



9



Descalificación de la formación de la juventud: convergencias entre las políticas educativas LOMCE en España y la nueva enseñanza secundaria en Brasil

Disqualification of youth education: Convergences between Educational Policies, LOMCE in Spain and the New Secondary Education in Brazil

Felipe De Marco Pessoa*;
Luciana Pedrosa Marcassa**

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45124

Recibido: **22 de abril de 2025**
Aceptado: **12 de julio de 2025**

* FELIPE DE MARCO PESSOA: Orientador educativo del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (ifsc). Doctorando en educación por la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). Forma parte del TMT - grupo de investigación acerca de los cambios en el mundo del trabajo. **Datos de Contacto:** Email: felipe.pessoa@ifsc.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5248-6178>

** LUCIANA PEDROSA MARCASSA: Doctora en educación por la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP). Profesora del programa de posgrado en educación de la Universidad Federal De Santa Catarina (UFSC). forma parte del TMT - Grupo de investigación acerca de los cambios en el mundo del trabajo. **Datos de Contacto:** email: lumarcassa@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5313-1002>

Resumen

INTRODUCCIÓN. Las nuevas posibilidades de producción y consumo que ocasiona el aporte tecnológico informacional-digital de la Industria 4.0, generan incertidumbres sobre el futuro del trabajo y de la formación de la juventud. El desempleo entre los jóvenes es un problema que enfrentan varios países, con énfasis en España y Brasil, cuyas tasas de desempleo se encuentran entre las más altas de Europa y América del Sur, respectivamente. Los gobiernos de ambos países han estado promoviendo reformas educativas para intentar mitigar el problema. Dos ejemplos son las reformas LOMCE en España y la Nueva Educación Secundaria (NES) en Brasil. **OBJETIVOS.** Identificar las concepciones político-pedagógicas de las reformas en marcha en ambos países, así como establecer correspondencias entre las políticas educativas entre sí. **MÉTODO.** Se trata de un estudio cualitativo. Mediante análisis de contenidos de documentos oficiales de las políticas educativas LOMCE y NES se extrajeron las categorías de análisis discutidas junto con el aporte teórico de fundamentación. **RESULTADOS.** Fueran encontrados puntos de convergencia entre las políticas de ambos países, específicamente en el fomento de evaluaciones externas a gran escala, en el concepto de calidad educativa, en referencias a las habilidades socioemocionales, así como en la centralidad en el emprendimiento y en la flexibilidad curricular. **DISCUSIÓN.** Ambas políticas refuerzan la necesidad de que los jóvenes aprendan a emprender, desarrollen la capacidad de aprender a aprender, mejoren las habilidades socioemocionales, buscando así una adaptación a la falta de estabilidad económica. Como elemento central de las reformas, se pretende anticipar el contacto de los jóvenes con el mercado laboral, bajo la aparente etiqueta de «formación profesional», cuando en realidad degradan la formación escolar, reduciendo el espacio de los contenidos científicos, artístico y culturales. Se trata de un aligeramiento del proceso de formación propedéutica, mediante la inserción de una formación profesional temprana e instrumental.

Palabras clave: política de la juventud; formación profesional; política de la educación; desempleo juvenil

Abstract

INTRODUCTION. The new production and consumption possibilities brought by the informational and digital technological contribution of the Industry 4.0, generate uncertainties about the future of work and education of the youth. Youth unemployment is a problem faced by several countries, especially Spain and Brazil, whose unemployment rates are among the highest in Europe and South America, respectively. The governments of both countries have been promoting educational reforms to try to mitigate the problem. Two examples are the LOMCE reforms in Spain and the New Secondary Education (NSE) in Brazil. **OBJECTIVES.** To identify the political and pedagogical conceptions of the reforms underway in both countries, as well as to establish correspondences between their educational policies. **METHOD.** This is a qualitative study. Through content analysis of official documents of the LOMCE and NES educational policies, the analytical categories were extracted and therefore discussed with the theoretical foundations. **RESULTS.** Points of convergence were found between the policies of both countries, specifically in the promotion of large-scale external evaluations, in the concept of educational quality, in references to socio-emotional skills, as well as in the centrality of entrepreneurship and curricular flexibility. **DISCUSSION.** Both policies reinforce the need for young people to learn to be entrepreneurs, develop the capacity to learn how to learn, and improve socio-emotional skills, thus seeking an adaptation to the lack of economic stability. A central element of the reforms is intended to accelerate young people's exposure to the labor market, under the apparent label of "vocational training," when in reality they degrade school education, reducing the scope for scientific, artistic, and cultural content. This involves the acceleration of the preparatory training process by incorporating early and instrumental vocational training.

Keywords: youth policy; vocational training; education policy; youth unemployment

1. Introducción

Las nuevas posibilidades de producción y consumo que ocasiona el aporte tecnológico informacional-digital de la Industria 4.0, que ha ido ganando espacio en las agendas de gobiernos, empresarios, corporaciones e industrias de todo el mundo, generan, al mismo tiempo, incertidumbres sobre el futuro y las condiciones de trabajo y formación de la juventud trabajadora.

Esto se debe a que hoy lo que prevalece son relaciones laborales donde gran parte de los trabajadores han ido perdiendo derechos sociales, ya sean previsionales o ligados a la propia estructura laboral, como vacaciones pagadas, 13º salario, licencia por tratamiento de salud, entre otros. El trabajo informal está creciendo, al igual que el trabajo temporal. El discurso del mercado alienta a los trabajadores individuales a convertirse en «entidades legales», eximiendo a los empleadores de impuestos y cargas, así como al Estado en términos de protección laboral. Las perspectivas de empleo con derechos sociales sólidos y la perspectiva de una carrera profesional son cada vez más escasas en el mundo del trabajo en los albores del siglo XXI, marcadamente por la ideología del emprendimiento, startups, *big techs* y otras. La tendencia es la proliferación del trabajo mediado por plataformas, aplicaciones y tecnologías digitales, como lo que ofrecen empresas como Uber en el sector del transporte urbano, Airbnb en el sector hotelero y Glovo en el servicio de entrega de comida a domicilio (Fontes, 2017). Esta nueva configuración de las relaciones laborales conduce a un aumento del desempleo, principalmente porque permite que los trabajadores sean reemplazados por equipos y máquinas en una escala cada vez mayor.

El desempleo entre los jóvenes es un problema al que se enfrentan varios países, especialmente España, cuyas tasas se encuentran entre las más altas de Europa. Según el Informe *Jóvenes y Mercado de Trabajo de esa Secretaría de Estado de Empleo y Economía Social de España*,

«Entre los jóvenes, la incidencia de detenciones de larga duración tras el período de desempleo se sitúa en el cuarto trimestre de 2021, [...] en el 25,5 % del total de detenciones de jóvenes entre 16 y 24 años [...].» (Ministerio de Trabajo y Economía Social de España, 2022, p. 3).

Cabe mencionar que la tasa de desempleo es menor entre los jóvenes con educación superior completa, 11,4 %. Sin embargo, según el informe de juventud 2023 del Observatorio de Emancipación del Consejo de la Juventud de España, entre estos jóvenes, el 40 % trabajaba en un puesto cuya titulación requerida era inferior a la que tenían (Instituto de la Juventud [Injuve], 2023), lo que quizás explique la baja tasa de emancipación, es decir, solo el 16,3 % de los jóvenes de 16 a 29 años no vivía con su familia.

En Brasil, a su vez, la tasa de desempleo juvenil en el primer trimestre de 2024 fue del 29,5 % de las personas entre 18 y 24 años que no trabajaron ni estudiaron (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2024).¹ Además, la remuneración media de los empleados jóvenes con título de secundaria fue de 5,40 reales por hora (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA], 2023) 2, lo que representa un ingreso mensual, para

¹ «En el primer trimestre de 2024, el grupo de 14 a 17 años representaba el 7,1 % de los desempleados del país. Los jóvenes de 18 a 24 años constituyan el 29,5 % de los desempleados. La mayor parte estuvo representada por adultos de 25 a 39 años (35,2 %)». Disponible en: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2024_1tri.pdf. Consultado el 03/06/2024.

² Disponible en: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/13537-retorno-salarial-de-jovens-com-ensino-medio-completo-oscila-de-11-a-20>. Consultado el 27/05/2024.

una semana de 40 horas, inferior al salario mínimo nacional para el año 2022, fijado en 1,212.00 reales³. Por lo tanto, además de ser los jóvenes el grupo poblacional que más sufre el desempleo en Brasil, quienes completan la educación básica ganan salarios aproximadamente un 29 % por debajo del monto mensual considerado mínimo constitucional.

Dada la importancia de la juventud para el futuro del trabajo en los países occidentales, la situación del empleo y desempleo juvenil ha sido considerada para la formulación de políticas públicas de educación desde hace aproximadamente dos décadas. En 2009, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) publicó un documento titulado *Trabajo decente y juventud* con el fin de promover políticas públicas para combatir el desempleo juvenil e incentivar la generación de lo que denominaron «empleos decentes para la población joven». En 2022 se lanzó el documento *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2022: Invertir en la transformación del futuro de los jóvenes (OIT, 2022)*, en el que se actualizan datos sobre el empleo juvenil, reforzando la necesidad de políticas públicas para combatir el desempleo entre los jóvenes.

Sin embargo, en lugar de promover cambios sólidos en el sistema económico o en las relaciones laborales y de producción, de forma prioritaria los gobiernos de diferentes países han estado promoviendo reformas en sus sistemas educativos como forma de mitigar los problemas que afectan a los jóvenes. Un ejemplo de esto fue la promulgación en 2013, en España, del texto de la ley de reforma educativa conocida como LOMCE (*Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*), y más recientemente la LOMLOE (*Ley Orgánica de modificación de la LOE - Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*).

En Brasil, igualmente, se han llevado a cabo un conjunto de reformas educativas considerando el desempleo y la crisis económica. Así, en 2018, el Consejo Nacional de Educación aprobó la BNCC - Base Curricular Común Nacional (Ministério da Educação do Brasil, 2018), que está intrínsecamente vinculada a la política conocida como Nueva Educación Secundaria (NEM) (Lei nº 13.415 de 2017), que vienen reconfigurando la educación pública desde la última década del siglo XX. Según Motta y Andrade (2020, p. 6)

«Desde los años 1990, la escolarización ofrecida a la clase trabajadora solo significa formar a la fuerza laboral, ya que hay un aumento considerable del carácter expropiador del conocimiento histórico-elemental y una exacerbación de la dimensión instrumental y pasiva».

Las políticas en cuestión apuntan, entre otras cosas, a seguir ajustando la formación de los trabajadores para que se adapten a la «[...] primacía del mercado, al nuevo nexo de dependencia y al patrón de acumulación basado en economías simples, flexibles y trabajo precario» (Motta & Andrade, 2020, p. 4).

Antes de seguir adelante, es importante señalar algunas consideraciones históricas que marcan importantes diferencias entre ambos países. En primer lugar, España está situada en el continente europeo y forma parte de la Unión Europea, lo que le confiere una posición privilegiada en la división internacional del trabajo frente a los países latinoamericanos. Al formar parte del bloque económico que aglutina a los países con alta capacidad de producción industrial, establece con ellos una serie de acuerdos y alianzas que favorecen las dinámicas de producción, intercambio y consumo, así como el desarrollo social y tecnológico, en función de los intereses acordados en el seno del bloque, incluyendo iniciativas en el ámbito del Espacio Europeo de Educación.

³ Disponible en: <https://datosmacro.expansion.com/smi/brasil> . Consultado el 20/05/2024.

La educación formal en Brasil, ofrecida por organizaciones jesuitas vinculadas a la Iglesia Católica, ha sido un privilegio para los hijos de las clases dominantes a lo largo de la historia brasileña. Sólo en la década de 1930 que la educación se consideró un derecho de todos, con un capítulo específico dedicado a ella en la constitución brasileña de 1934. A pesar de que la Constitución garantiza el derecho de todos a la escuela, esto nunca se ha materializado plenamente en Brasil. Una de las características fundamentales que ha marcado históricamente la educación en Brasil es la existencia del dualismo escolar (Libâneo, 2012), que sigue siendo un rasgo distintivo del sistema educativo brasileño hasta nuestros días.

En resumen, en Brasil predominan dos opciones educativas: la escuela pública, donde estudian los hijos de las clases más acomodadas, y la escuela pública, donde estudia la gran mayoría de los niños y jóvenes de las clases empobrecidas. El Censo Escolar de la Enseñanza Básica (2024)⁴ mostró que, en 2023, había 7,7 millones de matriculados en la enseñanza media, de los cuales aproximadamente el 87 % estaban en escuelas públicas y el 12,8 % en escuelas privadas. Tal es la desigualdad educativa entre escuelas públicas y privadas que se creó una ley de cuotas para que los alumnos de escuelas públicas tengan garantizadas plazas en la enseñanza superior en las universidades federales, solo compitiendo entre ellos, independientemente de los alumnos de escuelas privadas.

En España, hay una organización escolar distinta. Existen escuelas públicas, privadas y concertadas, estos últimos son centros privados, pero que, a través de convenios con la Administración, reciben subvenciones estatales, por lo que sus matrículas pueden ofertarse a precios más bajos que en las escuelas particulares. Según un estudio publicado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte,

«mientras un 67 % de los estudiantes asisten a centros públicos, cerca de un 30 % lo hacen en centros concertados, y un 4 % en centros privados autofinanciados. Este estudio revela que las cuotas medias anuales por alumno en la enseñanza concertada varían entre 680 y 860 euros» (Porcentual, 2024, p.1).

Teniendo en cuenta que las escuelas concentradas también son privadas, el número total de alumnos que acceden a la enseñanza privada en general es de aproximadamente el 34 %, tres veces superior al porcentaje de alumnos brasileños.

Además, es importante destacar que el sistema educativo español invierte aproximadamente la media de la OCDE por alumno español, lo que representa unos 12.700 dólares anuales. En Brasil, esta cantidad es tres veces inferior, en torno a los 4.000 dólares anuales por alumno⁵.

Los cambios propuestos por la LOMCE, en España, y por el BNCC y el NEM, en Brasil, aunque postulados en contextos diferentes, tienen similitudes fundamentales en varios aspectos, especialmente por el amplio alcance reformador, así como por la similitud de conceptos y proposiciones encontradas en documentos guía de organismos como el Banco Mundial y la Comisión Europea de Educación en el contexto del Espacio Europeo de Educación (European Education Area – EEA).

Como miembro de la Unión Europea, España no es un receptor típico de préstamos del Banco Mundial. Sin embargo, el Banco Mundial puede colaborar con España en

⁴ Disponible em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202402/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em 26.05.2025

⁵ https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_cocad36-en.html

estudios, investigaciones y proyectos conjuntos, con un menor impacto en las políticas educativas que en Brasil, sobre todo porque no se trata de prestamos monetarios para el desarrollo de proyectos en el ámbito de la educación. Estas colaboraciones adoptan generalmente la forma de asociaciones técnicas y analíticas.

Por su parte, los estudios de Amorim & Leite, 2019, señalan al Banco Mundial como el principal financiador internacional de las políticas educativas en Brasil. El modus operandi básico consiste en asignar grandes prestamos a los gobiernos federal, estatales y municipales para que implementen políticas públicas de educación de acuerdo con las directrices establecidas por el banco. Este modo de operar abarca la educación, pero va más allá, afectando áreas relacionadas con la agricultura, la infraestructura urbana, la salud, entre otras.

Por ejemplo, mientras que en España se han aprobado 12 proyectos⁶ del Banco Mundial desde su creación, el último en 1977, en Brasil la suma de programas y políticas llevados a cabo en base a recomendaciones o condicionalidades del Banco asciende a 804 proyectos⁷, el más reciente firmado en 2025. Específicamente en relación al NEM, en 2017 el Banco aprobó un préstamo de 250 millones de dólares⁸ para apoyar esta reforma educativa en Brasil.

Entre las opciones de formación para jóvenes fuertemente indicadas en las reformas de ambos países, se destaca la vía técnico-profesional, que, hasta ahora en Brasil, ha sido objeto de numerosas disputas políticas y pedagógicas, tanto en relación al significado como a la finalidad de la educación secundaria, en cuanto al contenido y comprensión de la articulación entre trabajo y formación. Por lo tanto, no es casualidad que la relación entre la formación profesional secundaria y el trabajo sea objeto de varios estudios (Kuenzer, 2002; Ferretti, 2017).

En cuanto a la Formación Profesional en España y la Educación Profesional en Brasil, es importante destacar una diferencia en su alcance. La Educación Profesional brasileña tiene un alcance más amplio que la española, abarca también la Formación Profesional, pero vas más allá de ella. En Brasil, la formación profesional se ofrece en diferentes niveles e instituciones⁹, incluyendo la enseñanza secundaria integrada con la formación profesional, la enseñanza técnica y la enseñanza superior. Existe incluso una Red Federal de Enseñanza Profesional, Científica y Tecnológica (RFEPECT) formada por 682 campus distribuidos en todos los estados de la federación¹⁰.

En España, la formación profesional se divide en Formación Profesional Básica (FPB), Formación Profesional de Grado Medio (FPGM) y Formación Profesional de Grado Superior (FPGS). No existe una modalidad integrada de enseñanza secundaria como en Brasil, ni una red pública nacional destinada específicamente a la formación técnica y

6 https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/projects-list?countrycode_exact=ES&title=Spain&os=0

7 https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/projects-list?countrycode_exact=BR&title=Brazil&os=0

8 https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/projects-list?countrycode_exact=BR&title=Brazil&os=80

9 Además de la Red Federal (RFEPECT), también ofrecen formación profesional otras entidades públicas como los Centros Estatales de Formación Profesional y privadas como el Servicio Nacional de la Industria (SENAI) y el Servicio Nacional del Comercio (SENAC), entre otras.

10 <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-03/governo-expandira-rede-federal-de-ensino-com-100-novos-campi#:~:text=Atualmente %2C %20a %2orede %20possui %20682,sendo %20702 %20campi %20de %20IFs.>

profesional. El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes coordina las directrices generales de la FP, pero las comunidades autónomas (como Castilla y León, Galicia, La Rioja, etc.) tienen competencias para organizar, gestionar y supervisar los centros de FP en sus territorios.

En cuanto a la duración, en Brasil varía según el nivel y el curso, y puede durar desde unos pocos meses (cursos de formación inicial y continuada) hasta cuatro años (estudios universitarios y/o algunos tipos de cursos de enseñanza secundaria integrados con la formación profesional). En España, la duración de la FP también varía, pero en general es de dos años para la FP de grado medio y superior. La Formación Profesional Básica está dirigida a alumnos de entre 15 y 17 años que no hayan completado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y la duración y ofertas pueden variar en función de cada centro de formación y de las políticas de FP de cada comunidad autónoma.

Así, como la formación técnica y profesional ofrecida en las escuelas públicas es uno de los objetivos centrales de las recientes reformas educativas tanto en Brasil como en España, buscamos comparar, a través del análisis de documentos de las políticas educativas en la pantalla, las concepciones político-pedagógicas de las reformas en marcha en ambos países. El objetivo fue identificar posibles correspondencias entre las políticas educativas de estos países, principales ejes estructurantes y orígenes comunes, así como investigar en qué medida los intentos de implementar políticas educativas en Brasil se inspiraron o siguieron modelos europeos, como el de España.

2. LOMCE en España, BNCC y Nueva Enseñanza Secundaria en Brasil: directrices internacionales para la formación de la juventud

La Ley 08/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE), fue aprobada en el Congreso Nacional de España en noviembre de 2013. El objeto de la reforma impulsó cambios en la Ley Orgánica 02/2006 de Educación (LOE) que, en definitiva, llevó a cabo una reforma general y amplia en la principal ley educativa del país, modificando la redacción de varios artículos, agregando componentes y apartados, que sumaron un Documento de 64 páginas de cambios realizados por la LOMCE. Así, esta ley afectó, entre otras cosas, a la forma en que se organizaban la educación secundaria obligatoria y los cursos de formación profesional, así como a la redefinición de los contenidos curriculares para toda la educación básica.

Los principales objetivos de esta reforma se establecieron como sigue:

«Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnos excelentes, como en la de aquellos con titulación en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes.» (Federación de Enseñanza [Feuso], 2013, p. 11)

Tomando como referencia los procedimientos exitosos de países que, según los editores, «mejoraron relativamente rápidamente la calidad de sus sistemas educativos», se presentan algunas de las intenciones de la reforma.

«Estudios internacionales demuestran que los países que han mejorado relativamente rápido en la calidad de sus sistemas educativos han implementado medidas relacionadas con la simplificación del currículo y el refuerzo de los conocimientos instrumentales, la flexibilidad del currículo para que los estudiantes puedan elegir los que mejor se adaptan a sus capacidades y aspiraciones, y desarrollar de los sistemas de evaluación externa censal [...]». (Feuso, 2013, p. 11, nosotros subrayamos).

Las inspiraciones de la LOMCE convergen con las de las reformas brasileñas, sobre todo por la concepción neoliberal y pragmática de la formación. Varios estudios señalan que las reformas del sistema educativo brasileño implican simplificar los planes de estudio (Goulart & Cassio, 2021), reforzar los conocimientos instrumentales (Silva, 2021), fragmentar los contenidos (Moura & Benachio, 2021), flexibilizar y diversificar los itinerarios formativos (Kuenzer, 2002; Rummert *et al.*, 2013), además de mejorar el sistema de evaluaciones externas (Queiroz *et al.*, 2023).

En concreto, en lo que respecta a *las evaluaciones externas*, estas son una de las principales novedades autoproclamadas en el texto de la LOMCE y consideradas «una de las medidas solicitadas para mejorar más directamente la calidad del sistema educativo» (Feuso, 2013, p. 12). Con la LOMCE se establecieron dos evaluaciones externas que antes no existían. Uno al finalizar la Educación Secundaria (ESO) y otro al finalizar el curso de Bachillerato, cuya aprobación es imprescindible para la obtención de los títulos correspondientes¹¹.

Otro punto a destacar se refiere al concepto de *calidad educativa*, que está fuertemente presente en esta ley desde su título. Sin embargo, debido al alcance general del texto de la LOMCE, dicha calidad está asociada a los criterios de validación definidos por evaluaciones de gran escala, comparables entre países y sistemas educativos, como el Programme for International Student Assessment (PISA). Al asociar la «buena» educación con el desempeño en estas evaluaciones, queda claro que el criterio de calidad es la eficiencia, es decir, hacer más con menos, de acuerdo con metas de productividad y lograr determinados resultados. De ahí la importancia de políticas educativas de gran extensión que faciliten la homogeneización de los contenidos educativos en un determinado territorio nacional, de modo que permitan medir y comparar estos resultados entre escuelas y sistemas educativos, como es el caso del BNCC en Brasil.

Otra convergencia entre las políticas es la referencia a *las competencias*. La palabra competencia aparece mencionada 93 veces a lo largo del texto de la LOMCE. Del contenido incluido y/o modificado por la LOMCE, existen 80 apariciones de esta palabra, por tanto, un incremento aproximado de un 700 % respecto a la LOE, con el objetivo de reforzar la pedagogía de las competencias como concepción pedagógica predominante, en línea con las políticas internacionales expresadas por el Banco Mundial y la OCDE.

«Al esforzarse por diseñar políticas educativas globalizadas, el BM atende la necesidad del capital internacional de tener disponibles, en diferentes partes del globo, trabajadores munidos con las competencias que necesita para su reproducción ampliada.» (Shiroma, 2018, p. 89).

¹¹ Correspondrá al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en relación con las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, determinar los criterios de evaluación para la consecución de los objetivos de las enseñanzas y etapas educativas [...]. BOE 295, Sec. I, p. 97869.

La velocidad de los cambios en las cadenas productivas derivados, entre otras cosas, del aporte de las nuevas tecnologías, requiere un nuevo tipo de trabajador, capaz de adaptarse a las más variadas situaciones laborales, incluso no tener trabajo de manera intermitente y/o permanente. En este contexto, la escuela es responsable de formar este nuevo tipo de trabajador polivalente, flexible y resiliente, en profunda sintonía con las exigencias productivas actuales.

En el texto de las reformas, sin embargo, se pretende dar respuesta a las demandas de aprendizaje de la sociedad, tratadas aquí de forma genérica, ocultando el carácter clasista de esta formación. El énfasis en *el aprendizaje* (en detrimento de la enseñanza) es el mecanismo por el cual la idea de competencia se articula con el comportamiento que el mercado espera de los trabajadores jóvenes. Esta idea permea toda la propuesta de la Nueva Educación Secundaria (NEM) brasileña, así como el texto de la LOMCE, como se muestra en el siguiente extracto.

«Los profundos cambios que enfrenta la sociedad actual exigen una adaptación continua y reflexiva del sistema educativo a las demandas de aprendizaje emergentes». (Feuso, 2013, p. 7).

La pedagogía de las competencias tiene como uno de sus objetivos vincular el concepto de competencias a la buena educación. Las habilidades individuales adquieren relevancia en relación con el conocimiento, mientras que el dominio de la ciencia, el contenido cultural y el arte pasa a un segundo plano en relación con la adquisición de las habilidades necesarias para una determinada función laboral. La acumulación histórica y social de conocimientos se valora menos que la competencia individual de cada sujeto (Ramos, 2009). En definitiva, potenciar lo que cada joven tiene como habilidades y competencias individuales y ajustarlas a determinadas necesidades y exigencias del mercado laboral es lo que la escuela debe priorizar en la formación a ofrecer, según la lógica gerencialista empresarial. Para esta concepción hegemónica de la educación que se manifiesta en las políticas educativas aquí analizadas, buscar que cada joven pueda acceder y apropiarse de conceptos y categorías que expliquen científica, histórica y culturalmente la sociedad es absolutamente periférico.

Para llevar a cabo esta inversión de valores y someter la escuela directamente al dominio del capital, las políticas actuales necesitan atribuir un carácter redentor a la educación, como aparece en el extracto: «La educación es el motor que promueve el bienestar de un país [...]» (Feuso, 2013, p. 6-7). Así, la implementación de la reforma se difunde como un dispositivo para combatir la exclusión social, las desigualdades educativas y las tasas de deserción, argumentos utilizados como causas de los problemas socioeconómicos, en una relación de causa y efecto con la reforma educativa.

«La lucha contra la exclusión de buena parte de la sociedad española, impulsada por las altas tasas de abandono escolar prematuro y los bajos niveles de calidad que reporta hoy el sistema educativo, es el principal impulso para afrontar la reforma». (Feuso, 2013, p. 8).

De este modo, una educación de calidad - entendida como apoyo a la igualdad y la justicia social y al mismo tiempo eficiente y eficaz en la formación orientada al mercado - permitiría a todos los jóvenes competir por igual en el mercado laboral, de modo que la escuela actuaría como un nivelador de conocimiento, es decir, de las competencias que requieren los puestos de trabajo, eliminando inequidades. Dicho esto, todos serían

iguales para competir como si la escuela garantizara la equidad para que la competencia fuera justa (Montoya, 2014).

Al discurso sobre la lucha contra la exclusión social y la calidad de la educación se suma la exigencia de ampliar las oportunidades educativas, lo que implica la ampliación del «sistema educativo». Se busca la adhesión a la idea de que, sin la participación activa de toda la sociedad civil, comenzando por los empresarios, no habrá éxito en la construcción de una educación de calidad.

«La transformación de la educación no depende únicamente del sistema educativo. Es cada sociedad la que tiene que asumir un papel activo. La educación es una tarea que afecta a las empresas, asociaciones, sindicatos, organizaciones gubernamentales, así como cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil y, de manera muy particular, a las familias». (Feuso, 2013, p. 7).

Al concebir la educación como una tarea que involucra a «toda la sociedad», la LOMCE sigue las recomendaciones de organismos multilaterales que defienden la inserción de la iniciativa privada en el ámbito de la educación pública promovida por el Estado, idea hoy oficializada en la Declaración de Incheon y Marco de Acción de Educación 2030, documento elaborado durante el Foro Mundial de Educación de 2015, firmado por un grupo de Organismos Internacionales,¹² según el cual

«La educación es una empresa social compartida, lo que implica un proceso inclusivo de formulación e implementación de políticas públicas. La sociedad civil, los docentes y educadores, el sector privado, las comunidades, las familias, los jóvenes y los niños: todos desempeñan papeles importantes en la realización del derecho a una educación de calidad. El papel del Estado es fundamental para establecer y regular normas y estándares.» (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016, p. 28).

La lógica neoliberal sustenta esta comprensión. El Estado debe reducir sus inversiones en educación, descentralizar las actividades centrales y limitarse a regular y monitorear. El sector privado, que involucra un amplio espectro de sujetos, como gobiernos nacionales y locales, proveedores de educación privada, individuos y sus familias, comunidades y organizaciones con y sin fines de lucro, debe suministrar al mercado educativo servicios educativos desde la perspectiva del aprendizaje permanente, que supone una oferta educativa amplia, diversificada y dispersa, cuya finalidad es proporcionar, especialmente a los jóvenes, una adaptación constante de su fuerza laboral al mercado, mediante la adquisición de habilidades y competencias que estén en sintonía con las necesidades del mundo actual, es decir, con las demandas de producción y consumo.

La configuración subjetiva y emocional de los jóvenes trabajadores juega un papel formativo importante en este proceso. El concepto de habilidades o competencias socioemocionales, tan presente en las directrices de la Nueva Educación Secundaria Brasileña, no aparece escrito así en el texto de la LOMCE, pero la idea puede identificarse en algunos pasajes con otros términos. Se hace mención del carácter actitudinal deseado en los trabajadores que atraviesan el proceso de escolarización, formando personas seguras de sí mismas, emprendedoras e innovadoras, entre otros.

¹² Esta es una publicación conjunta, firmada por UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres, ACNUR y otros (UNESCO, 2016).

«La educación es la clave de esta transformación a través de la formación de personas activas, seguras de sí mismas, curiosas, emprendedoras e innovadoras, con ganas de participar en la sociedad a la que pertenecen, para crear valor individual y colectivo». (Feuso, 2013, p. 8-9).

En la concepción política de la LOMCE, a la escuela también le corresponde cumplir funciones psicológicas y asistenciales, como dar confianza a los jóvenes para afrontar un mundo inseguro, injusto e inestable, donde incluso los derechos básicos para una vida digna están garantizados. Además, la escuela debe estimular el espíritu emprendedor e innovador, con el objetivo de proporcionar a las jóvenes herramientas de supervivencia para una competencia feroz e individualizada, y utilizar su potencial creativo para agregar valor a los procesos y productos desarrollados en el sector privado. Así, como afirma Mészáros (2005), la escuela es responsable de promover la internalización de los valores burgueses y la legitimidad de la posición social que fue delegada a los trabajadores en la jerarquía social del capitalismo, junto con las expectativas y formas apropiadas de conducta correcta estipulada para los jóvenes de esta clase.

«Las habilidades cognitivas, aunque esenciales, no son suficientes; Es necesario adquirir desde temprana edad habilidades transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio». (Feuso, 2013, p. 9).

Desde la perspectiva de las políticas actuales, las escuelas deben preparar a los jóvenes para una vida sin estabilidad, sin seguridad financiera y, por tanto, sin garantizar condiciones mínimas de supervivencia, ya que el trabajo es precario y el empleo incierto. Para este marco social, la escuela necesita, no solo formar la fuerza laboral requerida, sino también alentar y entusiasmar, creando jóvenes resilientes. Aprender a «aceptar los cambios», como está escrito literalmente en la LOMCE, es decir, no oponerse a ellos, es educar para la conformación de la juventud trabajadora en un período en el que la revuelta tiende a crecer ante la creciente desigualdad y restricciones a la clase trabajadora.

3. Formación instrumental, emprendimiento y flexibilidad: ejes centrales e implicaciones de las reformas en España y Brasil

La denominada «Formación Profesional» es una modalidad del sistema español considerada postobligatoria, es decir, hasta la llegada de la LOMCE, no estaba incluida como etapa formativa secundaria obligatoria. Así, para los titulados en la ESO existía la posibilidad de optar por diferentes enseñanzas para poder obtener el título de bachiller, técnico en bellas artes y dibujo, técnico deportivo o técnico de formación profesional secundaria. Sin embargo, se realizaron cambios con el objetivo de reconfigurar la Formación Profesional, que es tratada como uno de los pilares centrales de la reforma.

«[...] es necesario destacar tres ámbitos en los que la LOMCE tiene especial incidencia en la transformación del sistema educativo: las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, el fomento del plurilingüismo y la modernización de la Formación Profesional.» (Feuso, 2013, p. 14, nosotros subrayamos).

Sin embargo, por las razones que aquí hemos comentado y explicado, el término «formación profesional», mencionado 109 veces en el texto de la LOMCE, parece ocultar más que definir la política de formación juvenil en curso, ya que, a nuestro entender, las políticas aquí analizadas no atribuyen a la escuela el papel de formar a los jóvenes para una profesión, sino educarlos desde una perspectiva instrumental, polivalente, degradada y pasiva, centrada en el trabajo simple, temporario y flexible. Por lo tanto, entendemos que la expresión «formación profesional» sirve más para camuflar los objetivos de la reforma que para indicar el camino a seguir por los jóvenes en su proceso de formación. Por lo tanto, la expresión más correcta para definir lo que pretenden las reformas en cuestión sería *formación instrumental*, ya que se trata de una propuesta basada en competencias y habilidades encaminadas a la adaptación técnica, cognitiva y emocional de la juventud trabajadora a los requerimientos productivos y necesidades laborales específicas de las posibilidades de trabajo existentes en el contexto actual.

El objetivo de dirigir la juventud, más temprano y en mayor número, hacia esta formación técnica e instrumental es una de las principales similitudes entre las políticas educacionales de formación de la juventud de Brasil y España.

A pesar de las diferencias sociohistórico-culturales entre estos países, en ambos el mercado laboral se caracteriza por empleos flexibles, inestables, precarios, temporales, bajo el creciente predominio de las plataformas digitales, y que requieren poca calificación¹³ (Garcia & Echaves, 2017).

Al igual que ocurre con la LOMCE, la formación técnica y profesional es una de las principales novedades del NEM, lo que favorece así la incorporación temprana de los jóvenes al mercado laboral, así como la contención de estos mismos jóvenes en este nivel formativo, frenando la continuidad de estudios y acceso a la educación superior.

«La formación profesional y técnica será otra alternativa para el estudiante. La Nueva Enseñanza Secundaria permitirá a los jóvenes optar por una formación profesional y técnica dentro de la carga lectiva de la escuela secundaria regular. Al finalizar los tres años, los sistemas educativos deberán certificar en la secundaria y en el curso técnico o cursos profesionales que hayan elegido». (PORTAL MEC, 2024).¹⁴

Según el discurso oficial, en el NEM brasileño los itinerarios formativos serían elegidos libremente por los estudiantes y también incluirían la posibilidad de optar por una formación técnica y profesional desde la etapa de la educación secundaria obligatoria, es decir, ya incluida en la Educación Básica. Respecto a lo prometido por los reformadores y cuál es realmente la realidad de las escuelas, hay varios trabajos que concluyen que la reforma es contraproducente¹⁵.

13 Estamos concibiendo la “calificación” según Braverman (1987), para quien la calificación de la fuerza de trabajo está vinculada al dominio por parte del trabajador de la profesión, de los procesos de trabajo y del conocimiento material, manual e intelectual de una determinada rama de producción. Hoy en día, con la división del trabajo y el desarrollo de tecnologías que reemplazan cada vez más a los trabajadores por máquinas, las demandas de educación, conocimientos y habilidades del trabajador se han vuelto tan bajas que se vuelven prescindibles. Se trata, por tanto, de un proceso de inhabilitación.

14 Nueva enseñanza secundaria: preguntas y respuestas. MEC. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Consultado el 04.11.2024.

15 Ver más en: Revista Retratos da Escola, v. 16 n. 35 (2022): La implementación de la Nueva Enseñanza Secundaria en los estados. Disponible en: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/45> Consultado el 25.05.2024.

¿Qué tipos de trabajo o qué forma de empleo pueden tener los jóvenes con este tipo de formación restringida a la educación secundaria técnica e instrumental? En el ámbito de la formación técnica y profesional presente en la legislación federal brasileña, los llamados arreglos productivos locales son el ámbito donde los graduados de la educación profesional deben buscar trabajo. Al respecto, Silva (2020, p. 11) advierte que

«[...] esta integración de los itinerarios formativos en los arreglos productivos locales está subordinada a los intereses exclusivos del mercado y de la acumulación capitalista, lo que redunda en la profundización de las desigualdades sociales y educativas, tanto en relación con las «opciones» de itinerarios educativos, en lo que respecta al acceso a los puestos de trabajo disponibles».

Además, «los elementos materiales e ideales del régimen de acumulación flexible están presentes en los arreglos productivos locales, como la flexibilidad en la formación y el trabajo, la rápida especialización, la producción bajo demanda y el emprendimiento» (Silva, 2020, p. 11). Es a este contexto de subsunción del trabajo al capital al que deben adaptarse los jóvenes graduados.

Antes de la aprobación de la LOMCE, la formación profesional aparecía como una carrera postobligatoria, de libre elección por aquellos estudiantes interesados en seguir esta vía formativa. Tras la aprobación de la ley, se buscó introducir una formación profesional anticipada a la conocida hasta entonces, concretamente el ingreso al cuarto año (o segundo ciclo) de la educación secundaria básica obligatoria, abriendose así la posibilidad de cursar una formación profesional de iniciación o *bachillerato* durante el periodo considerado obligatorio, según lo establecido en el artículo 25 de la LOMCE:

«[...] Los estudiantes podrán optar por cursar el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria a través de una de las siguientes opciones: a) Opción de clases académicas de iniciación en Bachillerato. b) Opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional.» (Feuso, 2013, p.36).

La inclusión de la formación profesional en la ESO anticipa algo que sucedería en el año posterior a la finalización de esta etapa obligatoria; algo que no era obligatorio pasa a ser obligatorio, incluso, afectando la carga de trabajo previamente asignada a conocimientos generales vinculados a la formación cultural, científica y artística.

Otra similitud con la NEM es la posibilidad de certificación intermedia, ya que la LOMCE establece algo muy similar, llamado «certificado de estudios finalizados». La lógica es la misma, producir certificaciones intermedias antes de completada la etapa.

«Una vez finalizado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, así como una vez cursado el segundo curso cuando el alumno vaya a incorporarse de forma excepcional a un ciclo de Formación Profesional Básica, se entregará a los alumnos y alumnas un certificado de estudios cursados». (Feuso, 2013, p. 42).

Esta idea de certificación intermedia aparece en la reforma brasileña para justificar la necesidad que tienen los jóvenes en Brasil de trabajar de forma temprana. Pero detrás de esta aceleración de la formación, con certificación técnica y profesional intermedia, que favorece la entrada directa de los jóvenes al mercado laboral, se esconde la degradación

de la formación técnica y profesional, realizada de forma simplificada. Como advierten Rummert, Algebaile y Ventura (2013), «el hecho de que efectivamente no existan acciones encaminadas a elevar equitativamente el nivel educativo de la clase trabajadora en su totalidad se vuelve cada vez más oscurecido», ya que democratiza el acceso, pero la «diferencia cualitativa entre los caminos de la clase trabajadora y los de las clases dominantes» permanece (Rummert *et al.*, 2013, p. 723).

De hecho, lo que promueven estas reformas es la reducción de los contenidos científicos y culturales de las escuelas públicas al eliminar unidades curriculares y experiencias escolares propedéuticas en favor de conocimientos especializados y pragmáticos - preferiblemente ya realizados en el ambiente de las empresas - para responder a las demandas de los acuerdos de producción local. Así, lo que predomina es una instrumentalización técnica superficial encaminada al desarrollo económico y al buen funcionamiento del sistema capitalista, reduciendo el papel de la escuela en la estimulación del pensamiento complejo, la capacidad de pensar críticamente, el conocimiento de la ciencia, la cultura y el arte.

Otra gran similitud entre la LOMCE y la NEM es el acercamiento de las empresas privadas a la formación que se realiza a través de la educación pública. El itinerario técnico y profesional, en Brasil, es el vínculo que permite a los estudiantes participar desde su educación secundaria en las empresas. En España, la formación profesional dual¹⁶ consiste en formar a jóvenes, desde la educación básica, con una práctica laboral desarrollada directamente en el entorno laboral de las empresas, desde el inicio de su educación secundaria obligatoria.

«Artículo 42.bis. La Formación Profesional Dual del Sistema Educativo Español.

1. La Formación Profesional dual del Sistema Educativo Español es el conjunto de acciones e iniciativas formativas que, en corresponsabilidad con las empresas, tienen por objeto la cualificación profesional de las personas armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre centros y centros educativos. de trabajo». (Feuso, 2013).

Como se puede observar, las reformas brasileñas y españolas profundizan el estímulo a la educación instrumental, es decir, lejos de una formación propedéutica y de desarrollo científico con miras al ingreso a carreras de nivel superior, representan una reducción del tiempo de estudio y la imposibilidad de profundizar el conocimiento en las diferentes áreas de la ciencia y la cultura.

Una primera implicación de este proceso - y quizás sea un objetivo subyacente de estas políticas - es que la educación superior tiende a dejarse de lado como una posibilidad de continuación de estudios para los jóvenes trabajadores. La búsqueda de continuidad y profundización de la formación se ve claramente desaconsejada dado el impulso de adaptar las trayectorias formativas a las «capacidades» y «deseos» de los propios sujetos.

Ya al inicio del preámbulo se menciona la lógica de la reforma, a saber:

¹⁶ Los proyectos de formación dual combinan procesos de enseñanza y aprendizaje en el centro educativo y en la empresa, con el objetivo de que estas últimas se impliquen cada vez más en el desarrollo de los programas educativos, favoreciendo así sus opciones de integración laboral de los jóvenes. Disponible en: <https://www.educa.jccm.es/es/fpclm/fp-dual>. Consultado el 24/02/2024.

«La lógica de esta reforma se basa en la evolución de un sistema capaz de encerrar a los estudiantes en las formas que mejor se adapten a sus capacidades, para que puedan hacer realidad sus aspiraciones y convertirse en caminos que faciliten el empleo y estimulen el espíritu emprendedor [...].» (Feuso, 2013, p. 6, nosotros subrayamos)

La promoción de trayectorias individualizadas (trayectorias formativas), para fines de mejor «cualificación» y condiciones de empleabilidad es algo que se reitera bastante en ambas reformas. Sin embargo, al reducir no solo la formación ofrecida, sino también las condiciones y expectativas de los jóvenes respecto del nivel educativo deseado, estas políticas tienden a intensificar la subalternidad de los jóvenes.

Otra implicación de estas políticas es fomentar el acto empresarial. Las expresiones como emprendedor y emprendimiento abundan en la LOMCE, (y también en la NEM), citadas 13 veces en el texto, incluyendo menciones no solo a la lógica, sino también a los principales objetivos de la reforma, con lo que se pretende mejorar la empleabilidad y reducir el abandono escolar.

«Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnos excelentes, como en la de aquellos con títulos en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar el empleo y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes.» (Feuso, 2013, p. 11, nosotros subrayamos).

Reforzar la idea de emprendimiento responde a la prescripción neoliberal de un proyecto de sociedad en el que cada persona sea responsable de crear (emprender) su propia forma de mantener la vida, lo que, en un contexto de desempleo crónico, informalidad, flexibilidad y precariedad, comienza a naturalizar la lógica de la uberización del trabajo (Fontes, 2017) e introyectar la inestabilidad como elemento inherente a la vida.

Sin embargo, la inestabilidad inherente a la forma de sobrevivir contradice la defensa del emprendimiento y choca con el deseo de gran parte de los jóvenes españoles. Un estudio realizado en 2023¹⁷ con una muestra de dos mil personas entre dieciocho y cincuenta y cinco años, concluyó que la mayoría de quienes pretenden ingresar al servicio público son jóvenes entre dieciocho y treinta y cuatro años. Además, el 65 % de los españoles que han preparado o están pensando en prepararse las pruebas de acceso a la función pública lo hacen «[...] para buscar estabilidad laboral y un empleo fijo, más allá del salario» (Opositatest, 2023, p.9).

Así, la idea de emprendimiento, en el sentido del mundo empresarial, es una construcción social e ideológica dominante, que pretende crear una imagen positiva del desempleo estructural. Ante la falta de empleo para todos, la educación para el emprendimiento es una estrategia que elude la realidad y hace que los jóvenes internalicen valores propios del capital, como el individualismo y la competitividad, inherentes al concepto de «espíritu emprendedor» fomentado por las reformas en Brasil y España.

¹⁷ Estudio realizado durante el mes de enero de 2023 con una muestra representativa de 2.000 personas residentes en España, entre 18 y 55 años. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1rS9McKkfcwHD_3_6pB4TdvxeLnzpfuWK/view.

4. Conclusión

Al analizar las recientes políticas de educación pública en España y Brasil, encontramos importantes convergencias en cuanto a los fundamentos y lineamientos de las reformas pretendidas, especialmente en lo que respecta a la formación para el trabajo presentes en la LOMCE y NEM. En ambos países, se intentó implementar cambios político-pedagógicos y curriculares significativos para todos los estudiantes de educación básica, por lo tanto, de amplio alcance reformador, con una profunda adhesión por parte de los gobiernos a los lineamientos expresados por organismos como el Banco Mundial en Brasil y la Comisión Europea en España.

Las reformas educativas tanto en España como en Brasil, aunque sensibles al problema del desempleo juvenil, ni siquiera consideran las causas determinantes de estos problemas en las profundas contradicciones que surgen de las relaciones de producción y reproducción social en estos países, contradictoriamente influenciadas por los avances tecnológicos que en la lógica del capital acaban por generar más explotación del trabajo. Ignoran, sobre todo, el carácter cíclico y estructural de la crisis del capital de principios del siglo XXI que, en un intento por recuperar sus tasas de ganancia, reemplaza cada vez más el trabajo vivo con tecnologías digitales, inteligencia artificial, automatización, informatización, promoción. Por otro lado, hay una ampliación del ejército de reserva, que está compuesto principalmente por gente más joven. Por lo tanto, haciendo una inversión entre causa y efecto, tales reformas conciben la capacitación como redención de males sociales, ocultando la imposibilidad real de resolver los problemas socioeconómicos a través de la educación, o incluso dentro del modo de producción capitalista.

Junto a una formación flexible, polivalente y resiliente, en sintonía con las exigencias de un mercado igualmente flexible e inestable, estas reformas establecen, curiosamente, formas aún más estrictas de control sobre la educación de los hijos de los trabajadores a través de mecanismos de medición de sus resultados en evaluaciones a gran escala. Lejos de ser una paradoja, la inclusión de más evaluaciones durante la formación escolar contribuye a educar y condicionar a los jóvenes para estar constantemente sometidos a procesos de evaluación a lo largo de su vida. Examinar y comparar periódicamente su desempeño a través de pruebas y adaptarse a una vida estandarizada y escalonada es el aprendizaje que subyace a estas medidas que representan un ajuste de la forma escolar exigida por el proyecto pedagógico del capital para la formación de la fuerza laboral juvenil en el siglo XXI.

Otra aparente paradoja se revela en la reiterada «calidad de la educación» que está, inversamente, vinculada a la degradación de la formación propuesta por las reformas. La deseada simplificación curricular provocada por la flexibilidad de los planes de estudio y de las rutas de formación tiene al menos dos significados. En primer lugar, simplificando la estandarización requerida por el sistema de comparación métrica, en vista de la eliminación, y/o reorganización en bloques homogéneos, de diferentes contenidos curriculares, reduciendo la complejidad sociocultural expresada por los diferentes campos de conocimiento que confluyen en un mismo «área», a pesar de las diferencias entre sí, abriendo la posibilidad de que algunos componentes sean tratados en el contexto escolar como «estudios y prácticas». En segundo lugar, porque esta simplificación es la que requiere menos inversión en infraestructuras y servidores (profesores, técnicos administrativos de educación, personal de limpieza, jardinería, mantenimiento, etc.), en línea con la idea empresarial-gerencialista de hacer más con menos, en cuyo principal objetivo es la reducción de costes.

Lejos de ser una explicación ingenua, parece tener un significado muy importante desde el punto de vista ideológico, especialmente porque busca construir la comprensión de que, si se garantiza una educación de calidad para todos, los problemas de desempleo, desigualdades y abandono escolar resultarían en un fracaso de los propios individuos, de sus elecciones personales y de sus itinerarios formativos disonantes con sus «capacidades» o vocaciones reales.

En este punto, ambas políticas refuerzan y articulan la necesidad de que los jóvenes aprendan a emprender, desarrollen las habilidades técnicas que requiere el mercado y mejoren las habilidades socioemocionales vinculadas al comportamiento deseado por los empleos disponibles. Se busca conformar la juventud a una condición de vida sin estabilidad económica, a someterse a pruebas a lo largo de la vida, para competir por cada puesto de trabajo, a tener resiliencia para soportar las degradantes condiciones de vida y de trabajo de los trabajadores en la actual etapa de desarrollo de las relaciones capitalistas.

Para ello, como elemento central de las reformas en ambos países, se pretende anticipar el contacto de los jóvenes con el mercado laboral, bajo la aparente etiqueta de «formación profesional», cuando en realidad degradan la formación educativa, reduciendo el espacio de materias y los contenidos científicos, artísticos y culturales fundamentales para una sólida educación general. Se trata de un aligeramiento del proceso de formación propedéutica, mediante la inserción de una formación supuestamente profesional, pero profundamente instrumental en la preparación de los jóvenes para responder, de manera eficiente y efectiva, a las demandas laborales actuales.

Anticipando una formación que hipoteca el futuro de la juventud, encaminándoles prematuramente a un mercado laboral voraz, sin garantías de éxito, de derechos ni de protección, el objetivo es animar a los estudiantes a «elegir» los itinerarios formativos que se realizan a través de instituciones privadas. Un mecanismo que también favorece la expansión de los negocios en el mercado educativo. Además, como consecuencia, se produce la orientación de la juventud hacia una formación *instrumental* y *degradada*, que desincentiva la continuación de estudios en niveles superiores, profundizando la subalternidad de los jóvenes de la clase trabajadora.

Finalmente, la reconfiguración de la formación dirigida a los jóvenes trabajadores a través de las reformas discutidas aquí expresa un intento de la clase dominante de gestionar este sector de una manera cada vez más refinada y específica para transformarlo en un servicio, en su contenido, forma y finalidad, similar al funcionamiento de las empresas. Contra esto, debemos presentar nuestras armas teóricas y políticas, entablar disputas y presentar resistencia.

5. Referencias

- Amorim, F. C. L. & Leite, M. J. S. (2019). A influência do Banco Mundial na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 11, 28-41. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v11i1.31889>.
- Braverman, H. (1987). *Trabajo y capital monopolista*. 3^a edición.
- Ferretti, C. F., Silva, & M. R. (2017). Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória no 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Revista Educacão e Sociedadade*, 38(139), 385-404. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>.

- Federación de Enseñanza. (2013). *Texto completo LOE-LOMCE 2013*. Feuso.
- Fontes, V. (2017). Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. *Marx e o marxismo*, 5(8), 46-67. <https://www.niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/220>.
- Garcia, A. E., & Echaves, C. (2017). Jóvenes aún más precarios: crisis económica y desigualdad laboral en España. *Revistas de investigación juvenil*, (2), 33-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5873997>.
- Goulart, D., y Casio, F. (2021, agosto 12). A farsa do ensino médio self-service. *El mundo diplomático*. <https://diplomatique.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self-service>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2022. IBGE. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101979.pdf>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2024). Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua. Primeiro semestre de 2024. IBGE. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2023) Oferta de escolas e retorno do Ensino Médio entre os jovens no Brasil. IPEA. <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/11532>
- Instituto de la Juventud (2023). *Informe Juventud en España 2023*. https://www.cje.org/wpf/_file/resumen-ejecutivo-2/
- Kuenzer, A. Z. (2002). *Educação Secundária: construindo uma proposta para aqueles que vivem do trabalho* (3.ª ed). Cortez.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). (2013). *Boletín Oficial del Estado* de España, (295), 97858-97921. DOI: 10.2307/23453453.
- Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, (35), 1-2. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm.
- Libaneo, J. C. (2012) O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28. <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>

- Ministério da Educação do Brasil (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
- Moura, D. H., y Benachio, E.C. (2021). Reforma de la educación secundaria: subordinación de la formación de la clase trabajadora al mercado laboral periférico. *Revista Trabalho Necessário*, 19(39), 163-187. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47479>.
- Mészáros, I. (2005). *Educação para além do capital* (5.ª ed.). Boitempo.
- Ministerio de Trabajo y Economía Social de España (2022). *Informe a los jóvenes y al mercado laboral*. https://www.mites.gob.es/ficheros/ministerio/sec_trabajo/analisis_mercado_trabajo/jovenes/2022/Marzo_2022.pdf.
- Montoya, B. (2016). La obediencia de las reformas educativas a las políticas educativas internacionales. Breve historia de cómo se recorre el camino desde la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 hasta la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 171-195. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5455670>
- Motta, V. C., & Andrade, M. C. (2020). El nuevo tipo de emprendimiento educativo y sus dimensiones. *Educación y Sociedad*, 41, 1-13. <https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/?lang=pt#>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016) *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Educación 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.
- Organización Internacional del Trabajo. (2019). *Trabajo decente y juventud*. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@americas/@ro-lima/documents/publication/wcms_235577.pdf
- Organización Internacional del Trabajo. (2022). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2022: Invertir en la transformación del futuro de los jóvenes*. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@public/documents/publication/wcms_853332.pdf
- Porcentual. (2024). El 67 % de los alumnos estudian en colegios públicos. <https://www.porcentual.es/colegio-publicos-concertadados-porcentaje-mapa/>
- Queiroz W. I., Ortega, D. V., & Militão, S. C. (2023). El BNCC y las evaluaciones externas y de gran escala: viejas y nuevas interfaces en tiempos de neoliberalismo extremo. *Olhar de Professor*, 26, 1-27. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.20921.005.
- Ramos, M. (2009). Pedagogia das competências. In Fundação Oswaldo Cruz. *Dicionário da educação profissional em saúde*. Fiocruz. www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html.
- Rummert, S. M., Algebaile, E., & Ventura, J. (2013). La educación de la clase trabajadora brasileña: expresión de un desarrollo desigual y combinado. *Revista Brasileira de Educação*, 18(54), 717-789. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7mWLQpZwNVfML7wyt6zjQ6R/?lang=pt>.

Shiroma, E. O. (2018). Gerencialismo y formación docente en las agendas de los organismos multilaterales. *Momento – Diálogos em Educação*, 27(2), 88-106. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8093>.

Silva, J. (2021). Reforma de la educación secundaria en Pernambuco: la nueva cara de la modernización conservadora neoliberal. *Revista Trabalho Necessário*, 19(39), 82-105. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.48626>.

Silva, M. M.; Marcassa, L. P. (2020). O estado contemporâneo sob as lanternas de Lenin: definindo o grande Leviatã. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 12, 205-221. <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/37662>.