

DESIGUALDAD EDUCATIVA Y BRECHA TERRITORIAL EN ESPAÑA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE EXTREMADURA Y CASTILLA Y LEÓN

EDUCATIONAL INEQUALITY AND TERRITORIAL DIVIDE IN SPAIN: A COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN EXTREMADURA AND CASTILE AND LEÓN

SILVIA HERNÁNDEZ CASTELLANO ¹
ELENA MARÍA GARCÍA ALONSO ²

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar desde un punto de vista exploratorio las desigualdades territoriales en educación en dos comunidades autónomas como Extremadura y Castilla y León, a partir de datos del Informe PISA 2023. Ambas regiones poseen una base socio-económica similar y elevado índice de ruralidad. De los datos obtenidos se ha podido extraer que las diferencias entre territorios pueden explicarse por diferentes factores, entre los que se incluyen: la política autonómica, la organización escolar y la inversión. Se corrobora que el modelo de descentralización política acentúa las diferencias y que las divergencias educativas entre ambos territorios ponen en entredicho la cohesión territorial.

¹ Universidad de Salamanca. silvia.hercas@usal.es ORCID: 0009-0004-9625-7018

² Universidad de Salamanca. garelena@usal.es ORCID: 0000-0003-4902-4225

Asimismo, se confirma que el contexto socioeconómico y sociodemográfico junto con las diferencias en el ámbito educativo tienen una dimensión territorial y multifactorial, donde la inversión autonómica junto con el modelo de política educativa implantado promueve una mayor cohesión social y territorial.

Palabras clave: educación, desigualdad, territorio, PISA, Extremadura, Castilla y León.

Abstract

The aim of this study is to explore territorial inequalities in education in two Spanish regions—Extremadura and Castilla y León—based on data from the PISA2022 report. Both regions share a similar socioeconomic background and a high degree of rurality. The analysis reveals that the differences between these territories can be explained by several factors, including regional policies, school organization, and investment. The findings confirm that the political decentralization model amplifies disparities and that the educational divergences between the two regions challenge territorial cohesion.

Moreover, the study confirms that the socioeconomic and sociodemographic context, as well as disparities in the educational sphere, have a territorial and multifactorial dimension. In this regard, regional investment combined with the implemented educational policy model plays a key role in fostering greater social and territorial cohesion.

Keywords: education, inequality, territory, PISA, Extremadura, Castilla y León.

Introducción

La educación constituye un instrumento fundamental para la equidad social. En la Agenda 2030, el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible tiene como propósito el derecho universal a una educación de calidad desde los niveles más básicos de enseñanza. En el articulado de nuestra Carta Magna (Art.27 de la Constitución Española de 1978) se plantea la educación como un derecho democrático y constitucional, lo que condiciona el desarrollo, potencia la equidad y la inclusión social.

La educación se ha consolidado como uno de los principales mecanismos para garantizar la igualdad de oportunidades en las sociedades contemporáneas, es “el primer eslabón de la cadena de la igualdad de oportunidades” (UNICEF, 2015, p.90). En nuestro país, la educación básica es obligatoria y gratuita, pese a ello, existen diversas circunstancias estructurales, culturales e históricas, que pueden incidir en la probabilidad de conseguir un mayor o menor acceso a niveles educativos más elevados ligadas entre otras causas,

al origen social o al lugar de residencia, esto es al territorio. El caso español resulta especialmente interesante porque combina un modelo de descentralización autonómica con profundas desigualdades territoriales, que no siempre responden a diferencias de carácter individual, sino a factores estructurales de tipo económico, político y cultural. Esto da lugar a un conjunto de desigualdades que se reflejan de manera persistente en los resultados escolares.

En este artículo nos proponemos analizar comparativamente las comunidades autónomas de Extremadura y Castilla y León. Ambas regiones comparten características comunes como una estructura productiva débil, altos niveles de ruralidad y un peso considerable del empleo público, pero muestran trayectorias educativas divergentes. Castilla y León se sitúa a la cabeza en España en los informes PISA 2022³, mientras que Extremadura se encuentra por debajo de la media nacional. El interrogante principal que guía nuestro análisis es: ¿cómo pueden explicarse estas diferencias de los resultados escolares entre dos comunidades que, *a priori*, parecen tan similares en su estructura socioeconómica?

El argumento que se pretende defender en este trabajo es que las diferencias no se explican exclusivamente por factores individuales, sino por condiciones estructurales: niveles de inversión, políticas educativas autonómicas, organización escolar y cultura docente. Este trabajo, en definitiva, busca aportar evidencia comparativa que contribuya a los debates sobre desigualdad territorial y justicia educativa en España.

Factores estructurales de la desigualdad educativa

La comprensión de la desigualdad educativa exige situarla en un marco estructural que articule tanto los condicionantes familiares como los institucionales. Desde la sociología diferentes enfoques han mostrado cómo la educación refleja y reproduce desigualdades sociales más amplias, convirtiéndose en un espacio en el que se manifiestan de manera especialmente visible

3 La encuesta PISA (Programa para la Evaluación Internacional del Alumnos) es una evaluación internacional que mide las habilidades y conocimientos de los estudiantes de 15 años en lectura, matemáticas y ciencias, además de un área adicional que varía en cada ciclo. Más información en <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa.html>

los efectos del origen social, la posición económica y el contexto territorial (Bernardi y Ballarino, 2016; Carabaña, 2016).

A finales del siglo XX, Bourdieu (1970) plantea cómo el origen social y el capital cultural se configuran como determinantes que explican por qué la educación es un elemento central para producir desigualdad social. En su obra, presenta cómo las familias transmiten a sus hijos no solo recursos materiales, sino también *habitus*, lenguajes y códigos culturales que actúan como ventajas en el campo escolar. De este modo, el éxito académico se encuentra fuertemente vinculado a la posesión de capital cultural, lo que explica que los estudiantes de entornos más favorecidos cuenten con mayores posibilidades de éxito educativo. A ello, se suman las condiciones socioeconómicas, donde el nivel de renta, la estabilidad laboral y el acceso a recursos educativos resultan decisivos. La investigación ha mostrado que las desigualdades de ingresos repercuten en la capacidad de las familias para financiar materiales, actividades extracurriculares o apoyos escolares, lo cual influye en la trayectoria educativa de los hijos (Carabaña, 2016; OECD, 2019). Es decir, la precariedad económica no solo limita las oportunidades inmediatas de aprendizaje, sino que también condiciona las expectativas familiares respecto al futuro educativo.

La movilidad social vinculada a la educación no solo depende del contexto económico. Algunos autores como Coleman (1988) señalan que la educación puede actuar como mecanismo de movilidad, pero su eficacia se encuentra modulada por las condiciones sociales en que opera. Otros como Bernardi y Ballarino (2016) consideran que en territorios con escaso dinamismo económico o con mercados laborales segmentados, el valor instrumental de la educación se reduce, limitando su capacidad para garantizar trayectorias de ascenso social. En consecuencia, el territorio no es solo un espacio físico, sino un entramado de recursos, servicios e infraestructuras que condicionan las oportunidades de aprendizaje.

En un enfoque más contemporáneo, autores como Dubet (2005) sostienen que la escuela moderna combina tres lógicas: la de la instrucción, la de la socialización y la de la selección, siendo esta última la que refuerza las desigualdades estructurales si no va acompañada de mecanismos de compensación. Además, la teoría de la justicia educativa de Sen (1999) sugiere que la equidad no debe medirse únicamente por la igualdad de oportunidades de

partida, sino por las capacidades reales que tienen los individuos para desarrollarse plenamente.

Respecto a los trabajos sobre la encuesta PISA, en la literatura académica-científica hallada destacan de Carabaña (2016a, 2016b), quien posee una reconocida trayectoria en el estudio de la encuesta PISA. En el tema de desigualdad de oportunidades educativas Fernández Mellizo-Soto, (2014,2015, 2022), realiza varios trabajos que son clave para entender la “desigualdad estructural” de la educación, en cuanto al origen social y la movilidad educativa, junto con los de Valdés (2020,2022) sobre la incidencia de como el origen social afecta no sólo la titulación (“vertical”) sino también el tipo de itinerario educativo (“horizontal”) que contribuye comprender la desigualdad educativa estructural en España. Otros autores como Manzano et al. (2024) focalizan su atención en el análisis de la expansión educativa, es decir, la proporción de personas que acceden a niveles educativos más altos, lo que interactúa con las desigualdades de origen, región, etc., siendo útil para cuestiones estructurales de la educación. Lozano y Fernández (2018) realizan una investigación a escala europea pero menciona el caso español resultando relevante el concepto de “equidad estructural” del sistema educativo, que queda directamente vinculado con la idea de desigualdad estructural. Romero et al. (2024) se centran en la desigualdad territorial educativa en España, siendo esta una dimensión esencial de la desigualdad estructural, que va más allá del origen social en estado puro. Y por último, García Luque et al. (2023) construyen un índice sintético de exclusión educativa a partir del estudio de las desigualdades sociales y territoriales en España.

Por su parte, la UNESCO en su informe apunta sobre el caso de la educación superior que existe una “injusta distribución y un acceso desigual en función de orígenes geográficos y socioeconómicos” (UNESCO,2022, p8), los datos revelan como se reduce la ratio de población que logra acceder a la educación superior, que queda, muchas veces, relegado a clases económicas medias-altas, que pueden sostener los gastos de una vida académica más prolongada y en ocasiones lejos del hogar.

En sociedades con fuerte descentralización política, como la española, el territorio adquiere aún más relevancia. Las comunidades autónomas gestionan competencias educativas y, con ello, diseñan políticas diferenciadas que influyen en el rendimiento escolar. El concepto de territorialidad diferenciada (Vega Gil et al., 2022) apunta precisamente a este fenómeno: el

conocimiento escolar se construye y legitima en marcos regionales específicos, generando sistemas educativos que, si bien comparten un marco nacional, producen resultados desiguales.

La transformación del panorama educativo es producto de la descentralización política iniciada en España con la Constitución de 1978 educativo como apunta Gimeno (2005), junto con Puelles (2010) que señala que esta descentralización no dio lugar a un modelo de control local similar al de los países nórdicos, sino a una regionalización intermedia. Las comunidades autónomas asumieron progresivamente competencias en gestión de recursos, profesorado y programas, pero siempre bajo el marco de la normativa básica del Estado.

La estructura resultante puede describirse como un modelo de descentralización autonómica de carácter asimétrico. En un primer momento, determinadas comunidades históricas (Cataluña, País Vasco y Galicia) accedieron a competencias plenas, mientras que otras las recibieron de forma más gradual (Puelles, 2010). Actualmente, el Ministerio de Educación conserva la definición de la legislación básica —estructuras, etapas, requisitos mínimos, derechos y deberes—, mientras que las comunidades autónomas gestionan la planificación, la contratación y formación del profesorado, la administración de centros y la concreción curricular (Fernández González, 2017).

Este diseño ha favorecido la proximidad administrativa y cierta capacidad de innovación pedagógica a nivel autonómico. En comunidades como Cataluña o País Vasco, la descentralización se ha acompañado de proyectos específicos de normalización lingüística o de políticas de innovación en competencias digitales. No obstante, también ha derivado en un mosaico normativo complejo, donde las diferencias en la capacidad institucional y financiera de los gobiernos autonómicos condicionan la implementación de las políticas (García Rubio, 2015).

La aprobación de la LOMCE (2013) supuso un intento de recentralización parcial, especialmente a través de las pruebas externas de diagnóstico y de evaluación de resultados. Estas pruebas, de carácter uniforme para todo el territorio, buscaban garantizar estándares comunes, pero en la práctica reforzaron la tensión entre autonomía autonómica y control estatal (Bolívar, 2014). El profesorado y los centros, como apunta García-Rubio (2015), se ven sometidos a la presión de indicadores homogéneos al tiempo que deben responder a realidades locales muy distintas.

El carácter autonómico del sistema se refleja de manera directa en la emergencia de desigualdades interterritoriales. Esto se traduce en acciones concretas, por ejemplo, en cómo la financiación educativa por alumno varía de forma significativa entre comunidades, con diferencias de hasta un 30 % entre las que más y menos invierten (Mancebón y Pérez, 2020). En consecuencia, estas divergencias afectan a la disponibilidad de recursos materiales, a la ratio profesor/alumno y al acceso a programas de apoyo y refuerzo.

Prueba de ello son los resultados de evaluaciones internacionales, como PISA, que también reflejan estas brechas. Castilla y León o Madrid obtienen de forma consistente puntuaciones por encima de la media española, mientras que comunidades como Extremadura o Andalucía se sitúan en posiciones más rezagadas (OECD, 2019). Aunque estas diferencias no pueden explicarse únicamente por la política educativa —ya que intervienen factores socioeconómicos, demográficos y culturales—, la capacidad de gestión autonómica influye en el modo en que se traducen los recursos en resultados escolares.

Un elemento central en el debate sobre desigualdad educativa en España es el papel de las evaluaciones externas (PISA, pruebas de diagnóstico, evaluaciones nacionales). Estas no solo miden resultados, sino que los legitiman públicamente, configurando narrativas sobre comunidades “exitosas” y comunidades “rezagadas”. Como señalan Vega Gil et al. (2022), esta legitimación tiene un carácter político e histórico, ya que tiende a reforzar estigmas o a consolidar reputaciones educativas.

El resultado es que la desigualdad educativa no se expresa únicamente en términos de rendimiento, sino también en el plano simbólico: la percepción social de que ciertos territorios ofrecen mejores oportunidades educativas puede influir en la elección residencial, en la confianza en el sistema y en las expectativas familiares.

El caso comparado de Extremadura y Castilla y León resulta especialmente ilustrativo para explorar cómo, a partir de contextos socioeconómicos en apariencia similares, emergen trayectorias educativas divergentes. Las diferencias territoriales que persisten en el contexto español inciden en las oportunidades educativas de los ciudadanos (Calero y Escardíbul, 2007). Ambas comunidades representan dos modelos contrastantes en el ámbito autonómico: mientras Castilla y León ha sido reconocida por sus altos niveles de rendimiento académico (Ministerio de Educación y Formación

Profesional, 2019), Extremadura enfrenta desafíos estructurales vinculados a la pobreza y la baja inversión en educación. Estas diferencias se entrelazan con dinámicas demográficas de emigración prolongada hacia las grandes urbes industriales, que han parcelado la desigualdad en distintos ámbitos sociales, incluido el educativo. En este sentido, el objetivo principal de este trabajo es comprender los mecanismos a través de los cuales las políticas educativas, la organización escolar y la cultura docente contribuyen a explicar dichas diferencias, identificando el peso relativo de los factores territoriales frente a los individuales en la generación de desigualdades y aportando evidencia empírica que enriquezca los debates sobre justicia educativa y equidad territorial en el marco del sistema autonómico español.

Los argumentos teóricos aquí vertidos son suficientes para anunciar que el marco teórico que sustenta este trabajo se ampara en una perspectiva multidisciplinar que permite acercar el estudio de la desigualdad educativa como un fenómeno complejo marcado por factores estructurales, institucionales y culturales vinculados al territorio y que interseccionan en el individuo a lo que se suman otras características individuales y personales que no han sido tratadas en este estudio pero que se combinan para incidir en la trayectoria educativa.

Metodología y fuentes

Para la elaboración de este artículo se ha llevado a cabo un análisis de diversos indicadores socioeducativos de ambas comunidades autónomas. El objetivo central consistió en explorar críticamente la educación y la desigualdad en dos regiones españolas (Extremadura y Castilla y León) desde una perspectiva sociológica, atendiendo especialmente a los resultados de los informes PISA 2023.

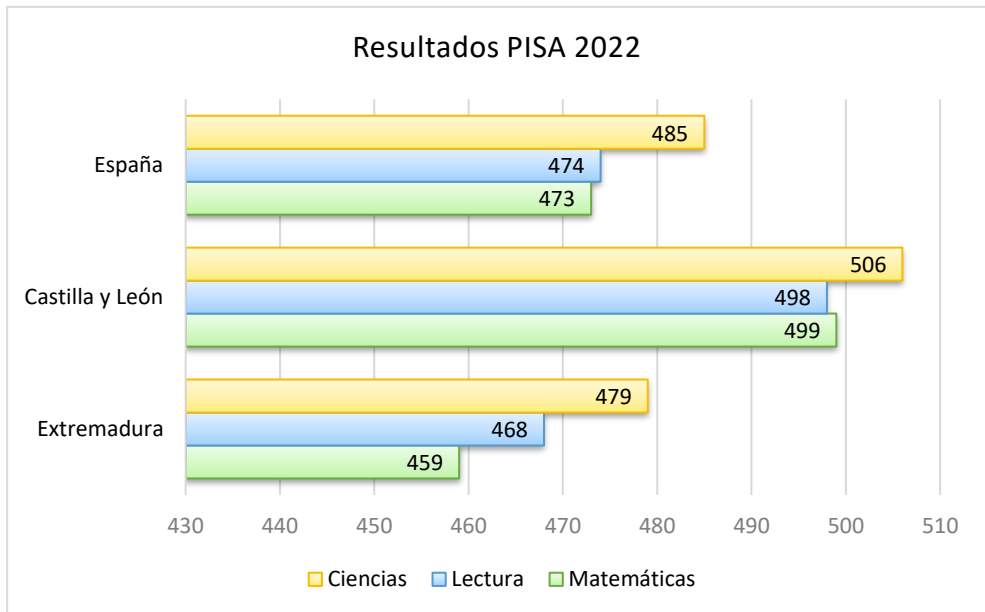
La investigación adopta un enfoque comparativo-descriptivo entre Extremadura y Castilla y León a partir del análisis de fuentes de datos oficiales. Se incluyen estadísticas del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFP, 2024), los resultados del Informe PISA 2023 y datos socioeconómicos del INE. La metodología no pretende establecer relaciones causales, sino identificar contrastes significativos que permitan comprender cómo los factores estructurales inciden en los resultados educativos.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra la ausencia de un análisis longitudinal de políticas autonómicas y la falta de datos cualitativos sobre prácticas escolares. No obstante, el contraste de indicadores resulta suficientemente robusto para plantear hipótesis explicativas.

Resultados

El punto de partida de este análisis lo constituyen los resultados de PISA 2022, que ofrecen una medida estandarizada y comparativa del rendimiento académico. El Gráfico 1 muestra las puntuaciones obtenidas por Extremadura, Castilla y León y el conjunto de España. La diferencia entre ambas comunidades es clara y consistente en las tres competencias evaluadas, con una ventaja clara de Castilla y León sobre Extremadura en todas las competencias analizadas: Matemáticas (499 vs 459; +40), Lectura (498 vs 468; +30) y Ciencias (506 vs 479; +27). La ventaja de Castilla y León es estable por materia y sitúa a la comunidad entre las líderes nacionales, mientras que Extremadura queda por debajo de la media española.

Gráfico 1. Rendimiento académico. Pisa 2022



Fuente: Informe PISA, 2022

A partir de esta fotografía inicial, resulta necesario descender al contexto estructural para comprender cómo dos comunidades con bases socioeconómicas similares terminan obteniendo trayectorias educativas tan divergentes. En los apartados siguientes se analizan de forma comparada sus dinámicas demográficas, económicas, organizativas y de inversión educativa.

1. Contexto socioeconómico y demográfico

Para comprender las diferencias entre el rendimiento en ambas comunidades autónomas, es necesario atender al marco sociodemográfico y económico en el que se desarrollan ambos sistemas educativos. Aunque comparten una base común, baja densidad, ruralidad y envejecimiento, la intensidad de estos fenómenos y sus implicaciones son distintas, lo que contribuye a explicar la divergencia en el rendimiento académico. La comparación sociodemográfica entre Extremadura y Castilla y León revela dinámicas comunes de envejecimiento, despoblación y baja densidad poblacional, pero con intensidades diferenciadas. En la tabla 1 se observa como ambas comunidades presentan valores casi idénticos de densidad (en torno a 25 hab./km²), lo que evidencia un marcado carácter rural respecto a la media española. Sin embargo, Castilla y León enfrenta una situación más acusada de riesgo demográfico: el 75,7 % de sus municipios se encuentran en riesgo de despoblación, frente al 42,8 % en Extremadura, y su proporción de población joven (0–29 años) es más reducida (24,7 % frente a 28,1 %). La tasa de envejecimiento resulta elevada en ambas regiones, aunque alcanza un valor especialmente extremo en Extremadura (223,89), lo que señala un mayor desequilibrio entre población mayor y joven. En conjunto, los indicadores reflejan que, si bien las dos comunidades comparten vulnerabilidades ligadas a la ruralidad, la magnitud del desafío es más pronunciada en Castilla y León.

Tabla 1. Indicadores sociodemográficos (2023)

Indicadores sociodemográficos	Extremadura	Castilla y León
Población total	1.053.410h	2.406.016h
Densidad de población	25,3h/km2	25,4h/km2
Municipios en riesgo de despoblación	42,80%	75,70%
Población rural	24,80%	20,80%
Tasa de envejecimiento	223,89	164,85
Población 0-29 años	28,10%	24,70%

Fuente: INE

La tasa de actividad (Tabla 2) es muy similar en ambas comunidades autónomas (Extremadura 55,7 %, Castilla y León 54 %), aunque se observa una mayor tasa de paro en Extremadura (17,4 %) que casi duplica la de Castilla y León (9,6 %). Este dato refleja con claridad las dificultades estructurales del mercado de trabajo extremeño, caracterizado por menor dinamismo y más precariedad.

Tabla 2. Indicadores económicos (2023)

Indicadores económicos	Extremadura	Castilla y León
Tasa de actividad	55,7%	54,0%
Tasa de paro / desempleo	17,4%	9,6%
Sector de actividad		
Agricultura	10,0%	6,0%
Industria	9,2%	15,5%
Construcción	5,8%	6,2%
Servicios	67,8%	67,9%
PIB per cápita / nivel económico	23.604€	29.698€
Riesgo de pobreza o exclusión (AROPE)	32,80%	22,40%

Fuentes: INE

En cuanto al sector de actividad, Extremadura mantiene un mayor peso relativo de la agricultura (10 % frente a 6 %), lo que denota una economía todavía marcada por estructuras productivas tradicionales. Castilla y León, en cambio, presenta un perfil más industrializado (15,5 % frente a 9,2 %) aunque muy polarizado en según qué regiones, lo cual repercute en un tejido productivo con más capacidad de generar empleo cualificado y estable. Ambos territorios dependen en gran medida del sector servicios, que concentra más de dos tercios del empleo en ambas comunidades, confirmando la terciarización generalizada de la economía española.

El PIB per cápita revela una diferencia significativa: Castilla y León alcanza los 29.698 €, frente a los 23.604 € de Extremadura. Esta brecha de más de 6.000 € por persona evidencia la desigual capacidad de generar riqueza, lo que se traduce en distintas condiciones de vida y oportunidades para la población. En coherencia con ello, los datos sobre riesgo de pobreza o exclusión social (AROPE⁴) sitúan a Extremadura con un 32,8 % de su población en situación vulnerable, mientras que en Castilla y León el indicador es de 22,4 %.

Desde esta perspectiva, al compartir ambas comunidades un perfil socio-demográfico y económico similar en muchos aspectos, la hipótesis razonable sería que sus resultados educativos estuvieran condicionados por estas circunstancias y por lo tanto fueran similares.

Una dimensión clave de esta divergencia se observa al relacionar nivel educativo y empleabilidad, considerando que a menor nivel educativo se espera menor tasa de actividad. La tabla 3 muestra la tasa de empleo de la población joven (25–34 años) según el nivel alcanzado. En Extremadura, incluso con la primera etapa de ESO incompleta, los hombres registran tasas de empleo más altas que en Castilla y León (74,6 % frente a 68,2 %), lo que revela un mercado laboral menos exigente en términos formativos. Sin embargo, al alcanzar niveles superiores, las diferencias se invierten con claridad: la educación superior ofrece retornos laborales mucho mayores en Castilla y León (85 % hombres, 76,1 % mujeres) que en Extremadura (69,9 % y 75,8 %).

⁴ AROPE (At Risk of Poverty or Exclusion) es un indicador europeo que mide el porcentaje de población en riesgo de pobreza o exclusión social. Más detalle: <https://www.eapn.es/estadodepobreza/>

Tabla 3. Tasa de empleo según nivel educativo.

Tasa de empleo según nivel educativo 25-34 años	Extremadura		Castilla y León	
	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES
1º Etapa de ESO	74,6	52	68,2	53,9
2º Etapa de ESO	80	73	84,5	67,1
Educación superior	69,9	75,8	85	76,1

Fuentes: MEPFD, 2024

Estos datos sugieren que la rentabilidad educativa es desigual en ambos territorios. En Extremadura, la inserción laboral temprana y con baja cualificación puede desincentivar la continuidad de estudios y por lo tanto menores incentivos para sacar puntajes altos en las pruebas de evaluación. En Castilla y León la obtención de títulos superiores se traduce en mayores beneficios en el mercado de trabajo, lo que requiere un mayor esfuerzo educativo. De este modo, el contexto económico y las oportunidades laborales introducen incentivos diferenciados que influyen en las trayectorias escolares y sus resultados a partir de indicadores de rendimiento.

A partir de aquí, resulta pertinente analizar cómo se configuran los sistemas educativos de ambas comunidades en términos de escolarización, éxito académico y abandono, para comprender mejor cómo estas condiciones estructurales se reflejan en el rendimiento del alumnado.

2. Diferencias en el ámbito educativo

Las desigualdades en el rendimiento educativo observadas en PISA encuentran parte de su explicación en las diferencias estructurales de ambos sistemas educativos. La comparación entre Extremadura y Castilla y León con relación a la educación revela diferencias notables en términos de inversión y contexto socioeconómico. Aunque ambas comunidades destinan una parte importante de su presupuesto autonómico a educación (18,26 % en Extremadura frente a 19,94 % en Castilla y León), el PIB per cápita es significativamente inferior en Extremadura, lo que condiciona los recursos disponibles. El gasto por alumno resulta muy similar (8.253 € y 8.283 €,

respectivamente), pero la dotación en becas y ayudas muestra una clara brecha: 0,13 en Extremadura frente a 0,43 en Castilla y León.

Tabla 4. Inversión en educación

INVERSIÓN EN EDUCACIÓN	EXTREMADURA	CASTILLA Y LEÓN
% DEL PRESUPUESTO AUTÓMICO	18,26%	19,94%
GASTO POR ALUMNO	8253	8283
BECAS Y AYUDAS TOTALES	0,13	0,43

Fuentes: MEPFD, 2024

Las diferencias en la inversión se reflejan también en la configuración de los sistemas educativos. Castilla y León dispone de un número total de centros muy superior (1.547 frente a 876) y de una red concertada más amplia (28 % frente a 12,9 %). Extremadura, en cambio, presenta un claro predominio de la escuela pública (87,1 %) y concentra más centros en zonas escasamente pobladas (53 % frente a 39,4 %). El promedio de alumnos por grupo en ESO es algo menor en Extremadura (20,4 frente a 23,0), lo que refleja la mayor dispersión de su red escolar.

Tabla 5. Organización de la educación

Organización educativa	Extremadura	Castilla y León
Nº total de centros educativos	876	1547
Centros públicos	87,1%	72,0%
Centros concertados	12,9%	28,0%
centros en zonas escasamente pobladas	53,0%	39,4%
Promedio de Alumnos por grupo (ESO)	20,4	23,0

Fuentes: MEPFD, 2024

La configuración institucional es, por tanto, diferente: Extremadura se apoya en una red más pública, dispersa y con grupos reducidos, mientras que Castilla y León combina una oferta concertada más amplia con centros de mayor tamaño. Estas diferencias estructurales condicionan la

organización escolar y anticipan los contrastes que se observan en las trayectorias educativas y en los resultados académicos.

Las diferencias en la estructura escolar se reflejan también en las trayectorias educativas de cada comunidad. La tabla 6 refleja tres grandes tendencias. En primer lugar, se observa una escolarización temprana y continuidad en Castilla y León, que mantiene tasas más altas tanto en la escolarización a los 2 años como a los 17, lo que refuerza la idea de trayectorias más largas y estables respecto a las extremeñas (62,9% y 92,4% respectivamente).

El Nivel formativo de la población adulta también es superior entre los castellano-leoneses, un 65 % de personas entre 25 y 64 años ha completado estudios postobligatorios, frente al 53,6 % en Extremadura, lo que muestra un diferencial acumulado de capital educativo.

Finalmente, Extremadura presenta una tasa de abandono escolar temprano más elevada (13,5 % frente a 10,8 %), especialmente entre los varones.

Tabla 6. Indicadores educativos, 2023

Indicadores educativos	Extremadura	Castilla y León
Tasas de escolarización		
2 años	62,9%	74,3%
17 años	92,4%	95,2%
Tasa bruta de graduados		
Bachillerato	59,2%	56,4%
Técnicos	26,6%	24,6%
Técnicos superiores	27,0%	30,9%
% población (25-64 años) que ha terminado estudios postobligatorios	53,6%	65,0%
Abandono temprano de la formación	13,5%	10,8%
Hombres	16,2%	12,5%
Mujeres	9,87%	9,0%
Alumnado inmigrante o de origen extranjero	4,9%	10,9%
Alumnado con NEAE (Necesidades específicas de apoyo educativo)	11,1%	11,3%

Fuentes: MEFPD, 2024

Otros indicadores introducen matices ya que Extremadura supera ligeramente en porcentaje de graduados en Bachillerato, mientras que Castilla y León lo hace en titulados superiores. Además, la presencia de alumnado inmigrante es más del doble en Castilla y León, lo que plantea un desafío adicional en términos de integración y equidad, mientras que ambos territorios registran cifras similares en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Aunque parten de una base socioeconómica similar, los indicadores de escolarización muestran que Castilla y León ha logrado consolidar trayectorias educativas más estables y con mayor nivel formativo adulto, mientras que Extremadura arrastra un mayor riesgo de abandono y una menor continuidad académica, situación que viene siendo un lastre históricamente.

Discusión

Los resultados de PISA muestran con claridad que, pese a compartir una base socioeconómica y demográfica similar, Extremadura y Castilla y León, siendo dos regiones de las más ruralizadas del país, obtienen desempeños educativos muy diferentes. Mientras Castilla y León se sitúa de forma consistente entre las comunidades líderes, Extremadura permanece por debajo de la media nacional. La clave de esta divergencia no reside en las características individuales del alumnado, sino en la capacidad de los sistemas educativos para compensar o amplificar las desigualdades de origen.

En este sentido el análisis llevado a cabo de las condiciones socioeconómicas permite dar mayor contexto a los resultados y poner de manifiesto que la descentralización política y el territorio constituyen factores de desigualdad educativa. Ambas comunidades comparten un marcado carácter rural, baja densidad de población y envejecimiento, pero Extremadura soporta un mayor nivel de desempleo, menor PIB per cápita y un índice AROPE más elevado. Este contexto limita las oportunidades vitales del alumnado y condiciona sus trayectorias educativas, generando un círculo de vulnerabilidad difícil de romper. En Castilla y León, aunque el riesgo de despoblación es más acusado, el mercado laboral premia en mayor medida la obtención de títulos superiores, lo que refuerza el valor social y económico de la educación.

En un segundo punto, se muestra cómo las diferencias en inversión y estructura escolar son determinantes en lo que respecta a Castilla y León no

solo destina un porcentaje mayor de su PIB a educación, sino que ofrece más becas y ayudas, lo que facilita la continuidad académica. Por otra parte, hay que remarcar que la configuración de la red también marca contrastes puesto que mientras que Extremadura se apoya casi exclusivamente en la escuela pública, dispersa y con ratios más reducidas, Castilla y León combina una red concertada amplia con centros de mayor tamaño. Esta organización ha permitido articular programas de refuerzo y estabilizar la cultura escolar, en contraste con la fragilidad institucional que caracteriza a Extremadura.

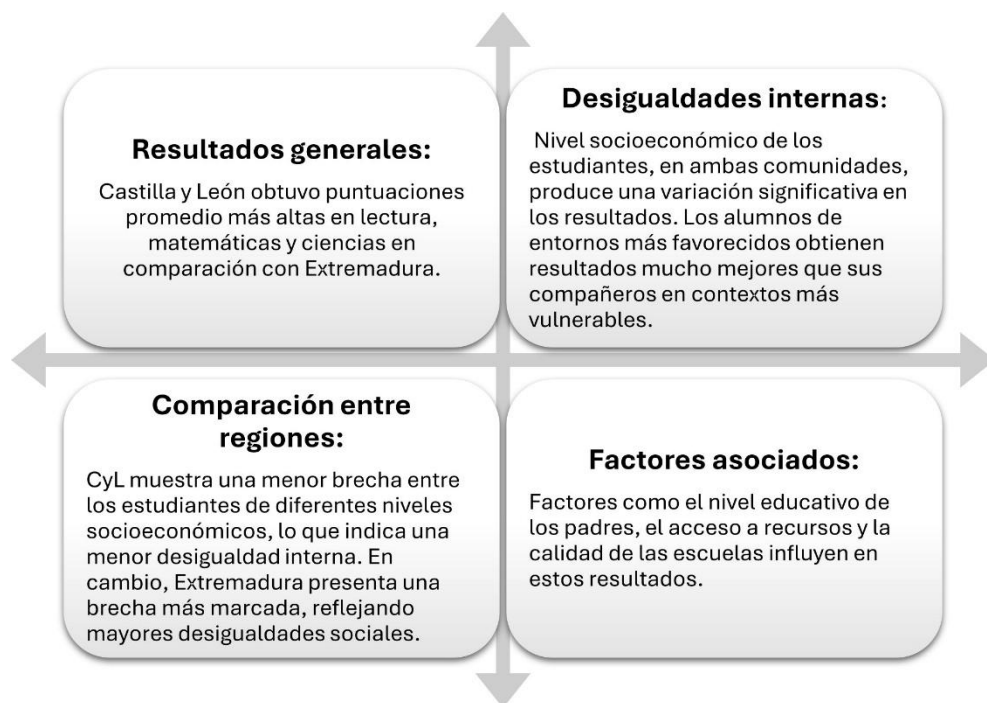
En consecuencia, los indicadores de escolarización y continuidad evidencian cómo las estructuras impactan en las trayectorias. Castilla y León registra mayores tasas de escolarización a edades tempranas, un porcentaje más elevado de población adulta con estudios postobligatorios y un abandono escolar temprano menor. Extremadura, en cambio, mantiene niveles más altos de titulación en Bachillerato, pero arrastra un déficit en educación superior y un abandono más acusado, especialmente entre los varones que posiblemente tengan más facilidad para la inserción laboral en el medio rural en actividades relacionadas con el sector primario o la construcción, estos patrones se reflejan de forma directa en los resultados de PISA.

La comparación entre Extremadura y Castilla y León permite concluir que las desigualdades educativas no pueden comprenderse únicamente a partir de factores individuales, sino que responden a estructuras sociales, económicas y educativas diferenciadas. Castilla y León ha desarrollado un sistema capaz de actuar como mecanismo de compensación, mientras que en Extremadura las limitaciones estructurales han convertido a la educación en un ámbito más vulnerable, con menor capacidad para contrarrestar las desventajas de origen.

Los resultados de PISA muestran cómo estas condiciones estructurales se reflejan en el rendimiento académico. Castilla y León se sitúa de forma consistente en posiciones de liderazgo nacional e internacional, mientras que Extremadura permanece por debajo de la media española. Estos datos refuerzan la hipótesis de que el sistema educativo puede actuar como mecanismo de compensación social —como ocurre en Castilla y León— o, en ausencia de inversión y políticas estables, como amplificador de desigualdades, como sucede en Extremadura.

La Figura 2 sintetiza los principales hallazgos del análisis, mostrando las desigualdades educativas detectadas tanto a nivel regional como interno, así como los factores estructurales asociados.

Figura 2. Síntesis de resultados



Fuente: Elaboración propia

En suma, los resultados son más desfavorables para el territorio extremeño tanto a nivel general como de manera interna, existiendo una mayor brecha entre nivel educativo y socioeconómico donde también inciden factores vinculados con el “capital cultural” y “el habitus” en el sentido de Bourdieu (1979) representado por el nivel educativo de los padres, o el acceso a recursos como apunta la UNESCO (2022) en su informe o la calidad de las escuelas.

Los resultados obtenidos coinciden con los estudiados por Bonal y Zancajo (2016) que observan la existencia de desigualdades territoriales vinculadas a la financiación, dotación de infraestructuras y calidad del profesorado

entre regiones, lo que acentúa la brecha educativa entre comunidades autónomas en países descentralizados como España. Estas disparidades pueden observarse en los resultados de estudios comparativos internacionales como PISA, donde comunidades como Castilla y León obtienen resultados significativamente superiores a otras como Extremadura, pese a compartir un mismo sistema educativo nacional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023).

De igual forma coincide con Murillo y Hernández (2011) que ponen de manifiesto que las políticas educativas juegan un papel clave en la reproducción o corrección de las desigualdades, en los casos de las decisiones sobre becas, distribución de recursos o modelos de evaluación llegando a reforzar o mitigar las diferencias estructurales, sucede esto mismo en las regiones estudiadas.

Resulta necesario apuntar también, la importancia que la socialización primaria ya que ejerce gran influencia y en este sentido el mundo aparece “filtrado” para el individuo por los progenitores: “todos los individuos nacen dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentran a otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos”, así “seleccionan aspectos del mundo según la posición que ocupan en la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biológicamente arraigadas” como anunciaron Berger y Luckman (2001). La educación también puede verse condicionada por esta cuestión aquí apuntada que sería objeto de otro estudio posterior.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo era explorar cómo dos comunidades autónomas con estructuras socioeconómicas similares podían obtener resultados tan divergentes en PISA. El análisis muestra que la explicación no se encuentra en las características individuales del alumnado, sino en factores estructurales como la inversión, la organización escolar y la cultura docente. Con ello, se cumple el propósito inicial de aportar evidencia comparativa sobre la desigualdad territorial en educación.

Al respecto este estudio confirma que Castilla y León ha logrado consolidar un sistema capaz de compensar desigualdades de origen, mientras que Extremadura enfrenta mayores dificultades derivadas de un menor esfuerzo

inversor y de un contexto institucional más frágil. Así, las diferencias en rendimiento académico no pueden interpretarse como producto exclusivo de las características sociales o individuales de los estudiantes, sino como reflejo de la capacidad —o incapacidad— de cada sistema autonómico para generar mecanismos de equidad.

El contraste realizado entre ambas comunidades autónomas evidencia que la territorialidad es un factor clave para comprender las desigualdades educativas en España. La descentración política conlleva marcos de oportunidad distintos marcados por las políticas autonómicas, la organización escolar y la capacidad inversora incluso entre territorios que comparten una base socioeconómica y demográfica similar. Esta discordancia sugiere que el sistema educativo puede actuar como un mecanismo de compensación social, como ocurre en Castilla y León, o como un amplificador de desigualdades, como en el caso de Extremadura. Sin embargo, sería oportuno seguir indagando en factores de tipo endógeno, por ejemplo las familias, el profesorado...

Los hallazgos permiten cumplir el objetivo inicial de aportar evidencia comparativa sobre desigualdad territorial en educación, subrayando la importancia de las políticas autonómicas y de la capacidad institucional en la configuración de oportunidades escolares. No obstante, conviene reconocer el carácter exploratorio de este estudio y sus limitaciones, basado en fuentes secundarias y con un enfoque descriptivo que no permite establecer relaciones causales de manera concluyente.

Pese a quedar en evidencia la persistencia de la desigualdad educativa arrastrada por desigualdades estructurales ancestrales en las dos comunidades estudiadas, se pone de manifiesto que su dimensión es multifactorial y territorial. A través de este estudio comparativo pretendemos aportar nuestro “granito de arena” para avanzar en la generación de políticas educativas en los territorios que logren compensar la desigualdad y alcancen los propósitos planteados en el ODS 4 de la Agenda 2030. La educación, como institución social, no puede entenderse aislada del contexto en que se desarrolla, he aquí la importancia del territorio, que sirve de catalizador que incluye o excluye.

Futuras investigaciones deberían ampliar la perspectiva con análisis longitudinales y estudios cualitativos que profundicen en la cultura escolar y en la implementación de políticas educativas en cada territorio así como nuevas

variables a incluir. Con ello, sería posible comprender con mayor detalle cómo los sistemas autonómicos refuerzan o compensan las desigualdades de partida, y avanzar hacia un modelo de mayor equidad territorial en el sistema educativo español lo que sería beneficioso tanto para la práctica educativa como para la investigación, es una cuestión de justicia social.

Bibliografía

- Bernardi, F., Ballarino, G. (2016). *Education, occupation and social origin: A comparative analysis of the transmission of socio-economic inequalities*. Edward Elgar.
- Bolívar, A. (2014). *Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional*. En J. Ulloa, S. Rodríguez (Eds.), *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela* (pp. 61-103). Chile: RIL editores.
- Bonal, X., Zancajo, A. (2016). *Education governance and social inclusion in the European Union*. Springer.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bourdieu Passeron (1977): *Education, Society and Culture*, London, SAGE Publications.
- Calero, J., Escardíbul, J. O. (2007): Desigualdades educativas en España: Condiciones y resultados. *Revista de Educación*, (342), 455-473.
- Carabaña, J. (2016). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Carabaña, J. (2016). El éxito de PISA y el poder de las clasificaciones, *Con-Ciencia Social*, nº 20, pp 157-163
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Colino, C., Jaime-Castillo, A. M., y Kölling, M. (Año?). *Desigualdades territoriales en España*. UNED. (Informe) – capítulos: “Oportunidades vitales y educativas”. library.fes.de
- Constitución Española. (1978, 27 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978. <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>
- Puelles Benítez, M. (2010): *Educación e ideología en la España contemporánea*. Tecnos.

- Donato, L., Ferrer-Esteban, G. (2012). *Desigualdades territoriales en España e Italia: nuevas evidencias a partir de la evaluación PISA-2009*. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 105-138. DOI:10.5944/reec.19.2012.7580. *Revistas UNED+1*
- Dubet, F. (20025): La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa? Gedisa.
- Echaves García, C., Echaves García, A., y Río Ruiz, M. Á. (2023). *Desigualdad de oportunidades educativas por barrios en la ciudad de Madrid: evidencias empíricas y mediciones*. *Foro de Educación*, 21(1), 177-206. RedIneD
- Faura Martínez, Ú., Lafuente Lechuga, M., y Cifuentes-Faura, J. (2022). *¿Desigualdad territorial en Selectividad? Analizando la asignatura de matemáticas en ciencias sociales*. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 69-87. DOI:10.6018/rie.424841. *Revistas de la Universidad de Murcia*
- Fernández Enguita, M. (2010). *Fracaso escolar y abandono: análisis y prevención*. Fundación Alternativas.
- Fernández González, N. (2017). Descentralización educativa y equidad territorial en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 45-66. <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.18061>
- Fernández Mellizo-Soto, M. (2014). *La evolución de la desigualdad de oportunidades educativas: una revisión sistemática de los análisis del caso español*. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 147, 107-120.
- Fernández Mellizo-Soto, M. (2022). *¿Cómo ha evolucionado la desigualdad de oportunidades educativas en España? Controlando el sesgo de selección de los modelos de transiciones educativas*. *REIS*, 177, 21-42.
- García-Luque, O., Faura-Martínez, Ú., y Lafuente-Lechuga, M. (2023). *Desigualdad Social y Territorial de la Educación en España*. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(2), 166-195. DOI:10.17583/remie.9764. hipatiapress.com+1
- GarcíaRubio, J. (2015). El proceso de descentralización educativa en España. *Edetania*, 48, 203-216.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). ¿Qué se puede ganar descentralizando la educación?: ¿Es posible diferenciarse sin desigualdad? En J. Gairín (Coord.), *La descentralización educativa: ¿una solución o un problema?* (pp. 85-134).
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2024). *Indicadores demográficos y económicos*. Madrid: INE.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2024). *Encuesta de Condiciones de Vida 2023*. <https://www.ine.es>
- LOMCE, *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (BOE num. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921). *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>

- Lozano Díaz, A.; Fernández-Prados, J. S. (2018). *Equidad estructural en los sistemas educativos europeos*. Revista Española de Educación Comparada, 32, 88-106.
- Mancebón Torrubia, M. J.; Ximénez de Embún, D. P. (2020). *Habilidades financieras de la población española adulta: diagnóstico y determinantes*. Papeles de Economía Española, n.º 166, pp. 166-184.
- Manzano, D.; Cordero-Coma, J.; Valdés, M. T. (2024). *Intensity of educational expansion: a key factor in explaining educational inequality across regions and cohorts in Spain*. European Sociological Review, 40(6), 1030-1045.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2022-2023* (Edición 2025), Subdirección General de Estadística y Estudios.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Informe nacional PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes*. <https://www.educacionyfp.gob.es/>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFP). (2024). Bases de datos y estadísticas educativas (INEE, Estadística de las Enseñanzas no Universitarias). Madrid: MEFP.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). (2019). Informe PISA 2018: Resultados de España. <https://www.educacionyfp.gob.es>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). (2023). Sistema estatal de indicadores de la educación 2023. <https://www.educacionyfp.gob.es>
- Muñoz-Repiso, M., et al. (1992). *Las desigualdades en la educación en España*. CIDE (Informe).
- Murillo, F. J., Hernández-Castilla, R. (2011). La equidad y la educación: indicadores para su análisis. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(5), 7-28.
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2011). La equidad y la calidad de la educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 7-22.
- OECD (2017): El panorama de la educación. https://www.oecd.org/es/publications/2017/09/education-at-a-glance-2017_g1g7f6b6.html
- OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>

- OECD. (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning Outcomes. Paris: OECD Publishing.
- Pérez Rubio, J.A. (2023): Ideología y el atraso de Extremadura (1940-1986). Del agrarismo a la terciarización. Ministerio de Agricultura Pesca y Alimentación.
- Romero-Sánchez, E., Alcaraz-García, S., y Hernández-Pedreño, M. (2020). *Desigualdades educativas y respuesta institucional: una investigación desde la perspectiva territorial*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 24(1), 28-48. DOI:10.30827/profesorado.v24i1.8834. Revista SEUG+1
- Sen, A. (1999). Desarrollo y libertad. Editorial Planeta.
- UNESCO(2022): *Informe anual de actividades del sector educación*. <https://unesdoc.unesco.org/>
- UNICEF. (2015): *La educación para todos los niños y niñas: Informe sobre la situación mundial de la infancia 2015*. UNICEF. <https://www.unicef.org/>
- Valdés, M. T. (2022). *Desigualdad horizontal en la transición a la educación secundaria superior en España*. Papers. Revista de Sociología, 107(2), e2968.
- Valdés, M. T. (2020). *Efectos primarios y secundarios del origen social en la transición a la educación posobligatoria en España*. REIS, 171, 125-144.
- Vega Gil, L., Hernández Beltrán, J. C., Lambea Ortega, M. y García Redondo, E. (2023). Educación y territorio en España: el cuasi-estado de la educación en Castilla y León. Foro de Educación, 21(2), 95-114.