

Gobernanza y educación media de éxito. Un estudio de caso comparado entre Castilla y León (España) y Ceará (Brasil)

 <https://doi.org/10.47236/2594-7036.2026.v10.2214>

Eva García Redondo¹
Rodrigo Gonçalves Duarte²
David Revesado Carballares³

Fecha de envío completada: 13/5/2026. Fecha de aprobación: 8/6/2026. Fecha de publicación: 17/7/2026.

Resumen – El presente estudio tiene como objetivo comparar la organización curricular de la educación secundaria en el estado de Ceará (Brasil) y en la comunidad autónoma de Castilla y León (España), con el fin de comprender cómo las reformas educativas de éxito son operacionalizadas en contextos descentralizados. Metodológicamente, se adopta el estudio de caso comparado, articulando dimensiones normativas y organizativas mediante el análisis de marcos legales, matrices curriculares y datos de desempeño educativo. Los resultados evidencian que, aunque ambos sistemas compartan orientaciones globales, como la centralidad de las competencias y la flexibilización curricular, así como resultados de éxito dentro del conjunto nacional, sus direcciones políticas y consiguientes formas de implementación difieren. Mientras que en el estado de Ceará se observa una trayectoria de mejora progresiva, asociada a un modelo de gobernanza basado en la articulación entre currículo, evaluación y gestión por resultados, en Castilla y León, se reconoce un gran desempeño en evaluaciones internacionales vinculado a un conjunto de factores históricos, culturales y de desempeño docente que van más allá de las propias decisiones políticas. Se concluye, por tanto, que el impacto de las reformas educativas no depende exclusivamente de su diseño curricular, sino de su articulación con las capacidades institucionales, las condiciones contextuales, la implicación docente y el apoyo social. La comparación evidencia cómo dos modelos de gobernanza diversos producen resultados relevantes, siempre que exista coherencia entre políticas, implementación y contexto y cuenten con un apoyo ulterior, social y docente.

Palabras clave: Brasil. Gobernanza. Educación secundaria. España. Estudio comparado.

Governance and education in secondary schooling: a comparative case study of Castile and León (Spain) and Ceará (Brazil)

Abstract – The present study aims to compare the curricular organization of secondary education in the state of Ceará (Brazil) and in the autonomous community

¹Doctora en Educación, Universidad de Salamanca. Profesora Permanente Laboral, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca. Salamanca, España.  evagr@usal.es  <https://orcid.org/0000-0001-8025-9861>.

²Doctorando en Educación por el Programa de Posgrado en Educación de la Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, con período de doctorado sándwich en la Universidad de Salamanca. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.  rodrigogduarte600@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-7332-1193>.  <https://lattes.cnpq.br/0785150437142102>.

³Doctor en Educación, Universidad de Salamanca. Profesor Ayudante Doctor, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca. Salamanca, España.  drevesado@usal.es  <https://orcid.org/0000-0003-0121-6957>.

of Castile and León (Spain), in order to understand how successful educational reforms are operationalized in decentralized contexts. Methodologically, a comparative case study approach is adopted, articulating normative and organizational dimensions through the analysis of legal frameworks, curricular matrices, and educational performance data. The results show that, although both systems share global orientations—such as the centrality of competencies and curricular flexibility—as well as successful outcomes within national contexts, their policy directions and corresponding forms of implementation differ. While in the state of Ceará a trajectory of progressive improvement is observed, associated with a governance model based on the articulation between curriculum, assessment, and results-based management, in Castile and León a strong performance in international assessments is recognized, linked to a set of historical, cultural, and teacher-related factors that go beyond policy decisions alone. It is therefore concluded that the impact of educational reforms does not depend exclusively on their curricular design, but on their alignment with institutional capacities, contextual conditions, teacher engagement, and social support. The comparison highlights how two different governance models produce relevant outcomes, provided there is coherence between policy, implementation, and context, along with sustained social and teacher support.

Keywords: Brazil. Comparative study. Curriculum. Secondary education. Spain.

Governança e ensino secundário de sucesso: um estudo de caso comparado entre Castela e Leão (Espanha) e Ceará (Brasil)

Resumo – O presente estudo tem como objetivo comparar a organização curricular da educação secundária no estado do Ceará (Brasil) e na comunidade autônoma de Castela e Leão (Espanha), com o objetivo de compreender como as reformas educativas de sucesso são operacionalizadas em contextos descentralizados. Metodologicamente, adota-se o estudo de caso comparado, articulando dimensões normativas e organizacionais mediante a análise de marcos legais, matrizes curriculares e dados de desempenho educativo. Os resultados evidenciam que, embora ambos os sistemas partilhem orientações globais, como a centralidade das competências e a flexibilização curricular, bem como resultados de sucesso no conjunto nacional, as suas direções políticas e consequentes formas de implementação diferem. Enquanto no estado do Ceará observa-se uma trajetória de melhoria progressiva, associada a um modelo de governança baseado na articulação entre currículo, avaliação e gestão por resultados, em Castela e Leão reconhece-se um elevado desempenho em avaliações internacionais vinculado a um conjunto de fatores históricos, culturais e de desempenho docente que vão além das próprias decisões políticas. Conclui-se, portanto, que o impacto das reformas educativas não depende exclusivamente do seu desenho curricular, mas da sua articulação com as capacidades institucionais, as condições contextuais, o envolvimento docente e o apoio social. A comparação evidencia como dois modelos de governança distintos produzem resultados relevantes, desde que exista coerência entre políticas, implementação e contexto, e que contem com um apoio social e docente continuado.

Palavras-chave: Brasil. Currículo. Ensino secundário. Espanha. Estudo comparado.

Introducción

La educación secundaria ocupa una posición referencial en los sistemas educativos contemporáneos al constituir una etapa fundamental en el desarrollo

social, no solo porque impulsa la incorporación de los estudiantes hacia la vida activa, sino también porque sienta las bases de su posterior desarrollo. Tal y como confirman Ducoing Watty y Barron Tirado (2017), este periodo formativo debe contar con un currículum educativo integral que dote a los estudiantes de experiencias de aprendizajes relacionadas con todas aquellas dimensiones de su desarrollo personal, así como atender a los distintos perfiles, inquietudes y potencialidades de cada estudiante. Este argumento es el asumido, hoy en día, tanto en España como en Brasil, universalizando la etapa al tornarla en obligatoria (Tiana, 2013; Puelles Benítez, 2011; Taranto, Moreno, Nespoli, 2006; Costa, 2018; Costa, Geraldi, 2024).

Y es que, durante este periodo, además de afianzarse los aprendizajes básicos adquiridos durante las primeras etapas educativas, se establecen las bases para la continuidad en la educación superior en tanto que “etapa de orientación en la que se dota al estudiante de herramientas cognitivas, de habilidades y de aptitudes que le permitan tomar las mejores decisiones posibles con el menor costo de oportunidad” (Ducoing Watty; Barron Tirado, 2017, p. 16). Frente a este contexto, el currículo escolar adquiere una relevancia manifiesta encargándose de priorizar los conocimientos, competencias, destrezas y habilidades que, entiende, deben orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas.

Por tanto, estamos asistiendo a una paulatina universalización de la educación secundaria, de la que se han hecho eco España y Brasil, impulsada tanto por el reconocimiento internacional del derecho a la educación como por su creciente demanda en una sociedad cada vez más competitiva, donde la aplicación de los saberes básicos está experimentando profundos cambios (Unesco, 2000; Unesco, 2005; Banco Mundial, 1996). Si bien, reconocemos que, en el caso de América Latina y, por ende, de Brasil, esta universalización sigue siendo un reto en la práctica, un desafío hacia el que viran un grueso de políticas progresistas (Fuentes, 2024) iniciadas en los años 1960 que, parece, ya está superado en Europa con la expansión progresiva y completa de la comprensividad en sus sistemas educativos (Acosta; Canales; Grosso Correia, 2024).

En el escenario brasileño, la búsqueda de esta universalización fue formalizada en la Meta 3 del Plan Nacional de Educación (PNE 2014-2024), que propuso universalizar la atención para la población de 15 a 17 años y elevar la tasa neta de matrícula al 85 %. Sin embargo, las evidencias oficiales muestran límites prácticos importantes. Según el *Relatório do Quinto Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE* (Inep, 2024), el país cerró el decenio sin cumplir plenamente con estos niveles de cobertura y de adecuación edad-grado estipulados. Este cumplimiento parcial consolida a la educación media como uno de los cuellos de botella más complejos de la realidad brasileña, donde las desigualdades socioeconómicas y territoriales impactan directamente en la retención y el flujo de los estudiantes.

Esta desconexión entre la norma institucional y la realidad fáctica tensiona directamente los principios de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB – Ley 9.394/1996). Tal contradicción, donde la ambición normativa de la ley contrasta con las limitaciones materiales del sistema, ha sido recientemente analizada como un rasgo estructural de la política educativa brasileña (Duarte; Silva; García Redondo, 2026). Aunque la LDB consagra la progresiva obligatoriedad y gratuidad de la educación media, la rigidez de las estructuras curriculares históricas y la fragmentación de los regímenes de colaboración entre los estados y municipios han dificultado la materialización de dicho mandato. De este modo, el uso de marcos legales como la LDB y el PNE, si bien establece un horizonte normativo de derechos

democráticos, revela que la descentralización del sistema educativo brasileño a menudo reproduce asimetrías territoriales en lugar de mitigar las brechas de equidad.

En este sentido, debemos reconocer que, a lo largo de los últimos años, diversas reformas curriculares de la enseñanza media se han visto fuertemente influenciadas por el paradigma del aprendizaje basado en competencias (ABC), que busca integrar conocimientos, habilidades y actitudes que puedan ser aplicables en contextos cada vez más cambiantes (Illeris, 2009; López Rupérez, 2022). De esta manera, se comprende que las instituciones escolares deben estar capacitadas para ofrecer una respuesta eficaz y pertinente que se adecue a las nuevas exigencias sociales (Valle; Manso, 2013), así como a la construcción de las nuevas sociedades globales (Avendaño; Guacaneme, 2016).

Por todo lo expuesto, creemos que es pertinente y original realizar un análisis que avance sobre el estado de la educación secundaria en España y Brasil, lo que, atendiendo a sendas realidades administrativas que denotan una clara descentralización, se focaliza en las regiones de Castilla y León y Ceará, respectivamente.

La elección de ambos contextos no es, sin embargo, casual. Castilla y León presenta un alto desempeño tanto en pruebas nacionales, como las Evaluaciones de Diagnóstico (2º Educación Secundaria) (Castilla y León, 2026), como en pruebas internacionales como PISA, muy por encima del resto de regiones (OECD, 2023), lo que ha supuesto que haya sido catalogada, por algunos, como el paradigma de la buena educación en España (Vega *et al.*, 2023). En este sentido, se destaca que, a lo largo de los últimos años, se ha realizado un importante esfuerzo por analizar si las propuestas políticas y curriculares desarrolladas por la comunidad autónoma han tenido una influencia real en desempeño competencial de los estudiantes castellanoleonese, o si este responde a otras variables (García-Redondo; Rebordinos-Hernando; Revesado-Carballares, 2025). La estabilidad de sus resultados ha sido asociada a la continuidad de las políticas educativas, la coherencia normativa y la relativa homogeneidad del sistema (Eurydice, 2022). No obstante, no podemos achacar estos resultados únicamente a las políticas locales, ya que el hecho de que el sistema educativo español haya experimentado un constante proceso de transformación curricular en las últimas décadas, enmarcado en las orientaciones europeas sobre competencias clave y aprendizaje a lo largo de la vida (Eurydice, 2022), se ha reflejado en la lógica y evolución española en términos generales. La promulgación de la Ley Orgánica 3/2020 de modificación de la Ley Orgánica de Educación LOMLOE (2020), actual ley educativa, refuerza este enfoque, incorporando una estructura curricular basada en competencias, saberes básicos y criterios de evaluación, y estableciendo un marco común a desarrollar y concretar que ha sabido ser muy bien leído por Castilla y León.

Por su parte, la propuesta de análisis asentada en el estado de Ceará tampoco responde, como en el caso anterior, a criterios arbitrarios, meramente territoriales y/o económicos, sino más bien educativos. Y es que, a lo largo de las últimas décadas, se ha consolidado como uno de los principales referentes en la formulación e implementación de políticas públicas, destacando la consistencia de sus estrategias, la continuidad de sus políticas y la capacidad de coordinación entre diferentes niveles de gobierno (Almeida, Dalben, 2021; Abrucio, Segatto, Castro Marques, 2022). Este proceso ha sido acompañado por una gobernanza educativa caracterizada por la centralidad del estado en la inducción de políticas, el uso sistemático de mecanismos de evaluación y el desarrollo de instrumentos de gestión basados en evidencia (Abrucio; Segatto; Castro Marques, 2022), lo que ha permitido fortalecer la capacidad

institucional de su sistema educativo. A este respecto, los avances en los indicadores educativos refuerzan esta posición. De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (Inep, 2024), Ceará alcanzó, en 2023, un Índice de Desarrollo de la Educación Básica (Ideb) de 4,6 en educación media, situándose por encima de la media nacional.

Además, el estado también ha presentado resultados destacados en las desagregaciones regionales del *Programme for International Student Assessment* (PISA), evidenciando resultados superiores a la media brasileña en competencias evaluadas internacionalmente. Asimismo, Ceará cuenta con el *Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará* (SPAECE), implementado desde 1992, considerado uno de los principales instrumentos de monitoreo y apoyo a la gobernanza educativa del estado (Ceará, 2024). Además, el estado ha presentado mejoras sostenidas en el flujo escolar, con reducción de la distorsión edad-grado y aumento en las tasas de aprobado, lo que indica una mayor eficiencia interna del sistema educativo (Inep, 2024; Todos Pela Educação, 2023; Ceará, 2024).

La consideración de ambos contextos como regiones de “éxito educativo” no puede entenderse únicamente a partir de sus resultados en evaluaciones estandarizadas. Desde la noción de performatividad desarrollada por Ball (2007), los indicadores y *rankings* no actúan solo como herramientas de medición, sino también como mecanismos que producen determinadas narrativas institucionales y formas de gobernanza educativa. Así, el prestigio educativo se construye mediante procesos de comparación, visibilidad y legitimación pública que consolidan una identidad regional asociada a la excelencia académica.

Por todo lo expuesto, el análisis de estos modelos curriculares, que se refiere a continuación, resulta especialmente relevante en la medida en que contribuye a comprender los procesos mediante los cuales las políticas educativas son apropiadas, adaptadas e implementadas en diferentes contextos. La comparación entre España, en particular, Castilla y León, y Brasil, con foco en el estado de Ceará, permite identificar no solo diferencias en la organización curricular, sino también en los modelos de gobernanza educativa, en las estrategias de implementación y en las trayectorias de desempeño en dos sistemas que catalogamos, en sus respectivas geografías nacionales, como sobresalientes. Sirve, además, para favorecer modelos que puedan llegar a tornarse en paradigmas a nivel nacional e internacional, al tiempo que aportar elementos para el debate sobre la relación entre currículo, gobernanza y resultados educativos, evidenciando que la efectividad de las reformas no depende únicamente de su diseño normativo, sino de su articulación con las capacidades institucionales y las condiciones contextuales. Finalmente, el presente estudio se articula como evidencia para la transferencia de políticas públicas internacionales en clave de éxito educativo.

Material y método

El presente estudio se enmarca en una investigación de carácter comparado. En este sentido, es reseñable cómo los postulados clásicos desarrollados por autores como Bereday y Hilker a mediados del pasado siglo están dejando paso a nuevos planteamientos metodológicos. Y es que, la complejidad social derivada de la postmodernidad, junto a la nueva realidad educativa fruto de la irrupción de fenómenos como la globalización y el postmodernismo, están ofreciendo nuevas estrategias *pesquisadoras* (Revesado-Carballares; Montenegro; García-Redondo, 2023).

Atendiendo a ello, la mera comparación de sistemas educativos nacionales está llegando a su fin y, por ello, se demandan nuevas herramientas metodológicas que vayan más allá de la restringida visión del Estado-Nación como unidad básica de comparación (Revesado Carballares; Mota; García Redondo, 2025). En el presente caso, el hecho de trabajar sobre objetos de estudio, los sistemas regionales de educación, que, por su naturaleza, son eminentemente cambiantes, vivos y dinámicos (Guerrero, 2022), implica, claramente, un ejercicio de anticipación o de inducción, que lleva a proyectar una posible evolución de las políticas en y desde contextos concretos de acción pedagógica. Esta idea tradicional, ya propuesta por Marc-Antoine Jullien de Paris, no viene sino a demostrar el poder y valor que tiene la comparación como metodología no solo funcional sino también analítica, interpretativa y racional (García, 2023).

Dado que la finalidad de nuestro trabajo coincide con la idea anterior, es decir, analizar la realidad de dos contextos tan distintos, como son el español y el brasileño, pero a la vez con semejanzas vinculadas al éxito educativo, creemos que el *comparative case study* (CCS) es, específicamente, la estrategia metodológica en clave comparada más adecuada, ya que cumple con los criterios de exhaustividad, pertinencia y actualidad (Caballero *et al.*, 2016). Además, plantea un modelo dinámico que, como sabemos, toma en consideración tres ejes de comparación: horizontal, vertical y transversal (Bartlett; Vavrus, 2017).

En este caso, la comparación horizontal estudia cómo un fenómeno, el éxito de la etapa de educación secundaria, se manifiesta en dos contextos distintos, como son Castilla y León (España) y Ceará (Brasil). Por su parte, a través de la comparación vertical, examinamos cómo se relacionan entre sí estos fenómenos en distintos niveles (local, nacional y global), siendo cada vez más importante integrar una perspectiva global desde las realidades locales (Rodríguez, 2025). Esto, sin lugar a duda, cobra una distinguida relevancia en nuestro trabajo, como consecuencia de la relación existente entre las políticas nacionales y regionales. Relación que, anticipamos, a veces se torna en tensión. Finalmente, la comparación transversal incorpora la dimensión histórica, imprescindible en nuestro estudio, que permite observar la evolución de estos fenómenos, de tal forma que podamos entender y comprender cómo operan y se desarrollan en la actualidad, sin olvidar cuáles han sido sus orígenes y cómo, previsiblemente, proyectarán su acción futura.

En síntesis, el diseño metodológico adoptado permite articular distintas escalas de análisis y comprender cómo los marcos normativos se traducen en configuraciones curriculares concretas en contextos descentralizados. El estudio de los contextos regionales de Ceará y Castilla y León ayudará a examinar cómo se desarrolla el currículo en estos contextos, a la vez que analiza la implicación que ello tiene sobre el desempeño educativo de estos estudiantes.

Resultados

Desarrollo curricular en la etapa de educación secundaria en Castilla y León

Estructuralmente, la educación secundaria en España abarca desde los 12-18 años y está dividida en dos etapas – educación secundaria obligatoria (12-16 años, CINE 2) y educación secundaria postobligatoria (16-18 años, CINE 3) – que, a su vez, puede subdividirse en dos modalidades – una vertiente generalista, denominada bachillerato, de carácter propedéutico enfocada hacia los estudios universitarios; y otra modalidad, más vocacional, que es conocida como formación profesional, con una vinculación directa con el mercado laboral, estrictamente profesionalizante. Dado que en España y Brasil la escolarización obligatoria es hasta los 16 y 17 años,

respectivamente, para nuestro trabajo vamos a detenernos en la etapa obligatoria – CINE 2 – al ser esta la que, en ambos casos, se comparte como obligatoria.

En la actualidad, el sistema educativo español se rige mediante la LOMLOE. Con ella, se ha reforzado la orientación competencial en el diseño curricular de la educación secundaria (Asegurado; Marrodán, 2021), buscando una clara personalización del aprendizaje y un constante acompañamiento, con el propósito de que ningún estudiante afronte, en solitario, dificultades a la hora de emprender un proyecto personal, académico, social y/o profesional. Esto se entiende como algo inexorablemente unido al derecho a la educación que le ampara y un paso inequívoco y certero hacia la equidad educativa. Sin embargo, hay quien critica un cierto sesgo de estas competencias, muy ligadas a algunas habilidades y actitudes personales, y no tanto de naturaleza cognitiva (López Rupérez, 2022).

Curricularmente, la LOMLOE establece una serie de elementos que son fundamentales para alcanzar esta perspectiva más competencial: perfil de salida, objetivos, competencias clave, competencias específicas, saberes básicos, criterios de evaluación y situaciones de aprendizaje (Perlado; Barroso; Trujillo, 2023). Entre ellos, destacan, significativamente, las competencias clave y los saberes básicos. Como es bien sabido, las competencias clave son la adaptación al sistema educativo español del modelo europeo y están relacionadas con una serie de descriptores operativos que ayudan a identificar su adquisición y desarrollo (Coll; Martín, 2021). Por su parte, los saberes básicos refieren conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos de una materia. Siendo así, referimos que el enfoque competencial de la actual ley educativa española pretende alejarse de un currículo sobrecargado de contenidos e identificar los aprendizajes imprescindibles para garantizar a todo el alumnado el desarrollo personal y social. De concretar lo anterior se encarga el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas en todo el territorio español. Este documento define los elementos básicos del currículo, describiendo un marco común de referencia que debe ser respetado por todas las comunidades autónomas (Coll; Martín, 2025), entre las que, evidentemente, se encuentra Castilla y León. Si bien, a la postre, cada una de ellas puede establecer, atendiendo al reconocimiento del primer nivel de adaptación, diferencias curriculares, en forma de competencias y saberes básicos, siempre y cuando estén alineadas con la normativa estatal (entre un 50 % y un 40 % dependiendo de si se trata de una región con lengua cooficial o no, respectivamente).

En el caso de Castilla y León, sin lengua cooficial reconocida, las enseñanzas mínimas se concretan mediante el Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, que establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en su ámbito territorial. En consonancia con la legislación española, esta normativa presenta un enfoque competencial, que se articula en torno a los elementos anteriormente descritos. Desde el punto de vista organizativo, se podría afirmar que esta etapa tiene una doble perspectiva: una de carácter más genérica, durante los tres primeros cursos, y una más específica en el cuarto curso, con carácter orientador, permitiendo que el alumnado pueda elegir diferentes itinerarios que vengan a anticipar sus preferencias e intereses respecto a la futura etapa posobligatoria.

Respecto a la evaluación, la norma española reconoce que ha de ser formativa, continua e integradora, tomando en consideración los criterios de evaluación asociados a las competencias específicas de cada materia. Asimismo, responsabiliza de la promoción y/o repetición de curso, exclusivamente, al propio equipo docente, lo que ha supuesto, a todas luces, uno de los temas más polémicos que ha traído consigo la actual propuesta educativa. Que el alumnado pueda promocionar siempre

y cuando la naturaleza de las asignaturas suspensas no limite su desarrollo durante el siguiente curso, supone una novedad con respecto a la política de repetición que había instaurado España años atrás, que impedía la promoción de aquellos alumnos que presentaran más de dos materias suspensas (o incluso dos, cuando estas fueran, simultáneamente, Lengua y Matemáticas). De esta manera, hoy se concibe la repetición de curso como una medida excepcional de equidad orientada a la mejora del aprendizaje, alineada con los argumentos internacionales más extendidos (OECD, 2020) – considerando que la repetición solo cobra sentido cuando realmente se estima que, con ella, se pueden llegar a alcanzar las competencias y objetivos previstos con éxito – hecho que contrasta con lo que, durante años, fue un mandato sancionador asentado en la igualdad (Pérez Sánchez, 2025). El título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria se concede cuando el equipo docente considera que el alumnado ha alcanzado las competencias y objetivos de la etapa, reforzando, de este modo, el enfoque competencial frente a aquellos modelos basados exclusivamente en la superación de la asignatura.

Bajo este planteamiento, la educación de Castilla y León ha sido señalada como el gran ejemplo nacional (García-Redondo; Rebordinos-Hernando; Revesado-Carballares, 2025) y, comparada, al tiempo, con otras administraciones educativas locales que, compartiendo ideologías de gobierno, no han alcanzado las cotas competenciales mínimas deseadas (Hernández; García Alonso, 2026). Lo anterior permite señalar que, en el caso de Castilla y León, la estabilidad normativa y la coherencia en la organización curricular, entre otros factores, constituyen elementos centrales para la sostenibilidad de los resultados educativos. No obstante, esta inalterabilidad puede limitar la capacidad de adaptación del sistema frente a contextos educativos cada vez más diversos, evidenciando tensiones entre homogeneidad, equidad y flexibilidad curricular, siempre que estos no sean tenidos en cuenta en el desarrollo de políticas socioeducativas complementarias.

Desarrollo curricular en la educación media en Ceará

En Brasil, la educación media está regulada por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, LDB (Brasil, 1996), complementada por la Ley 13.415/2017 y la Base Nacional Común Curricular (Brasil, 2018). Ambas normativas vienen a introducir una reorganización de la etapa, que se fundamenta en la división entre formación general básica e itinerarios formativos, promoviendo una diversificación y flexibilización curricular para los estudiantes (Teles; Mota, 2020). Este marco normativo se analiza como dispositivo que articula la prescripción curricular y ordena el margen de adaptación de los estados. Mientras que la LDB se encarga de regular y difundir los principios clave que han de definir las acciones a nivel escolar, la BNCC orienta la organización curricular hacia el desarrollo de competencias que integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en consonancia con tendencias internacionales centradas en el aprendizaje a lo largo de la vida y en la formación integral del alumnado (Brasil, 2018; OECD, 2023; World Bank, 2022).

La reforma de la enseñanza media ha sido interpretada como una respuesta a problemas estructurales del sistema brasileño, como la baja atracción de la etapa, los elevados índices de abandono escolar o la desconexión entre currículo y expectativas juveniles (Costa; Geraldi, 2024). En este sentido, la diversificación de los itinerarios formativos busca ampliar las posibilidades de elección para, de esta forma, poder ofrecer una respuesta adecuada a una población cada vez más heterogénea, en un contexto marcado por desigualdades territoriales y socioeconómicas (Almeida; Dalben, 2021).

Sin embargo, debemos tener en consideración que la implementación de estas transformaciones dentro del propio país no es homogénea. La efectividad de la reforma depende de la capacidad institucional de los sistemas educativos regionales, especialmente en lo que respecta a recursos, infraestructura, formación docente y capacidad de gestión (Abrucio, Segatto, Castro Marques, 2022; Spinelli, 2026; Verger, Fontdevila, 2022). En este contexto, Ceará ha sido identificado como un caso relevante, debido a su capacidad de coordinar políticas educativas, articular mecanismos de evaluación y promover mejoras sostenidas en indicadores como el Ideb (Todos Pela Educação, 2023; Inep, 2024).

Asimismo, se evidencia que la materialización del currículo en la enseñanza media no se limita a la dimensión normativa, sino que es el resultado de la articulación entre directrices nacionales, estrategias de gobernanza educativa y mecanismos de inducción de resultados. En este sentido, la implementación de la reforma de la enseñanza media, orientada por la Ley 13.415/2017 y por la BNCC, asume configuraciones específicas en el contexto regional, mediadas por capacidades institucionales y acuerdos de gestión propios.

Desde el punto de vista de la organización curricular, se observa la consolidación de la estructura formación general básica e itinerarios formativos, conforme a lo previsto en la normativa nacional. En Ceará, esa organización se materializa en matrices curriculares que establecen, con claros patrones, la distribución de la carga horaria, con 24 horas semanales destinadas a la formación común de 6 horas en los itinerarios (Ceará, 2025). Esa configuración evidencia la incorporación de las directrices nacionales, al mismo tiempo que revela la capacidad del estado de hacer uso de una flexibilización curricular de forma estructurada.

Aun con todo, la reducción relativa de la carga horaria destinada a la formación general básica, a favor de la ampliación de los itinerarios formativos, representa una inflexión significativa en la lógica curricular, suscitando debates sobre sus impactos en la formación integral de los estudiantes. Conforme apuntan Vidal, Oliveira y Avelar (2022), esa reorganización curricular afecta, directamente, el trabajo docente y puede implicar cambios relevantes en las prácticas pedagógicas, además de tensionar la obtención de una base común de conocimientos.

Otro elemento central identificado en los resultados se refiere a la diversificación de la oferta educativa en este estado. La coexistencia de múltiples modelos escolares – incluyendo la enseñanza media regular, el tiempo integral, la educación profesional y las modalidades específicas – constituye una estrategia relevante para ampliar el acceso y responder a las desigualdades territoriales. Esa diversificación está articulada con políticas de gestión y evaluación educativa, siendo comprendida como parte de un modelo más amplio de gobernanza (Vidal; Oliveira; Avelar, 2022).

Entretanto, los resultados indican que la efectividad de esa diversificación depende de condiciones materiales e institucionales, como infraestructura, formación docente y capacidad de gestión, lo que puede generar asimetrías en la oferta curricular entre diferentes escuelas y regiones. Así, la flexibilización curricular, aunque amplíe posibilidades formativas, no elimina las desigualdades estructurales del sistema educativo brasileño.

En el plano de la gobernanza educativa, el caso de Ceará evidencia un modelo fuertemente orientado por resultados, caracterizado por la articulación entre planificación estratégica, evaluación y monitoreo continuo del desempeño escolar. El uso sistemático de indicadores educativos, como tasas de aprobado y repetición, constituyen un elemento central en la conducción de las políticas públicas, orientando decisiones pedagógicas y administrativas (Vidal; Oliveira; Avelar, 2022). Los avances

observados en esos indicadores sugieren que la eficacia del sistema no puede ser atribuida exclusivamente al diseño curricular, sino a la integración entre currículo, gestión y evaluación.

Por otro lado, la centralidad de la gestión por resultados también suscita interrogantes relevantes. El énfasis en indicadores mensurables puede inducir prácticas pedagógicas orientadas para el desempeño, potencialmente reduciendo la complejidad del currículo y limitando su dimensión formativa. En ese sentido, la materialización del currículo en Ceará revela tensiones entre eficiencia, equidad y formación integral, evidenciando los límites de modelos basados exclusivamente en lo performativo.

En síntesis, los resultados indican que la implementación del currículo en esta región depende menos de la normativa en sí y más de la capacidad institucional de articular políticas, coordinar actores y sostener estrategias a largo plazo. Esa característica posiciona a este estado como un caso relevante para comprender las reformas educativas en contextos descentralizados, evidenciando el papel central de la gobernanza en la producción de resultados educativos.

Discusión

Los resultados presentados permiten avanzar hacia una interpretación más compleja de las relaciones entre organización curricular, modelos de gobernanza y desempeño educativo en los contextos analizados.

Con el objetivo de sistematizar la comparación, se plantea un análisis de los resultados en torno a tres dimensiones: estructura y marco normativo, organización curricular y desempeño educativo.

En lo que respecta a la estructura y el marco normativo de los contextos analizados, observamos algunas convergencias y divergencias de interés (tabla 1).

Tabla 1 – Estructura y marco normativo del sistema educativo

Indicador	Ceará (Brasil)	Castilla y León (España)
Sistema educativo	Estatal	Autonómico
Marco legal	LDB (1996), Ley 13.415/2017, BNCC (2018)	LOMLOE (2020), RD 217/2022
Nivel de regulación	Nacional + Estatal	Nacional + Autonómico
Etapas analizadas	Ensino médio	Enseñanza secundaria obligatoria
Duración	3 años	4 años
Finalidad	Formación integral + Trabajo	Formación académica

Fuente: elaboración propia (2026) a partir de las normativas vigentes – LDB (1996), Ley 13.415/2017 y BNCC (2018), para Brasil; LOMLOE (2020) y Real Decreto 217/2022, para España

Como podemos observar, ambos sistemas operan en contextos descentralizados, con diferencias en la organización institucional. En el caso de Brasil, más que un sistema educativo nacional unificado, la estructura se organiza a través de un régimen de colaboración entre los entes federativos, consagrado por la Constitución Federal y la LDB. Bajo este modelo de descentralización, si bien el gobierno federal establece directrices generales (como la BNCC), los estados poseen la prerrogativa legal de organizar sus propios sistemas educativos y definir sus matrices curriculares específicas (Brasil, 1996; Brasil, 2018). Por su parte, en España, el sistema educativo se organiza como un Estado autonómico, en el que las comunidades autónomas desarrollan el currículo a partir de un marco normativo común desarrollado por la normativa estatal. Si bien, posteriormente, las administraciones autonómicas tienen competencias que les permiten realizar

adaptaciones curriculares de acuerdo con las necesidades y singularidades de su territorio.

Asimismo, los datos evidencian diferencias en la duración de la etapa. En Brasil, la enseñanza media se organiza en tres años, correspondientes a las tres series que componen esta etapa de la educación. Por su parte, en España, la Enseñanza Secundaria Obligatoria tiene una duración de cuatro cursos académicos. En conjunto, los datos presentados evidencian diferencias entre ambos sistemas en la organización institucional y en la duración de la etapa, elementos que se reflejan en la estructura del currículo y en la distribución del tiempo escolar.

En lo que se refiere a organización curricular, también destacamos diferencias en la estructura y en la distribución de la oferta educativa (tabla 2).

Tabla 2 – Organización curricular de la educación secundaria

Indicador	Ceará (Brasil)	Castilla y León (España)
Base curricular	BNCC + Adaptación estadual	LOMLOE + Normativa autonómica
Organización	FGB + Itinerarios formativos	Materias + Modalidades
Carga horaria	30 h (regular) – 45 h (integral)	Menos carga horaria
Flexibilización	Alta	Moderada
Áreas de conocimiento	4 áreas (BNCC)	Áreas disciplinares
Componentes adicionales	Socioemocional, Proyecto de Vida	Competencias clave
Evaluación	Continua + Indicadores	Continua + criterios

Fuente: elaboración propia (2026) a partir de la BNCC (Brasil, 2018), las directrices curriculares estatales (Ceará, 2025) y las normativas curriculares de la LOMLOE (España, 2020)

En el caso de Ceará, el currículo de la enseñanza media se organiza a partir de la combinación entre la formación general básica y los itinerarios formativos, conforme a lo establecido por la BNCC y por las matrices curriculares del estado (Brasil, 2018; Ceará, 2025).

La formación general básica se distribuye en cuatro áreas del conocimiento — Lenguaje, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas — con una carga horaria semanal aproximada de 24 horas en el modelo regular. Por su parte, los itinerarios formativos ocupan alrededor de 6 horas semanales, incluyendo componentes como asignaturas optativas, proyectos de vida y formación para la ciudadanía (Ceará, 2025). Los datos también evidencian que, en el modelo de educación en tiempo integral, la carga horaria total puede alcanzar hasta 45 horas semanales, lo que implica una ampliación del tiempo escolar en comparación con el modelo regular. Esta se observa en la incorporación de componentes adicionales y en la mayor distribución del tiempo entre actividades curriculares y complementarias. En este sentido, destacamos que algunos estudios han señalado que los modelos que combinan expansión de la jornada escolar, uso sistemático de datos y coordinación institucional presentan mayor capacidad de producir mejoras sostenidas en el desempeño (Cepal, 2022). En este contexto, la mejora observada en Ceará no puede atribuirse exclusivamente a la reforma curricular, sino a la consolidación de un modelo de gobernanza orientado a resultados (Verger; Fontdevila, 2022). Asimismo, los referidos resultados permiten avanzar en una interpretación más compleja del papel del currículo en contextos descentralizados. Más allá de su dimensión normativa, este opera como un instrumento de gobernanza, articulado con mecanismos de evaluación y gestión orientados a resultados. Esta configuración favorece una mayor coordinación del sistema educativo y contribuye a la mejora de indicadores de desempeño. Sin embargo, también introduce tensiones

relevantes, en la medida en que la centralidad de los resultados puede inducir una orientación de carácter performativo de las prácticas pedagógicas, desplazando el foco de la formación integral hacia objetivos mensurables. De este modo, el caso de Ceará evidencia tanto el potencial como los límites de los modelos de gobernanza basados en resultados (Verger; Fontdevila, 2022).

Esta perspectiva permite comprender que, en Ceará, el currículo opera como un componente dentro de un entramado más amplio de políticas públicas, en el que los itinerarios formativos y la flexibilización curricular adquieren sentido en función de objetivos de permanencia escolar y mejora del aprendizaje (Todos Pela Educação, 2023). La introducción de itinerarios formativos en la enseñanza media busca ampliar las oportunidades educativas a la vez que se adaptan los procesos formativos a los distintos perfiles del alumnado. Sin embargo, esta misma lógica también introduce tensiones, ya que la diversificación curricular puede generar desigualdades en la oferta educativa, especialmente en los sistemas que presentan gran heterogeneidad territorial y desigual distribución de recursos (Ferretti; Silva, 2020). De esta forma, la flexibilización curricular aparece como una política de alto potencial, pero también de elevada complejidad, cuya efectividad depende de la articulación entre currículo, financiamiento y capacidades institucionales.

Por su parte, en el sistema español, la menor flexibilidad curricular responde a una mayor estabilidad del sistema educativo, que garantiza una mayor uniformidad en la organización de la enseñanza, así como en los contenidos impartidos. Esta estabilidad se asocia a marcos normativos consolidados, lo que favorece la coherencia interna del sistema. Sin embargo, esta característica también ha sido objeto de críticas, especialmente en relación con su limitada capacidad de adaptación a contextos específicos y a la creciente diversidad del alumnado, especialmente en aquellos que requieren trayectorias educativas más flexibles y personalizadas (Bolívar, 2023).

Estos hallazgos refuerzan la idea de que no existe un único modelo óptimo de organización curricular o de gobernanza educativa. La efectividad de las reformas, por tanto, depende de su adecuación a contextos específicos y de la coherencia entre los distintos componentes del sistema (Verger; Fontdevila, 2022).

Por otro lado, los datos disponibles indican variaciones en la oferta de itinerarios formativos entre unidades escolares, especialmente en relación con la disponibilidad de asignaturas optativas y proyectos integradores. Informes recientes señalan que la oferta de estos itinerarios puede diferir según las condiciones de cada escuela, incluyendo infraestructura y disponibilidad docente (Todos Pela Educação, 2023).

Por su parte, en Castilla y León, la organización curricular se estructura a partir de materias obligatorias y optativas definidas por la normativa nacional y autonómica. En este contexto, la carga horaria semanal se sitúa, generalmente, entre 25 y 30 horas, con predominio de materias disciplinares. Los datos muestran que, aunque existan asignaturas optativas, estas forman parte de un conjunto definido de opciones, lo que limita la variabilidad en la composición del currículo entre centros educativos. Asimismo, los datos disponibles evidencian una mayor uniformidad en la organización curricular entre centros en Castilla y León, tanto en la oferta de materias como en la distribución de la carga horaria. Informes europeos indican que los sistemas con este tipo de organización presentan menor dispersión en la estructura curricular entre instituciones educativas (Eurydice, 2022).

En conjunto, observamos diferencias entre Ceará y Castilla y León en la estructura del currículo, distribución de la carga horaria, organización de los

componentes curriculares y variabilidad de la oferta entre centros educativos, tal como se observa en la tabla comparativa.

Por último, en relación con el desempeño educativo, observamos como ambos contextos presentan un gran desempeño, superando la media nacional en distintas evaluaciones (tabla 3).

Tabla 3 – Indicadores de desempeño educativo

Indicador	Ceará (Brasil)	Castilla y León (España)
Evaluaciones principales	Ideb/PISA/SPAECE	PISA/Evaluaciones diagnósticas
Desempeño educativo	Ideb: 4,6 (2023)	Alto rendimiento en PISA y evaluaciones diagnósticas
Media nacional	4,1	España (media OCDE)
Tendencia educativa	Mejora progresiva	Estabilidad
Tasa de aprobación	En aumento	Estable
Tasa de repetición	En reducción	Baja
Jornada escolar ampliada	Alta Expansión	Limitada
Nivel de desigualdad	Alta	Moderada – Baja

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Inep (2024), OECD (2023), Castilla y León (2026), Todos Pela Educação (2023) y Ceará (2024)

Tal y como hemos indicado, Ceará presenta una evolución positiva en los últimos años en distintos indicadores, como el Ideb, que alcanzó 4,6 en la educación media en 2023, un valor superior a la media nacional (4,1), lo que sitúa al estado entre aquellos con mejor desempeño (Inep, 2024). Asimismo, los datos muestran un aumento en las tasas de aprobados y reducción de la distorsión edad-grado, evidenciando cambios en el flujo escolar y en la progresión de los estudiantes a lo largo de la etapa (Todos Pela Educação, 2023). Además, se observa que esta mejora no se limita a los resultados de aprendizaje, sino que también se lleva a cabo en indicadores asociados a la eficiencia del sistema educativo. En este sentido, informes recientes destacan que “la mejora del flujo escolar ha sido uno de los principales avances en las redes estatales brasileñas en los últimos años” (Inep, 2024, p. 52), lo que se refleja en la reducción de la repetición y en la mayor continuidad de las trayectorias educativas.

En términos de distribución de resultados, los datos disponibles muestran variaciones entre escuelas y territorios, reflejando la heterogeneidad de la red educativa, característica de sistemas educativos en contextos de mayor desigualdad socioeconómica (Inep, 2024). Aun así, los indicadores agregados presentan una evolución ascendente en el período reciente, lo que indica una mejora general del sistema en términos comparativos.

Por su parte, Castilla y León presenta un comportamiento distinto. Los datos provenientes de evaluaciones internacionales como PISA sitúan a esta comunidad autónoma entre las de mejor desempeño, con resultados consistentemente superiores a la media nacional (OECD, 2023). Este hecho puede ser fruto de la gran estabilidad política, social y económica que presenta la región. Y es que, los sistemas educativos con marcos regulatorios estables tienden a presentar menores niveles de variabilidad y mayor equidad en los resultados de aprendizaje (Bolívar, 2023). Además, los datos no muestran una tendencia de crecimiento reciente, sino que esta se mantiene a lo largo del tiempo. Asimismo, se observa una distribución más homogénea del

rendimiento entre centros educativos, que se refleja en la consistencia de los resultados entre cohortes de estudiantes en Castilla y León.

En relación con los modelos de evaluación, los datos muestran diferencias en los instrumentos utilizados. En Ceará, el desempeño educativo se mide principalmente a través del Ideb, indicador que combina resultados de aprendizaje y tasas de aprobación, permitiendo la comparación entre redes y unidades escolares (Inep, 2024). Asimismo, el estado cuenta con el *Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará* (SPAECE), instrumento regional de carácter censitario y diagnóstico, históricamente articulado a las políticas de monitoreo, gestión y acompañamiento del desempeño escolar, enfocado en evaluar las competencias curriculares clave de la red pública. Por su parte, Castilla y León utiliza parámetros internacionales que toman en consideración el rendimiento competencial de los estudiantes mediante pruebas altamente estandarizadas.

En conjunto, los datos presentados ponen de manifiesto diferencias entre Ceará y Castilla y León en los indicadores de desempeño, en la evolución de los resultados, en la distribución del rendimiento entre centros y en los instrumentos de evaluación utilizados, tal como se observa en la tabla comparativa. Si bien, estas diferencias no pueden ser atribuidas, únicamente, al diseño curricular de los distintos contextos analizados, sino que es necesario analizar, conjuntamente, las dimensiones normativa, organizativa y empírica de las políticas educativas (Verger; Fontdevila, 2022).

Consideraciones finales

El presente estudio tuvo como objetivo comparar la organización curricular de la educación secundaria obligatoria (CINE 2) en el estado de Ceará (Brasil) y en la comunidad autónoma de Castilla y León (España), con el propósito de comprender cómo las reformas educativas son llevadas a cabo en contextos descentralizados.

Los resultados alcanzados permiten afirmar que, aunque ambos sistemas compartan orientaciones comunes, como la centralidad de las competencias, la reorganización curricular y la introducción de mecanismos de flexibilización, en sus formas de implementación presentan diferencias reseñables, también refieren divergencias.

En Ceará, los datos evidencian una trayectoria de mejora progresiva, expresada en unos indicadores superiores a la media nacional que, junto al aumento del porcentaje de aprobados, lo sitúan como un auténtico referente educativo en el país. Estos avances no se explican de manera aislada, sino en el marco de un modelo de gobernanza que articula currículo, evaluación y gestión, sustentado en una fuerte capacidad de inducción estatal.

Por su parte, Castilla y León presenta un patrón diferenciado, caracterizado por la estabilidad de sus resultados educativos y por su desempeño sostenido en evaluaciones internacionales, como PISA, situándose entre las comunidades autónomas con mejores resultados del país. Esta consistencia ha sido asociada a distintos factores como la continuidad de las políticas educativas, la coherencia de su marco normativo o la escasa variabilidad entre centros educativos.

La comparación entre ambos casos permite avanzar en una conclusión central: el impacto de las reformas educativas no depende exclusivamente de su diseño normativo, sino de su articulación con las capacidades institucionales, los mecanismos de gobernanza y las condiciones estructurales en las que se implementan. En el caso de Ceará, los avances en los indicadores educativos se producen en un contexto marcado por desigualdades socioeconómicas y territoriales, lo que demanda

estrategias más activas de intervención estatal, incluyendo políticas de expansión de la jornada escolar y uso intensivo de datos para la gestión del sistema. En contraste, Castilla y León opera en un contexto más homogéneo, lo que facilita la implementación uniforme de las políticas y la estabilidad de los resultados.

Estos hallazgos refuerzan la idea de que las políticas educativas son procesos situados, cuya efectividad depende de su capacidad de adaptación a contextos específicos, lo que implica que los mismos marcos normativos pueden producir resultados distintos en función de las condiciones de implementación.

Asimismo, el análisis desarrollado permite identificar dos modelos diferenciados de gobernanza educativa en contextos descentralizados. Por un lado, el de Ceará, de gobernanza activa e inductiva, caracterizado por la utilización de instrumentos de gestión, evaluación y coordinación para promover cambios en el sistema educativo; y, por otro, el de Castilla y León, de regulación institucional consolidada, basado en la estabilidad normativa, la coherencia curricular y la continuidad de las políticas. Ambos modelos, aunque distintos, muestran capacidad para producir resultados educativos relevantes, lo que refuerza la idea de que no existe un único camino para la mejora de los sistemas educativos.

Finalmente, se remarca la necesidad de avanzar en investigaciones que profundicen en la relación entre currículo, gobernanza y desigualdad, especialmente en contextos como el brasileño. Del mismo modo, se plantea la importancia de analizar de manera más detallada los efectos de la flexibilización curricular sobre la equidad educativa, así como los desafíos que enfrentan los sistemas educativos más estructurados para adaptarse a contextos crecientemente diversos. Asimismo, cabe señalar que el estudio se basa en el análisis documental y en indicadores agregados, lo que pone de manifiesto la necesidad de futuras investigaciones que se profundicen en las prácticas escolares y en las percepciones de los actores educativos.

En síntesis, el análisis comparado efectuado permite afirmar que la efectividad de las reformas educativas reside en la coherencia entre diseño, implementación y contexto. Más que la adopción de modelos específicos, lo que se revela como determinante es la capacidad de los sistemas educativos para articular sus políticas de manera consistente, sostenible y adaptada a sus realidades institucionales y sociales.

Referencias

ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni; CASTRO MARQUES, Fernanda. Colaboração 360 Graus na Educação. **GV-EXECUTIVO**, [S. l.], v. 21, n. 2, 2022. DOI: 10.12660/gvexec.v21n2.2022.85948. Disponible en: <https://periodicos.fgv.br/gvexecutivo/article/view/85948>. Acceso el: 13 mayo 2026.

ACOSTA, Felicitas; CANALES, Antonio Fco.; GROSSO CORREIA, Luís. La reconfiguración de la educación secundaria a partir de la posguerra: de la élite a las masas. Una introducción. **Historia de la Educación Anual**, Buenos Aires, v. 25, n. 2, p. 9-21, 2024. Disponible en: https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772024000200009. Acceso el: 16 mar. 2026.

ALMEIDA, José; DALBEN, Adilson. Políticas educacionais e coordenação federativa no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e234567, 2021. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/FGHLWhm47PZpFSHWNxs5GLM/?lang=pt&format=pdf>. Acceso el: 12 mar. 2026.

ASEGURADO, Antonio; MARRODÁN, Jesús (coord.). **La LOMLOE y su análisis**. Una mirada técnica. Andalucía: ANELE-USIE, 2021. Disponible en: https://anele.org/pdf/la_lomloe_y_su_analisis.pdf. Acceso el: 12 mayo 2026.

AVENDAÑO, William Rodrigo; GUACANEME, Ramón Eduardo. Educación y globalización: una visión crítica. **Civilizar Ciencias Sociales y Humanas**, v. 16, n. 30, p. 191-206, 2016. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89532016000100014&lng=en&tlng=es. Acceso el: 12 mayo 2026.

BALL, Stephen. **Education Plc**: understanding private sector participation in public sector education. Londres: Routledge, 2007.

BANCO MUNDIAL. **La educación en América Latina y el Caribe**. Washington, DC: World Bank, 1996.

BARTLETT, Lesley; VAVRUS, Frances. Comparative case studies: an innovative approach. **Nordic Journal of Comparative and International Education**, v. 1, n. 1, p. 5-17, 2017. DOI: [10.7577/njcie.1929](https://doi.org/10.7577/njcie.1929).

BOLÍVAR, Antonio. **Gobernanza educativa y reformas curriculares en Europa**. Madrid: Síntesis, 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera o ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CABALLERO, Ángela *et al.* Investigación en educación comparada: pistas para investigadores noveles. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, v. 7, n. 9, p. 39-56, 2016. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6559980>. Acceso el: 12 mayo 2026.

CASTILLA Y LEÓN. Consejería de Educación. **Evaluación de diagnóstico**: ediciones anteriores. Valladolid: Portal de Educación de la Junta de Castilla y León (EducaCyL), 2026. Disponible en: <https://www.educa.jcyl.es/es/temas/calidad-evaluacion/evaluaciones-educativas/evaluacion-diagnostico-castilla-leon-2025-26/ediciones-anteriores>. Acceso el: 26 mayo 2026.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado (Seduc/CE). **SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará**. Fortaleza: Seduc/CE, 2024. Disponible en: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaece/>. Acceso el: 28 mayo 2026.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Matrizes curriculares do ensino médio**. Fortaleza: Seduc, 2025.

CEPAL. **Transformaciones educativas en América Latina**. Santiago: Cepal, 2022.

COLL, César; MARTÍN, Elena. La LOMLOE y la modernización curricular. **Aula de Innovación Educativa**, n. 305, p. 33-38, 2021. Disponible en: https://psyed.edu.es/archivos/grintie/Coll_Martin_2021_LaLomloeApuestaProcesoModernizacionCurricular.pdf. Acceso el: 12 mayo 2026.

COLL, César; MARTÍN, Elena. Curricular change processes in Spain: from LOGSE to LOMLOE. **Revista de Educación**, Madrid, n. 410, 2025. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2025-410-708](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-410-708).

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: universalização do acesso e condições de trabalho. **Eccos**, São Paulo, n. 45, p. 237-253, 2018. Disponible en: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7795>. Acceso el: 13 abr. 2026.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; GERALDI, Deivid Vitoreti. Plano Nacional de Educação e universalização do ensino médio. **Práxis Educativa**, v. 19, e22747, 2024. Disponible en: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/pt_BR/article/view/22747. Acceso el: 13 abr. 2026.

DUARTE, Rodrigo Gonçalves; SILVA, Dirceu Santos; GARCÍA REDONDO, Eva. LDB e o trabalho docente: entre valorização normativa e precarização material (1996-2026). **Dialogia**, [S. l.], n. 56, p. e30561, 2026. DOI: 10.5585/56.2026.30561. Disponible en: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/30561>. Acceso el: 28 mayo 2026.

DUCOING WATTY, Patricia; BARRON TIRADO, Concepción. La escuela secundaria hoy: problemas y retos. **RMIE**, Ciudad de México, v. 22, n. 72, p. 9-30, mar. 2017. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100009&lng=en&nrm=iso. Acceso el: 12 mayo 2026.

ESPAÑA. **Ley Orgánica n.º 3/2020, de 29 de diciembre de 2020**, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 30 de diciembre de 2020. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

EURYDICE. **Estructura y políticas educativas en Europa**. Bruselas: Comisión Europea, 2022.

FERRETTI, Celso; SILVA, Mônica. Reforma do ensino médio no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt>. Acceso el: 12 mayo 2026.

FUENTES, Santiago. **Políticas de protección de trayectorias educativas en América Latina**. París: Unesco-IIPE, 2024.

GARCÍA, Pablo D. Los aportes de la teoría fundamentada y del método comparativo constante al estudio de las políticas educativas en perspectiva comparada. **Revista Latinoamericana de Políticas Educativas**, n. 18, p. 24-36, 27 jul. 2023. Disponible en: <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1621>. Acceso el: 12 mayo 2026.

GARCÍA-REDONDO, Eva; REBORDINOS-HERNANDO, Francisco Jose; REVESADO-CARBALLARES, David. De la política nacional a la regional: la educación en la comunidad autónoma de Castilla y León, emblema nacional. **Interfaces da Educação**, v. 16, n. 47, 2025. Disponible en: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/10001/6769>. Acceso el: 10 mayo 2026.

GUERRERO, Luis. Metodologías comparadas en educación. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, v. 13, n. 19, 2022. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/607428>. Acceso el: 5 mayo 2026.

HERNÁNDEZ, Silvia; GARCÍA ALONSO, Elena María García. Desigualdad educativa y brecha territorial en España: un análisis comparativo entre Extremadura y Castilla y León. **Revista Extremeña de Ciencias Sociales Almenara**, v. 17, p. 103-126, 2026. Disponible en: <https://revista-almenara.unex.es/index.php/ojs/article/view/235>. Acceso el: 13 mayo 2026.

ILLERIS, Knud. **International perspectives on competence development**. New York: Routledge, 2009.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados do Ideb 2023**. Brasília: Inep, 2024.

LÓPEZ RUPÉREZ, Francisco. El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE. **Revista Española de Pedagogía**, v. 80, n. 281, p. 55-68, 2022. Disponible en: https://www.ucjc.edu/pdfs/universidad/REP_281_ESP_Lopez_01.pdf. Acceso el: 13 mayo 2026.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. **Informe PISA 2022**. Madrid: [s. n.], 2023.

OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **PISA 2018 results (volume V): effective policies, successful schools**. París: OECD Publishing, 2020.

OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education at a Glance 2023**. París: OECD Publishing, 2023.

PÉREZ SÁNCHEZ, Lidia Ana. Grade repetition in secondary school. **Márgenes – Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 183-202, 2025. DOI: [10.24310/mar.6.2.2025.19393](https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.19393). Acceso el: 13 mayo 2026.

PERLADO, Ignacio. BARROSO, Jose Maria; TRUJILLO, Jose Jesús. Evaluación por competencias y estilos de aprendizaje. **Revistas de Estilos de Aprendizaje**, v. 16, n. 32, p. 104-114, 2023. DOI: [10.55777/rea.v16i32.4603](https://doi.org/10.55777/rea.v16i32.4603).

PUELLES BENÍTEZ, Manuel. Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. **Participación Educativa**, v. 7, n. 7, p. 7-13, 2011. Disponible en: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/participacion-educativa-no-7-revista-cuatrimstral-del-consejo-escolar-del-estado-historia-de-un-olvido-patrimonio-en-los-centros-escolares_180202/. Acceso el: 13 mayo 2026.

REVESADO-CARBALLARES, David; MONTENEGRO, Jessica; GARCÍA-REDONDO, Eva. El acceso a la formación universitaria en España y Argentina: entre políticas e instituciones. Un estudio de caso comparado. **Revista de la Educación Superior**, v. 52, n. 207, p. 71-88, 2023. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602023000300104. Acceso el: 13 mayo 2026.

REVESADO CARBALLARES, David; MOTA, Luís; GARCÍA REDONDO, Eva. Explorando caminhos para a universidade. Um estudo de caso comparativo nos sistemas educativos de Espanha e Portugal. **Revista Espanhola de Educação Comparada**, [S. l.], n. 47, p. 550-564, 2025. DOI: 10.5944/reec.47.2025.41746. Disponible en: <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/41746>. Acceso el: 13 mayo 2026.

RODRÍGUEZ, Carmen. Educação comparada entre o global e o local. **Revista Espanhola de Educação Comparada**, [S. l.], n. 46, p. 42-65, 2024. DOI: 10.5944/reec.46.2025.41831. Disponible en: <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/41831>. Acceso el: 13 mayo 2026.

SPINELLI, Renan de Paula. Formação de professores no Brasil: trajetórias históricas, desafios contemporâneos e tecnologias digitais. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 10, p. e1878, 2026. DOI: [10.47236/2594-7036.2026.v10.1878](https://doi.org/10.47236/2594-7036.2026.v10.1878). Disponible en: <https://sitionovo.iftto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/1878>. Acceso el: 27 mayo 2026.

TARANTO, Orosinda; MORENO, Carlos; NESPOLI, Vanessa. **O desafio da universalização do ensino médio**. Brasília: MEC, 2006.

TELES, Natalício de Souza; MOTA, Luzia Matos. LDB y EPT: el camino del derecho y su despliegue para la educación profesional. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 7-19, 2020. DOI: [10.47236/2594-7036.2020.v4.i1.7-19p](https://doi.org/10.47236/2594-7036.2020.v4.i1.7-19p). Disponible en: <https://sitionovo.iftto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/253>. Acceso el: 27 mayo 2026.

TIANA, Alejandro. El proceso de universalización de la enseñanza secundaria em España en la segunda mitad del siglo XX: una aproximación estadística. **Revista Bordón**, v. 65, n. 4, p. 146-165, 2013. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2013.65410>. Acceso el: 27 mayo 2026.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2023**. São Paulo: [s. n.], 2023.

UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Education for All: The Dakar Framework for Action**. París: Unesco, 2000.

UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Hacia las sociedades del conocimiento**. París: Unesco, 2005.

VALLE, Javier; MANSO, Jesús. Competencias clave en la política educativa europea. **Revista de Educación**, 2013. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255). Disponible en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2013/extraordinario2013/re2013-03.html>. Acceso el: 13 mayo 2026.

VEGA, Leoncio *et al.* Educación y territorio en España: el cuasi-estado de la educación en Castilla y León visto por los actores. **Foro de Educación**, v. 21, n. 2, 2023. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9262552>. Acceso el: 5 mayo 2026.

VERGER, Antoni; FONTDEVILA, Clara. **Global education policy and local implementation**. London: Routledge, 2022.

VIDAL, Eloisa Maia; OLIVEIRA, Josemeire Alves de; AVELAR, Marina. Governança da educação no estado do Ceará (Brasil): centralização, descentralização e contratualização. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 35, n. 1, p. 116-137, 2022. Disponible en: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/22375>. Acceso el: 28 mayo 2026.

WORLD BANK. **World Development Report 2022: education**. Washington, DC: World Bank, 2022.

Informaciones complementarias

Descripción		Declaración
Financiamiento		No se aplica.
Aprobación ética		No se aplica.
Conflicto de intereses		No hay.
Disponibilidad de los datos de investigación subyacentes		Todos los datos utilizados en la presente investigación han sido incorporados al artículo.
Uso de Inteligencia Artificial		Los autores manifiestan que han utilizado Inteligencia Artificial para el desarrollo de artículos.
CrediT	Eva García Redondo	Funciones: análisis formal, investigación, metodología, supervisión, escrita – proyecto original.
	Rodrigo Gonçalves Duarte	Funciones: análisis formal, investigación, metodología, supervisión, escrita – proyecto original.
	David Revesado Carballares	Funciones: análisis formal, investigación, metodología, escrita – proyecto original, escrita – revisión y edición.

Evalúadores: Dr. Maurício Reis Sousa Nascimento* (Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, Brasil). El evaluador “A” optó por la evaluación cerrada y el anonimato.

Revisora del texto en español: Jéssica Rejane Lima.

Revisora del texto en inglés: Adriana de Oliveira Gomes Araújo.

Revisora del texto en portugués: Jéssica Rejane Lima.

Cómo citar (ABNT):

REDONDO, Eva García; DUARTE, Rodrigo Gonçalves; CARBALLARES, David Revesado.

Gobernanza y educación media de éxito: Un estudio de caso comparado entre Castilla y León

(España) y Ceará (Brasil). **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 10, p. e2214, 2026. DOI: 10.47236/2594-

7036.2026.v10.2214. Disponible en: <https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/2214>.

* Optó por la revisión abierta y autorizó la divulgación de su identidad en el trabajo publicado y del informe de revisión en la página web de la Revista.