

Educación y territorio en España. El cuasi-estado de la educación en Castilla y León visto por los actores¹

Education and Territory in Spain. The Quasi- state of Education in Castilla y León Seen by the Actors

Leoncio Vega Gil

e-mail: lvgl@usal.es

Universidad de Salamanca., España

Juan Carlos Hernández Beltrán

e-mail: jchb@usal.es

Universidad de Salamanca. España

Marta Lambea Ortega

e-mail: lambea@usal.es

Universidad de Salamanca. España

Eva García Redondo

e-mail: evagr@usal.es

Universidad de Salamanca. España

Víctor González López

e-mail: vgjl@usal.es

Universidad de Valladolid. España.

¹ El presente trabajo forma parte del Proyecto de Investigación de I+D concedido por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León con el título de *La sociedad 'bien educada' de Castilla y León. Factores determinantes, acción política de mejora y retos sociales (2019-2021)*. Ref. SA017G19. Programa de apoyo a Grupos de Investigación Reconocidos de las universidades públicas de Castilla y León (BOCYL, 9/julio/2019).

Yadirnaci Vargas Hernández

e-mail: yadir@usal.es

Universidad de Salamanca. España

David Revesado Carballares

e-mail: drevesadoca@upsa.es

Universidad de Pontificia de Salamanca / Universidad de Salamanca. España

Resumen: El trabajo de investigación que ofrecemos se concentra en las relaciones entre la educación y el modelo de descentralización a través de los *cuasi-estados*, tomando como ejemplo el buen funcionamiento recíproco de ambos términos en el caso de Castilla y León. La «buena educación» que caracteriza a Castilla y León según los programas, tanto nacionales como internacionales de evaluación de competencias, pretende ser analizada y comprobada a través de varias fuentes de información pedagógica. Por una parte, la literatura procedente de informes y publicaciones especializadas; por otra, las fuentes orales a través de las entrevistas realizadas a los actores tanto sociales como educativos. El análisis metodológico, del que daremos cuenta en el texto, nos conduce a tres grandes percepciones. Por una parte, la lectura que los actores escolares realizan sobre el buen o mal funcionamiento de «sistema» no está tanto en dimensión política sino en la vertiente pedagógica (organizativa, didáctica, recursos, etc.) (las cuestiones del día a día). Por otra, la percepción que de la educación tienen los actores sociales es más «mediática»; es decir, los grandes temas, sin entrar en la organización y funcionamiento del «sistema». A pesar del buen funcionamiento del modelo educativo castellanoleonés, el margen de mejora es considerable, y así lo perciben los actores, tanto en términos de formación de profesores como en los procesos de organización (las prácticas) y, como no, en relación con las políticas educativas; el pacto escolar como herramienta para «despolitizar» la escuela.

Palabras clave: territorio; educación; actores educativos; política educativa; Castilla y León; desafíos.

Abstract: The research work that we offer focuses on the relationships between education and the decentralization model through the quasi-states, taking as an example the good reciprocal functioning of both terms in the case of Castilla y León. The «good education» that characterizes Castilla y León according to both national and international competency assessment programs, aims to be analyzed and verified through various sources of pedagogical information. On the one hand, the literature from specialized reports and publications; on the other, oral sources through interviews with both social and educational actors. The methodological analysis, which we will give an account of in the text, leads us to three great perceptions. On the one hand, the reading that school actors make about the good or bad functioning of the «system» is not so much in the political dimension but in the pedagogical aspect (organizational, didactic, resources, etc.) (the day-to-day issues). On the other hand, the perception that social actors have of education is more «mediatic»; that is, the big issues, without going into the organization and functioning of the «system». Despite the good functioning of the Castilian-Leon educational model, there is considerable room for improvement, and this is how the actors perceive it, both in terms of teacher training and in organizational processes (internships) and, of course, in relation to the educational policies; the school pact as a tool to «depoliticize» the school.

Keywords: territory; education; educational actors; educational policies; Castilla y León; challenges.

Recibido / Received: 21/10/2021

Aceptado / Accepted: 11/11/2022

1. Introducción

El análisis de la «buena educación» se efectúa en tres dimensiones. O mejor dicho, en cuatro. Una primera para situar conceptualmente la «buena educación». Una segunda, para situar contextualmente las relaciones entre territorio y educación en España. Una tercera que podríamos denominar el «estado de la cuestión». Y una cuarta, acogería en análisis horizontal y vertical.

En primer lugar, explicar la terminología de la «buena educación». La cultura clásica planteaba como fin máximo para alcanzar la belleza y la perfección, la necesidad de cultivar cuerpo y alma con sentido de formación integral y humana. Algunos estudios más recientes siguen esa línea interpretativa de carácter social, humanista y global, dado que una «buena educación» requiere de un contexto pedagógico de motivación, interés, libertad, compromiso, dinamismo y activismo tanto por parte del alumno como del docente (Alava & Aldecoa, 2013; Martínez-Otero, 2007). En nuestro caso, nos referimos a la lectura más instructiva de la educación. Es decir, en el sentido del considerable nivel de competencias que los alumnos adquieren al finalizar la escolarización obligatoria, del que nos da cuenta detallada PISA; pero también de los informes procedentes de TIMSS y PIRLS, así como de las evaluaciones nacionales llevadas a cabo a través del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (OECD, 2019; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Castilla y León es la única región española que encabeza PISA en todas las competencias evaluadas, que reconoce un alto grado de equidad social entre su alumnado, independientemente de la titularidad del centro, y que apenas difiere en resultados según el género y el tipo de escuela (rural o urbana). Algunos análisis ven la ruralidad como un activo para la educación y el aprendizaje (homogeneidad social, ratios reducidas en las aulas, personalización de la educación, reducidas tasas de inmigración, etc.). Buena educación no tanto en dimensión social, personal o ciudadana, sino funcional, que hace referencia a las habilidades, las competencias, las capacidades y el saber hacer. No obstante, esta «buena educación» resulta ser un proceso histórico como nos demuestran distintos autores y textos (Cerezo, 1991; Hernández, 1993; Vega, 1988, 1995 y 1998; García, 2015). Bien es verdad que, siguiendo el planteamiento herbartiano, la educación instruye y la instrucción educa.

El tercer componente, llamado «estado de la cuestión» lo que pretende presentar es una síntesis de las interpretaciones y expresiones de la relación, no siempre unívoca como ocurre en algunos espacios, entre el territorio y la educación. El proceso administrativo y político de construcción de los cuasi-estados de la educación se inició en España en 1979 y se cerró en 1995. Actualmente está en constante debate sobre sus funciones, sus límites y sus fundamentos (especialmente la regionalización lingüística).

El cuarto componente viene a expresar el cuerpo central de artículo, con dos ejes de análisis. Uno el vertical, también llamado político. En el que se estudian las especificidades territoriales sobre los temas centrales de la organización pedagógica tales como la condición docente, las TICs, los procesos de escolarización, la equidad, la educación de adultos, el abandono temprano de la educación, la inclusión, la educación intercultural y las relaciones entre educación superior y empleo. Este

abordaje se ha servido de la revisión de la literatura (no sistemática); es decir, informes, datos de organismos públicos y literatura académica. No obstante, se han tenido en cuenta criterios de búsqueda: «educación», «territorio», «buena educación» y «Castilla y León» a través de bases como ERIH PLUS, Google Scholar y Dialnet. El segundo, llamado horizontal o social, se presenta como el análisis e interpretación de las entrevistas realizadas a los actores (sociales y escolares). Hemos pretendido apoyarnos en las aportaciones del *Comparative Case Study* según las indicaciones de Bartlett y Vavrus, (2017a, 2017b). El eje analítico vertical enfatiza las conexiones y relaciones entre los distintos niveles del organigrama institucional y administrativo de la educación. El horizontal pone el acento en las interconexiones, relaciones y dependencias entre los actores que intervienen en las prácticas educativas (administradores, docentes, alumnos, agentes sociales y padres). Ambos ejes o categorías analíticas se construyen comparativamente; es decir, la clave de la interpretación se fundamenta en la comparación de perspectivas, interpretaciones, imágenes y posicionamientos. Los dos ejes priorizan la relación entre los elementos que lo componen. La información para la comparación interna en los ejes metodológicos viene de la mano de las fuentes orales que se han realizado a los distintos actores.

En relación con la muestra, conviene reseñar que son actores educativos de ocho centros escolares (5 de Educación Secundaria y 3 de Educación Primaria), de las provincias de Valladolid, Salamanca, Zamora y Soria, tanto de contextos rurales como urbanos. Ésta se compone de 42 profesores (25 funcionarios y 12 interinos, de Matemáticas, Ciencias Sociales y Lenguas; por sexo 17 hombres y 15 mujeres), 7 alumnos de segundo de Bachillerato, 8 directivos de centros y a un padre de alumno. Por otro lado, en cuanto a los actores sociales, sumamos una nómina de 10 entrevistados (7 mujeres y 3 hombres), de los que el 80% son trabajadores cualificados y con estudios superiores.

2. En torno a las relaciones entre educación y territorio

Las relaciones entre territorio y educación desembocan en la expresión que algunos autores denominan «territorialidad educativa» y que tiene enfoque pedagógico en cuanto que afecta a la enseñanza de las Ciencias Sociales (Geografía, Arquitectura, Patrimonio, etc.). Una territorialidad con identidad espacial, sentido de exclusividad y con un modo de interacción humana en el espacio. Un territorio que, desde una amplia concepción de la cartografía, se interpreta como «espacio de acción» o un «acto que afecta a los medios y los ritmos» (Hernández, Aberasturi, Sancho & Correa, 2020, p. 63). Una segunda línea de desarrollo es la que nos lleva al uso efectivo del espacio público; se trata del «territorio inteligente», las *smart city* o el *smart place* (Wolff, Kortuem & Cavero, 2015; Lombardi, Giordano, Farouh & Yousef, 2012). En tercer lugar, tendríamos el territorio administrativo y político en cuanto espacio con elementos históricos, culturales y organizativos comunes que, en nuestro caso, hemos convenido en llamar Comunidades Autónomas. Se trata de entes regionales con un alto grado competencial; algunos de ellos con importantes dosis de identidad cultural y lingüística. Un Estado de las Autonomías de naturaleza política un tanto paradójica dado que no todos los territorios están satisfechos con

la idea de la modernidad, según la cual, en un Estado solo cabe una nación y que ésta solo puede y debe expresarse y reconocerse en un Estado. No obstante, este modelo de descentralización, un tanto paradójico, ¿es equitativo, de calidad, de justicia, de igualdad...? Dudas más que razonables y que no se sabe, a ciencia cierta, si son «una solución o un problema» (Gairín, 2005). Además, como se pregunta Gimeno (2005), ¿es posible diferenciarse sin desigualdad? Por otra parte, la territorialización educativa española no ha evolucionado en la dirección de una descentralización nórdica fundada en la premisa de «control local», quedándose en una regionalización intermedia.

Conviene también poner de manifiesto, siguiendo al profesor Puelles (2010), que la descentralización educativa es consecuencia o producto de la descentralización política. Aún con todo, algunos autores se empeñan en ver en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE) (2013) una «recentralización educativa», no tanto desde la perspectiva política sino de la práctica escolar de los hechos, es decir, las pruebas de evaluación (García, 2015). La reforma recientemente aprobada y expresada en la Ley Orgánica de Memoria de la Ley Orgánica de la Educación (LOMLOE) (2020) realiza una apuesta política por reforzar la descentralización (lingüística y pedagógica) así como por suavizar el camino escolar de los alumnos para evitar las repeticiones. Diferencias de interpretación aparte, parece inobjetable que el programa de evaluación de competencias al finalizar la escolarización obligatoria, el conocido *Programme for International Student Assessment* (PISA) o los informes elaborados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), han venido a ofrecer evidencias en torno al diferencial educativo territorial en España.

3. La buena educación en perspectiva vertical (política)

En el organigrama administrativo y vertical de la educación en España, el órgano principal del Estado es el Ministerio de Educación y Formación Profesional encargado de la ejecución de las políticas educativas a través de la implementación funcional de las competencias sobre coordinación, provisión y supervisión. El segundo nivel lo expresa el marco regional con funciones competenciales curriculares y organizativas a través de los cuatro marcos institucionales expresados a través de la Dirección General de Centros, Planificación y Ordenación Educativa (DGCP OE), de la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado (DGIFP), de la Dirección General de Recursos Humanos (DGRH) y de la Dirección General de Formación Profesional, Régimen Especial y Equidad Educativa (DGFP REEE), en su actual configuración en el marco territorial de Castilla y León. El primer nivel de organización vertical es el de carácter local o provincial en el que la actuación organizativa se centra en la Dirección Provincial de Educación (DPE) y su brazo ejecutor definido y concretado en el Cuerpo de Inspectores de la Educación. Este cuerpo es el intermediario entre los centros (las prácticas educativas) (CE) y la estructura política y administrativa de la educación. Este colectivo está formado por 112 inspectores en Castilla y León; todos ellos con perfiles y experiencia docente en el sistema. La organización funcional de la actividad laboral se realiza a través de la división (geográfica, funcional y equilibrada) en base a distritos provinciales;

la de mayor número de éstos es Valladolid con 4 y la de menos Soria con 1. El número de centros por inspector varía de unas provincias a otras. La media en Valladolid es de 8.7 centros/inspector; no obstante, algunos inspectores orientan 8 centros y otros 13. La media en Soria es de 10 y en Zamora de 15. Destaca también la variedad institucional y curricular de los centros; unos son IES (Institutos de Educación Secundaria), otros CEIPs (Centros de Educación Infantil y Primaria), otros son CRAs (Centros Rurales Agrupados), otros de régimen especial y otros privados; e, incluso, supervisan las escuelas de música. Los objetivos generales a los que se deben enfrentar, fijados en las regulaciones normativas, tienen relación con la mejora de los resultados del sistema, la potenciación de las direcciones de los centros y de los profesores, y la mejora de la eficiencia de los centros. Sus funciones se centran básicamente en el análisis (interno y externo), la supervisión (asesoría e información), la planificación (coordinación, participación) y el seguimiento de los planes de actuación y las líneas de trabajo.

1.1. *Ejercer como profesor en Castilla y León*

El monto total de docentes se sitúa en 30.000, 15.233 maestros y 13.686 profesores de Enseñanzas Secundarias y Formación Profesional (Consejo Escolar de Castilla y León –CECL-, 2019), de los que una importante cantidad actúan bajo el régimen administrativo de interinidad, siendo, en algún caso concreto como el de Segovia y Burgos, con cerca de un 27% y 28%, respectivamente, según nos informa, en nota de prensa, el sindicato Asociación de Profesores de Enseñanzas Medias de Castilla y León (ASPES-CL, 2020), dado que esta información no aparece reflejada en los informes institucionales. Unas tasas de interinidad que se han incrementado en los últimos años como consecuencia de las limitaciones administrativas a la reposición. Aun así, siguen siendo menores que las de otros territorios.

Por otro lado, es la Comunidad española donde mayores tasas de repetición en Bachillerato se producen. Un 9.2 % en ESO y un 14.2 % en Bachillerato (curso 2017-18). Una repetición que se concentra en el segundo curso y que se interpreta (por parte del colectivo estudiantil) como consecuencia del alto nivel de exigencia de los profesores.

Otra variable de análisis podría ser la dotación salarial del docente. Teniendo en cuenta los datos estadísticos facilitados por Eurydice, los docentes españoles «están bien pagados» en términos comparativos y relativos (según el nivel de renta). La dotación de un docente de ESO se mueve entre un 140 % (el salario de entrada) y un 196 % (a la salida) (European Commission, 2015). Unas dotaciones diferenciales a raíz del modelo territorial español. Alguna fuerza sindical ha puesto de manifiesto que un maestro puede ganar 300 € menos en Castilla y León que su homólogo en el País Vasco o Baleares. Los salarios estarían más bajos en Castilla y León y en Madrid, para el caso de Secundaria con 12 años de antigüedad; los dos territorios con los niveles competenciales más altos.

1.2. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación

El análisis de diversos informes internacionales (PISA, TIMSS y PIRLS), perfila a Castilla y León como una región con niveles competenciales superiores a la media nacional, europea y de la OCDE. La Comunidad Autónoma de Castilla y León realiza un gran esfuerzo a favor de la mejora de los recursos tecnológicos en el espacio educativo a través de distintos programas como el RIS3 (2014-2022), el REDXXI (Red de Escuelas Digitales de Castilla y León) y el Plan de Apoyo a la Escuela Rural; otros proyectos de innovación educativa como Conecta, Explora o Crea. Y, como no referir, los 21 centros BITS (Bilingües, Inclusivos, Tecnológicos y Seguros). Una especial y privilegiada atención tienen los jóvenes con problemas de fracaso escolar (CESa, 2017).

Tal y como nos recuerda Morales (2017), la singularidad de Castilla y León (extensión, dispersión y número de municipios) hace «que el alcance de las nuevas tecnologías sea desigual y deficitario en muchas zonas» (42). Bajo esta justificación cobra sentido el Programa REDXXI, Red de Escuelas Digitales de Castilla y León, asentado ya no sobre la integración, ya que la ratio media alumno/ordenador en las aulas de la región de 3.3 y 4.5 en centros públicos y privados, respectivamente, sino en la mejora del uso de la tecnología tanto en las aulas, en relación a la conexión a internet, a la cualificación de su profesorado, al manejo **eficiente de la información** y de los **nuevos formatos digitales**, y al conocimiento de los peligros y a las prácticas preventivas (Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, 2019), como en los hogares (INE, 2017a; 2017b).

En la actualidad, se desempeña el Programa de Cooperación Territorial (PCT) para la Mejora de la Competencia Digital Educativa #CompDigEdu (2021-2024) y sus consiguientes estrategias enmarcadas en el Plan de Digitalización y Competencias Digitales del Sistema Educativo (#DigEdu) del Ministerio de Educación y Formación Profesional. El objetivo, para los próximos años propone el avance y la mejora de las competencias digitales en el contexto escolar, tanto a nivel de disponibilidad de medios como en relación a la integración eficaz de los mismos en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Junta de Castilla y León, 2018).

Estas carencias se han puesto de relieve en los años de la pandemia; muchas prácticas pedagógicas se han ejercido a través de la solidaridad, voluntarismo y el sobreesfuerzo por parte del tejido docente. Hasta la televisión ha servido como medio pedagógico. Bien es verdad, que las carencias están socialmente delimitadas y geográficamente localizadas en una región muy extensa con una densidad de población de 26 habitantes por kilómetro cuadrado.

1.3. En torno a los procesos de escolarización

La cobertura y protección de la escolarización obligatoria sigue en pleno debate político y académico, tanto a nivel nacional como internacional. Algunos países la han ampliado por *arriba* (Países Bajos y Portugal) y otros por *abajo* (Francia). No obstante, la cuestión no es tanto su ampliación o reducción, sino

que realmente (y no solo formalmente) de cobertura y asistencia a toda la población en edad escolar (Vega Gil et al, 2022).

A los establecimientos escolares asisten 64.705 alumnos de Educación Infantil, 123.654 de Educación Primaria, 84.575 de Educación Secundaria Obligatoria, 30.375 de Bachillerato y 40.322 de Formación Profesional. Un total de 343.631. Los datos están equilibrados en términos de género. Podríamos hablar de escolarización universal. No obstante, las comisiones de escolarización de las capitales de provincia están lidiando cada año con problemas de escolarización en algunas circunstancias sociales de precariedad y vulnerabilidad. En términos de centro, el 67,6% de los alumnos cursan sus estudios en los de carácter público (en plena sintonía con la media nacional). En centros privados la escolarización es del 3,6%, frente a una media nacional del 7,3%. Es en la *educación concertada* (centros privados con financiación pública) donde se producen mayores diferencias. En Castilla y León la escolarización en este tipo de centros es del 28,8%, superada por regiones como Madrid, País Vasco, Navarra, La Rioja y Baleares. La *ruralización* de la escolarización también es de interés, dado que en Castilla y León un 40% de alumnos estudian en centros no urbanos. Unos centros rurales que, en términos competenciales, arrojan mejores niveles que los urbanos según el último informe PISA (OCDE, 2019). Mayores niveles competenciales con menores medios y recursos.

No obstante, se ha producido un descenso paulatino en la escolarización de alumnos en Castilla y León. Desde el curso 2010-11 la matrícula ha descendido en 35.000 alumnos. Es una cuestión del descenso en el crecimiento vegetativo, pero también de la pérdida poblacional de Castilla y León. Un descenso que afecta, especialmente, al mundo rural (se han perdido 7000 alumnos en la última década). En cuanto a los alumnos extranjero, Castilla y León cuenta con un volumen importante y en crecimiento; algunos centros acogen entre el 60 y 70 por ciento de alumnos *alóctonos*.

1.4. *Equidad e inclusión en la educación*

Un sistema educativo es más integrador, cohesionado y equitativo cuanto menor sea el índice de aislamiento y de segregación por centro. Este fenómeno no se puede entender sin analizar las variables de aislamiento y segregación (Gortazar, 2019; Turienzo & Manso, 2022); los mismos pueden existir por múltiples factores como la situación socioeconómica de las familias, el país de nacimiento del estudiante, la pertenencia a un grupo étnico-cultural (Piña et al., 2022) o, incluso, por su rendimiento académico previo, contribuyendo, todo ello, a la generación de fenómenos de exclusión y desintegración social (Martínez & Ferrer, 2018; Murillo & Martínez-Garrido, 2018).

Al objeto de acercarnos a la medición de las relaciones entre equidad y educación en Castilla y León, nos vamos a servir de los datos facilitados por los distintos informes PISA; nos parece de interés tener en cuenta cuatro variables. Por una parte, el tipo de centro en el que los alumnos cursan sus estudios; en este caso, Castilla y León presenta las tasas más bajas (0,13-0,10) (situando la media

de España entre 0,21 y 0,26); lo que nos indica que los alumnos de Castilla y León tienen menos probabilidad de estar inscritos en centros en los que los alumnos menos aventajados se encuentran en centros con otro tipo de alumnos. En segundo lugar, el caso de los alumnos *resilients*; Castilla y León junto con Extremadura, Galicia y la Rioja son las Autonomías con los mayores porcentajes de este tipo de alumnos en el sistema educativo (entre un 7.5% y un 8.1%). En tercer lugar, los cuasi-estados de la educación en los que más influye el contexto socioeconómico en el rendimiento son Madrid, La Rioja y Andalucía; y donde menos en Aragón y Castilla y León. Y, finalmente, los datos agrupados del porcentaje de alumnos en los niveles inferiores de la tabla de medición PISA; agrupando los alumnos situados en -1 y los alumnos de 1 (son los que tienen dificultades de integración social), nos encontramos en Castilla y León un 14.8%, siendo la media en España de 21.6%. Por tanto, la calidad no está reñida con la equidad (Vega Gil, 2016). No obstante, en los últimos años esta relación se ha separado en todos los territorios del Estado español.

El II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022, aprobado por Acuerdo de 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, establece en sus fundamentos, así como a lo largo de sus seis líneas estratégicas, la necesidad de alcanzar una educación inclusiva de calidad para todo el alumnado del sistema educativo regional proponiendo objetivos y actuaciones encaminadas a su consecución.

La evidencia empírica nos confirma que una de las barreras más importantes para avanzar hacia prácticas más inclusivas, es el imaginario de los docentes en todos los niveles de la enseñanza, que no se sienten suficientemente preparados ni capacitados para responder de manera efectiva a la amplia diversidad de características y necesidades educativas que conforman el aula (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011; OECD, 2014). Por otra parte, el debate sigue sin estar resuelto ya que la política apuesta por la integración e inclusividad y la sociedad más por la diferenciación y atención especializada, como se ha constatado en las protestas que recoge la prensa.

A todos estos desafíos que tiene por delante la educación inclusiva, hemos de añadir el que ha supuesto la educación en tiempos del COVID-19. En una encuesta realizada a 2.000 familias en España, casi el 50% aseguraba tener dificultades para acceder a los materiales que les proporcionan los centros educativos. La brecha en el acceso y manejo de las TIC debido a las diferencias socioeconómicas ha afectado de forma manifiesta a la educación inclusiva. Fundamentalmente las principales dificultades están en el acceso a recursos tecnológicos y acceso a internet para estar conectados con el centro educativo, algo que con recursos económicos podría solventarse, pero también está la carencia de suficientes apoyos de accesibilidad cognitiva y apoyos personales, que es mucho más difícil de compensarse.

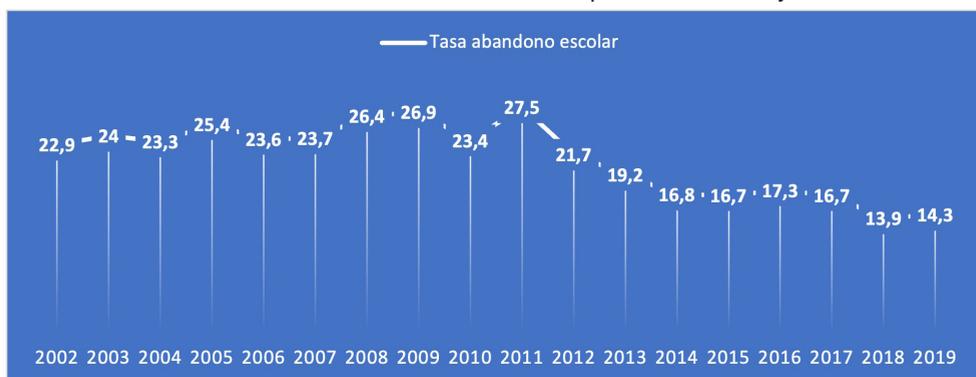
1.5. *El abandono temprano de la educación*

La repetición de curso sigue estando presente en el debate político y también en el pedagógico. De tradición francesa, está pensada para mejorar los niveles de rendimiento y capacidades; es esta la razón por la cual viene siendo defendida tanto

por los actores políticos como por los docentes y algunos académicos en Castilla y León. La prueba de su «eficacia» está en los rendimientos competenciales; uno de los territorios donde más se repite es el castellanoleonés (junto con el País Vasco) y también es el de mayores y mejores cotas de educación, tanto en términos de calidad como de equidad como ya se ha puesto de relieve. Repetición y abandono suelen estar conectados estadística y curricularmente.

En relación con las magnitudes de abandono escolar ofrecidas por Castilla y León, hemos de poner de manifiesto que ésta región ocupa el octavo lugar del ranking nacional. No obstante, como puede percibirse en la tabla adjunta estas magnitudes han sufrido un repunte entre 2008 y 2011 y, desde entonces se han ido reduciendo progresivamente. Una situación un tanto paradójica si tenemos en cuenta que la crisis económica reforzó la demanda social de educación. Tal vez, Castilla y León no se vio tan afectada al centrar el capital económico en el sector servicios y en el agrario y ganadero.

Gráfico 1. Tasa de abandono escolar temprano en Castilla y León



Fuente: Vega Gil et al (2022, p. 11)

El abandono escolar temprano mide la tasa de jóvenes que entre 18 y 24 años no se encuentran ni estudiando ni trabajando. En el territorio regional de Castilla y León, a lo largo del siglo XXI, ha realizado un recorrido en forma de campana, descendiendo en los últimos años a unos porcentajes situados en torno al 14 % como ocurre con otros territorios españoles del Centro y Norte (Madrid, Asturias, Cantabria, País Vasco, Galicia, etc..).

1.6. En torno a la educación intercultural

El análisis de lo que hemos venido en denominar sociedad *bien educada* supone como punto de partida una mirada multifactorial en la que algunos elementos presentan rasgos singulares muy marcados en la comunidad autónoma objeto de estudio. Uno de esos rasgos endémicos es, precisamente, los flujos migratorios y la demografía en nuestro territorio.

Los datos sobre inmigración en Castilla y León nos indican que el porcentaje de alumnos extranjeros en el sistema educativo castellano-leonés era del 6,2 % en el curso 2015-2016. Y en términos absolutos es preciso indicar que se observan dos hitos muy diferentes en cuanto a su magnitud. Por un lado, se evidencia un crecimiento sostenido en el tiempo desde el curso 2004-2005 hasta el curso 2011-2012, momento éste en el que la presencia de alumnos inmigrantes en las aulas alcanza sus mayores cifras (29766, casi doblando los guarismos de 2004). A partir de ese momento, la tendencia ha sido a la baja hasta alcanzar una cifra de 21.740. En síntesis, y a tenor de esta nueva dinámica de disminución del número de extranjeros en el torrente escolar podría dar lugar a la tentación de imputar como factor determinante del alto rendimiento del sistema escolar a su bajo porcentaje de alumnado extranjero. Sin embargo, esta hipótesis se antoja débil dado que, por ejemplo, La Rioja dobla porcentualmente con un 13,1 % al territorio de Castilla y León y ha venido registrando unos datos de rendimiento escolar en las pruebas PISA que vendrían a confirmar que el porcentaje de población inmigrante en las aulas no determina el buen comportamiento de los sistemas educativos.

En relación con el contingente inmigrante en el sistema escolar de Castilla y León cabe hacer aún una matización ulterior. Así, y en cuanto al tramo obligatorio de la escolaridad, el porcentaje de alumnado extranjero es de 6,34 % en educación primaria y 7,21 % en ESO; hay que subrayar que el porcentaje de este alumnado disminuye sensiblemente en el Bachillerato (4,42 %), esto es, a partir de las etapas post-obligatorias. Asimismo, llama poderosamente la atención el porcentaje abultado de alumnos extranjeros que cursan la Formación Profesional Básica (20,03 %).

4. La perspectiva horizontal («social») de la educación.

Tres son las variables de análisis de la dimensión horizontal en las que hemos insistido. La geografía (contexto urbano/rural), la escolar (primaria/secundaria) y la socioeducativa (social/escolar). Las observaciones analíticas de la información «oral» facilitada por los actores nos conduce a ciertas percepciones que vamos a poner de manifiesto.

4.1. La cuestión geográfica. El contexto.

Una de las señas de identidad del territorio castellanoleonés tiene que ver con su enorme dispersión poblacional que, junto con la extensión del mismo, presenta como corolario una densidad especialmente baja (en provincias como Soria o Zamora ésta variable presenta unos valores de 8,63 hab/km y 16, 80 hab/km respectivamente). O, si se prefiere en comparación nacional, la densidad media de Castilla y León es de 26 hab/km frente a los 92 hab/km del conjunto del país. Naturalmente, la dispersión geográfica supone desafíos en la planificación y financiación de los servicios públicos, incluido, claro está, la prestación del servicio educativo que debe ser pensada en claves distintas a otros territorios con una configuración demográfica diferente. Las cifras referidas con anterioridad también nos conducen al señalamiento de una de las señas de identidad regional: la ruralidad de su territorio. Así, frente a un 9,4% de población española que vive en núcleos

rurales, Castilla y León eleva este porcentaje hasta el 25,8 % todo lo cual tiene importantes derivadas para las políticas educativas como hemos advertido líneas arriba.

En este nivel de trabajo la cuestión o pregunta es si el contexto determina distintas percepciones sobre la educación y las prácticas pedagógicas. Una demanda general consiste en reforzar las relaciones con el entorno social y económico. En algunos casos esta propuesta pasa por instalar módulos profesionales, al menos de grado medio, en IES que los necesitan para incrementar sus colectivos educativos en formación y, a la vez, favorecer el entorno con oferta de formaciones ajustadas a las necesidades y demanda del tejido productivo con la formación de técnicos en distintos sectores de baja cualificación. Este es un tema más acuciante en los centros que podemos calificar de rurales.

Un grave problema diagnosticado por todos los actores es el referido a las comunicaciones, tanto en términos de infraestructuras (tanto externas al centro como las internas en el recinto escolar) como del acceso a las TICs, sobre todo Internet, especialmente en el medio rural, donde se puede hablar de «carencia de medios informáticos y de lentitud en la accesibilidad; se requieren técnicos de apoyo...» (D2, CE8). La pandemia ha puesto sobre la mesa este problema de accesibilidad a Internet y la falta de medios y recursos en algunos casos y contextos.

4.2. *Los niveles del sistema. La cuestión curricular*

La apuesta por una formación permanente del profesorado que resulte atractiva, motivante y actualizada; tal vez, una formación «a demanda». Y más interdisciplinar. Pero también se demanda un mayor nivel de profesionalización de la función docente y repensar el modelo de acceso al ejercicio profesional. «Mejorar los programas formativos y el acceso al ejercicio profesional» (P1, CE3; D2, CE3) y cambiar el modelo de acceso para «primar otras habilidades sobre la formación académica» (D1, CE5).

La necesidad de ajustes internos en el ordenamiento curricular. Los profesores no ven con buenos ojos la promoción y obtención de títulos con competencias no adquiridas; es decir, con materias no aprobadas. La «promoción automática es una rémora pedagógica» (P1, CE8). Castilla y León es un territorio en el que más se repite, especialmente en Bachillerato. La repetición no se interpreta pedagógicamente como un fracaso sino como una opción de mejora de la educación, pero debe ir acompañada de readaptaciones y de esfuerzo por parte del alumno. Por otro lado, programas como el PMAR (Programa para Mejorar el Aprendizaje y el Rendimiento), aplicado como diversificación curricular para la superación de 2º y 3º de la ESO, se interpreta como «ruptura» porque, al final, integra en 4º de la ESO a los alumnos que lo han seguido, dado que estos alumnos presentan dificultades de aprendizaje y no deberían volver a la «normalización académica». En esta percepción insisten, una y otra vez, sobre todo, los docentes del «ámbito científico».

En la categoría diseño curricular, derivada de los ajustes, tenemos que poner de manifiesto ciertas dosis de «corporativismo» en las percepciones (a veces contradictorias), pero con algunos elementos comunes y generales de sumo interés.

Uno de esos componentes «paradójicos» viene de la mano de los programas bilingües y de la enseñanza de las lenguas extranjeras, como ya indicamos. Algunos actores apuestan por la necesidad de actualización curricular para hacer los planes de estudio más prácticos y «apegados al entorno» (más sociales) (alumnos); algún directivo reclama, incluso, el inicio de la formación de ingenieros en la educación secundaria. El colectivo de estudiantes de Bachillerato demanda criterios y estándares comunes en todas las Comunidades Autónomas para reforzar la igualdad de oportunidades educativas en todo el territorio nacional, en relación con la EBAU. Esta percepción podría asumir la forma administrativa de «distrito único territorial» o bien supresión a cambio de reválida territorial y establecimiento de mecanismos de admisión en las distintas facultades universitarias.

Es común también la demanda de una revisión del modelo educativo bilingüe, especialmente en los colectivos docentes. Se trata de que esta educación esté conectada con las competencias y saberes de los alumnos. Algunas familias y docentes perciben que este proyecto puede suponer un bloqueo a la mejora de los estándares. Para algunos profesores este es un proyecto «fracasado» (D2, CE8). «En teoría está bien, pero en la práctica funciona de forma limitada. A veces, ni enseña inglés ni la materia» (P2, CE8). Es preciso, por tanto, reordenar la estructura curricular para conectar teoría y práctica, reforzarlo en educación primaria y suavizarlo en educación secundaria y, tal vez, pensar y apostar por la transversalidad de la formación en lenguas extranjeras.

4.3. *La dimensión social de la educación*

En esta categoría vamos a incluir las percepciones sobre la educación tanto de los actores sociales como del colectivo de alumnos. En el caso de estos segundos, cuando les preguntamos por la buena educación en Castilla y León se expresan a través de tres elementos de fundamentación. Por una parte, el hecho de que se abordan en las clases más contenidos que en otros territorios. En segundo lugar, se debe a que los estándares son mayores; es decir, mayores niveles de exigencia. Y, en tercer lugar, aluden a la «buena formación del profesorado» (A3, CE4).

El colectivo social al que hemos tenido ocasión de consultar incluye una variedad importante en términos profesionales. Va desde técnicos de investigación a estudiantes, conductores, terapeutas, médicos o albañiles; la mayoría de ellos con estudios universitarios. Nos ha sorprendido el hecho de que la mayoría desconocían la calificación de «buena educación en Castilla y León» a través de las evaluaciones internacionales de competencias. No obstante, sí que son conscientes culturalmente de las bondades de la educación en este territorio. Por otra parte, aquellos profesionales que conocen las valoraciones internacionales de la educación, indican que la muestra no es suficientemente representativa. No obstante, estos actores sociales perciben que la «buena educación» está en directa conexión con la cualificación del profesorado, con las iniciativas innovadoras en el aula, con la conexión del entorno pedagógico con el marco social y, también, con la preparación, esfuerzo e implicación de los estudiantes. Alguno de estos actores nos informaba de las relaciones entre el entorno y el centro escolar para indicar que «los factores políticos; de los que gobiernan depende la educación y las leyes

que se implementan; también de los factores históricos. También influyen factores económicos y demográficos. En los económicos hemos tenido recortes y con respecto a los demográficos, nos encontramos en zonas rurales donde la natalidad va disminuyendo y se crean escuelas unitarias o incluso se cierran dichos centros por falta de alumnos» (AS, 4).

5. Discusión de resultados. Conclusiones

El estudio de las fuentes orales, el contacto con los actores entrevistados y el manejo de la documentación bibliográfica nos informan de que el sistema educativo en Castilla y León, presenta tres debilidades estructurales: a) *vulnerabilidad* del sistema de organización docente, tanto debido a la fluctuación de la tasa de interinidad como por la dependencia de las coyunturas económicas que se expresan a través de recortes presupuestarios, reducción de la tasa de reposición y, por consiguiente, merma de actuaciones y prácticas pedagógicas. Bien es verdad, que no parece que la crisis haya provocado una disminución en la calidad de la educación; tal vez, debido al sobreesfuerzo de los actores educativos, especialmente el profesorado y cargos directivos; b) un sistema desequilibrado o *disfuncional* en términos sociales y pedagógicos; c) el problema de la «*profesionalización*» medida a través de tres indicadores: conocimiento, autonomía pedagógica y trabajo colaborativo (Schleicher, 2018). No disponemos de investigación pedagógica sobre la profesionalización docente en Castilla y León. Sin embargo, dado que el modelo de formación de profesores es común para todos los territorios, podemos inferir que los niveles y características de la «*profesionalización*» también son las mismas. Para el caso español, el indicador de profesionalidad se sitúa en 6 sobre 10. Presentando, en este caso, valores muy homogéneos en las tres categorías. Sin embargo, los países con índices elevados (en torno a 9) son más fuertes en autonomía y en trabajo colaborativo².

La cuestión que se planea es, ¿cómo mejorar o qué proponer para mejorar los indicadores anteriores? Si pensamos en la «*vulnerabilidad*» del sistema docente solamente puede ser mejorada a través de un «*blindaje normativo*». La educación en general, y la formación de profesores en particular, no deberían estar a merced de las crisis económicas coyunturales. Bien es verdad, que un volumen de docentes contratados es necesario en el sistema para que pueda acompañarse con el crecimiento vegetativo y los ajustes internos de los procesos profesionales del ejercicio de una actividad laboral. Por ello, defendemos que los desequilibrios en el sistema (oferta y demanda) solamente pueden ser conjugados a través de la puesta en marcha de estudios prospectivos sobre las necesidades que presenta el sistema educativo, el cambio de modelo de transición a los estudios superiores (a través de procedimientos de acceso y admisión más rigurosos, siendo los centros de Educación Secundaria los encargados del primero, y las universidades -Facultades de Educación-, del segundo) (no se trata de repensar el modelo único o diverso de Selectividad), la masterización de la formación de los maestros con 3+2, y unos

² Los países con un mayor nivel de profesionalización docente son Rusia, Estonia, Singapur, Nueva Zelanda y Reino Unido. España y Portugal se sitúan en la parte baja de la tabla (Vega, 2020).

procesos de reclutamiento sumamente flexibles y pedagógicos. Por tanto, la política no debe determinar la educación, sino al revés; es la educación la que debe definir y diseñar la política, si realmente pretendemos mejorar la calidad de la educación.

En relación con el reto «profesional», se hace necesario acometer los elementos de mayor fuerza a nivel internacional que son la capacidad del docente para poder estar presente en la toma de decisiones sobre planes de estudio, diseños curriculares, prácticas educativas, unidades didácticas, investigación-acción, nuevas metodologías, diseños de la formación permanente, etc., y también reconsiderar el trabajo colaborativo, en equipo, en redes profesionales e institucionales, etc., a través de una serie de medidas que apoyen y reconozcan este tiempo necesario para la actividad docente. Algo parecido a las *studylessons* (trabajo colaborativo reconocido de docentes dedicado a preparar y compartir prácticas educativas, elaboración de proyectos, diseño de guías didácticas, etc...) que utiliza el sistema educativo de Japón. No obstante, los mecanismos de evaluación y supervisión son también un instrumento de mejora de la profesionalización como pone de manifiesto TALIS (OCDE, 2014). Los países en los que se aplica algún modelo de evaluación y supervisión de la función docente (el desempeño) son también los que apoyan más a sus profesores a través de *mentorización*, información, ayuda, asesoramiento, etc. en las prácticas escolares. En España, el 30% de los docentes de CINE 2 no recibe ningún tipo de ayuda; el 28% recibe información y asesoramiento del equipo directivo o del propio director, pero no de mentores u otros profesores. Esto tiene relación con el hecho de que algo más del 80% de los docentes, según los directores, no han sido objeto de evaluación o supervisión formal (TALIS, 2014).

Los retos verticales (políticos). Es preciso explicar que estos retos no son de la política sino para la política. Es decir, surgen de la investigación, los informes, la bibliografía, etc.; la base de la pirámide y se plantean como exigencias «hacia arriba» en el campo de la acción política. Los desafíos abordados (inclusión, equidad, interculturalidad, TICs, educación superior, docentes, escolarización y **abandono** educativo) se convierten en claves de reforma para la mejora de la calidad y equidad de la educación en Castilla y León. Se percibe también una coincidencia mayoritaria en la universalización de la educación, en la integración escolar, en la apuesta por la educación intercultural (Leiva, 2013) y la lucha contra el fracaso escolar.

Dado que los que hemos llamado retos horizontales vienen a expresar las percepciones que los actores poseen sobre el funcionamiento real de la educación en los distintos centros, a ellos debemos dedicar algún espacio de análisis. La comparación horizontal nos permite poner de manifiesto aquellos elementos de convergencia/divergencia en las percepciones de los distintos actores educativos y sociales, dado que este modelo metodológico refuerza las interconexiones e influencias entre los actores. Al poner a dialogar unos actores con otros, en base a las fuentes orales, percibimos elementos convergentes y divergentes en el imaginario social y pedagógico. El análisis ahora debemos hacerlo desde la red de actores que intervienen, de forma directa o indirecta, en la educación y/o las prácticas escolares.

Por un lado, en relación con el actor alumno hemos de poner de manifiesto que sus percepciones del proceso curricular de formación se centran en cuatro demandas de mejora de la educación, tanto en términos administrativos como curriculares. Son conscientes de la importancia de poder contar con «buenos

profesores», de necesaria y efectiva incorporación de las TICs a los procesos de enseñanza/aprendizaje y, muy importante, en algunos casos, mejorar el nivel de accesibilidad (tanto a través de Internet como de las comunicaciones externas al centro), de la apuesta por las lenguas extranjeras (a través de programas bilingües o sin ellos) y también es común la percepción y necesidad de apostar por unas pruebas de EBAU comunes en todo el territorio nacional.

Los actores sociales se sitúan más en la perspectiva «política de la educación»; de tal forma que sus percepciones van en la línea de reforzar los programas y prácticas de equidad en la escuela (para garantizar la igualdad de oportunidades), de la integración de estudiantes en el sistema escolar (con la consiguiente reducción de la conflictividad interna), así como de la universalización e inclusión de la educación y de la lucha contra el fracaso escolar. Y también de reformar la formación de profesores y las políticas de selección de acceso a la función docente. Y hacia una apuesta por las políticas de evaluación de los profesores, con consecuencias; una evaluación que debe tener tres pilares: la administración educativa, las familias y los alumnos.

El actor profesor, al margen del género y de la especialidad, está más preocupado por las cuestiones pedagógicas del día a día que de la perspectiva política, sin que carezca de una lectura pedagógica de la misma. Se trataría, en este **último** caso, de «liberar la escuela de la política» en base a un Pacto Educativo que proporcione certezas y estabilidad al campo de la educación en los centros. Una «liberación» que debe acompañarse de respeto y protección de la educación por parte de la Política y la Administración; la «confianza en la educación» (P2, CE3). Sobre la función docente, éste actor-red insiste más en la necesidad de que la formación permanente sea más atractiva, motivante e interdisciplinaria, en el marco de la jornada laboral; una «formación a demanda». Pero también apuesta por una mejora profesional de los equipos directivos, de la evaluación de los profesores y de un esfuerzo de profesionalización de la función docente. Pero, en lo que más insisten es en los recursos y medios para el ejercicio profesional, en mejorar las condiciones laborales, en la reducción de las ratios, etc... y en la necesidad de realizar ajustes curriculares (para potenciar sus especialidades), dado que cada docente percibe que su materia es el mejor instrumento de formación para el alumno. Algunos miembros de esta red también son defensores de la necesidad de una evaluación de los docentes.

Al considerar los equipos directivos como actor nos encontramos con demandas que afectan a las condiciones laborales y pedagógicas de los profesores (concursos de traslados, sin «docentes en las carreteras», más medios y recursos, accesibilidad, comunicaciones internas y externas, etc.), pero también otras que tienen que ver con su propio ejercicio profesional como la mejora de los programas de formación en gestión de recursos y liderazgo, con la necesidad de conectar mejor el centro con el entorno a través del ofrecimiento de módulos profesionales y una estrecha relación con el tejido empresarial. Y también con el hecho de potenciar las relaciones institucionales tanto con otros centros escolares como con el tejido universitario al objeto de ofrecer a sus alumnos programas y proyectos más innovadores y atractivos.

En base a la interacción entre los actores, los «retos pedagógicos y políticos» pueden ser internos y externos. Los primeros pasan por la mejora de las condiciones laborales y formativas de los docentes, del apartado de recursos y medios, de las relaciones entre los actores y de algunos ajustes curriculares. Los segundos exigen reforzar la oferta formativa en algunos casos, reforzar las relaciones con el entorno (socioeconómico e institucional), la estabilidad de las políticas educativas, la confianza y responsabilidad de y en la educación, el refuerzo de la autonomía escolar y pedagógica y la mejora de la formación de los equipos directivos (más allá del EFQM).

6. Nota explicativa

CE = centro educativo
D = directivo
P = profesor
AS = actor social

7. Referencias bibliográficas

- Álava, M. J. & Aldecoa, S. (2013). *La buena educación. Enseñar con libertad y compromiso para convertir a los niños en adultos*. Madrid: La Esfera Libros.
- Bartlett, L., & Vavrus, F. (2017a). Comparative case studies: An innovative approach. *Nordic journal of comparative and international education (NJCIE)*, 1 (1), 5-17. <https://doi.org/10.7577/njcie.1929>
- Bartlett, L., & Vavrus, F. (2017b). *Rethinking Case Study Research. A Comparative Approach*. New York: Routledge.
- Calvo, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Santiago de Chile: Nueva Mirada Ediciones.
- Cerezo, J.F. (1991). *La formación de maestros en Castilla y León (1900-1936)*. Salamanca: Diputación de Salamanca.
- Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2019). Guía de buenas prácticas TICs para familias. Recuperado el 6 de noviembre de 2020, de <https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/web-guia/index.html>
- Consejo Económico y Social (CES) (2017a). *Castilla y León en el sistema estatal de indicadores de educación (2017)*. Junta de Castilla y León.
- Consejo Económico y Social (CES) (2017b). *Análisis dinámico del tejido empresarial de Castilla y León. Descripción del panorama actual, factores determinantes y líneas de actuación*. Recuperado el 6 de noviembre de 2019, de <http://www.cescyl.es/analisis-dinamico-tejido-empresarial-castilla-leon.ficheros>

- Consejo Escolar de Castilla y León (CECL) (2019). *Informe sobre la situación del sistema educativo de Castilla y León. Curso 2017-18*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- De Boer, A., Pijil, S.J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903030089>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/031792>
- Gairin, J. (2005). *La descentralización educativa ¿Una solución a un problema?* Madrid: Ciss/Praxis.
- García, E. (2015). Socialización y alfabetización de adultos en Castilla y León. *Aula. Revista de Pedagogía*, 21, 207-220. <https://doi.org/10.14201/aula201521207220>
- García, J. (2015). El proceso de descentralización educativa en España, *EDETANIA*, 48, 203-216. Recuperado el 11 de octubre de 2022, de <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/45>
- Gimeno, J. (2005). ¿Qué se puede ganar descentralizando la educación? ¿Es posible diferenciarse sin desigualdad? En J. Gairín (coord.), *La descentralización educativa* (85-134). Madrid: Ciss/Praxis.
- Gortazar, L. (2019). ¿Favorece el sistema educativo español la igualdad de oportunidades? *Economía de la educación y política educativa*, 910, 15-29 <https://doi.org/10.32796/ice.2019.910.6917>
- Hernández, J.M. (1993). *La escuela primaria en Castilla y León. Estudios históricos*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Hernández, F., Aberasturi, E., Sancho, J. M., & Correa, J.M. (2020). ¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos. Barcelona: Octaedro.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2017a). *Encuesta de las condiciones de vida. Recuperado el 6 de diciembre de 2019, de* https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254735976608
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2017b). *Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares*. Recuperado el 6 de diciembre de 2019, de https://www.ine.es/prensa/tich_2017.pdf
- Junta de Castilla y León (2018). *Plan Global de Mejora de los Resultados Escolares en Castilla y León. Recuperado el 6 de octubre de 2021, de* <https://www.educa.jcyl.es/es/temas/calidad-evaluacion/plan-global-mejora-resultados-escolares-castilla-leon>.

- Leiva Olivencia, J. J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 169-197. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.008>
- Lombardi, P., Giordano, S., Farouh, H. & Yousef, W. (2012) Modelando el desempeño de una ciudad inteligente, Innovación: *The European Journal of Social Science Research*, 25:2, 137-149, DOI: 10.1080/13511610.2012.660325
- Martínez-Otero, V. (2007). *La buena educación. Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona:Anthropos.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2022). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2022*. Madrid: INEE.
- Morales, N. (2017). Las TIC y los escolares del medio rural, entre la brecha digital y la educación inclusiva. *Bordón*, 69 (3), 41- 56. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.52401>
- OCDE (2014). *TALIS 2013, Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/23129638>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Vol. I): what students know and can do*. Paris: PISA. OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Piña, J.M.; Pérez, J. & Pérez, M.G (2022). Representaciones de la diversidad sociocultural en los jóvenes de bachillerato. *Foro de Educación*, 20 (1), pp. 108-133. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.910>
- Puelles, M. de (2010). *Elementos de política educativa*. Madrid: UNED
- Schleicher, A. (2018). *Primera clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. Santillana/OCDE.
- Turienzo, D., & Manso, J. (2022). Cuando las políticas públicas se transforman en mecanismos (re)productores de desigualdad educativa: el caso español en el acceso al sistema escolar. *Foro de Educación*, 20 (1), pp. 240-264. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.898>
- Vega Gil, L. (1988). *Las Escuelas Normales en Castilla y León (1838-1900)*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Vega Gil, L. (1995). *Moderantismo y educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano*. Zamora: Instituto Florián de Ocampo.
- Vega Gil, L. (1998). *Pablo Montesino y la modernización educativa en España*. Zamora: Diputación de Zamora.
- Vega Gil, L. (2016). Los cuasi-estados de la educación en España y la eficacia del sistema escolar, según PISA: reduciendo la equidad y aumentando las diferencias. En Célio da Cunha; Sousa, José Vieira de Sousa y María Abádia da

Silva (Orgs.), *Internacionalização da Educação: Discursos, Práticas e Reflexos sobre as Políticas Educativas* (197-220). Belo Horizonte: FinoTraço Editora.

- Vega Gil, L., Hernández Beltrán, J.C., Lambea Ortega, M., García Redondo, E., González López, V., Vargas Hernández, Y., & Revesado Carballares, D. (2022). Los retos políticos y sociopedagógicos de la buena educación en Castilla y León, España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30 (341). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6548>
- Wolff, A., Kortuem, G. & Cavero, J. (2015). Urban data in the primary classroom: bringing data literacy to the UK curriculum. Recuperado el 15 de octubre de 2022, de <http://www.dataliteracy.eita.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Urban-Data-in-the-primary-classroom-bringing-data-literacy-to-the-UK-curriculum.pdf>