

De la política nacional a la regional: la educación en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, emblema español

Da política nacional à regional: a educação na Comunidade Autónoma de Castilla y León, emblema espanhol

From national to regional policy: Education in the Autonomous Community of Castile and León, a Spanish emblem

Eva García Redondo¹
Francisco Jose Rebordinos Hernando²
David Revesado Carballares³

Resumen:

En los últimos tiempos, Castilla y León (España) ha sido objeto de múltiples análisis derivados de los resultados de rendimiento de sus estudiantes, destacando en el contexto nacional. Aunque existe un único sistema educativo en España, las divergencias entre las comunidades autónomas se están acentuando, alejándose de la filosofía de los procesos de transferencia regional iniciados en la década de 1980. Más allá de las diferencias lógicas y aceptables entre territorios y modelos educativos, también surgen desigualdades menos deseables. Por lo tanto, el presente estudio tiene como objetivo analizar políticamente los elementos, circunstancias y singularidades que han llevado a Castilla y León a su actual estatus educativo, así como demostrar de qué manera las políticas nacionales han favorecido o dificultado esta condición excepcional. Para ello, adoptamos una metodología descriptiva, basada en un enfoque sociocrítico, considerando la descripción como el primer paso para el análisis crítico, que se encarga de identificar y cuestionar tanto las complejidades políticas como las relaciones de poder que las sustentan, con el fin de integrar la teoría y la práctica en una dialéctica de reflexión y acción política. Anticipamos que la mayoría de las políticas que condujeron al éxito de Castilla y León se iniciaron antes de la influencia nacional y que, en determinados momentos y casos, sirvieron de inspiración para otras regiones.

Palabras clave: España; Castilla y León; Política educativa; Transferencia educativa; Cogobernanza.

Resumo:

Nos últimos tempos, Castilla y León (Espanha) tem sido objeto de múltiplas análises derivadas dos resultados de desempenho dos seus estudantes, destacando-se no contexto nacional. Embora exista um único sistema educativo em Espanha, as divergências entre as comunidades autónomas estão a acentuar-se, afastando-se da filosofia dos processos de transferência regional iniciados na década de 1980. Para além das diferenças lógicas e aceitáveis entre territórios e modelos educativos, surgem também desigualdades menos desejáveis. Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar politicamente os

¹ Profesora Permanente Laboral en el departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca. Doctora en Educación por la Universidad de Salamanca. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8025-9861>. Email: evagr@usal.es.

² Profesor Ayudante Doctor en el departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca. Doctor en Educación por la Universidad de Salamanca. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-7391-565X>. Email: fjh@usal.es.

³ Profesor Ayudante Doctor en el departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca. Doctor en Educación por la Universidad de Salamanca. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0121-6957>. Email: drevesado@usal.es.

elementos, circunstâncias e singularidades que levaram Castilla y León ao seu atual estatuto educativo, bem como demonstrar de que forma as políticas nacionais favoreceram ou dificultaram essa condição excepcional. Para tal, adotamos uma metodologia descritiva, baseada numa abordagem socio crítica, considerando a descrição como o primeiro passo para a análise crítica, que é responsável por identificar e questionar tanto as complexidades políticas quanto as relações de poder que os sustentam com sentido de integrar a teoria e a prática numa dialética de reflexão e ação política. Antecipamos que a maioria das políticas que conduziram ao sucesso de Castilla y León foram iniciadas antes da influência nacional e que, em determinados momentos e casos, serviram de inspiração para outras regiões.

Palavras-chave: Espanha; Castilla e León; Política educacional; Transferência educacional; Co-governação.

Abstract:

In recent times, Castilla y León (Spain) has been the subject of multiple analyses derived from the academic performance of its students, standing out within the national context. Although Spain has a single educational system, the differences among its autonomous communities are becoming increasingly polarized, diverging from the philosophy behind the regional transfer processes initiated in the 1980s. Beyond the logical and acceptable differences between territories and educational models, other, less desirable inequalities have also emerged. Thus, this study aims to analyze, from a political perspective, the elements, circumstances, and particularities that have led Castile and León to its current educational status, as well as to demonstrate how national policies have either supported or hindered this exceptional condition. To this end, we adopt a descriptive methodology grounded in a socio-critical approach, considering description as the first step towards critical analysis, which is responsible for identifying and questioning both the political complexities and the power relations that sustain them, in order to integrate theory and practice in a dialectic of reflection and political action. We can anticipate that most of the policies that have driven Castile and León's success were implemented prior to national influence, and that, in certain moments and cases, they have served as inspiration for other regions.

Keywords: Spain; Castilla y León; Educational policy; Educational transfer; Co-governance.

Introdução

El contexto escolar español, atendiendo al desarrollo de sus políticas educativas nacionales, presenta un amplio conjunto de condicionantes determinados por su carácter descentralizado. Desde inicios de los años 80, la Administración General del Estado español, a través de su sección educativa, inició un trámite de transferencia de competencias a las administraciones regionales que se vio completado en el año 2000. Esta juventud en la forma de gestionar la política educativa en la escuela española no es óbice, sin embargo, para proponer una investigación que incide en el papel que las políticas nacionales tienen en el desarrollo particular, concreto y detallado de las regionales. Muy al contrario, esta mocedad implica un reto pesquisador cargado de originalidad y valor pedagógico, en el más amplio sentido.

La ley orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución de 1978, dio el pistoletazo de salida a las posibilidades de transferencia en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, reconociendo su autonomía competencial en el

desarrollo legislativo de sus políticas escolares, así como en la ejecución de sus enseñanzas en cualesquiera de sus niveles, grados, modalidades y especialidades (Constitución Española, 1978). Esta norma vino a ofrecer un marco nacional de seguimiento y evaluación del sistema educativo posible gracias a la necesaria colaboración de la administración regional. En este sentido, el papel del gobierno central se perfilaba como el de supervisor de un único sistema educativo adaptado a las singularidades culturales, políticas, económicas y sociales de la mencionada Comunidad. Para esto último, se requirió y permitió la entrada responsable de los gobiernos autonómicos que, en el caso analizado, Castilla y León, tuvo lugar en 1999 tras la aprobación del Real Decreto 1340/1999, de 31 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Castilla y León en materia de enseñanza no universitaria. Sin embargo, la complejidad en este proceso de transmisión de responsabilidades políticas a nivel educativo nos obliga a indagar no sólo sobre lo ocurrido desde la mencionada fecha hasta la actual, sino también a analizar los antecedentes que contribuyeron a que la región asumiera esta responsabilidad y, por ende, a sus resultados actuales. En este sentido histórico, queremos reseñar el papel vital que tuvo tanto el reconocimiento del Estatuto de Autonomía de Castilla y León, aprobado a través de la Ley Orgánica 4/1983 (y la ley 11/1994, de reforma del mismo), como el Real Decreto 1956/1983, venido a concretar las normas y el procedimiento referido a los traspasos de funciones y servicios de la Administración nacional a la de la comunidad de Castilla y León.

El establecimiento de un aparato legislativo y ejecutor local, con capacidad en la toma de decisiones adaptadas a la singularidad regional vino a completar el sentido “homogeneizador” en la prestación de un servicio público como era, y es, la educación del país. Sabedores de las diferencias resultantes entre regiones achacables a cuestiones históricas, culturales, económicas, sociales y productivas, el gobierno central siempre tuvo claro que esta cesión de competencias autonómicas implicaría ciertas diferencias que, en ningún caso, deberían convertirse en desigualdades entre territorios o discrepancias y desencuentros entre sistemas educativos. Muy por el contrario, el objetivo era reconocer las peculiaridades para construir “sistemas educativos” más ajustados a las realidades de cada autonomía. Esto, sin embargo y en la actualidad, se ha visto ciertamente cuestionado.

Castilla y León, a nivel escolar, refiere, en el momento actual, una idiosincrasia que despunta en el conjunto nacional. Esta singularidad reconoce no solo unos geniales resultados competenciales en su alumnado, distinguidos a nivel internacional gracias a su posicionamiento en pruebas estandarizadas como PISA, sino también una particular e histórica forma de

comprender la educación, de formar y reconocer a su profesorado y de percibir el valor que tiene, por ejemplo, la atención especializada a colectivos vulnerables o en territorios rurales.

Bajo este planteamiento, arranca el presente artículo que se cuestiona sobre si las políticas educativas nacionales afectan al desarrollo de las regionales de Castilla y León, en este contexto descentralizado, pero de sistema nacional único o si, por el contrario es el propio “sistema” regional el que ha servido, según el momento, como modelo nacional para el establecimiento de nuevas políticas estatales.

1. Referencial teórico

Desde los años 70, organismos internacionales (entre ellos, el Banco Mundial, la Organización de Estados Iberoamericanos o la propia Unión Europea) han venido apostando por la importancia de la descentralización de las políticas nacionales como paso previo para el avance de unas sociedades más ajustadas a las diversas realidades y a las consiguientes necesidades que los distintos territorios presentan y, por ende, para la construcción de sociedades cada vez más complejas. Tanto es así, que la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO (Delors, 1996) reconoció la oportunidad que supondría la descentralización para los sistemas educativos en lo tocante a autonomía escolar y participación de los agentes educativos locales.

A medida que este paradigma ha ido cobrando importancia y apoyo social y político han ido surgiendo voces, particulares, que vienen a clamar sobre la vuelta a un centralismo de los procesos de organización y gestión política aludiendo a que el poder de decisión debe estar, exclusivamente, en la propia Administración central (García, 2015) garantizando así la unidad de los sistemas.

En el caso concreto que nos compete, el de la descentralización educativa en España, debemos reseñar, inicialmente, que se perfila como un proceso que viene a reconocer, por un lado, la complejidad de los territorios y comunidades que lo conforman (Escobar, 2004) y, por otro y en relación a lo anterior, el necesario trabajo hacia la equidad y la justicia social (Bolívar, 2011) que todas las instituciones públicas, regionales y locales, implicadas en la causa educativa, deben asumir, según capacidad, competencia e ideología, atendiendo a las señas globales marcadas por el gobierno de la nación (Gairín, 2005). Este compromiso de las instituciones educativas en España ha sido recientemente distinguido por el Fondo Monetario Internacional (2019), quien reconoce el incremento en la calidad de los servicios públicos. Específicamente alude, en su informe “The Great Divide: Regional Inequality and Fiscal

Policy”, y por poner solo un par de ejemplos, a la capacidad del Estado (y de sus administraciones) para reducir las desigualdades interterritoriales y a la eficiencia conseguida en el gasto público en educación.

El modelo español, aunque descentralizado, se encuentra lejos de otros tales como el de los Estados Unidos de América o el de Alemania. En nuestro caso, la conocida como “tercera fase de descentralización” está aún pendiente de completarse. Como es bien sabido, esta viene a referir un claro y necesario incremento de la autonomía de los centros escolares, por ejemplo, a la hora de contextualizar el currículum de cada escuela o de adecuar su oferta formativa a su entorno. Tanto es así que el último informe del Consejo Escolar del Estado (2024) viene a reseñar, como una de las propuestas en la que deben trabajar conjuntamente las administraciones educativas, el

Apostar, de manera decidida y con actuaciones verificables, por una autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los recursos materiales y humanos de los centros con el fin de mejorar la capacidad de cada uno de ellos para dar una respuesta efectiva a las necesidades educativas de sus correspondientes entornos sociales, con la imprescindible transparencia y rendición de cuentas (Consejo Escolar del Estado, 2024, p.702).

Esta co-gobernanza supone, en palabras de nuestra ex-ministra, una demostración de lealtad del conjunto de sus instituciones, pese a las ideas discrepantes, “casi siempre por motivaciones políticas que escapan de lo educativo” (Celaá, 2021, s.p.) que, en ciertos momentos, más de los deseados y siempre desde el mismo origen ideológico, vienen a cuestionar el modelo descentralizado español que, pese a ser muy mejorable, está consiguiendo, como reconoce la OCDE (2024), importantes avances. El hecho de que más del 80 % de los fondos públicos empleados en educación sean aportados por los gobiernos autonómicos da cuenta del compromiso y responsabilidad asumidos por las regiones.

2. Metodología

Dada la peculiaridad de nuestro trabajo, creemos que el paradigma sociocrítico es el que mejor se adecua al propósito de nuestra investigación que, recordemos, no es otro que el de analizar las influencias de las transferencias de políticas educativas nacionales en el contexto regional de Castilla y León, y viceversa.

Este enfoque de corte teórico-práctico pretende, no sólo describir y explicar fenómenos educativos, sino también, y en segundo momento, transformarlos mediante la combinación de distintas perspectivas (social, política, histórica...). En un marco dialéctico entre la reflexión y la acción, la teoría y la práctica, el paradigma seleccionado viene a ofrecer un espacio de

autorreflexión, explícito e interpretativo, cuyo objetivo es comprobar cómo afectan las políticas públicas en educación a la transformación de las estructuras sociales, al pensamiento colectivo y a los modos de actuar de los implicados (Alvarado; García, 2008). En este sentido, consideramos que el mencionado enfoque viene a ofrecer un espacio de diálogo y discusión que, en muchos momentos, queda relegado o propiamente ausente de la investigación en política educativa actual. Siendo nosotros, como investigadores, parte implicada, de las transformaciones sociales en educación así como responsables del devenir que estas sugieren, estimamos que optar por este tipo de metodología ofrece garantías de un diseño investigador que no solo conozca y comprenda la realidad, sino que avance aunando conocimiento, acción y reflexión a través de la conjunción entre teoría y práctica, garantizando, a la vez, la emancipación, la libertad y la autorreflexión en los necesarios procesos de toma de decisiones políticas (Popkewitz, 1988).

Resignificar el mundo que nos rodea y en el que trabajamos, implica conjugar la dimensión técnica con la propiamente social o, lo que es lo mismo, construir un objeto de estudio que encuentre alcance y finalidad real en un interés práctico (Habermas, 1986). De este modo, con este trabajo de investigación no solo estamos exponiendo un conjunto de políticas educativas de manera meramente descriptiva, sino ofreciendo planteamientos que explican los porqués de estas y los modos en los que ellas afectan al desarrollo de las (futuras) sociedades. Entendemos, entonces, que decantarse por esta metodología ayuda a alcanzar “un cambio de perspectiva desde las intenciones humanas hacia la estructuración de la razón y el conocimiento mismos” (Popkewitz, 1994, p. 131).

Para la realización de este análisis, asentado en el descrito paradigma sociocrítico, se han utilizado tanto fuentes primarias como secundarias. En relación a estas primeras, podemos anticipar que hemos optado por combinar la consulta y análisis de informes de organismos nacionales (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y Consejo Escolar del Estado), junto con aquellos de instancias supranacionales, a saber, UNESCO, FMI, Unión Europea y OCDE. En el caso de las fuentes secundarias nos hemos decantado por acercarnos a las obras más actuales y punteras de los autores nacionales que más han trabajado la temática, en los últimos 10 años, considerando sus aportaciones como vitales para iniciar el discurso y la discusión propia de nuestra investigación.

3. Resultados

Para efectuar este anticipado análisis, vamos a partir de los que, creemos, son los fenómenos con mayor incidencia en este proceso de transferencia política desde manos de la Administración hacia la de la comunidad autónoma castellanoleonesa.

En primer lugar, queremos denotar una característica esencial y definitoria de la región, como es su marcada esencia rural. Tal y como informa la Comisión Europea (2024), la amplísima extensión que ocupa dentro del conjunto nacional, más de 92 mil km², remite a una idiosincrasia única marcada por dos datos de alto interés. Primero, que más del 96% de su superficie es considerada rural, lo que supone que prácticamente la totalidad de su territorio, a excepción de las capitales provinciales y algún otro municipio puntual, es considerado rural, y segundo, que dada su baja densidad de población, existen largas distancias entre poblaciones, especialmente significativas en zonas de montaña, lo que podría dificultar, a priori, los contactos y encuentros sociales, restando posibilidades al desarrollo sociocultural y educativo de sus habitantes.

Al hecho de que más de la mitad de sus municipios no alcanzase los 10.000 habitantes (Morales, 2017) se unió un futurable hándicap estructural en materia educativa que se materializó en una red de centros públicos concentrados en áreas de mayor densidad poblacional. Esto se evidenció, de manera más firme, a medida que se iba avanzando en los niveles educativos. En este sentido, y para poner fin a esta tendencia de reconocida desigualdad entre territorios, Castilla y León, atendiendo a los datos de la OCDE (2019) que manifestaban que los centros rurales presentaban mejores niveles competenciales que los urbanos en el conjunto de los países miembros, aun disponiendo de menos recursos, decidió iniciar, en 2022, una política de atención prioritaria a la escuela rural. En este contexto, se gestó la petición del Procurador del Común, quien pidió apostar por una política de flexibilización de las ratios en la Educación Obligatoria, especialmente en la Primaria, que ha venido a favorecer a todos los centros y, por ende, estudiantes y familias de Castilla y León, y de manera especialmente notable, a aquellos asentados en el medio rural (Orden EDU/43/2022, de 24 de enero). La reducción de las ratios mínimas y máximas de alumnado por unidad en sus Centros Rurales Agrupados (CRA) se encuentran en 3 y 10, respectivamente. Con esta política, además de mejorar la capacidad competencial del alumnado, se pretende fidelizar a la población, con el objeto de que el factor escolar no sea decisivo a la hora de abandonar un pueblo consiguiendo, de este modo, atender tres necesidades, la de escolarización, la de la despoblación y la de incremento del nivel escolar de la población adulta en el medio rural, reduciendo la brecha educativa campo-ciudad (Santamaría, 2018). No obstante y pese a ello, debemos reconocer que

las agrupaciones educativas en entornos rurales han sido vitoreadas y denostadas a partes iguales. Quienes las defendían, alababan su rentabilidad al facilitar la escolaridad obligatoria a aquellos alumnos que viven en zonas más aisladas, así como el disponer de los mejores medios profesionales y de innovación docente, entre otros factores (Santamaría-Cárdaba, 2020; Tahull; Montero, 2018). Sin embargo, también hay quien esgrimía argumentos en su contra, como el escaso contacto familiar exclusivamente al finalizar la jornada escolar, el deterioro de las relaciones tutoriales con los padres, el peligro que supone para el alumnado tener que trasladarse diariamente a estos centros alejados de su localidad o el déficit de calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje provocados, por ejemplo, por la temporalidad del profesorado rural (Corchón, 2005).

Uno de los mayores condicionantes para estos centros rurales tiene que ver con la dotación de espacios y materiales, así como con las condiciones laborales de los docentes. A este respecto, si algo ha caracterizado a la región de Castilla y León a lo largo de los últimos años, es su alto desempeño competencial en algunas pruebas estandarizadas como PISA, TIMSS o PIRLS, superando las puntuaciones medias a nivel nacional e internacional. Este hecho le ha valido, por ejemplo, a la provincia castellanoleonesa de Soria para ser presentada como la “pequeña Finlandia”, en clara alusión a las semejanzas de resultados entre territorios. Para alcanzar este fin, la comunidad autónoma ha realizado grandes esfuerzos por implementar tecnología puntera en los espacios educativos, a través de distintos programas como RIS3 (2014-2022), REDXXI o Plan de Apoyo a la Escuela Rural (Vega *et al.*, 2023). Del mismo modo, la región también cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes que, a través de distintos programas, como el Programa de Cooperación Territorial (PCT), pretenden impulsar el uso de las tecnologías en un contexto muy singular, como es el de Castilla y León. Sin embargo, se pueden evidenciar algunas dificultades en cuanto a la accesibilidad a estos recursos (no tanto así en cuanto a su dotación) (Rodríguez *et al.*, 2023), lo que genera una desigualdad de oportunidades en los contextos rurales, que se ve agravada en aquellos municipios más remotos y de menor tamaño (Morales, 2023; García-Luque *et al.*, 2023). Se demanda, de esta manera, una mayor implicación de las administraciones para hacer frente a esta situación, además de un trabajo conjunto que permita impulsar las medidas necesarias que garanticen un acceso igualitario a estos recursos.

Por otro lado, también observamos dificultades en las condiciones laborales de los docentes, que tienen que desarrollar su actividad en un contexto de gran complejidad: aislamiento, atención a distintas áreas y niveles de manera simultánea, mayor carga laboral, etc.

(Morales, 2013). Por este motivo, es habitual que los centros educativos asentados en entornos rurales tengan que hacer frente a una gran inestabilidad en su cuerpo docente, lo que supone un gran desafío para los procesos de enseñanza y aprendizaje (Álvarez *et al.*, 2020).

Por otra parte, y en consonancia con la ruralidad de la región, también debemos destacar un aspecto importante, como es la diversidad multicultural en las aulas. Como es evidente, y dada la peculiaridad demográfica de Castilla y León, el porcentaje de alumnado extranjero es inferior a la media nacional, 8,7% y 12,2%, respectivamente (Ministerio De Educación Y Formación Profesional, 2025) hecho que ha tenido una lectura favorable, a nivel investigador, correlacionando positivamente esta circunstancia particular con unos reconocidos resultados en igualdad y equidad, y con la posibilidad de la puesta en marcha de políticas educativas particulares en combinación con universales (Carrasco; Pascual, 2023; Vallejo *et al.*, 2009). En este sentido, nos gustaría destacar alguna de las propuestas que persiguen el encuentro intercultural, tales como el programa ALISO (Aulas de adaptación Lingüística y Social), que tiene como objetivo ayudar a que los estudiantes extranjeros puedan adaptarse al nuevo contexto lingüístico y social al que han llegado o el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías, que aboga por la compensación educativa de estos colectivos.

El abandono educativo prematuro (AEP), que afecta a personas entre 18-24 años que no han conseguido finalizar los estudios de enseñanza secundaria de segunda etapa y que, como sabemos, “está vinculado al desempleo, la exclusión social, la pobreza y una mala salud” (Comisión Europea, 2022, s.p.), es objeto en nuestro siguiente análisis. Castilla y León presenta un 10,3% de AEP (INE, 2023), dato que, aunque en términos absolutos pudiera parecer muy elevado, se acerca a los parámetros establecidos en la Agenda 2030, al tiempo que es muy inferior al que remite la media nacional, 13%. Sin embargo, hay voces que vienen a poner de manifiesto la necesaria colaboración entre la Administración central y los gobiernos regionales para hacer frente a este problema, ya que, hasta la fecha, las medidas adoptadas han sido impulsadas, mayoritariamente, desde los propios centros educativos (Martínez-Seijo *et al.*, 2015).

Por otro lado, y en consonancia con la deserción del sistema educativo, se encuentra la no menos preocupante repetición de curso, que sigue siendo una cuestión no exenta de polémica en España. Habitualmente, repetición y abandono son dos conceptos que van de la mano, tanto estadística como curricularmente (Vega *et al.*, 2023). Sin embargo, cada vez son más los actores políticos, docentes y académicos, que defienden la repetición como un instrumento pedagógico, enviando un mensaje claro a los estudiantes y a sus familias:

[...] el poco esfuerzo y el bajo rendimiento no son comportamientos aceptables por parte de la institución escolar, permite a los alumnos de bajo rendimiento prepararse mejor y estar listos para el curso siguiente, al darles la oportunidad de corregir su rumbo, reforzarán su autoestima y su motivación lo que mejorará sus resultados en cursos posteriores (López-Rupérez; García-García; Expósito-Casas, 2021, p. 328).

En el conjunto español, las tasas de repetición han disminuido, en menos de una década, pasando de un 10.1% a un 7% en Educación Secundaria y de un 2.1% a un 1.1% en Primaria, con unos parámetros muy próximos a los países de la OCDE y de la UE, aunque de manera menos evidente (OCDE, 2024). En el caso específico de nuestra región, la tendencia es similar a lo acontecido a nivel nacional con un descenso paulatino de la repetición, que se sitúa en un 6,7% durante el curso 2023-2024, unos datos que se sitúan ligeramente por debajo de la media española (6,8%). Sin embargo, hemos de reconocer que esta situación es un tanto anómala, ya que, históricamente, Castilla y León ha presentado uno de los porcentajes más elevados de repetición a nivel estatal (Vega *et al.*, 2022). Quizás sea este el motivo por el que la tendencia haya cambiado. En nuestra opinión, los esfuerzos realizados a lo largo de los últimos años en materia de repetición han permitido que la región castellanoleonesa presente, en la actualidad, una situación más boyante marcada por una clara tendencia de desincentivar de la repetición (Luna, 2018).

También es significativo el papel que está adoptando Castilla y León en lo relativo a la gratuidad escolar para el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años) desde el curso escolar 2022-2023. En este sentido, debemos recordar que, pese a no ser obligatoria, la escolarización en su segundo ciclo (3-6 años) es totalmente gratuita desde hace algunas décadas en nuestro país, si bien no por ley nacional, sí por compromiso político de la Administración/administraciones, en lo que ha referido como “universalizar la educación”, en trabajo conjunto con las Comunidades Autónomas. Como es bien sabido, los primeros 3 años de vida de un menor componen un periodo hipersensible a nivel educativo, que ha sido, además, catalogado como el primer escalón de la desigualdad social (Avellaneda, 2023).

Sin embargo, la necesidad de conciliación de las familias está generando que, especialmente a lo largo de los últimos años, se haya incrementado exponencialmente la demanda de curso al primer ciclo lo que, consecuentemente ha sido respondido por Castilla y León (al igual que otras 11 Comunidades en España) a través de una política de gratuidad de puestos escolares públicos (dotación, personal, recursos...). Esta medida se encuentra alineada con la propuesta del gobierno central, que está abogando por la universalización progresiva de esta etapa a través del Real Decreto 95/2022:

Se tenderá a la progresiva implantación del primer ciclo mediante una oferta pública suficiente y a la extensión de su gratuitad, priorizando el acceso del alumnado en situación de riesgo de pobreza y exclusión social y la situación de baja tasa de escolarización (España. Real Decreto n. 95/2022, p. 5)

Sin embargo, la escolarización gratuita en este nivel educativo tampoco ha estado exenta de polémica. La diversidad ideológica, económica y social de las Comunidades ha ofrecido modelos diversos para hacer frente a esa universalización de la etapa, especialmente en lo que se refiere a su segundo ciclo. Siendo así, encontramos algunas regiones que priorizan, por ejemplo, el que ambos progenitores trabajen que, lejos de ser un criterio de equidad puede ser considerado de manera contraria, como elemento de discriminación. Pudiera ser que el hecho de excluir a familias donde los padres no estuvieran empleados ampliara la brecha de la desigualdad: familias con menos ingresos y, además, menos posibilidades de acceso a un servicio público gratuito como es la educación. Por ello, la atención particular a cada caso familiar es clave para garantizar el disfrute del servicio en condiciones de equidad.

En este sentido, hemos de reconocer que, progresivamente, se están estableciendo en Castilla y León mecanismos y criterios para “depurar” el modelo de acceso y priorizar el de aquellos menores procedentes familias vulnerables (tal y como refiere la Resolución de 3 de febrero de 2025, de la Dirección General de Planificación, Ordenación y Equidad Educativa, por la que se concreta el proceso de admisión del alumnado a escuelas infantiles y otros centros que imparten enseñanzas de primer ciclo de educación infantil en la Comunidad de Castilla y León, para cursarlas en el curso académico 2025-2026), atendiendo a criterios vinculados a ingresos, discapacidad, monoparentalidad, violencia de género o hermanos en el centro, entre otros (León *et al.*, 2022). Esta medida aboga por un modelo más equitativo, y no tan conciliador que no resta posibilidades al conjunto, sino que ofrece garantías a los más frágiles.

Conclusões

Atendiendo a lo analizado hasta el momento, son varias las ideas reseñables que podemos extraer de este trabajo que ha pretendido avanzar sobre el conocimiento de las implicaciones de las políticas curriculares en el avance escolar.

La primera de ellas refiere la singularidad que presenta Castilla y León, no solo dentro del contexto nacional sino también a nivel internacional, posicionándose como un sistema referencial con un alto desempeño educativo. Parece claro que este éxito reconocido a nuestro sistema regional se debe a la suma del esfuerzo de las políticas nacionales con las concreciones

regionales adecuadas y contextualizadas a la realidad castellanoleonesa. Los resultados que presentan otras comunidades autónomas distan mucho de los de la analizada, lo que nos anima a pensar que las políticas regionales que han sido puestas en marcha a lo largo de los últimos años han contribuido de manera razonable a alcanzar estas cotas de éxito. Así, se presentan algunos elementos clave en el avance educativo de la región, que están estrechamente arraigados a su historia política. De esta manera, estaríamos en disposición de afirmar que los esfuerzos realizados por parte de los distintos gobiernos regionales han desencadenado, desde que se completó el proceso de transferencia de competencias educativas a la Comunidad, los magníficos resultados que ostenta Castilla y León en la actualidad.

También creemos que es destacable la idiosincrasia de la región, eminentemente rural, y que esto, lejos de haberse convertido en hándicap respecto a infraestructuras, recursos y condiciones laborales de los docentes, ha sido aliciente para experimentar una gran resiliencia que le ha impulsado a alcanzar unos magníficos resultados, tanto a nivel nacional como internacional. Especialmente reseñables son los que se refieren al Abandono Escolar Temprano (AET) que, aun considerando su reducción así como la de la repetición, se sugiere un mayor compromiso y responsabilidad desde los espacios políticos y no solo de los pedagógicos. La responsabilidad no puede ni debe ser exclusiva de los docentes castellanoleoneses, sino que debe haber unos criterios claros que faciliten la ya de por sí compleja tarea del profesorado en lo que refiere a la promoción del alumnado.

Por otro lado, basándonos en el desarrollo de las más recientes políticas de Educación Infantil en la región, esencialmente en su primer ciclo, podemos concluir que estas han venido a acercarse a aquello que defendemos, modelos adecuados a las circunstancias de cada familia. La introducción de los mencionados criterios, aunque aún lejos de ser considerados como una “individualización” de los casos, si ofrecen posibilidades de atención prioritaria real y sentido de garantía de equidad a las familias.

Por todo lo expuesto, podemos concluir que la política regional en materia educativa ha superado, en algunos aspectos ya mencionados, la condición global a nivel nacional y no al contrario, al menos en el caso analizado, de Castilla y León. En este sentido, podemos afirmar que las políticas nacionales, tal y como se perfilan en la actualidad, no están especialmente pensadas para Comunidades como Castilla y León, puntera a nivel internacional y con una idiosincrasia y modo de hacer política muy concreto.

En este sentido, quizás fuera pertinente realizar investigaciones similares en otras comunidades, que puedan mostrar la realidad de las políticas de estas al tiempo que, de su

análisis, poder extraer criterios de comparación que ofrezcan mayores y más firmes respuestas a cómo se deben diseñar las futuras políticas de la escuela española.

Referências bibliográficas

ALVARADO, L.; GARCÍA, M. Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanzas de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. **Sapiens: Revista Universitaria de Investigación**, Caracas, v. 9, n. 2, p. 187-202, dez. 2008.

ÁLVAREZ, C.; GARCÍA, F. J.; POZUELOS, F. J. Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar. **Perfiles Educativos**, v. 42, n. 168, p. 94-106, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59153>. Acceso e: 03 dic. 2025

AVELLANEDA SAN ANTONIO, S. La educación infantil de 0 a 3 años: el primer escalón de la desigualdad en España se profundiza con la pandemia. In: SANTOS GONZÁLEZ, D.; TAMBOLEO GARCÍA, R. (ed.). **Reflexiones desde la incertidumbre: una obligada reconstrucción social**. Madrid: Dykinson, 2023. p. 753-765.

BOLÍVAR, A. Justicia social y equidad escolar: una revisión actual. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 1, n. 1, p. 9-45, 2012. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/308>. Acceso en: 02 dic. 2025.

CARRASCO, C.; PASCUAL, I. La equidad y la diversidad cultural en la escuela: normativa y acciones de las comunidades autónomas en España. **Revista Española de Sociología**, Madrid, v. 32, n. 2, p. 1-16, 2023.

CELAÁ, I. La descentralización educativa: un balance de éxito y con futuro. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 516, p. 58-65, ene. 2021. Disponible en: <https://acortar.link/1RTWEX>. Acceso en: 02 dic. 2025.

COMISIÓN EUROPEA. **Abandono escolar**. Bruselas, 2022. Disponible en: <https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/school-education/early-school-leaving>. Acceso en: 02 dic. 2025.

COMISIÓN EUROPEA. **Ficha informativa sobre el programa de desarrollo rural 2014-2022 de Castilla y León**. Bruselas, 2024. Disponible en: <https://share.google/49ShSDocPA9lnDLX9>. Acceso en: 02 dic. 2025.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. **Informe 2024 sobre el estado del sistema educativo**: curso 2022-2023. Madrid: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. Madrid: **Boletín Oficial del Estado**, 1978.

CORCHÓN, E. **La escuela en el medio rural**: modelos organizativos. Barcelona: Redes, 2005.

DELORS, J. **La educación encierra un tesoro**: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. París: UNESCO, 1996.

ESCOBAR, M. Pensar en global, actuar en local. **Fórum: revista d'organització i gestió educativa**, n. 4, p. 3, 2004.

ESPAÑA. Real Decreto n. 1956/1983, de 29 de junio, por el que se traspasan funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Castilla y León. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, 29 jun. 1983.

ESPAÑA. Ley Orgánica n. 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, 23 dic. 1992.

ESPAÑA. Real Decreto n. 1340/1999, de 31 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Castilla y León en materia de enseñanza no universitaria. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, 31 jul. 1999.

ESPAÑA. Real Decreto n. 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del primer ciclo de Educación Infantil. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, 1 feb. 2022.

FONDO MONETARIO INTERNACIONAL. **The Great Divide: Regional Inequality and Fiscal Policy**. IMF Working Papers, 2019.

GAIRÍN, J. **La descentralización educativa: ¿una solución o un problema?** Madrid: CISSPraxis, 2005.

GARCÍA, J. El proceso de descentralización educativa en España. **Edetania**, n. 48, p. 203-216, dic. 2015. Disponible en: <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/45>. Acceso en: 02 dic. 2025.

GARCÍA-LUQUE, O.; FAURA-MARTÍNEZ, Ú.; LAFUENTE-LECHUGA, M. Desigualdad social y territorial de la educación en España. **Multidisciplinary Journal of Educational Research**, v. 13, n. 1, p. 1-31, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.17583/remie.9764> Acceso en: 02 dic. 2025.

HABERMAS, J. **Conocimientos e interés en ciencia y técnica como ideología**. Madrid: Tecnos, 1986.

LEÓN, M.; PALOMERA, D.; IBAÑEZ, Z.; MARTÍNEZ-VIRTO, L.; GABALDÓN-ESTEVAN, D. Entre la equidad y la conciliación: similitudes y disparidades en el diseño institucional del primer ciclo de educación infantil en España. **Papers**, v. 107, n. 3, p. 1-22, 2022.

LÓPEZ-RUPÉREZ, F.; GARCÍA-GARCÍA, I.; EXPÓSITO CASAS, E. La repetición de curso y la graduación en Educación Secundaria Obligatoria en España. **Revista de Educación**, n. 394, p. 325-353, oct.-dic. 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-510>. Acceso en: 02 dic. 2025.

LUNA ARIZA, P. Á. Desincentivar las repeticiones de curso: el asesoramiento de la Inspección Educativa sobre las decisiones de promoción del alumnado. **Avances en Supervisión**

Educativa, n. 30, p. 1-15, dic. 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.631>. Acceso en: 02 dic. 2025.

MARTÍNEZ-SEIJO, M. L.; RAYÓN, L.; TÓRREGO, J. C. Análisis de la situación del abandono temprano de la educación y formación en Castilla y León. **Educatio Siglo XXI**, v. 33, n. 2, p. 241-260, 2015. Disponible en: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/233231/180131>. Acceso en: 02 dic. 2025.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. **Datos y cifras**: curso escolar 2024-2025. Madrid: MEFP, 2025. Disponible en: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/datos-y-cifras-curso-escolar-20242025_184570/. Acceso en: 02 dic. 2025.

MORALES, N. La política de concentraciones escolares en el medio rural: repercusiones desde su implantación hasta la actualidad. **Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural**, n. 14, p. 145-188, 2013. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/AGER/article/view/37971>. Acceso en: 02 dic. 2025.

MORALES, N. Las TIC y los escolares del medio rural: entre la brecha digital y la educación inclusiva. **Bordón**, v. 69, n. 3, p. 41-56, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.52401>. Acceso en: 02 dic. 2025.

MORALES, E. (ed.). **Interculturalidad, inclusión y equidad en educación**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.14201/0AQ03214350>. Acceso en: 02 dic. 2025.

OECD. **PISA 2018 Results (Vol. I)**: What Students Know and Can Do. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en> Acceso en: 02 dic. 2025.

OCDE. **Panorama de la educación: indicadores de la OCDE 2024** – Informe español. Madrid: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024. Disponible en: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/panorama-de-la-educacion-indicadores-de-la-ocde-2024-informe-espanol_184584/. Acceso en: 02 dic. 2025.

POPKEWITZ, T. **Paradigma e ideología en investigación educativa**. Granada: EUG, 1988.

POPKEWITZ, T. Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. **Revista de Educación**, n. 305, p. 103-137, 1994. Disponible en: <https://www.educacionfpdeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1994/re305/re305-04.html>. Acceso en: 02 dic. 2025.

RODRÍGUEZ, J.; MARÍN, D.; LÓPEZ, S.; CASTRO, M. M. Tecnología y escuela rural: avances y brechas. **REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 21, n. 3, p. 139-157, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.008>. Acceso en: 02 dic. 2025.

SANTAMARÍA, R. La Inspección ante la brecha educativa rural-urbano en España. **Avances en Supervisión Educativa**, n. 30, p. 1-33, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.634>. Acceso en: 02 dic. 2025.

SANTAMARÍA-CÁRDABA, N. La escuela rural: una revisión de la literatura científica. **Ager: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural**, n. 30, p. 147-172, 2020.

TAHULL, J.; MONTERO, I. Reflexiones sobre la escuela rural: un modelo educativo de éxito. **Tendencias Pedagógicas**, n. 32, p. 161-176, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.012>. Acceso en: 02 dic. 2025.

VALLEJO, A. M.; APARICIO, J. M.; BARAJAS, D.; GÓMEZ, F. J.; GORDO, P.; RODRÍGUEZ, Y.; ROJO, J. L.; TORRES, L. M.; VICENTE, D. J. (Coord.). **Voces escondidas II**: estudio sobre la situación socioeconómica y laboral de la población inmigrante de Castilla y León. Madrid: Delta Publicaciones, 2009.

VEGA, L.; HERNÁNDEZ, J. C.; LAMBEA, M.; GARCÍA, E.; GONZÁLEZ, V.; VARGAS, Y.; REVESADO, D. Los retos políticos y sociopedagógicos de la buena educación en Castilla y León, España. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, n. 141, p. 1-25, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6548>. Acceso en: 02 dic. 2025.

VEGA, L.; HERNÁNDEZ, J. C.; LAMBEA, M.; GARCÍA, E.; GONZÁLEZ, V.; VARGAS, Y.; REVESADO, D. Educación y territorio en España: el cuasi-estado de la educación en Castilla y León visto por los actores. **Foro de Educación**, v. 21, n. 2, p. 95-114, jul.-dic. 2023. Disponible en: <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/140> Acceso en: 02 dic. 2025.