

Expresiones locales y tendencias globales: una comparación entre las reformas del nivel secundario de Brasil y CABA

*Local Expressions and Global Trends:
a Comparison of Secondary Education Reforms in Brazil and the Autonomous City of Buenos Aires*

*Expressões locais e tendências globais:
uma comparação entre as reformas do ensino médio no Brasil e na Cidade de Buenos Aires*

Axel Kesler¹

Universidad de Buenos Aires

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Julietta Heurtley²

Universidad de Buenos Aires

Resumen: El artículo analiza comparativamente las reformas de la escuela secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en Brasil, impulsadas en contextos de gobiernos de nuevas derechas. A partir del enfoque del ciclo de políticas y la noción de agenda globalmente estructurada para educación, se examinan documentos oficiales de las políticas para identificar la incidencia de actores transnacionales en su diseño. Los resultados muestran tres tendencias comunes: la construcción de un diagnóstico de crisis basado en evaluaciones estandarizadas, el desplazamiento hacia el desarrollo de capacidades y la centralidad del “proyecto de vida”. Concluimos con que estas orientaciones redefinen el sentido de la educación secundaria y reconfiguran las formas de concebir las trayectorias estudiantiles en relación con las transformaciones en el capitalismo contemporáneo.

Palabras clave: Política Educativa; Nivel Secundario; Reforma educativa Nuevas Derechas; Brasil; CABA.

Abstract: This article comparatively analyzes the secondary education reforms in Buenos Aires City and in Brazil, developed in the context of new-right governments. Drawing on the Policy Cycle Theory and the notion of Globally Structured Agenda for Education, we examine official policy documents in order to identify the influence of transnational actors in their design. The results show three common trends: the construction of a diagnosis of educational crises based on the results of standardized assessments, the shift toward the development of skills, and the centrality of the “life project”. The article concludes that these orientations redefine the meaning of secondary education and reconfigure the ways in which students’ trajectories are conceived in relation to transformations in contemporary capitalism.

Keywords: Educational Policy; Secondary Education; Educational Reform; New Rights; Brasil; CABA.

¹ Magíster en Políticas Sociales, Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IICE-UBA/CONICET), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. E-mail: axkesler@gmail.com; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6053538430935318>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3464-5416>.

² Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. E-mail: juliettaheurtley@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6984-647X>.

Resumo: O artigo analisa comparativamente as reformas do ensino médio desenvolvidas em contextos de governos chamados de novas direitas na Cidade de Buenos Aires (Argentina) e no Brasil. A partir da perspectiva de análise do ciclo de políticas e a ideia de Agenda Globalmente Estruturada para a educação, examinou-se documentos oficiais para identificar a incidência de atores transnacionais no seu desenho. Os resultados dão conta de três tendências em comum: a construção de um diagnóstico de crise a partir de avaliações padronizadas, o deslocamento da educação ao desenvolvimento de capacidades e a centralidade do “projeto de vida”. Concluiu-se que estas orientações redefinem o sentido do ensino médio e reconfiguram as formas de entender as trajetórias dos estudantes em relação com as transformações do capitalismo contemporâneo.

Palavras-chave: Política Educacional; Ensino Médio; Reforma educativa; Novas Direitas; Brasil; CABA.

Recibido en: 26 de marzo de 2026

Aceptado en: 03 de junio de 2026

Introducción

En este artículo presentamos hallazgos de dos investigaciones realizadas en el marco del Programa Move La América de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior de Brasil (CAPES), que tuvieron como objetivo analizar comparativamente las reformas educativas para el nivel secundario impulsadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y en Brasil³. La elección de estos dos casos responde a un interrogante sobre la orientación que adquieren las transformaciones educativas impulsadas durante gobiernos caracterizados como de “nuevas derechas” (Yannoulas, 2024). Nos interesa indagar cómo se plasman allí tendencias globales orientadas a “aggiornar” la escuela secundaria frente a los cambios sociales y educativos en contextos de obligatoriedad del nivel.

En el caso de la CABA, este proceso se desarrolla como una sucesión de tres iniciativas impulsadas por el gobierno del PRO en el marco de un “reformismo permanente” (Kesler; Pinelli, 2026): la Nueva Escuela Secundaria (2013) establece los Diseños Curriculares vigentes orientados al desarrollo de capacidades; la Secundaria del Futuro (2017) profundiza esa línea, introduciendo cambios en el rol docente, la responsabilización estudiantil, dispositivos de acompañamiento a las trayectorias, trabajo interdisciplinar, innovación de formatos escolares, incorporación de tecnologías digitales

³ Las investigaciones se desarrollaron en dos Estados distintos de Brasil: Axel Kesler en Brasília-DF en el marco del grupo de Trabajo, Educación y Discriminación, de la Universidad de Brasília (TEDiS-UnB) dirigido por Silvia Yannoulas; Julieta Heurtley en Curitiba en el marco del grupo del Observatório do ensino médio de la Universidad Federal de Paraná, dirigida por Mónica Ribeiro da Silva. En ambos casos se profundiza en la reforma impulsada a nivel nacional, considerando su recontextualización a escala subnacional.

y prácticas laborales en el último año; y la Secundaria Aprende (2024) flexibiliza la estructura curricular, reorganiza contenidos en espacios troncales (lengua, matemática y lengua adicional), laboratorios (ciencias, algunos obligatorios y otros electivos) y talleres (artes y educación física), incorpora habilidades socioemocionales como eje transversal y jerarquiza áreas como lengua y matemática. Por su parte, en Brasil, la reforma se inicia con la Medida Provisoria N° 746 (2016) y se consolida con la Ley N° 13.415 (2017) durante el gobierno de Michel Temer, tras el golpe institucional a Dilma Rousseff⁴. Esta política introduce un enfoque por competencias, amplía la carga horaria total, reduce la de algunas disciplinas científicas para incorporar contenidos como Proyecto de Vida y flexibiliza el currículum mediante itinerarios formativos diversificados —de los cuales el estudiante cursa solo uno— cuya oferta depende de las redes estaduais, limitando la elección estudiantil. Un abordaje comparativo de estos casos nos permite vislumbrar tendencias globales y particularidades locales en las propuestas para reformar la escuela secundaria.

Para llevar a cabo esta investigación, realizamos relevamientos y análisis de documentos oficiales lanzados en el marco de las reformas, así como de bibliografía especializada en estas políticas y en las orientaciones promovidas por distintos actores a escala global. Articulamos esta estrategia con la “validación intersubjetiva de los datos” (Yannoulas, 2014), a partir de conversaciones durante las estancias en Brasil con investigadores que vienen estudiando estas cuestiones.

Asumimos como hipótesis que las reformas recientes en el nivel secundario se inscriben en una tendencia global que focaliza en la centralidad de los estudiantes, su autonomía y su trayectoria individual en línea con las lógicas de gerenciamiento propias del capitalismo contemporáneo (Grinberg, 2015). En estas estrategias se incorporan nuevas tecnologías de gobierno volcadas a la conformación de un “neosujeto” (Laval; Dardot, 2013) capaz de responsabilizarse individualmente por sus propios procesos educativos.

Entre los hallazgos de ambas investigaciones, mencionamos que la participación de actores globales en la producción de reformas educativas locales se visibiliza en la apropiación de un diagnóstico acerca de los desafíos de los sistemas educativos y sus falencias, del desplazamiento del enfoque por contenidos hacia la enseñanza por capacidades, y la introducción de una propuesta de construcción del proyecto de vida vinculado a nociones como el emprendedurismo, el liderazgo y las habilidades socioemocionales. Sostenemos que estos procesos redundan en la individuación y la responsabilización de los estudiantes sobre sus logros o fracasos en su trayectoria.

⁴ Si bien se introducen nuevas modificaciones durante la gestión de Lula Da Silva en el año 2023, nos interesa profundizar en la propuesta original impulsada durante los gobiernos de las nuevas derechas.

El artículo se estructura en tres apartados. Comenzamos delineando algunas consideraciones teórico metodológicas de nuestro estudio para avanzar en un segundo apartado de análisis de los ejes centrales de las políticas analizadas y los puntos comunes que estas presentan, así como el diálogo con las orientaciones de distintos actores globales para la educación. Por último, presentamos nuestras conclusiones finales.

Consideraciones teórico metodológicas

Para analizar las tendencias globales en las reformas del nivel secundario de los respectivos países, retomamos dos aportes teóricos centrales. En primer lugar, el de Stephen Ball que desarrolla junto a otros colaboradores el abordaje del “ciclo de políticas” o de “trayectoria de la política”. Entendemos la naturaleza dialéctica y no lineal de la construcción de las políticas educativas en tanto allí intervienen una multiplicidad de actores, de intereses e influencias que inciden en su definición, diseño y puesta en acto (Bowe; Ball; Gold, 1992). Desde este enfoque se distinguen cuatro planos de análisis: la política como discurso, la política como texto, la puesta en acto de la política y los efectos. A su vez, se diferencian cinco contextos de producción de las políticas: el de influencia, el de producción de los textos de las políticas, el de la práctica, el de los efectos y el de las estrategias políticas. A los fines del presente análisis cobran relevancia los dos primeros planos y los dos primeros contextos.

Por un lado, las políticas como discurso refieren a los relatos políticos y los modos de ejercicio del poder a través de la producción de verdades y conocimientos (Ball, 2002). Es a partir de los discursos que los distintos actores “construyen significados, son influyentes, disputan, construyen respuestas, se enfrentan a contradicciones, procuran representaciones políticas” (Ball, 2002, p. 26). Por otro lado, la política como texto es el discurso oficial plasmado en documentos que luego serán leídos, reinterpretados y traducidos por distintos actores en diversos contextos para su puesta en acto. En cuanto a los contextos, el de influencia refiere a aquel en el que distintos grupos y actores buscan influir en la definición, sentidos y significados de la educación plasmados en las políticas. En este contexto no sólo tienen relevancia los gobiernos nacionales y locales, sino que también inciden –mediante la incorporación de discursos de las agendas internacionales– distintos organismos como el Banco Mundial (BM), la OCDE, la UNESCO, así como Organizaciones No Gubernamentales y think tanks (Miranda, 2011). Por su parte, el contexto de producción del texto político refiere a la forma concreta que adquieren las políticas en diversos documentos oficiales, como espacios de inscripción y materialización de estos discursos circulantes.

Los aportes de Roger Dale (2004) nos resultan complementarios a esa perspectiva. El autor enfatiza en la existencia de una Agenda Globalmente Estructurada para la Educación (AGEE) haciendo foco en los efectos de la globalización en la educación y en cómo distintos actores globales inciden en la generación de reformas de corte neoliberal. La globalización en este enfoque es comprendida como “un conjunto de dispositivos político-económicos para la organización de la economía mundial, conducidos por la necesidad de mantener el sistema capitalista y contruïdos a través de actividades económicas, políticas y culturales” (Saforcada; Heurtley; Irigoyen, 2025, p. 67-68) Entendemos que las políticas nacionales y subnacionales expresan y vehiculizan lineamientos promovidos a escala supranacional, en los que adquieren especial relevancia los organismos internacionales como transmisores de ciertas concepciones sobre la educación y las reformas necesarias.

Estas dos perspectivas teóricas nos posibilitan estudiar la complejidad que engloba la construcción de las políticas educativas, contemplando los contextos de influencia y la interacción de las iniciativas locales con las orientaciones globales. Trabajos que, desde estas miradas, han explorado los lineamientos impulsados por distintos actores internacionales en la definición de políticas locales vienen destacando el avance de orientaciones vinculadas a la educación emocional y el desarrollo de “habilidades socioemocionales” (Rodrigo; Kesler, 2024; Rodrigo; Feldfeber, 2025), la promoción del emprendedorismo (INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN, 2017; Feldfeber, 2020) y la difusión de una “cultura de la evaluación” que fortalece un enfoque tecnocrático y de rendición de cuentas (López Cardona et al, 2016; Verger, 2019; Rodrigo; Rodriguez Moyano, 2024).

Para el estudio de las reformas de la CABA y Brasil se llevó a cabo un relevamiento y análisis documental de los textos oficiales y normativas de las distintas iniciativas de cada país explicitadas en la introducción. Entendemos que las fuentes documentales permiten visualizar cómo las disputas sociales y políticas se inscriben en la configuración del Estado en acción (Muzzopappa; Villalta, 2011). Implica comprender los documentos no como “fuentes de verdad”, sino como producciones situadas en un campo de fuerzas, atravesadas por relaciones de poder que delimitan problemas, definen categorías y estabilizan sentidos (Foucault, 1970). Desde esta perspectiva, el análisis se orienta a identificar las condiciones de emergencia de los enunciados, las rupturas y discontinuidades que los atraviesan, así como las regularidades que organizan su dispersión. En definitiva, el foco se coloca en desentrañar los discursos que se configuran a partir de una lectura transversal del texto político, atendiendo tanto a sus énfasis como a sus silencios.

El estudio asume una perspectiva comparativa no en un sentido estricto, sino atendiendo a contrapuntos que permitan iluminar tendencias globales y especificidades locales (Yannoulas, 2024). Siguiendo la concepción no lineal de la política propuesta por Ball (2002), indagamos cómo en la producción de los textos de la política se plasman discursos promovidos por distintos actores transnacionales. Lo hacemos sobre dos niveles de gobierno distintos, comprendiendo las características que asume el federalismo educativo de cada país: mientras en Brasil los cambios en el modelo organizacional de la escuela secundaria fueron impulsados desde el nivel nacional, mientras los Estados subnacionales se adaptaron a ello; las transformaciones en la escuela secundaria en Argentina parten de propuestas subnacionales retomando acuerdos nacionales. A los fines comparativos la investigación focaliza en los últimos tres años de la enseñanza obligatoria, equivalentes entre ambos casos: en Brasil corresponden a la totalidad del nivel secundario, mientras que en la CABA se identifican con el ciclo orientado.

Tendencias en las reformas de la CABA y Brasil

En los últimos años se vienen desarrollando una serie de políticas educativas orientadas a transformar la escuela secundaria tanto en la CABA como en Brasil. Ambos procesos de reforma fueron impulsados durante gobiernos de nuevas derechas, y se desarrollan en un contexto de avance de lineamientos impulsados por distintos actores internacionales. A partir de las investigaciones realizadas, podemos destacar tres aspectos centrales e interrelacionados que dan cuenta de estas tendencias globales.

En primer lugar, ambas reformas parten de un diagnóstico de “crisis” fundado en los bajos resultados obtenidos en evaluaciones de los aprendizajes, tanto internacionales —como PISA, de la OCDE— como nacionales y locales (en el caso de la CABA, las evaluaciones Aprender y TESBA⁵, y en Brasil, las pruebas SAEB⁶ y sus correlatos estaduais). Estos diagnósticos configuran una perspectiva sobre la pérdida de “calidad” educativa estrechamente asociada a los desempeños medidos en dichas pruebas. En esta línea, siguiendo a Verger (2019), la construcción de la “calidad” educativa a partir de mediciones estandarizadas da cuenta de la

⁵ Las siglas refieren a las pruebas de Tercer año de Estudios Secundarios en la Ciudad de Buenos Aires (TESBA). Se trata de evaluaciones estandarizadas censales realizadas por el Ministerio de Educación de la CABA con foco en Lengua y Literatura y Matemática.

⁶ Son las siglas del Sistema de Avaliação da Educação Básica (Sistema de Evaluación de la Educación Básica) que involucra una serie de evaluaciones a gran escala desarrollada por el gobierno nacional de Brasil. En lo que refiere al nivel secundario, aplica a estudiantes de 3er año con foco especialmente en Lengua Portuguesa y Matemática.

influencia de organismos internacionales en la definición de criterios, indicadores y dispositivos de evaluación a escala global. En efecto, estos actores contribuyen a delimitar qué se entiende por calidad educativa, al tiempo que promueven instrumentos de clasificación y comparación entre países que, mediante la producción de rankings, ejercen presión sobre los gobiernos para la implementación de políticas orientadas a mejorar los resultados obtenidos (Grinberg, 2015).

Sobre la base de estos diagnósticos, ambas reformas inscriben sus propuestas en una narrativa que problematiza la adecuación del formato escolar tradicional a las demandas contemporáneas, postulando la obsolescencia de la escuela secundaria frente a las transformaciones sociales, culturales y productivas del siglo XXI. Al respecto, destacamos un segundo aspecto que refiere a la promoción de un conjunto de innovaciones orientadas a actualizarla y que desplazan un enfoque centrado en contenidos hacia una enseñanza basada en el desarrollo de capacidades, configurando así uno de los principales vectores a través de los cuales se expresan tendencias globales en las políticas educativas (López Cardona et al., 2021).

En particular, este desplazamiento se inscribe en una reconfiguración más amplia promovida por organismos internacionales que tienden a colocar el foco en el “aprendizaje” —entendido en términos de adquisición de habilidades y competencias— por sobre la enseñanza y las condiciones institucionales que la hacen posible, en línea con versiones reactualizadas de la teoría del capital humano (Aronson, 2007). El Banco Mundial (BM) sostiene que “el crecimiento, el desarrollo y la reducción de la pobreza dependen de los conocimientos y las capacidades que adquieren las personas, no de la cantidad de años que pasan en un aula” (Banco Mundial, 2020, p. 3), enfatizando en la centralidad de las habilidades individuales para la productividad y la adaptación a contextos cambiantes. Se trata de una “teoría del capital humano aggiornada, que piensa en la formación de capital humano pero individualizado, con un plus de responsabilización de cada sujeto” (Saforcada, 2020, p. 60). Estas orientaciones se evidencian en los documentos oficiales de ambas reformas cuando se afirma que:

El enfoque educativo que se propone requiere de un conjunto de condiciones, procesos, experiencias y estrategias que, tomando la integralidad de la persona, cree las condiciones favorables para una formación centrada en saberes, aptitudes, competencias, habilidades, criterios y actitudes que debe desarrollar cada estudiante. El contexto en que viven los estudiantes de la NES los enfrenta a la necesidad del logro de la autonomía personal y académica, que les permitirá adquirir la flexibilidad necesaria para asumir escenarios cambiantes y la habilidad de aprender durante toda la vida y desarrollar nuevas capacidades (Buenos Aires, 2015 a, p.46).

La BNCC indica que las decisiones pedagógicas deben estar orientadas al desarrollo de competencias. Mediante la indicación clara de lo que los estudiantes deben “saber” (considerando la constitución de conocimientos, habilidades, actitudes y valores) y, sobre todo, de lo que deben “saber hacer” (considerando la movilización de esos conocimientos, habilidades, actitudes y valores para resolver demandas complejas de la vida cotidiana, del pleno ejercicio de la ciudadanía y del mundo del trabajo), la explicitación de las competencias ofrece referencias para el fortalecimiento de acciones que aseguren los aprendizajes esenciales definidos en la BNCC (Brasil, 2018, p. 13, traducción nuestra).

Junto con este desplazamiento, reconocemos un tercer aspecto que se vincula con la centralidad que adquiere el Proyecto de Vida del estudiante como foco de intervención de la política educativa. Esto refleja la idea del estudiante como protagonista absoluto del proceso pedagógico, a quien se responsabiliza tanto de sus éxitos y fracasos como de la construcción de un proyecto de vida personal. En la CABA se propone transversalizar propuestas para que los estudiantes sean “emprendedores de su proyecto de vida” (Buenos Aires, 2015b; Buenos Aires, 2017; Buenos Aires, 2024), mientras que en Brasil se establece no sólo como un objetivo transversal, sino también como una asignatura específica en diferentes Estados del país (Brasil, 2017). Vinculado a esto, ambas reformas transversalizan una propuesta de reorganización curricular tendiente a la flexibilidad con el fin de que los sujetos puedan “elegir” su futuro. En el caso de Brasil con la introducción de los itinerarios formativos y en la CABA con la generación de espacios electivos a partir de la SA, aunque con profundas limitaciones para garantizar la “libre elección” en contextos profundamente desiguales y sin políticas para fortalecer materialmente a las instituciones (Kesler; Pinelli, 2026).

Ahora bien, este proyecto de vida no se vincula con perspectivas emancipadoras propias de las pedagogías críticas que proponen una problematización y arraigo desde los territorios, sino que se construye en torno al desarrollo de capacidades como el emprendedurismo, el liderazgo y las habilidades socioemocionales que visibilizan la apropiación de tendencias globales para la educación (Ball; Yodell, 2007). Se trata de capacidades difundidas por algunas empresas y Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) vinculadas al ámbito educativo que operan en América Latina (Internacional De La Educación, 2017), y que promueven una nueva relación entre la escuela secundaria y el mundo del trabajo. Se coloca la responsabilidad en un individuo que “debe crear sus propias condiciones y sus propios trabajos en contextos caracterizados por la incertidumbre, y hacerse cargo de los éxitos y los fracasos, como si estos sólo resultaran del esfuerzo y la capacidad individual” (Saforcada y Baichman, 2022, p. 45-46).

Esta concepción del proyecto de vida avanza en los distintos sistemas educativos, por un lado, asociado a procesos de privatización endógena que “implican la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público se asemeje cada vez más a una empresa y sea tan eficiente como una empresa” (Ball y Yodell, 2007, p.8). Al respecto, se introduce en los nuevos diseños curriculares la centralidad del emprendedorismo y se delinea el enfoque de la educación emocional con el fin de formar a los “ciudadanos del Siglo XXI” adaptados a las demandas del capitalismo flexible. En términos más amplios, estas transformaciones pueden comprenderse como parte de la producción de un “neosujeto”, definido por la internalización de la lógica empresarial como principio de acción (Laval y Dardot, 2013). Es un sujeto que se concibe a sí mismo como una empresa, responsable de su propia valorización, que debe gestionar su trayectoria vital en términos de inversión, riesgo y rendimiento, y que asume como propias las exigencias de adaptabilidad, flexibilidad y auto-mejoramiento continuo. Así, tanto en la CABA como en Brasil se promueve la formación de disposiciones subjetivas acordes a este modelo: en el primer caso, se enfatiza la necesidad de que los estudiantes adquieran “la flexibilidad necesaria para asumir escenarios cambiantes y la habilidad de aprender durante toda la vida” (Buenos Aires, 2015 a, p. 20), mientras que en Brasil se destaca la formación de jóvenes capaces de “actuar personal y colectivamente con autonomía, responsabilidad, flexibilidad, resiliencia y determinación” (Brasil, 2018, p. 10). En definitiva, impulsa la internalización de las exigencias del mercado como principios organizadores de la propia acción, en un contexto de creciente individuación de lo social (Merklen, 2013).

Estas nociones no sólo se introducen externamente, sino también mediante procesos de privatización exógena que “implica la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico” (Ball y Yodell, 2007, p8). Por una parte, en la CABA se implementaron las Actividades de aproximación al mundo del trabajo y a los estudios superiores (ACAP) que, si bien amplían las oportunidades de los estudiantes al habilitar nuevas experiencias en diversos ámbitos educativos y laborales, también contemplan la posibilidad de establecer diversos convenios con empresas privadas. Esto se complementa con un curso de “habilidades para el futuro” donde se dictan talleres con contenidos como educación financiera y habilidades socioemocionales. En cuanto a Brasil, se habilita la educación a distancia y las *parcerías* (convenios) para cumplir con las exigencias curriculares (Ley N° 13.415/17). En el caso del itinerario formativo técnico profesional se prevé que esa formación puede contemplar la inclusión de prácticas de trabajo en el sector productivo o ambientes simulados mediante convenios con instituciones privadas (da Silva et al., 2023).

Consideraciones finales

Este artículo tuvo por objetivo comparar las reformas del nivel secundario en la CABA y en Brasil impulsadas por gobiernos de nuevas derechas e identificar elementos comunes que dan cuenta de la influencia de actores globales en las orientaciones de política pública para la educación. Los primeros hallazgos dan cuenta de tres tendencias interrelacionadas que expresan la inscripción de propuestas globales en estas políticas. En primer lugar, la construcción de un problema sociológico sobre los desafíos globales del sistema educativo que se basan en un diagnóstico de “crisis” fundado en los resultados en evaluaciones internacionales y una obsolescencia de la institución respecto a las “demandas del siglo xxi”. En segundo lugar, el desplazamiento del enfoque por contenidos hacia una enseñanza por capacidades alineada a las necesidades del capitalismo de “acumulación flexible” caracterizado por la centralidad del capital financiero, la transnacionalización de la economía y la inestabilidad laboral (Harvey, 2008). En tercer lugar, la introducción de una nueva propuesta basada en la construcción de un “proyecto de vida” individual asociado a la producción del neosujeto mediante el desarrollo de capacidades como el emprendedorismo, el liderazgo y las habilidades socioemocionales.

Estas tendencias dan cuenta de un proyecto de transformación de la escuela secundaria que excede los marcos nacionales y se despliega —con ritmos y matices diversos— en distintos contextos, incluso persistiendo cuando se producen cambios de gobierno. Este carácter transnacional y relativamente estable no solo evidencia la difusión de orientaciones comunes, sino que permite advertir hacia dónde está siendo reconfigurada la escuela secundaria a partir de estas reformas. Lo que se promueve es la transformación de una institución histórica con el objetivo de adecuarla a las demandas del capitalismo contemporáneo, retomando un diagnóstico ampliamente instalado: la necesidad de repensar la escuela secundaria, cuestionar su formato tradicional —frecuentemente señalado como excluyente— y otorgar mayor centralidad a las experiencias y trayectorias juveniles.

Sin embargo, esta reconfiguración se inscribe en una matriz particular que resignifica esas críticas históricas desde una clave individualizante. La centralidad que asume una forma específica de concebir el “proyecto de vida” —vinculada al desarrollo de habilidades como la resiliencia, el emprendedorismo o el liderazgo— configura una propuesta orientada a la autogestión individual frente a un entorno social y laboral inestable. De este modo, se produce un corrimiento en la concepción de la educación como derecho hacia su entendimiento como inversión privada en capital humano, al tiempo que se reconfiguran nociones provenientes de

las pedagogías críticas, despojándolas de su potencial emancipador. Bajo el discurso de la diversidad y la autonomía, estas transformaciones tienden a desdibujar la dimensión colectiva de la experiencia escolar y a debilitar proyectos educativos orientados a la construcción de miradas críticas sobre las desigualdades, reorientando incluso demandas históricamente promovidas por sectores progresistas y del campo académico hacia un horizonte de responsabilización individual.

Referencias

ARONSON, P. P. *El retorno de la teoría del capital humano*. Fundamentos en Humanidades, San Luis: Universidad Nacional de San Luis, v. 8, n. 16, p. 9–26, 2007.

BALL, S.; YODELL, D. *La privatización encubierta de la educación pública*. Londres: Instituto de Educación, Universidad de Londres, 2007.

BALL, S. *Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica*. Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación, v. 2, n. 2–3, p. 19–33, 2002.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423–460, maio/ago. 2004.

FELDFEBER, M. *Las políticas docentes en Argentina a partir del cambio de siglo: del desarrollo profesional al docente “global”*. Sisyphus — Journal of Education, v. 8, n. 1, p. 79–102, 2020.

FOUCAULT, M. *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1970.

GRINBERG, S. M. *De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo: un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas*. RASE, v. 8, n. 2, p. 156–173, 2015.

HARVEY, D. *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 2008.

INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN. *La privatización de la educación en América Latina*. Bruselas: Internacional de la Educación, 2017.

KESLER, A.; PINELLI, L. V. Reformas do Ensino Médio no contexto de fortalecimento da nova direita na América Latina: interseções entre as capitais do Brasil e da Argentina. In: KESLER, A. et al. (org.). *Ofensiva desdemocratizadora e projeto educacional da nova direita: embates recentes e novas chaves analíticas* (Brasil e Argentina). Pimenta Cultural, 2026.

LAVAL, C.; DARDOT, P. *La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa, 2013.

LÓPEZ CARDONA, D. M. et al. *Neoliberalismo y educación: análisis crítico de las Metas* 2021. Buenos Aires: Ediciones del CCC, 2016.

MIRANDA, E. *Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa*. In: MIRANDA, E.; PACIULLI BRYAN, N. (eds.). (Re)pensar la educación pública. Córdoba: Editorial FFyH-UNC, 2011. p. 105–126.

MUZZOPAPPA, E.; VILLALTA, C. Los documentos como campo: reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. *Revista Colombiana de Antropología*, v. 47, n. 1, p. 13–42, 2011.

RODRIGO, L.; RODRÍGUEZ MOYANO, I. *Los discursos internacionales en la construcción de la agenda de las políticas educativas de evaluación en Argentina (1990–2019)*. Curitiba: Editora CRV, 2024.

RODRIGO, L.; FELDFEBER, M. *El desarrollo de las habilidades socioemocionales en los discursos y en las propuestas de los organismos internacionales*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 33, n. 43, 2025.

RODRIGO, L.; KESLER, A. Las habilidades socioemocionales en los programas de evaluación de la educación: discursos internacionales y experiencias locales. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 13, n. 2, p. 1–20, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/REPOD-v13n2a2024-73295>.

SAFORCADA, F. *Educación, políticas públicas y mercado: nuevas modalidades y viejas disputas*. In: RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C.; SAFORCADA, F.; CAMPOS-MARTÍNEZ, J. (coords.). Políticas. Madrid: Ediciones Morata, 2020.

SAFORCADA, F.; BAICHMAN, A. *Derecho a la educación, políticas públicas y escuela secundaria en América Latina*. In: SILVEIRA, E. et al. (orgs.). Ensino médio, educação integral e tempo ampliado na América Latina. Curitiba: Editora CRV, 2022. p. 29–54.

SAFORCADA, F.; HEURTLEY, J.; IRIGOYEN, V. *Trayectorias de política educativa, puesta en acto y estrategias de re-escalamiento*. RELAPAE, n. 23, p. 63–78, 2025.

VERGER, A. *A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 9–33, jan./abr. 2019.

YANNOULAS, S. C. Chaves analíticas para a compreensão do projeto educacional da nova direita. *Revista Educação, Política y Sociedad*, v. 9, n. 1, p. 8–41, 2024.

Documentos

BANCO MUNDIAL. *Aprendizaje para todos: invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo*. Estrategia de educación 2020 del Grupo del Banco Mundial. Resumen ejecutivo, 2020.

BRASIL. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis 9.394/96 e 11.494/07. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>

BRASIL. *Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016*. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BUENOS AIRES (Ciudad). *Ministerio de Educación. Resolución n. 321/MEGC/15: Nueva Escuela Secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015 a. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2015/07/02/a067afa510f076072daa53531c630017652905e7.pdf>

BUENOS AIRES (Ciudad). Ministerio de Educación. *Resolución Diseño curricular: Formación General*. Ciclo básico del bachillerato. Buenos Aires, 2015 b. Disponível em: https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/pdf/DC_NES.pdf

BUENOS AIRES (Ciudad). Ministerio de Educación. *La escuela que queremos: profundización de la NES*. Buenos Aires, 2017.

BUENOS AIRES (Ciudad). Ministerio de Educación. *Secundaria Aprende: documento marco*. Buenos Aires, 2024. Disponível em: <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2025-02/Documento%20Marco%20-%20Secundaria%20Aprende%20.pdf>