canary Islands– have a broad and very significant repertoire of competences.

From a comparative perspective and with the detailed consultation of almost one hundred legislative references, the first steps of these regional educational policies and their impact on the development of the Spanish democratic system are examined. It is discovered how there is a high degree of coincidence between the actions of the Autonomous Governments: the times, the themes or the interest in certain contents. The Autonomous Communities are accomplices necessary for the implementation of an educational

system based on democratic values. They are the co-responsible for the success of this transformation. A change that takes place without relevant conflicts.

Keywords: Democratic Transition, education policy, educational decentralization, regional administration, cultural identity.

Descentralização e democracia: os primórdios das políticas regionais de educação na Espanha durante a Transição (1978-1985)

Resumo

A análise da evolução do ensino durante a transição democrática na Espanha foi feita a partir de uma perspectiva geral. No entanto, esses trabalhos não abordam essa questão de uma perspectiva regional ou autonômica, apesar do fato de que, com a Constituição de 1978, alguns deles -Catalunha, País Basco, Galiza, Andaluzia, Valência e Ilhas Canárias- têm um repertório de competências amplo e muito significativo.

De uma perspectiva comparativa e com a consulta detalhada de quase cem referências legislativas, os primeiros passos dessas políticas regionais de educação e seu impacto no desenvolvimento do sistema democrático espanhol são examinados. Se descobre como existe um alto grau de coincidência entre as atualizações dos governos autônomos: os tempos, os temas ou o interesse em determinados conteúdos. As Comunidades Autônomas são cúmplices necessárias para a implementação de um sistema educacional baseado em valores democráticos. Eles são os co-responsáveis pelo sucesso dessa transformação. Uma mudança que ocorre sem conflitos relevantes.

Palabras-chave: Transição Democrática, política educacional, descentralização educacional, administração regional, identidade cultural.

Décentralisation et démocratie: le début des politiques éducatives régionales en Espagne pendant la Transition (1978-1985)

Résumé

L'analyse de l'évolution de l'enseignement pendant la Transition démocratique en Espagne a été faite dès la perspective générale. Néanmoins, ces travaux ne traitent pas ce sujet dès la perspective régionale ou autonome, bien qu'avec la Constitution de 1978 quelques régions –la Catalogne, le Pays Basque, la Galice, l'Andalousie, Valence et les Canaries– possèdent un vaste et très significatif répertoire de compétences à cet égard-là. Dès la perspective comparée et ayant consulté dans le détail presque cent références

législatives, on examine les premiers pas de ces politiques éducatives régionales et leur incidence dans le développement du système démocratique espagnol. On découvre l'existence d'un haut degré de coïncidence entre les actions des Gouvernements Autonomiques : les temps, les thématiques ou l'intérêt par certains contenus. Les Communautés Autonomes sont des complices nécessaires pour l'implantation d'un système éducatif fondé sur des valeurs démocratiques. Elles sont co-responsables du succès de cette transformation. Un changement qui se produit sans conflits importants.

Mots clés: Transition Démocratique, politique de l'éducation, décentralisation éducative, administration régionale, identité culturelle.

INTRODUCCIÓN

La política educativa española durante la Transición Democrática es objeto de estudio desde hace algunos años y la bibliografía sobre este tema¹ se amplía frecuentemente con publicaciones de diversa índole. En este sentido, cabe mencionar los trabajos de Foces, Hernández, Mayordomo o Puelles se amplía frecuentemente con publicaciones de diversa índole. En este sentido, cabe mencionar los trabajos de Foces, Hernández, Mayordomo o Puelles². Más recientemente, en los monográficos de las revistas *Historia de la Educación*, *Educació i historia* e *Historia y memoria de la educación*³, autores como Sevilla o Espigado han analizado la elaboración de la LOE-CE aprobada en 1980 o la legislación educativa de este periodo⁴. También

1 Xavier Laudo, "La educación y la Transición democrática. Bibliografía", *Historia de la Educación* 21 (2002): 307-310.

2 Jaime Foces Gil, "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 doctoral en Historia de la Educación, UNED, 2015); Jaime Foces Gil, *Política y educación en el Estado autonómico* (Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 2017); Juan Carlos Hernández Beltrán, "Política y educación en la transición democrática española", *Foro de Educación* 10 (2008): 57-92; Alejandro Mayordomo Pérez, "La transición a la democracia: educación y desarrollo político", *Historia de la Educación* 21 (2002): 19-47; Alejandro Mayordomo Pérez, "Democràcia i política educativa espanyola, 1975-1985", *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 18 (2011): 107-136; Manuel Puelles Benítez, "Educación y autonomía en el modelo español de descentralización", *Revista de Educación* 309 (1996): 163-194; Manuel Puelles Benítez, "El Pacto escolar constituyente: génesis, significación y situación actual", *Historia de la Educación* 21 (2002): 49-26. Véanse los números de las revistas *Historia de la Educación* (2002); *Educació i historia* (2011) e *Historia y memoria de la educación* (2016).

4 Gloria Espigado Tocino, "Las leyes educativas de la democracia en España a examen (1980-2013)", *Historia y Memoria de la Educación* 3 (2016): 7-14; Diego Sevilla Merino, "La difícil traslación a una política de gobierno de un acuerdo constitucional forzado. La Unión del Centro Democrático

se han publicado trabajos sobre este periodo y desde una perspectiva autonómica, como los casos andaluz⁵, castellano-leonés⁶ y valenciano⁷.

Prácticamente todos ellos destacan la relevancia de lo acontecido en esos años de desarrollo de la Constitución Española de 1978. La Carta Magna, calificada como “pacto escolar” en el ámbito educativo, supone un acuerdo mínimo obligado de las fuerzas políticas más importantes, en materias tales como libertad de enseñanza –en sus diferentes elementos: libertad de creación de centros, libertad de cátedra y libertad de elección de centro–, el equilibrio entre los principios de libertad e igualdad, el papel del Estado, enseñanza pública/privada o la labor de la Iglesia⁸.

Son éxitos constatables de esta etapa la universalización de la educación primaria, el auge de la innovación pedagógica y la renovación de métodos de enseñanza auspiciados por los nuevos aires democráticos. Incluso González fija, desde una perspectiva político-educativa, dos hitos para la obtención de estas metas: la Ley General de Educación (LGE) de 1970, “plasmación legal de los profundos cambios sociales que se avecinan”, y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en 1985⁹.

Pero la transformación en estos años de la enseñanza española no solo supone incorporar a las aulas los principios democráticos de la Constitución. De igual forma cambia la gestión administrativa y política del sistema educativo. Puelles afirma que el éxito de la Transición se debe en buena medida a la evolución del Estado dictatorial al democrático y de un Estado centralizado a otro descentralizado, con un nuevo reparto de las compe-

y su malograda Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980”, *Historia y Memoria de la Educación* 3 (2016): 45-70.

5 Manuel Hijano del Río, y Manuel Ruiz Romero, “Descentralización educativa y comunidades autónomas: el caso andaluz (1982-1986)”, *Fuentes* Vol. 18, No. 1 (2016): 49-63.

6 Jaime Foces Gil, “Política y administración...p. 627.

7 Ignacio García Ferrandis, Xavier García Ferrandis y Amparo Vilches Peña, “L’activitat docent en el desenvolupament dels municipis rurals de la província de València durant el tardofranquisme i la transició: el Patronat d’Educació Rural (1958-1985)” *Educació i història: Revista d’història de l’educació* 27 (2016):135-158.

8 Alejandro Mayordomo Pérez, *La transición a...*, 38.

9 Josep González Agapito, “Transición democrática y educación”. *Historia de la Educación* 21 (2002): 17.

tencias entre el Gobierno de España y las Comunidades Autónomas: “no solo se produjo una división horizontal del poder estatal en los tres poderes clásicos, y con ello la democratización, sino que se efectuó también una división vertical –de arriba a abajo–, asignándose un poder político a unas entidades territoriales nuevas, reconocidas por la Constitución”¹⁰.

Tras los procesos autonómicos de finales de los 70 y principios de los 80 del siglo XX, la gestión de la enseñanza en España es compartida entre el Gobierno español y los Gobiernos de algunas Comunidades Autónomas. Este momento es el protagonista de este artículo: tras asumir las competencias en sus respectivos Estatutos de Autonomía, esos Gobiernos Autónomos aprueban una legislación educativa que aún carece de un estudio sistemático, de conjunto, comparado, que lleve a entender aún mejor lo sucedido en la Transición. Maragall afirma: “En estos últimos veinte años se ha desarrollado y se ha asentado nuestro Estado autonómico como expresión política y jurídica de la realidad plural de España. Este desarrollo ha cambiado profundamente la organización territorial del sistema educativo español”. Foces sostiene que las políticas educativas de las Comunidades Autónomas desarrollan “un marco general muy sólido y uniforme para toda España, siendo mucho mayores las similitudes que las diferencias. El sistema educativo nacional es sustancialmente homogéneo”¹¹.

Los autores citados abordan esta temática apoyados fundamentalmente en el análisis de la legislación más relevante aprobada por el Ministerio de Educación. Sin embargo, con el desarrollo de los Estatutos de Autonomía, se hace necesario incorporar la investigación sobre el *corpus* legislativo autonómico para comprender en su totalidad lo sucedido en esta materia.

Este artículo analiza cómo se implementa la legislación general, a partir de lo legislado en los territorios con competencia en materia educativa y aporta una visión complementaria, desde la perspectiva “local” o “micro”.

10 Manuel Puelles Benítez, “Educación y autonomía...”, 165.

11 Pascual Maragall i Mira, “Educación, comunidad y calidad de la enseñanza: una nueva agenda educativa”, en VV.AA. Informe educativo, 2002. La calidad del sistema educativo (Madrid: Santillana, 2002), 20 y Jaime Antonio Foces Gil, Política y educación... 439.

Se descubre en este trabajo cómo la normativa autonómica desarrolla temáticas comunes y cuáles son las principales diferencias.

Para acometer esta labor de conjunto, inédita hasta el momento, se han acotado dos fechas destacadas: el año cuando se aprueban los primeros Estatutos de Autonomía (1979) y la promulgación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985). Es decir, este trabajo se centra en la segunda fase de la Transición, según define Puelles, posterior a la aprobación de los Entes Preautonómicos y anterior a los Pactos Autonómicos de 1992¹². Para ello, se estudia la legislación de las Comunidades Autónomas con competencias plenas en este periodo: País Vasco, Cataluña, Galicia, Andalucía, Valencia y Canarias.

Se pretende descubrir si existe o no una política educativa autonómica, cómo se implementa la legislación básica estatal en estos territorios, cuáles son los ejes sobre los que giran esas actuaciones y sus posibles coincidencias o diferencias a la hora de llevarlas a la práctica.

Este artículo usa fundamentalmente el estudio de la normativa autonómica como fuente documental. Además de la lógica aproximación a los Estatutos de Autonomía, se utilizan leyes y decretos, donde se muestran las líneas básicas de los ejecutivos regionales y se conforma un *corpus* legislativo de gran riqueza para alcanzar los objetivos planteados. Las referencias utilizadas se compendian en el apartado de bibliografía, ordenadas cronológicamente y por Comunidad Autónoma.

1. APROXIMACIÓN AL MARCO CONSTITUCIONAL DE 1978: LAS VÍAS PARA APROBAR UN ESTATUTO Y SUS CONSECUENCIAS POLÍTICAS

Numerosos autores identifican la Constitución de 1978 como el término de un proceso modernizador del sistema político del franquismo. El Título VIII sobre los procedimientos para la aprobación de un Estatuto de Autonomía, cobra un especial protagonismo en ese intento de renovación¹³. Una breve aproximación a ese apartado de la Carta Magna permite dilucidar si existe una división sociológica, política o cultural en su Capítulo

12 Manuel Puelles Benítez, "Educación y autonomía...p. 168.

13 José González Agapito, "Transición democrática...p. 18.

Preliminar –nacionalidades o regiones– y una división jurídica u orgánica en dicho Título –Comunidades Autónomas de régimen especial o de régimen común–.

La diferencia entre Comunidades Autónomas responde a la presencia en el articulado de dos vías distintas de acceso al autogobierno: ordinarias o lentas –reguladas en los artículos 143-144 y 146–, y especiales o rápidas –por la vía del artículo 151, o por el precedente autonómico de la Segunda República, según la Transitoria Segunda–. Esta distinción teórica/dispositiva implica una nueva realidad de la que nacen importantes y singulares matices a la hora de conseguir la autonomía¹⁴:

1) Vías ordinarias o también denominadas *lentas*

a) Vía básica a la autonomía: las provincias limítrofes de rasgos comunes pueden constituir una Comunidad Autónoma a iniciativa de sus respectivas Diputaciones –u órganos interinsulares en los ejemplos balear y canario–, así como por medio de las dos terceras partes de sus Ayuntamientos, siempre que representen la mayoría absoluta de la población en sus territorios. Este procedimiento tiene como protagonista en su primera redacción a una Asamblea compuesta por los miembros de las Diputaciones u órganos interinsulares, más los Parlamentarios –Diputados y Senadores– elegidos por las correspondientes circunscripciones. El Anteproyecto diseñado es remitido a las Cortes, donde es tramitado como Ley Orgánica. Las Cámaras pueden rechazar el proyecto o modificarlo sin que el cuerpo electoral pueda hacer nada, ni siquiera los representantes de la Comunidad que aspira a ser autónoma. Por último, no hay necesidad de realizar un referéndum para su aprobación.

b) Vía centralizada: las instituciones del Estado central, en este caso las Cortes, pueden conformar e impulsar Comunidades Autónomas independientemente de los procedimientos normales “por motivos de

14 José Acosta Sánchez, Andalucía y España. Revolución, federalismo y autonomía. (Córdoba: Almuzara, 2010).

interés nacional” como sostiene el artículo 144 y según se ha aplicado sobre algunas iniciativas que no alcanzaban mínimos procedimentales exigidos en el punto anterior.

- 2) Procedimientos especiales, denominadas también *rápidas*. Solo en este caso, las regiones pueden asumir plenas competencias en materia educativa.
 - a) Vía agravada: reservada para provincias con afinidades históricas y culturales que así lo decidan. La iniciativa autonómica debe efectuarse por todas sus Diputaciones y en las tres cuartas partes de los Ayuntamientos que supongan la mayoría absoluta del censo electoral, porcentaje superior al exigido en la vía ordinaria. Posteriormente, debe ser ratificado en un referéndum por la mayoría del censo electoral de cada una de las provincias que aspiren a constituir Comunidad Autónoma. La elaboración del Proyecto de Estatuto corresponde a una Asamblea de Parlamentarios elegidos por las circunscripciones implicadas. El texto resultante se debate en Cortes y necesita un segundo referéndum para su ratificación popular. Solo Andalucía supera este camino¹⁵.
 - b) Vía privilegiada: se considera superado/compulsado todo el trámite para la iniciativa autonómica, al restituir y reconocer validez a los plebiscitos aprobados para la autonomía en Cataluña, País Vasco y Galicia durante la Segunda República española, entre 1932 y 1936. En buena medida se normaliza el autogobierno conquistado con anterioridad en el contexto democrático¹⁶.

Estas vías constitucionales dieron lugar a un nuevo reparto competencial en el ámbito educativo. Tras la aprobación de la Constitución en 1978, la Ley Orgánica de Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980, la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 y, finalmente, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, el Gobierno asume la or-

15 Roberto Blanco Valdés, *Nacionalidades históricas y regiones sin historia* (Madrid: Alianza, 2005).

16 Manuel Ruiz Romero, *Repertorio bibliográfico sobre el Andalucismo Histórico* (Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, 2007).

denación o programación general de la enseñanza y del sistema, los títulos académicos y profesionales, la alta inspección y las enseñanzas mínimas¹⁷. A las Comunidades Autónomas de la vía rápida les corresponde el desarrollo legislativo general de la educación, incluidas las enseñanzas universitarias. En paralelo, el artículo 28 de la LODE crea la Conferencia de Consejeros de Educación de las Comunidades Autónomas, como un órgano con tres funciones concretas: la coordinación de las políticas educativas, la programación general de la enseñanza y el intercambio de información.

2. INICIO DE LA DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA: LOS ESTATUTOS DE AUTONOMÍA Y TRASPASO DE COMPETENCIAS

Las medidas legislativas adoptadas por los Gobiernos Autonómicos en España sobre las enseñanzas no universitarias tienen su punto de partida y referentes legislativos obligados en los Estatutos de Autonomía, y en los traspasos de funciones y servicios desde la Administración del Estado a la región. Para su análisis detallado, es necesario detenerse en dos aspectos concretos: la cronología de las normas y su contenido.

Se observan dos periodos a la hora de descentralizar el sistema educativo español: el primero comprende el cuatrienio 1979-1983 y el segundo entre 1998 y 2000. Las Comunidades objeto de estudio son las incluidas en ese cuatrienio inicial. Son las regiones que asumen todas las competencias en materia de enseñanza no universitaria porque aprueban sus Estatutos por la vía rápida de la Constitución: País Vasco, Cataluña, Galicia y Andalucía.

A este primer grupo, excepcionalmente y a pesar de usar la vía lenta, se incorporan Valencia e Islas Canarias. Para entender lo acontecido con estos dos Estatutos y su articulado, es obligatorio consultar el Acuerdo suscrito el 31 de julio de 1981 entre el Gobierno y el Partido Socialista Obrero Español¹⁸. En ese documento se especifica cómo esas Comunidades, pueden asumir esas competencias.

17 Manuel Puelles Benítez, "Educación y autonomía..."; Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE); Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU) y Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

18 "Acuerdos autonómicos firmados por el gobierno de la nación y el Partido Socialista Obrero Español el 31 de julio de 1981" (Madrid: Servicio Central de Publicaciones de la Presidencia del Gobierno, 1981).

El Estatuto de la Comunidad Valenciana, en su artículo 35, asume todas las competencias del 151 sobre educación y, por ello, es necesario adoptar las medidas legales necesarias para “adecuarlas (sic)”¹⁹ a la Constitución. Esta medida se concreta con la Ley Orgánica de Transferencias a la Comunidad Valenciana en materia de titularidad estatal²⁰.

En segundo lugar, el Estatuto de las Islas Canarias, también tramitado por la vía del 143 y donde no aparecen las competencias en enseñanza, dispone:

“Simultáneamente al Estatuto de Autonomía de Canarias, se tramitará una Ley Orgánica, conforme a lo dispuesto en el artículo 150 de la Constitución, que transferirá a la Comunidad Autónoma, en el marco de lo establecido por el artículo 149 del texto constitucional, aquellas competencias directamente relacionadas con la especificidad y necesidades del Archipiélago”²¹.

El 10 de agosto se aprueba la Ley Orgánica de Transferencias Complementarias a Canarias que ejecuta dicho acuerdo.

Un segundo grupo de comunidades no asumen, temporalmente, esas atribuciones: Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla La Mancha, Castilla León, Extremadura, Islas Baleares, Madrid, Murcia, Navarra y La Rioja. Estos Gobiernos Autonómicos no ven aprobadas sus transferencias hasta casi finalizada la década de los años noventa y constituyen lo que se denomina en el argot educativo “territorio MEC”, al depender directamente de la legislación emanada desde el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).

Recapitulando, desde la perspectiva cronológica, durante las décadas de los ochenta y noventa solo las seis Comunidades Autónomas objeto de estudio de este artículo, asumen su labor política de gestión y ejecución del sistema educativo. En esas fechas la Constitución establece que a los Gobiernos Regionales le corresponden la regulación y administración de todos los

19 Acuerdos... p. 7.

20 Eladi Mainar Cabanés, “La peculiar vía valenciana a la autonomía”, *Historia Actual* On line 21 (2010): 19-23.

21 Acuerdos..., 7.

niveles, grados, modalidades y especialidades de la enseñanza según los artículos constitucionales 27, 81 y 149.

Si se atiende al contenido de los Estatutos de Autonomía de las seis Comunidades, se encuentran muchas similitudes. La cuestión del segundo idioma regional distingue unos textos de otros:

- a) Andalucía y Canarias especifican las competencias exclusivas en materia de cultura autonómica, fundaciones, archivos, museos, colegios profesionales, entre otras, a las que se le añade la regulación y administración de la enseñanza en todos los niveles y grados, modalidades y especialidades.
- b) Los Estatutos de País Vasco, Cataluña, Galicia y Valencia aluden a la existencia de un segundo idioma oficial, además del español, y de la función del sistema educativo de darlo a conocer, defenderlo, regular su uso.

Con posterioridad a la aprobación de los Estatutos de Autonomía, se procede a la convocatoria de la Comisión Mixta de Transferencias donde se concretan los servicios y funciones transferidos al Gobierno Autonómico. El acta final donde aparecen reflejados los acuerdos en materia de enseñanza se publica mediante Real Decreto. Su análisis proporciona el punto de partida de la gestión política de cada Comunidad y muestra cómo, en general y salvo casos muy concretos poco significativos, las transferencias son prácticamente las mismas para los casos estudiados. Estas competencias cedidas en exclusiva al Gobierno Autónomo abarcan siete categorías:

- a) La estructura orgánica del Ministerio de Educación en las provincias de la Comunidad Autónoma correspondiente –Direcciones Provinciales– incluidos sus competencias, funciones y servicios.
- b) La inspección en cada provincia donde se incluyen los servicios de orientación pedagógica, vocacional, familiar o educación especial.
- c) La titularidad de todos los edificios escolares de todas las etapas, niveles y modalidades, y la creación, ampliación o supresión de unidades escolares o centros. También corresponde al Gobierno Autonómico la dotación de material escolar y el equipamiento suficiente.
- d) Las competencias sobre personal en cuanto a convocatorias para la provisión de vacantes, concursos de traslado en la Comunidad Autónoma

- y el nombramiento o cese de los funcionarios, entre otras. También asumen la formación permanente del profesorado.
- e) Selección, formación y nombramiento de directores y demás cargos directivos de los centros públicos.
 - f) La regulación u ordenación general del sistema educativo en la Comunidad, como competencia compartida con el Ministerio de Educación y de acuerdo con lo fijado en la LOECE.
 - g) La convocatoria, concesión y revocación de subvenciones para la enseñanza privada en los niveles obligatorios.

Con posterioridad a estos Reales Decretos, ocasionalmente, estas Comisiones se reúnen para transferir nuevas competencias a alguna Comunidad Autónoma.

Las competencias de estas comunidades son muy amplias. Son ámbitos de gestión complejos –por ejemplo, cabe mencionar gestión de personal o centros escolares– y dejan entrever una intencionalidad política de descentralizar en gran medida el sistema educativo. Los políticos protagonistas de la negociación entienden de manera flexible lo fijado en la Carta Magna, y ponen las bases para conseguir un sistema de enseñanza con un elevado grado de descentralización, comparable a otros Estados del entorno europeo definidos constitucionalmente como federales.

De igual manera, gracias a la normativa descentralizadora se propicia el inicio del desarrollo de políticas educativas autonómicas²². Es decir, se conforman unas ideologías –sistemas de valores– dominantes en cada territorio, actores, un sistema educativo propio –entramado de instituciones educativas–, y problemáticas, tendencias o conflictos educativos peculiares.

3. LA NUEVA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Estos primeros años de desarrollo de la Constitución de 1978 traen un nuevo modelo administrativo por el cual, tanto el Ministerio de Educación y Ciencia como las Consejerías de Educación, deben buscar su acomodo.

22 Manuel Puelles Benítez, *Elementos de política de la educación* (Madrid: UNED, 2004).

El Ministerio se convierte en una organización “híbrida”²³, ya que por un lado es gestora del sistema educativo en las Comunidades sin competencias en educación y, por otro, debe compartir de modo “dinámico” esas mismas competencias con las restantes. Una estructura encasillada entre las inercias del franquismo, las reticencias por el desconocimiento sobre el incierto futuro tras el desarrollo de los Estatutos y las dudas en materia laboral de los empleados públicos afectados.

Se deben distinguir dos niveles para el análisis de la nueva Administración Autonómica: por un lado, la estructura de los servicios centrales y, por otro, el papel de sus Delegaciones Provinciales.

La administración educativa a lo largo del siglo XX, una vez creado el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900, ha contado con una estructura “burocrática” y ceñida a las etapas del sistema educativo: primaria o básica, media o bachillerato, formación profesional y universidad. A partir de la Ley General de Educación de 1970, se intenta implantar el modelo “tecnocrático” o “funcional” que organiza la gestión por proyectos o programas, desde una vertiente más técnica²⁴.

Con este criterio de estudio, se observan diferencias sobre cómo cada Comunidad organiza sus servicios centrales: Andalucía y Canarias adoptan una estructura semejante al segundo modelo, más acorde con los nuevos aires renovadores. Así se encuentran Direcciones Generales encargadas de la Ordenación Académica, o de la Promoción Educativa o Personal, entre otros; mientras que el resto organizan su Consejería de acuerdo con el modelo tradicional, en función de las enseñanzas básicas, medias o universidades.

El segundo nivel de la administración lo componen las Delegaciones Provinciales. Su papel se rige por la incertidumbre y sin objetivos claros. Foces apunta a una administración “hiperatrofiada”, en “cuasi colapso adminis-

23 Manuel Puelles Benítez, “Educación y autonomía... 179.

24 Josep Monés i Pujol-Busquets, “La Ley General de Educación de 1970. La Administración educativa”, *Revista de Educación*, número extraordinario (1992): 131-192.

trativo”, con la necesidad de un cambio por motivos no solo políticos, sino también técnicos²⁵.

Monés²⁶ ratifica esa afirmación, al considerar que las Delegaciones Provinciales, al finalizar la década de los setenta, se encuentran a la deriva fruto de las numerosas reformas habidas hasta ese momento, la falta de acuerdo para reorganizar la labor de los empleados públicos y la delimitación difusa de competencias entre el Ministerio y esas Delegaciones.

Asegura González que el impulso descentralizador no llega a descender a los niveles “infraautonómicos”, tales como el municipio o los centros escolares. Se han generado con ello unos “subcentralismos, clónicos del estatal”²⁷.

El proceso de desconcentración de competencias del Gobierno Autonómico a las provincias no sucede de la misma forma en las Comunidades estudiadas. Así, se encuentran, por un lado, las que regulan de forma detallada las funciones de las “Delegaciones Provinciales de Educación”²⁸ como son los casos de Andalucía, Cataluña, Galicia, Valencia o el País Vasco, a cuyo frente se sitúa un Delegado Provincial con marcado carácter político y designado por el Consejero de Educación. Sus ámbitos de gestión son muy amplios y su estructura va más allá de asumir simplemente las funciones de las antiguas Direcciones Provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia. En estas Comunidades, la Delegación no solo asume la labor de vigilancia del cumplimiento de la legislación, sino también canaliza propuestas, informes, demandas, de la comunidad educativa; se las dota de amplios márgenes de decisión sobre personal –licencias, permisos, excedencias, entre otros– o sobre creación de centros escolares. De ahí que incluso se les proporcione una estructura orgánica propia acorde con los nuevos objetivos políticos y, en muchos casos, de presupuesto.

25 Jaime Foces Gil, “Política y administración...”, 172.

26 Josep Monés i Pujol-Busquets, “La Ley General... p. 144.

27 Teófilo González Vila, “Competencias estatales y autonómicas en la determinación del currículo o sobre las enseñanzas mínimas comunes”, en VV.AA. Análisis y situación de las comunidades autónomas. Informe educativo 2004 (Madrid: Santillana, 2004), 164.

28 Se considera “Delegación Provincial” todas las estructuras de ese ámbito geográfico y que en función de la Comunidad Autónoma de la que se trate tiene diversas denominaciones: Direcciones Territoriales, Servicios Territoriales, entre otras.

Por otro lado, se encuentra Canarias, cuyas Delegaciones Provinciales –o Direcciones Territoriales– carecen del papel político de las anteriores. Incluso, es necesario en alguna ocasión rectificar, dotándolas puntualmente de alguna competencia a la luz de lo complejo de la gestión.

Con estos datos, se han de matizar las conclusiones extraídas hasta el momento sobre el proceso de desconcentración: se ha entendido que dicho proceso es uniforme –sucede en todas las Comunidades de la misma forma– e imitativo de la estructura franquista –las Delegaciones en varias Comunidades asumen una importante labor política, más allá de la propia gestión– muy diferente a la de las décadas anteriores. Se ha observado lo inexacto de la afirmación. Aunque si bien, en todos los casos se asume la provincia, reconocida constitucionalmente, y no se diseña una estructura con otra división administrativa, no cabe afirmar taxativamente que las Comunidades Autónomas asumen un modelo “binario de la vieja tradición estatal (servicios centrales y órganos periféricos)”²⁹.

También cabe señalar que la desconcentración de competencias clarifica la situación administrativa de las Delegaciones Provinciales de estas comunidades, al contrario de lo que sucede en las restantes, sin competencias en educación. Este análisis de la normativa regional, apoya la afirmación de Foces: “La Administración activa periférica es mucho más rica en cuanto a cambios y reformas, a diferencia del anquilosamiento de los servicios centrales que hemos observado en esta etapa”³⁰.

4. IDENTIDAD CULTURAL AUTONÓMICA

No es deseo de este trabajo abordar la temática de las relaciones cultura/sistema educativo. Es evidente que una de las funciones más importantes de la educación reglada de cualquier país es la defensa, difusión y preservación de sus señas de identidad, ya sean regionales o nacionales.

Desde esta premisa inicial se entiende y justifica el papel de los recién cons-

29 Manuel Puelles Benítez, “Educación y autonomía... 181.

30 Jaime Foces Gil, “Política y administración... 175.

tituidos Gobiernos Autonómicos. Así, la normativa reguladora del papel de la cultura en sus correspondientes sistemas educativos es numerosa, y se convierte en uno de los asuntos abordados con mayor profusión y celebridad.

Incluso, esta cuestión no atañe exclusivamente, como en un principio se pudiera considerar, a las Comunidades con segundo idioma oficial, como son los casos de País Vasco, Cataluña, Galicia o Valencia; sino también Andalucía o Canarias aprueban sus Decretos sobre este asunto.

Bajo la denominación –en absoluto azarosa– de “normalización lingüística”, Cataluña, País Vasco y Galicia regulan la inclusión de sus idiomas propios en el sistema educativo. Ahora bien, este concepto se desarrolla de tres formas distintas, con diferentes grados de concreción: en Cataluña se regula la enseñanza del catalán en todos los niveles, modalidades y grados de la enseñanza no universitaria; la enseñanza en catalán, como lengua de comunicación y cultura o vehículo de expresión normal en las actividades internas tanto de los centros como de la administración educativa. En el caso del País Vasco, el sistema educativo se divide en tres modelos (A, B y D) en función de la mayor o menor presencia del euskera, como asignatura y lengua vehicular. Y, por último, en Galicia solo se regula la enseñanza de la Lengua y Literatura gallega, aunque también añade el derecho de los estudiantes a recibir su formación en la lengua materna, donde el gallego tiene el rango de cooficial.

En Valencia, aunque la política cultural se sustenta en la Ley de “Uso y Enseñanza” del Valenciano en tono distinto a las anteriores Comunidades Autónomas, sin embargo, la aplicación es muy semejante al caso catalán. En la legislación aparecen no solo la regulación de la enseñanza de la Lengua y Literatura valenciana, sino también el uso de este idioma como lengua vehicular en la enseñanza, la formación de los docentes en este ámbito y el uso del valenciano en la administración educativa.

Andalucía y Canarias representan unos casos peculiares, puesto que no poseen una lengua propia como segundo idioma oficial. Sin embargo, esta situación no influye para que la primera apruebe programaciones experi-

mentales sobre Cultura Andaluza en los centros docentes no universitarios. Dicho programa enumera los objetivos generales y temarios conducentes a la difusión de la identidad andaluza. Elementos que se integran de modo transversal en todas las materias. En el caso de Canarias, basta con la aplicación de lo estipulado en su Estatuto de Autonomía, al no regular este aspecto su desarrollo normativo.

Sea de una manera o de otra, en la legislación de las Comunidades Autónomas con competencias en los primeros años de gestión, aparecen numerosas referencias legislativas sobre identidad regional y se convierte en piedra angular sobre la que reposan muchas actuaciones políticas de los Gobiernos Autonómicos.

Las posiciones se sustentan en argumentos desde los puramente didácticos, como la necesidad de educar en el entorno, con la realidad más próxima al estudiante, hasta los políticos: la descentralización educativa como instrumento para consolidar un modelo democrático español. Con palabras de la propia legislación autonómica: “Es además evidente que la potenciación de la cultura en los diversos territorios que componen el Estado español como comunidades diferenciadas contribuirá decisivamente al fortalecimiento y consolidación del modelo de estado diseñado en nuestra Constitución”³¹.

5. LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA: LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR

Otro de los pilares básicos sobre los que se sustenta la normativa autonómica en estos años es la participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros escolares públicos. Para ello, el sistema educativo español se dota de una vía institucional: los Consejos Escolares.

Aunque la tipología sobre participación educativa es muy variada y amplia,

31 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.

Silveira enuncia cinco modos de participación: a) informativa, por la que los padres y madres tan solo son meros receptores de la información que transmiten los centros, b) consultiva, donde las familias participan en los órganos de gobierno pero tan solo a título consultivo; c) decisoria, donde el centro recibe la participación de los padres y madres en la toma de decisiones sobre la enseñanza (contenidos y evaluación); d) evaluativa, cuando ya se produce una mayor presencia de los padres y madres en la evaluación del centro y de los estudiantes; y e) educativa, donde los centros se convierten en un lugar donde aprenden estudiantes, familias y docentes, con una implicación absoluta de todos los colectivos³².

Algunos autores distinguen este concepto desde una visión ideológica. Entienden dos formas de regular la participación: una, la individual, según la cual la familia solo acude al centro para oír al docente sobre cuestiones relacionadas con su hijo en particular y proponer alguna cuestión puntual; o la colectiva, que incluye la anterior, pero además los padres y madres participan en procesos tales como la elaboración democrática de las normas de convivencia o aprobar la programación general anual. Los conservadores son partícipes de la primera, mientras que las fuerzas progresistas, serían partidarias de la segunda³³.

El artículo 27 de la Constitución reconoce la potestad de los docentes, estudiantes y familia para el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. La efímera LOECE adelanta algunos aspectos sobre este asunto, pero, posteriormente, la LODE, de 1985, regula de manera más estable y detallada la participación por medio de esos Consejos Escolares. Estos nuevos órganos colegiados de gobierno disponen no solo de facultades consultivas, sino también decisorias en la gestión de los centros como por ejemplo la elaboración de una programación anual de las actividades escolares. En su articulado establece la necesidad de respetar unos porcen-

32 Héctor Silveira Gorski, "La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción", Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado 19,1 (2016): 17-29.

33 Rafael Feito Alonso, "Treinta años de Consejos Escolares. La participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España", Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado 18 (2014): 51-67.

tajes mínimos de representación de padres y madres, sin superar la mitad de los miembros del Consejo. Solo el País Vasco supera dicho porcentaje³⁴. “Con la constitución de dichos Consejos se pretendía haber encontrado la fórmula más adecuada para lograr la representación y participación de la comunidad educativa. Con ellos los ciudadanos podían colaborar en la gestión de los servicios de los que se beneficiaban”³⁵.

Todas las Comunidades Autónomas analizadas, unas con mayor celeridad que otras, regulan el número, naturaleza y composición de los Consejos Escolares. Entienden e interpretan el marco establecido y fijan sus condiciones para facilitar la participación en su ámbito territorial. Para un estudio detallado de la participación se analizan dos aspectos o temáticas fundamentales: la composición de los consejos y sus competencias.

- a) La composición de los Consejos Escolares varía de acuerdo con la Comunidad Autónoma de la que se trate. El número de estamentos miembros de los Consejos Escolares presentes en todas las comunidades no es elevado. Tan solo los colectivos de docentes, estudiantes, padres y madres, sindicatos, patronal, personal de administración y servicios (PAS) y universidades aparecen en todos. Casi todas las Comunidades incorporan a representantes de los centros privados –en Andalucía solo los concertados–; a los Ayuntamientos –excepto Andalucía– y a personas de “reconocido prestigio” –excepto Canarias–.

A partir de ahí, las diferencias son muy grandes, fiel reflejo de disparidad a la hora de entender la naturaleza de estos órganos de gobierno. En unos casos, se incluyen como miembros a los movimientos de renovación pedagógica en clara apuesta por la inclusión de argumentos innovadores en los informes y decisiones; en otros se sustituye o completa con la visión de los colegios profesionales. En algunas Comunidades con segundo idioma oficial se incluyen las aportaciones de las instituciones encargadas de velar por ese idioma, tales como el Institut d’Estu-

34 Antonio Salvador Frías del Val, “Los Consejos Escolares de centro en nuestra reciente historia legislativa”, *Participación Educativa* 1 (2006): 8-15.

35 Encarnación Pesquero Franco y Esteban Sánchez Manzano, “La participación educativa: ¿cuestión de números o de calidad?”, *Revista complutense de educación* Vol. 11, No. 1 (2000): 142.

dis Catalans o el Seminario de Estudios Gallegos. Sin embargo, ni País Vasco ni Valencia adoptan decisión semejante.

La procedencia de los representantes es una medida de cómo la administración educativa autonómica entiende el papel de los Consejos Escolares. Así, Cataluña, País Vasco y Galicia, dan cabida a un número extenso de colectivos que aportan diversidad de puntos de vista, mientras, en el otro extremo, se encuentra Andalucía con una composición más técnica y reducida, más especializada y próxima al ámbito educativo.

- b) Las competencias de los Consejos Escolares autonómicos representan también otro indicador del papel a desempeñar por este órgano de gobierno y su definición en la Comunidad Autónoma.

La primera distinción a realizar entre unas regiones y otras es la cronológica. Hay una diferencia ostensible entre las competencias asumidas por los Consejos Escolares que aprueban su normativa antes de la LODE y las posteriores: las primeras (Valencia y Andalucía) tienen un menor número de atribuciones que las segundas y, además, poseen una mayor concreción. Por otro lado, hay una gran semejanza de las medidas adoptadas ya que en los casos de Cataluña, País Vasco, Galicia y Canarias se observa cómo prácticamente son las mismas, incluso redactadas con textos muy parecidos.

La normativa de todos los Consejos hace especial hincapié en la función asesora y consultiva en materia de orientación pedagógica en general, como el fomento de la identidad autonómica; o para los anteproyectos de ley preparados por el Gobierno Regional.

Aunque la participación educativa se entiende como un principio fundamental para democratizar la enseñanza, las Comunidades no abordan la cuestión de la misma manera, distinguiéndose por la composición, naturaleza y competencias. En unos casos, los Consejos se entienden como vía de participación más ágil y con un número reducido de implicados y, por otro, el modelo es más amplio en representatividad. Unas Comunidades regulan su funcionamiento con mayor celeridad que otras, lo cual indica cierto interés en otorgar cauces de participación a la comunidad educativa (Andalucía), mientras que otras, incluso, lo hacen hasta casi una década después de conseguir las competencias (País Vasco).

La participación en la enseñanza también se concreta por medio de la regulación de las asociaciones de padres y madres y de los estudiantes. La normativa aprobada por las Comunidades Autónomas con competencias en esta materia demuestra cómo la LODE impulsa la regulación normativa de las asociaciones formadas por estos colectivos³⁶.

Las asociaciones de padres y madres tienen las finalidades de asistir sus miembros en lo concerniente a la educación de sus hijos, colaborar en las actividades educativas o culturales de los centros, y asistir y promover la participación de los padres en su control y gestión. Las asociaciones de estudiantes tienen en todos los territorios fines también muy parecidos:

- a) Expresar la opinión de los estudiantes sobre la situación de los centros.
- b) Colaborar en la labor educativa, las actividades extraescolares y complementarias de los centros.
- c) Promover la participación de los estudiantes en los Consejos Escolares, para lo cual pueden presentar candidaturas.
- d) Realizar actividades culturales y deportivas para fomentar la cooperación y el trabajo en equipo.
- e) Expresar la opinión de los estudiantes en lo relativo al régimen interior de los centros.
- f) Asesorar a los estudiantes en el ejercicio de su derecho a intervención en el control y gestión de los centros.

La regulación de las asociaciones de las familias y de los estudiantes es muy parecida en todos los casos. Prácticamente el articulado es igual en todas las Comunidades analizadas y recoge los derechos de participación de estudiantes y familias en la gestión de los centros.

6. LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA: LA ENSEÑANZA PRIVADA, CONCERTADA Y PÚBLICA

La Transición supone el reinicio del debate político sobre dos conceptos íntimamente vinculados como libertad e igualdad en educación. Según

36 Patricio Blas Zabaleta, "Los derechos constitucionales de los estudiantes en los centros escolares: un proceso inacabado", *Participación educativa* 14 (2010): 29-46; Luis Gómez Llorente, "La participación escolar. Su justificación y dificultades", *Participación educativa* 14 (2010): 8-17.

afirma Mayordomo³⁷, los partidos de derecha e izquierda mantienen su posición al respecto “con carácter absoluto y, por tanto, irreconciliables”. En la base de esas dos posiciones, radica la forma de entender la enseñanza pública: desempeñar un papel subsidiario frente a la privada, para la derecha; o bien como protagonista de la educación española bajo los principios de laicidad y neutralidad ideológica, para la izquierda.

El debate sobre estos principios y su regulación adquiere tal grado de virulencia que a la inestabilidad política general, por todos conocida, de estos años, se suman las presiones estrictamente educativas de grandes grupos empresariales y colectivos de diversa índole, como la Confederación Española de Centros de Enseñanza, la Federación Española de Religiosos de Enseñanza o la Confederación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos.

Los análisis de Hernández, Mayordomo, Sevilla y Villamor demuestran las dificultades para desarrollar la normativa emanada del artículo 27 de la Constitución³⁸. En estos años se enfrentan los argumentos de defensores del papel de la enseñanza concertada, ante los partidarios de la extensión de la enseñanza pública. De estas posturas generales surgen otros debates tales como la extensión del ideario de centro y su obligado cumplimiento, la financiación de los centros concertados o la regulación de la libertad de cátedra, especialmente, en los colegios de propiedad privada.

El artículo 10 de la LODE en 1985 marca un hito en esta materia al determinar claramente las diferencias entre los tres tipos de centros, atendiendo a la financiación y a la titularidad. Una división que aún hoy se mantiene. Villamor sostiene que la LODE no solo modifica, sino que amplía lo estipulado en la LOECE y viene a detallar un marco normativo muy relevante para el sistema educativo español³⁹.

37 Alejandro Mayordomo Pérez, “La Transición 39.

38 Juan Carlos Hernández Beltrán, Política y educación ...; Alejandro Mayordomo Pérez, “La Transición ...”; Alejandro Mayordomo Pérez, “Democracia i política ...”; Diego Sevilla Merino “La difícil...”; Patricia Villamor Manero, “La libertad de elección en el sistema educativo: el caso de España”, *Encounters on Education* 8 (2007): 173-199.

39 Patricia Villamor Manero “La libertad... p. 184.

Gracias a lo estipulado en la LODE, las Comunidades Autónomas tienen potestad para añadir criterios complementarios para la admisión de estudiantes en las escuelas públicas. Este apartado descubre cómo desarrollan las Comunidades esta competencia, cómo contemplan los derechos reconocidos en la LODE y se obtiene su visión particularista.

a) En primer lugar, se recoge el derecho de toda persona a la elección de centro docente, pero su ejercicio aparece regulado por medio de unas normas de admisión que pretenden asegurar la objetividad e igualdad en la selección del alumnado en los casos de una demanda superior a la oferta de plazas escolares. Estos criterios de selección no varían significativamente de una Comunidad a otra, con la excepción del País Vasco. A los criterios prioritarios de renta *per cápita* familiar, distancia del domicilio familiar al centro y el número de hermanos matriculados en el mismo, se añaden los criterios complementarios. En este apartado aparecen repetidos en todas las Comunidades la discapacidad del estudiante, de su padre o madre o hermanos; la condición de familia numerosa y cualquier otra circunstancia valorada objetivamente por el órgano competente del centro. También en todos los casos, con la excepción de Cataluña, se tiene en cuenta la condición de emigrante retornado del estudiante o de su familia en los últimos tres años.

En el País Vasco, el procedimiento es distinto, ya que se inicia con los criterios denominados de aplicación previa –existencia de un hermano en el centro, pertenencia de los padres al personal docente o administrativo del centro; y si los padres son socios o no de la cooperativa– y, a continuación, se aplican los criterios generales de admisión: proximidad del domicilio familiar y la renta.

b) En las Comunidades Autónomas se regula el proceso de elección de los órganos de gobierno colegiados y unipersonales de los centros concertados, de forma semejante a los centros de titularidad pública y de acuerdo con lo regulado en la normativa de gobierno central. Se trata de incluir y garantizar el ejercicio del principio de la participación de la comunidad educativa en la gestión de este tipo de centros.

c) A partir de 1986, todas las Comunidades aprueban la normativa para un mayor control efectivo de las aportaciones económicas de las familias de los centros concertados, como medio para garantizar la gratuidad de la enseñanza, especialmente en los niveles obligatorios. Para ello, todas

expresan la necesidad de obtener una autorización previa del Gobierno Autónomo para el cobro de esas cantidades económicas por conceptos tales como actividades extraescolares, transporte escolar, comedor o gabinete médico o psicopedagógico.

Además, la participación ha de ser voluntaria, tener una finalidad educativa, no suponer una discriminación para ningún miembro de la comunidad escolar, no formar parte del horario lectivo, ni tener carácter lucrativo.

Se deduce de esta comparación que el principio de libertad de elección y creación de centros se regula en la práctica de forma efectiva en todas las Comunidades Autónomas con competencias en educación, tras la promulgación de la LODE. Este principio, junto al derecho a la educación, se desarrolla en las Comunidades usando la vía legal establecida en esa Ley Orgánica y por medio de la profusa aprobación de normas reguladoras de aspectos tales como la admisión y selección de los estudiantes, la democratización de los órganos de gobierno o el control de las aportaciones económicas de servicios complementarios. A partir de 1986, la organización de los centros concertados se clarifica notablemente, ya que son los Gobiernos Regionales los encargados de su gestión y control: desde la firma o no del correspondiente concierto, hasta la integración total de estos centros en la legalidad vigente en ese territorio. En definitiva, son las Comunidades Autónomas las que hacen realidad los principios democratizadores de la ley estatal, coincidiendo en sus postulados básicos.

7. LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS AUTÓNOMICAS

La innovación o renovación pedagógica es un elemento importante a la hora de analizar las políticas educativas autonómicas. Tal como afirma Hernández, el despliegue de estas iniciativas solicitando una escuela pública laica, gratuita y de calidad marca el devenir de la educación en estos años⁴⁰.

40 Juan Carlos Hernández Beltrán, *Política y educación* ... 58.

En 2004, un análisis de las políticas de las Comunidades en este sentido muestra diversas líneas de actuación: los programas relacionados con la cultura e identidad regional por medio de diferentes áreas de expresión, tales como animación a la lectura, la música o el teatro; los temas transversales, principalmente los centrados en el medio ambiente –granjas escuela, aulas de la naturaleza, centros de educación ambiental, aulas verdes, entre otros–, la salud –comedores escolares, educación para el consumo o escuelas saludables–, la coeducación y medios de comunicación; y programas de innovación experimentales de resultados “dudosos”⁴¹.

Si la premura en la regulación de los centros experimentales es señal del interés de los Gobiernos Autónomos por este asunto, cabe asegurar que las regiones con competencias en educación afrontan esta tarea desde 1983 y, por tanto, con significativa preocupación.

Prácticamente todos los casos estudiados entienden la innovación como la investigación, renovación y adecuación de las nuevas enseñanzas, planes docentes, métodos educativos, sistemas de formación del profesorado, cuya experimentación anuncian como imprescindible. Además, consideran necesario estimular, apoyar y difundir las iniciativas del profesorado sensibles a las necesidades de los alumnos e integrarlas en el sistema general educativo.

Sin embargo, tras un mismo punto de partida, se difiere a la hora de su regulación. Por un lado, en 1983 algunas Comunidades Autónomas, tales como Andalucía, Canarias, País Vasco y Valencia, aprueban las medidas encaminadas a la inclusión de los centros pilotos y experimentales existentes en la red de régimen ordinario de centros públicos. Se pretende que la investigación educativa no quede circunscrita a unos determinados centros y el interés e iniciativas corresponda a cualquiera de ellos. Así lo afirma, por ejemplo, la legislación andaluza: “la investigación que tenga como finalidad probar nuevos proyectos educativos, preparar y actualizar pedagó-

41 Jaume Carbonell Sebarroja, “La innovación educativa en las Comunidades Autónomas”, en Análisis y situación de las Comunidades Autónomas. Informe educativo, eds. VV.AA (Madrid: Santillana, 2004), 210.

gicamente al profesorado y, en general, la experimentación pedagógica y la innovación educativa podrá realizarse en cualquier centro no universitario de la Comunidad Autónoma de Andalucía⁴².

En estos ejemplos, los proyectos están orientados desde la misma Consejería de Educación, ya que fija un listado de finalidades prioritarias: métodos y recursos educativos, adaptación de contenidos, métodos abiertos a la realidad cultural más próxima, pedagogías activas, renovación de valores, tales como tolerancia, crítica, reflexión frente al dogmatismo y la organización o funcionamiento de los centros.

En Cataluña y Galicia los centros experimentales están separados de los centros ordinarios. En el primer caso, se crean tres tipos de centros: Experimentales de Régimen Especial (CERE), Experimentales de Régimen Ordinario (CERO) y los Clasificados de Prácticas (CCP) para la formación del profesorado de los niveles no universitarios. Las dificultades presupuestarias justifican esta división, puesto que los CERE gozan de una financiación extraordinaria que no puede ser generalizable y deben pasar una selección previa. Los CERO pueden servir de apoyo a los primeros y se tratan solo de iniciativas puntuales en ciclos, cursos o áreas determinadas. Los CCP se usan para las prácticas del alumnado de formación inicial de profesorado. Este rango se obtiene tras el correspondiente acuerdo.

En Galicia, la estructura es algo menos compleja, puesto que solo se cuenta con un tipo de Centro Experimental que debe obtener la autorización del Gobierno Regional para desarrollar su labor investigadora. Los docentes pueden ser elegidos por concurso de méritos en función de su idoneidad para el desarrollo de estas tareas.

Los datos muestran diferentes formas de entender la renovación pedagógica, en función de la Comunidad. Mientras unas defienden un modelo extenso donde la innovación puede ser desarrollada desde cualquier centro, considerándola una tarea de todos los miembros de la comunidad educativa, otras Comunidades se interesan por la creación de unos específicos con

42 Decreto 129/1983 de 22 de junio. Art. 2. Texto idéntico usado para Canarias y Valencia.

la misión específica de innovar. Son dos formas de articular las experiencias en este ámbito, muchas de ellas precedidas de una tradición histórica muy significativa.

CONCLUSIONES

Los años estudiados son clave para entender la historia reciente de la educación española. Bajo el contexto general de un país regido por la incertidumbre y la inestabilidad de los Gobiernos de esos años y, por otro lado, la presión ejercida desde los impulsos centrípetos del Estado –los partidos políticos nacionalistas y los Comités Territoriales de las fuerzas políticas de ámbito español– para obtener unas elevadas cotas de autonomía en cada región o nacionalidad, se pone en funcionamiento un nuevo modelo de gestión educativa del sistema.

Igualmente, se demuestra la existencia de una política educativa autonómica desde estos primeros años de la Transición Democrática en España, tras la aprobación de la Constitución y de los primeros Estatutos de Autonomía. Los Ejecutivos Regionales aprueban una legislación amplia, diversa y, en algunos casos, muy prolífica, lo cual supone la aparición de debates, conflictos e intereses particulares de los actores políticos de cada Comunidad.

Cabe definir este periodo como el momento en el cual aparecen y se concretan unos nuevos interlocutores convertidos en gestores del sistema escolar: los Gobiernos Autonómicos. Estos se convierten en relevantes coprotagonistas de la construcción de un sistema educativo democrático como resultado de la aplicación de la Carta Magna.

El desarrollo de un nuevo modelo de enseñanza en el país se hace con la connivencia manifiesta y necesaria de ese grupo de Gobiernos y de los partidos que los lideran, quienes asumen sin reticencias no solo una complicadísima gestión, sino también una herencia histórica marcada por décadas de atraso educativo. Por tanto, la descentralización del sistema en España supone delegar responsabilidades en las Comunidades Autónomas y estas adquieren un papel muy significativo en un ámbito tan relevante como la enseñanza.

Ahora bien, esta nueva ordenación de la administración educativa se implanta con cautela y con un tono pacífico, en el plano normativo. Este trabajo demuestra cómo el ritmo de implantación de las actuaciones o su naturaleza se hacen con una mesura en algunos casos hasta sorprendente, mostrando un cierto grado de coordinación a la hora de regular determinados elementos del sistema. Así, incluso se identifican algunos temas convertidos en ejes comunes de actuación de las políticas autonómicas, tales como la democratización de la enseñanza y la innovación pedagógica.

Estos dos casos acaparan un número significativo de directrices legislativas. Todas las Comunidades asumen como labor prioritaria integrar los principios democráticos en los centros docentes a través de la participación de la comunidad educativa con los cauces institucionales —los Consejos Escolares y las asociaciones de estudiantes o padres y madres—, la regulación de la libertad de enseñanza y la normativa acerca de la renovación de la enseñanza.

Se puede distinguir otro nivel conformado con el estudio en profundidad de esas medidas, donde se demuestran y aparecen ciertas diferencias entre los territorios a la hora de concretar disposiciones generales. Tales son los casos, por ejemplo, de las composiciones de los Consejos Escolares, la regulación de la enseñanza concertada o la innovación educativa. Es decir, esa complicidad o coordinación evidente y explícita de los Gobiernos, aparentemente no institucional, no supone unidad de acción.

Sí surgen diferencias significativas en la cuestión de la identidad regional/nacional de cada comunidad y su integración en el sistema educativo. Este trabajo expresa cómo el asunto no solo representa un capítulo muy relevante y común de actuación político-educativa, sino también es un espacio donde se marcan diferencias importantes entre los ejecutivos estudiados. Cabe asegurar que en España se implantan en este ámbito medidas diferentes y, por ende, se generan modelos educativos muy dispares. Se confirma con ello que la descentralización del sistema español se justifica por la existencia de identidades locales —entiéndanse regionales o nacionales— defendidas y difundidas por el sistema escolar. La celeridad a la hora de regular este tema, como lo prolijo de la normativa lo demuestran.

Lo cierto es que los primeros años de gestión democrática del sistema educativo español son testigos de la transformación de un modelo centralizado, a otro dotado de elevadas cotas de descentralización, en unas Comunidades que representan más de las dos terceras partes de la población escolar española. Y este cambio tan trascendente se implanta de un modo hasta cierto punto consensuado, sin conflictos turbulentos que pusieran en peligro esa metamorfosis institucional.

Por todo lo anterior, el salto se puede calificar de exitoso. Los logros de estos primeros pasos que transformaron un sistema anclado en valores no democráticos a otro basado en principios constitucionales, se deben también, y así se ha pretendido demostrar, a la actuación conjunta y colaboradora de todos esos Gobiernos regionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Sánchez, José. Andalucía y España. Revolución, federalismo y autonomía. Córdoba: Almuzara, 2010.
- “Acuerdos autonómicos firmados por el gobierno de la nación y el Partido Socialista Obrero Español el 31 de julio de 1981”. Madrid: Servicio Central de Publicaciones de la Presidencia del Gobierno, 1981.
- Blanco Valdés, Roberto. Nacionalidades históricas y regiones sin historia. Madrid: Alianza, 2005.
- Blas Zabaleta, Patricio. “Los derechos constitucionales de los estudiantes en los centros escolares: un proceso inacabado”. *Participación educativa* 14 (2010): 29-46.
- Carbonell Sebarroja, Jaume. “La innovación educativa en las comunidades autónomas”. En *Análisis y situación de las comunidades autónomas. Informe educativo*, editado por VV.AA. Madrid: Santillana, 2004, 197-220.
- Espigado Tocino, Gloria. “Las leyes educativas de la democracia en España a examen (1980-2013)”. *Historia y Memoria de la Educación* 3 (2016): 7-14.
- Feito Alonso, Rafael. “Treinta años de Consejos Escolares. La participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 18 (2014): 51-67.
- Foces Gil, Jaime. “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 doctoral en Historia de la Educación, UNED, 2015).
- Foces Gil, Jaime. Política y educación en el Estado autonómico. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 2017.
- Frías del Val, Antonio Salvador. “Los Consejos Escolares de centro en nuestra reciente historia legislativa”. *Participación Educativa* 1 (2006): 8-15.
- García Ferrandis, Ignacio, Xavier García Ferrandis y Amparo Vilches Peña. “L’activitat docent en el desenvolupament dels municipis rurals de la província de València durant el tardofranquisme i la transició: el Patronat d’Educació Rural (1958-1985)”. *Educació i història: Revista d’història de l’educació* 27 (2016):135-158.
- Gómez Llorente, Luis. “La participación escolar. Su justificación y dificultades”. *Participación educativa* 14 (2010): 8-17.
- González Agapito, Josep. “Transición democrática y educación”. *Historia de la Educación* 21 (2002): 17-18.
- González Vila, Teófilo. “Competencias estatales y autonómicas en la determinación del currículo o sobre las enseñanzas mínimas comunes”. En VV.AA. *Análisis y situación de las comunidades autónomas. Informe educativo 2004*. Madrid: Santillana, 2004, 161-196.
- Hernández Beltrán, Juan Carlos. “Política y educación en la transición democrática española”. *Foro de Educación* 10 (2008): 57-92.
- Hijano del Río, Manuel y Manuel Ruiz Romero. “Descentralización educativa y comunidades autónomas: el caso andaluz (1982-1986)”. *Fuentes* Vol. 18, No. 1 (2016): 49-63.
- Laudó, Xavier. “La educación y la transición democrática. Bibliografía”. *Historia de la Educación* 21 (2002): 307-310.
- Mainar Cabanés, Eladi. “La peculiar vía valenciana a la autonomía”. *Historia Actual On line* 21 (2010): 19-23.
- Maragall i Mira, Pascual. “Educación, comunidad y calidad de la enseñanza: una nueva agenda educativa”. En VV.AA. *Informe educativo, 2002. La calidad del sistema educativo*. Madrid: Santillana, 2002, 15-34.
- Mayordomo Pérez, Alejandro. “La transición a la democracia: educación y desarrollo político”. *Historia de la Educación* 21 (2002): 19-47.
- Mayordomo Pérez, Alejandro. “Democràcia i política educativa espanyola, 1975-1985”. *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació* 18 (2011): 107-136.

- Monés i Pujol-Busquets, Josep. “La Ley General de Educación de 1970. La Administración educativa”. *Revista de Educación*, número extraordinario (1992): 131-192.
- Puelles Benítez, Manuel. “Educación y autonomía en el modelo español de descentralización”. *Revista de Educación* 309 (1996): 163-194.
- Puelles Benítez, Manuel. “El Pacto escolar constituyente: génesis, significación y situación actual”. *Historia de la Educación* 21 (2002): 49-26.
- Puelles Benítez, Manuel. *Elementos de política de la educación*. Madrid: UNED, 2004.
- Pesquero Franco, Encarnación y Esteban Sánchez Manzano. “La participación educativa: ¿cuestión de números o de calidad?”. *Revista Complutense de educación* Vol. 11, No.1 (2000): 139-152.
- Ruiz Romero, Manuel. *Repertorio bibliográfico sobre el Andalucismo Histórico*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, 2007.
- Sevilla Merino, Diego. “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 (2016): 45-70.
- Silveira Gorski, Héctor. “La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción”. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* Vol, 19, No. 1 (2016): 17-29.
- Villamor Manero, Patricia. “La libertad de elección en el sistema educativo: el caso de España”. *Encounters on Education* 8 (2007): 173-199.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS ORDENADAS CRONOLÓGICAMENTE

- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE).
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

Andalucía

- Estatuto de Autonomía para Andalucía (Ley Orgánica 6/1981).
- Real Decreto 3936/1982, de 29 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autóno-

- ma de Andalucía en materia de educación.
- Decreto 16/1983, de 26 de enero, sobre Delegaciones de Educación de la Junta de Andalucía.
- Decreto 88/1983, de 13 de abril, por el que se transforman todos los Centros escolares públicos en mixtos.
- Decreto 129/1983, de 22 de junio, por el que se convierten en Centros de régimen ordinario los actuales Centros-Piloto 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.
- Decreto 269/1983, de 21 de diciembre, sobre modificación de la estructura orgánica de la Consejería de Educación.
- Decreto 270/1983, de 21 de diciembre, sobre modificación de la estructura de las Delegaciones Provinciales de Educación.
- Ley 4/1984, de 9 de enero, de Consejos Escolares.
- 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.
- Decreto 315/1984, de 11 de diciembre, por el que se modifica la estructura orgánica de la Consejería de Educación y Ciencia.
- Decreto 21/1985, de 5 de febrero, por el que se regulan las Secretarías Generales de las Delegaciones Provinciales.
- Real Decreto 650/1985, de 19 de abril, sobre ampliación de funciones de la Administración del Estado traspasadas a la Comunidad Autónoma de Andalucía en materia de ayuda al estudio de educación no universitaria.
- Decreto 269/1985, de 26 de septiembre, por el que se crean los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes.

Canarias

- Estatuto de Autonomía de Canarias (Ley Orgánica 10/1982).
- Ley Orgánica 11/1982, de 10 de agosto, de transferencias complementarias a Canarias.
- Real Decreto 2091/1983, de 28 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Canarias en materia de educación.
- Decreto 367/1983, de 12 de septiembre, por el que se aprueba la estructu-

- ra orgánica de la Consejería de Educación.
Decreto 28/1984, de 27 de enero, de desconcentración de funciones en las Direcciones Territoriales de la Consejería de Educación.
Decreto 153/1984, de 28 de febrero, por el que se convierten en Centros de régimen ordinario los actuales Centros piloto 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
Decreto 330/1985, de 11 de septiembre, por el que se modifica la estructura orgánica de la Consejería de Educación.

Cataluña

- Estatuto de Autonomía de Cataluña (Ley Orgánica 4/1979).
Real Decreto 2809/1980, de 3 de octubre, sobre traspaso de servicios del Estado a la Generalidad de Cataluña en materia de enseñanza.
Decreto 75/1981, de 1 de abril, sobre regularización provisional de la estructura y funciones de los Servicios Territoriales del Departamento de Enseñanza.
Decreto 378/1981, de 8 de octubre, por el que se regula el procedimiento de constitución de los órganos colegiados de gobierno de los Centros Públicos Preescolares, Colegios, Institutos de Bachillerato e Institutos de Formación Profesional.
Ley 7/1983, de 18 de abril, de normalización lingüística en Catalunya.
Ley 8/1983, de 19 de abril, de Centros docentes experimentales.
Ley 14/1983, de 14 de julio, reguladora del proceso de integración en la red de centros docentes públicos de diversas escuelas privadas.
Decreto 362/1983, de 30 de agosto, sobre aplicación de la Ley 7/1983, de 18 de abril, de normalización lingüística en Cataluña, en el ámbito de la enseñanza no universitaria.
Decreto 214/1985, de 6 de junio, sobre regulación de los Centros Docentes Experimentales de Régimen Especial.
Decreto 277/1985, de 19 de septiembre, sobre asignación de funciones a los Servicios Territoriales del Departament d'Ensenyament.
Ley 25/1985, de 10 de diciembre, de los Consejos Escolares.

Galicia

- Estatuto de Autonomía para Galicia (Ley Orgánica 1/1981).
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 Ge-

- neral Básica, Bachillerato y Formación Profesional.
- Real Decreto 1763/1982, de 24 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de educación.
- Decreto 101/1982, de 11 de agosto, por el que se establece y regula la enseñanza de la lengua y literatura gallegas en el Curso de Orientación Universitaria.
- Decreto 102/1982, de 11 de agosto, sobre estructura orgánica de la Consellería de Educación.
- Ley 3/1983, de 15 de junio, de normalización lingüística.
- Real Decreto 2092/1983, de 28 de julio, sobre valoración definitiva y ampliación de medios adscritos a los servicios traspasados a la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de educación.
- Decreto 135/1983, de 8 de septiembre, por el que se desarrolla, para la enseñanza, la Ley 3/1983, de Normalización Lingüística.
- Decreto 151/1983, de 11 de octubre, por el que se regula la organización de las Consellerías de la Xunta de Galicia.
- Decreto 252/1983, de 15 de diciembre, por el que se regulan los Centros experimentales.

País Vasco

- Estatuto de Autonomía para el País Vasco (Ley Orgánica 3/1979).
- Ley 10/1982, de 24 de noviembre, Básica de Normalización del Uso del Euskera.
- 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.
- Real Decreto 840/1985, de 8 de mayo, sobre traspaso de servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de fundaciones docentes.
- Decreto 194/1985, de 25 de junio, por el que se aprueban las Normas Orgánicas del Departamento de Educación, Universidad e Investigación.

Valencia (Comunidad Valenciana)

- Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana (Ley Orgánica 5/1982).
- Ley Orgánica 12/1982, de 10 de agosto, de transferencias a la Comunidad Valenciana de competencias en materia de titularidad estatal.
- Real Decreto 2093/1983, de 28 de julio, sobre traspaso de funciones y ser-

- vicios de la Administración del Estado a la Comunidad Valenciana en materia de educación.
- Ley 4/1983, de 23 de noviembre, de uso y enseñanza del valenciano.
- Decreto 38/1984, de 2 de abril, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalidad Valenciana.
- Decreto 71/1984, de 16 de julio, por el que se convierten en Centros de régimen ordinario los actuales Centros Pilotos de conformidad con el Decreto 2343/1975, de 23 de agosto, y por el que se establecen las bases para la experimentación y la innovación pedagógica en los Centros docentes de la Comunidad Valenciana.
- Decreto 79/1984, de 30 de julio, sobre aplicación de la Ley 4/1983, de uso y enseñanzas del valenciano, en el ámbito de la enseñanza no universitaria de la Comunidad Valenciana.
- Decreto 91/1984, de 30 de julio, por el que se modifica el Reglamento Orgánico y Funcional de la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia de 2 de abril de 1984.
- Ley 11/1984, de 31 de diciembre, de Consejos Escolares de la Comunidad Valenciana.
- 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.
- Decreto 62/1985, de 13 de mayo, por el que se regulan los Consejos Escolares Territoriales y Municipales en desarrollo de la Ley 11/1984, de 31 de diciembre, de Consejos Escolares de la Comunidad Valenciana.