



Revista Portuguesa de Educação

ISSN: 0871-9187

ISSN: 2183-0452

rpe@ie.uminho.pt

Universidade do Minho

Portugal

Mota Parente, Juliano; Belén Espejo Villar, Lourdes
Más allá de la NGP: La narrativa de la Post Nueva Gestión
Pública en los sistemas educativos de España y Brasil
Revista Portuguesa de Educação, vol. 34, no. 2, 2021, July-December, pp. 5-24
Universidade do Minho
Braga, Portugal

DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.17555>

Available in: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37472626002>

- How to cite
- Complete issue
- More information about this article
- Journal's webpage in redalyc.org

redalyc.org

Scientific Information System Redalyc

Network of Scientific Journals from Latin America and the Caribbean, Spain and Portugal

Project academic non-profit, developed under the open access initiative

Más allá de la NGP: La narrativa de la Post Nueva Gestión Pública en los sistemas educativos de España y Brasil

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar desde una perspectiva comparada las directrices institucionales establecidas en los sistemas educativos de España y Brasil, en el contexto de la Nueva Gestión Pública y en la transición a nuevos paradigmas de gestión (Post-NGP). La administración pública moderna ha buscado a lo largo de las últimas décadas estrategias cada vez más racionalistas para la organización de los procesos de gestión en un mundo globalizado y sometido a las tendencias de mercado. Nuestra investigación parte de un enfoque comparado de criterios gerenciales (NGP y Post-NGP) que son analizados en los sistemas educativos de los dos países, y que nos permiten verificar las divergencias y semejanzas existentes entre estructuras políticas y administrativas a priori diferentes pero que, fruto de la globalización y la estandarización de los procedimientos generales de estas corrientes, comienzan a compartir trayectorias educativas/formativas.

Palabras-clave: Post nueva gestión pública; Sistemas educativos; Legislación; Economía política internacional; Transferencias educativas

Juliano Mota Parenteⁱ
Universidade Estadual
de Maringá, Brasil

Lourdes Belén Espejo
Villarⁱⁱ
Universidad de
Salamanca, España

1. INTRODUCCIÓN

La administración pública moderna ha buscado a lo largo de las últimas décadas estrategias cada vez más racionalistas para la organización de los procesos de gestión en un mundo globalizado y determinado por las tendencias de mercado. Directrices en las que como señalan Subirats *et al.* (2008) tienen mucho peso los elementos tecnocráticos y muy poco los desarrollos que acompañan la articulación social de las políticas (Subirats *et al.*, 2008).

En este escenario, la gestión que realizan los gobiernos a través de la implementación de políticas públicas se convierte en un instrumento de legitimación de lógicas económicas y de marcos normativos, que se elaboran para promover modelos organizativos que garanticen su propia subsistencia

al tiempo que son utilizados por el Estado como herramientas de control y de regulación.

Siguiendo esta línea de pensamiento, el presente trabajo¹ pretende reflexionar acerca de la influencia que la Nueva Gestión Pública y sobre todo las nuevas corrientes de gestión (Post-NGP) (Hajnal & Rosta, 2015; Pont, 2016, 2017) tienen en las formas de organización y ordenación de los sistemas educativos, convertidos en la actualidad en los principales exponentes de los modelos corporativos del capitalismo.

Desde mediados del siglo XX, algunos países de Europa han promovido reformas educativas que han impactado de forma profunda en el diseño de la educación pública, así como en la organización de sus sistemas formativos. Fundamentadas en los principios de la Nueva Gestión Pública (NGP), estas reformas impulsaron políticas alineadas con las leyes de mercado, contribuyendo a legitimar el gerencialismo que se expandía en el contexto de la crisis económica, instalada a finales de la década del 2000 en casi todos los países de Europa. Newman y Clarke (2012) en el Reino Unido, Verger y Normand (2015) en España, y Derouet, Normand y Pacheco (2015) en Francia son tan sólo algunos de los numerosos autores que han tratado de visibilizar la Nueva Gestión Pública como un catalizador de medidas económicas que han transformado la educación en un bien de consumo.

Con la justificación de la modernización del Estado, la NGP establece como principal objetivo la racionalización de los procesos administrativos, en línea con una concepción globalizadora de la gestión que se sustenta en principios económicos y de mercado (Verger & Norman, 2015). Esta apropiación de los mecanismos empresariales por parte de la administración pública se basa en el desgaste del modelo burocrático y en la obsolescencia de unas herramientas que no dan respuesta, desde premisas de rendimiento y eficacia, a las necesidades de la sociedad moderna.

En la reconstrucción económica de los sistemas públicos ha sido capital la influencia que en ambos contextos (el de América Latina y el de Europa) han ejercido las políticas regionales. En el caso de Europa, las políticas comunitarias (entre ellas, la conferencia de Lisboa, 2000) y con posterioridad el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET2020), van a suponer la adhesión a una línea continuista de reformas educativas eficientistas que se produce en el conjunto de la unión europea y a la que se suman incluso sistemas educativos que históricamente han seguido modelos políticos de naturaleza social e igualitaria, y que por tanto, han estado más distanciados de las lógicas mercantilistas, como es el sistema político de Francia que, con algo más de retraso, se ha visto inmerso en los últimos años en una nueva organización de los servicios públicos franceses basada en el *accountability*.

Sus consecuencias en el mercado educativo, todavía incipientes, se enfocan a elementos de privatización, como la diversificación de las prestaciones, el impulso del individualismo, y la implementación económica de las contraprestaciones educativas a través del pago por incentivos (Derouet *et al.*, 2015).

Igual que ocurrió en Europa, la casi totalidad de los países latinoamericanos iniciaron al final de los años ochenta procesos de reforma del Estado basados en la Nueva Gestión Pública. Inducidas por organismos internacionales como contrapartida para la concesión de préstamos, las reformas pretendían implementar estrategias gerenciales que garantizaran la eficiencia de los procesos de gestión, fortaleciendo la idea del Estado regulador. En palabras de Brouchoud, "la tarea básica en América Latina es la

1. Esa investigación fue financiada por la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como resultado parcial de la pesquisa de Pós-doutorado en la Universidad de Salamanca, España.

creación de un núcleo estratégico que se ocupe de formular políticas, de actividades de regulación y de control de la administración pública [...] prerequisite ineludible para la implantación del modelo gerencial" (Brouchoud, 2009, pp. 138-139).

En este contexto, las reformas en América Latina tenían como objetivo la profesionalización de la administración pública, tratando de reemplazar un patrimonialismo burocrático muy consolidado por las tendencias internacionales de gerencialismo y rendición de cuentas. La realidad, no obstante, muestra que el patrimonialismo sigue estando presente protegiendo los intereses corporativistas y los privilegios de las gestiones locales (Bresser-Pereira, 2002).

A partir de esa cuestión, el objetivo del artículo es analizar en perspectiva comparada las directrices que se han ido implantando en los sistemas educativos de España y Brasil en el contexto de la Nueva Gestión Pública y en su transición hacia la Post-NGP.

De este modo, el argumento sobre el que fundamentamos el trabajo reside en que la formalización del transnacionalismo (Lingard & Rawolle, 2014) está favoreciendo la construcción de una política global en materia educativa (Dale, 1994), en la que el peso de organismos internacionales y de grandes corporaciones financieras asociadas a la educación (Steiner-Khamsi *et al.*, 2018), sigue siendo central para reformular discursos y prácticas, a pesar de la especificidad de los contextos. Al mismo tiempo, tratamos de mostrar que hay una tendencia a transitar por nuevos paradigmas (Post-NGP) que se articulan a partir de la reconceptualización en el ámbito global de términos como, la rendición de cuentas o el concepto de autonomía a los que se está dotando de nuevos significados en espacios nacionales (Lingard & Rawolle, 2014).

En términos estructurales, el trabajo se divide en dos partes: la primera se centra en mostrar el argumentario de la nueva gestión pública como una herramienta de modernización de la administración, al tiempo que plantea aspectos diferenciales de las implicaciones que la evolución del gerencialismo está teniendo en la educación. En el segundo bloque de contenidos se representa el marco de las identidades del mercado educativo desde las que se pretende analizar la legislación educativa de España y Brasil, con el propósito de verificar los elementos gerenciales de los que están impregnadas las normativas de los dos países.

2. EL SURGIMIENTO, LA CONSOLIDACIÓN Y LA TRANSICIÓN DE LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA A LA POST NUEVA GESTIÓN PÚBLICA: IMPLICACIONES EN LA EDUCACIÓN

En el caso de Brasil, la Nueva Gestión Pública se ha ido afianzando en el ámbito de la administración y de la educación como un mecanismo de control del Estado y de manutención del poder establecido (Oliveira, 2015; Marques, 2020). Su implantación ha influenciado significativamente los sistemas educativos, así como la organización de los centros escolares, pero, sobre todo, ha modificado la concepción de la educación, que en la actualidad se encuentra inmersa en los patrones del mundo globalizado, fuertemente determinada por las leyes económicas y políticas.

Bajo parámetros de eficiencia, eficacia y competitividad, las alianzas público-privadas, han ido alcanzando dimensiones cruciales de la educación en Brasil, como son la organización escolar, el modelo curricular y

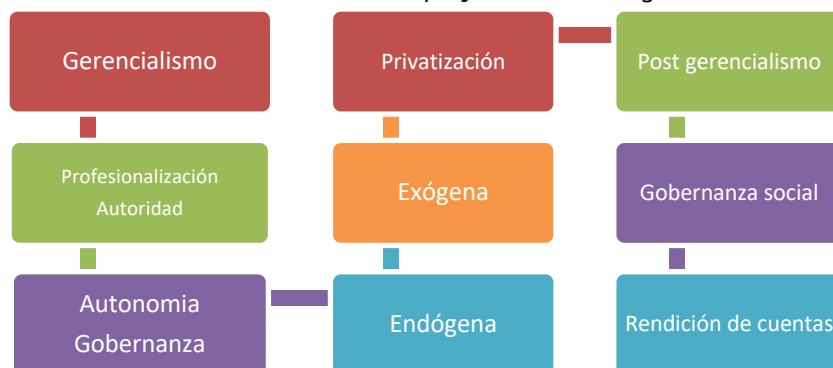
el sistema de formación del profesorado. A diferencia de lo que está ocurriendo en otros países, en Brasil el discurso que se sigue manteniendo obedece más a los primeros modelos de privatización basados en la contraposición entre el Estado y el sector privado en la gestión de las políticas públicas, que a discursos de capitalismo filantrópico (Olmedo, 2017; Saura, 2016) en los que se busca la ampliación de la provisión institucional a sectores de vulnerabilidad social y económica.

A partir de esos principios, tal y como se señala gráficamente (Figura 1), el poder público transfiere de forma significativa a la iniciativa privada la concesión de la explotación de unos servicios, que desde su origen habían actuado como garantes de derechos fundamentales, con lo que el Estado deja de ser proveedor, convirtiéndose únicamente en el regulador de los bienes públicos (Newman & Clarke, 2012). Este proceso de transacción de responsabilidades iniciado con la crisis del Estado de Bienestar ha abierto en los últimos años, las posibilidades de expansión y conceptualización de la gestión privada, diferenciando distintos formatos según sean las condiciones en las que esta se produce (privatización endógena, privatización exógena) y el contexto cultural en el que tiene lugar.

Es lo que algunos autores (Chica Velez & Salazar Ortiz, 2016; Culebro, 2014; Pont, 2016, 2017) han definido como segunda generación de reformas del sector público o Post Nueva Gestión Pública para referirse a una forma de gestionar que adopta un “orden discursivo fundamentado en la democracia social” (Chica Velez & Salazar Ortiz, 2016, p. 109). Hecho éste que supone un viraje de las lógicas de mercado a valores sociales, o lo que es lo mismo la privatización de la ciudadanía social (Fernández & Renes, 2014), como base de los cambios originados en la conceptualización de la privatización. Un término que se diversifica (privatización endógena-exógena) y que pone el foco de atención en nuevos colectivos, en tanto que objetos de interés de las alianzas públicas-privadas.

En este nuevo marco, los entramados que se tejen en relación con la profesionalización del liderazgo y con el gerencialismo, reproducen parte de una gobernanza social, que es propia de la Post-NGP, que se sustenta en principios de confianza y apertura, bajo premisas que tratan de potenciar el valor de lo privado desde coordenadas públicas (Chica Velez & Salazar Ortiz, 2016). Hablaríamos de lo que supone institucionalizar o lo que es lo mismo legitimar desde la vertiente estatal la normalización de actuaciones compartidas en la prestación de servicios entre organizaciones públicas-privadas.

La transición de un enfoque a otro se representa asimismo en la dualidad creciente de los discursos que conforman el principio de rendición de cuentas y ello porque si bien se mantiene la línea argumental que relaciona la rendición de cuentas con el rendimiento educativo (Banco Mundial, 2015; Maroy & Voisin, 2013; OCDE, 2016), comienza a reforzarse una dimensión que ha permanecido latente y que en este nuevo marco PNGP se convierte en una seña identitaria de la gobernanza social. De este modo, el triángulo que se establece entre la rendición de cuentas, la autonomía y la libertad de elección sirve para su desarrollo. Específicamente y ciñéndonos al ámbito de la educación, se trata de un espacio desde el que emergen argumentos de seguridad (se utilizan como razones de la privatización la oferta de entornos más seguros) y de innovación en metodologías educativas, todo ello bajo el auspicio del sector privado (OCDE, 2018; OCDE, 2016).

Figura 1*Caraterísticas marcantes de um professor de Português*

En este sentido, los efectos de la Post Nueva Gestión Pública en países con una visión de libre mercado como es Reino Unido han marcado una tendencia que, con singularidades, se repite en otros contextos. En alusión a la libertad, la nueva dinámica organizativa establecida a partir de las reformas del sector público ha contribuido más que a consolidar la tipificación de los modelos de elección de centro (Mons, 2008), a transferir la necesidad de desregular los servicios públicos bajo premisas de modernización en la provisión de estas prestaciones.

Hecho éste que ha llevado a consolidar en algunos países (Suecia, Reino Unido, Alemania) una forma de gestión de los centros que se adapta según las condiciones económicas de los contextos geopolíticos en los que se ofertan. Estarían incluidas aquí las versiones más controvertidas de la privatización, desde la proliferación del mercado educativo formalizado en las escuelas libres y la problemática de rendimiento asociada a países como Suecia (OCDE, 2015), hasta las franquicias de escuelas privadas de bajo coste en Perú (Balarin, 2016), Kenia, Nigeria, India, Pakistán, Ghana y Filipinas (Walker *et al.*, 2016).

3. MÉTODO

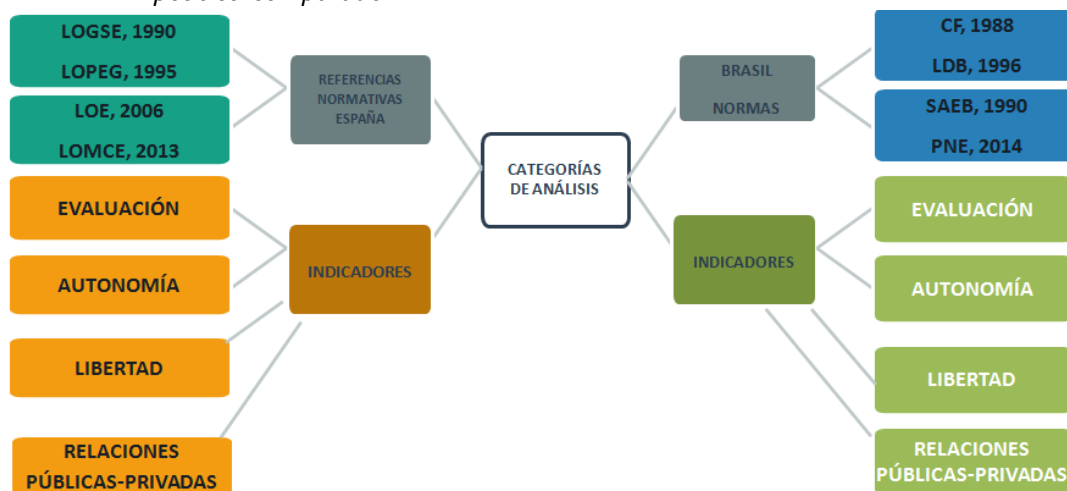
Metodológicamente, la investigación trata de construir una línea de análisis tomando como marco instrumental el derecho comparado (Zweigert & Hein, 2002; Pegoraro, 2010; Sánchez Bayon, 2011) y utilizando la legislación educativa como un elemento formal desde el que construir categorías de estudio en el que hemos adoptado un enfoque global. En este sentido se han seleccionado referencias normativas significativas de cada uno de los países que han sido objeto de estudio y se han establecido, de acuerdo con la revisión de la literatura científica, cuatro parámetros que recogen de una manera significativa los fundamentos del postgerencialismo: la libertad (como elemento principal de la privatización que ahora se justifica desde parámetros de seguridad), la evaluación (que se diversifica), la autonomía (que se identifica con innovación, pero que busca una mayor atribución de poder en la figura del director) y las relaciones público-privadas que se normalizan y aceptan políticamente. Las leyes seleccionadas en el caso de España es normativa orgánica que se agrupa cronológicamente (Figura 2), para el caso de Brasil utilizamos como comparación la Ley de directrices y bases y el Plan Nacional de Educación.

En el fondo hay un intento de examinar la determinación que las teorías de la economía internacional (Cohen, 2008; Cox & Schechter, 2002) tienen en la confluencia de dinámicas que se establecen entre sistemas

políticos divergentes; social, cultural, geográfica y/o regionalmente, pero que están cada vez más relacionados por las transferencias políticas y los aprendizajes políticos que realizan los gobiernos (Steiner-Khamsi, 2015).

Figura 2

La construcción del postgerencialismo en Brasil y en España desde un enfoque político-comparado



La elección de los países responde a criterios normativos que pretenden estudiar cómo discurre el paso de la NGP a la PNGP en países que como Brasil y España han experimentado recientes reformas legislativas en el marco educativo. Hay también factores de organización territorial. Brasil está enmarcado en el contexto político, económico y judicial de América Latina y España forma parte de la estructura comunitaria que representa la Unión Europea. Existen igualmente razones relativas a identidades en los modelos de gestión. Tanto en Brasil como en España se han experimentado fórmulas de reparto de poder, en las que se alternan las lógicas de descentralización con una regulación planificada en torno a la centralización educativa, teniendo ambos países un objetivo creciente de compartir intereses con el sector privado. Y hay un intento de continuar una tradición de investigación que sitúa en el foco de atención de las políticas educativas a España y Brasil (Dávila *et al.*, 2017; Menna & Bolivar, 2014; Montané & Carvalho, 2012).

4. LA NORMATIVIZACIÓN EDUCATIVA EN BRASIL Y EN ESPAÑA: ASPECTOS GERENCIALES (Y POST-GERENCIALES) DE LA LEGISLACIÓN

¿Cómo se representa jurídicamente el paso de la Nueva Gestión Pública al Post-gerencialismo? ¿Cuáles son las directrices establecidas en la legislación educativa brasileña y en la española relativas al ideario gerencialista y a la posterior transición experimentada por el poder estatal? ¿Podemos identificar en ambos casos lógicas similares de actuación en el marco de la educación?

Históricamente hemos situado nuestro análisis en un periodo que parte de la década de los 90, coincidiendo con el desarrollo a escala mundial de las políticas educativas de corte neoliberal promovidas por Organismos Internacionales. Una tendencia que vendría a justificar el movimiento globalizado de reformas que se produce en todas las parcelas de la administración pública, como clave para el enfrentamiento de la crisis económica mundial del final de siglo XX.

Bajo las premisas generales de la NGP, los sistemas educativos comienzan a experimentar reformas en tres direcciones, tal y como queda representado en la figura 3: descentralización educativa, instauración de las alianzas público-privadas y un modelo de evaluación conceptualizado desde indicadores estadísticos y reforzado con órganos que se crean específicamente a tal objeto (agencias, departamentos).

Figura 3

Principios de la Nueva Gestión Pública



De un modo más concreto y a partir del análisis teórico realizado en la primera parte podríamos definir las acciones más importantes que, a partir de la década de los 90, componen las tres dimensiones principales de la NGP en materia educativa (Tabla 2), aunque en ningún caso, este intento por categorizar las relaciones público-privadas en una imagen fija, nos puede llevar a obviar que el estudio del gerencialismo ha ido evolucionando en estos últimos años (Post-NGP), reordenando las escalas que conforman la identidad de esta forma de gobierno.

La denominada Post-NGP se representaría a través de las interacciones que las políticas de autonomía están estableciendo entre el gobierno, la evaluación y la rendición de cuentas. En este nuevo marco, la descentralización ha sido subsumida por el valor que ha ido adquiriendo la autonomía como una forma de gestionar más próxima a la evaluación y a la rendición de cuentas y cuyo desarrollo está sometido a las figuras de autoridad (director de centro, consejos, administración local, regional, central). Como novedad, la rendición de cuentas se desagrega de la evaluación, buscando reforzar un control social (del centro, de los indicadores nacionales e internacionales, etc.) (OCDE, 2016).

La Tabla 1 nos muestra los elementos que definen en educación la NGP; descentralización, relaciones público-privadas, evaluación y rendición de cuentas, así como la evolución de la transición entre el gerencialismo y la PNGP. Un cambio que está presente no sólo en el interés por las figuras que ejercen responsabilidad en los centros educativos, sino también en las parcelas o los ámbitos en los que son ejercidas las responsabilidades. Asimismo, esta dimensión ha ido incorporando elementos de información referidos a cómo se produce el reparto de poder entre autoridades y ámbitos de autonomía. Por otra parte, las alianzas público-privadas contemplan, como se muestra en la tabla, los componentes que integran las dos formas de privatización establecidas por Ball (2004): la endógena (endoprivatización) y la exógena (exoprivatización) y que marcan con interés este paso del gerencialismo al post-gerencialismo.

Tabla 1

Concreciones educativas provenientes de la Nueva Gestión Pública y Post-nueva

Dimensión de la NGP	Principales consecuencias
Descentralización	<ul style="list-style-type: none"> - Figuras y/o autoridades que ejercen responsabilidad: <ul style="list-style-type: none"> - Responsabilización de la gestión regional, local y de los centros escolares; - Poder concentrado en los órganos centrales (Estado regulador); - Centros escolares actuando como ejecutores de procedimientos administrativos; - Ámbitos de responsabilidad: <ul style="list-style-type: none"> - Autonomía en la gestión de los recursos financieros (presupuesto); - Autonomía en los recursos (profesores) - Evaluación - Curriculum - Estimulo a la eficiencia y eficacia en la gestión local; - Racionalización de los recursos;
Relaciones público-privada	<ul style="list-style-type: none"> - Diversificación de las fórmulas de privatización; - Gestión de las escuelas públicas; - Gestión privada de servicios públicos en centros educativos; - Ampliación de la oferta educativa en escuelas concertadas; - Incremento de los itinerarios educativos - Profesionalización del director escolar; - Performatividad del profesor; - Competición entre escuelas; Libertad de elección; - Marketing educacional; Libertad de elección; - Calidad de los servicios escolares; - Nuevos colectivos de interés (vulnerabilidad social)
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Foco en el resultado; - Evaluación externa (PISA); - Competición entre países; - Estandarización del currículo; - Rendimiento escolar asociado a calidad educativa; - Creación de agencias de evaluación; - Formalización de evaluaciones y exámenes - Prácticas y propósitos de la evaluación
Rendición de cuentas	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Accountability</i>. - Evaluación del liderazgo - Evaluación de docentes - Utilización de datos

Finalmente, se muestra la evaluación como un componente que ha ido evolucionando a una delimitación más concreta y diferenciada de la rendición de cuentas, y que abarca un compendio de elementos, entre los que se encuentran las instituciones creadas al respecto, los propósitos y las prácticas de la evaluación centradas en exámenes.

4.1. LAS LEYES EDUCATIVAS EN BRASIL: LAS TRANSFERENCIAS DE RECURSOS PÚBLICOS Y LAS EVALUACIONES CONTINUAS

¿Cómo se transfiere este mapa de representación del mercado educativo al sistema educativo brasileño? ¿Se pueden establecer convergencias entre las principales identidades del gerencialismo y los cambios ocurridos en Brasil a partir de la década de los 90? ¿Podemos identificar el avance de la Post-Nueva Gestión Pública en Brasil?

Es cierto que, en medio de un período de muchas turbulencias políticas y económicas, la segunda mitad del siglo XX se convirtió en un momento histórico de cambios sucesivos en Brasil, marcados por avances y retrocesos muy incisivos en el escenario nacional. En el marco jurídico, las leyes de la educación en Brasil se establecen en tres esferas públicas en función de su forma de organización federativa: las leyes federales, estatales y municipales. Las leyes federales son votadas en el Congreso Nacional que

analiza los proyectos de ley que son enviados al legislativo nacional y después de aprobadas se transforman en ley.

En el presente trabajo vamos a priorizar la legislación federal que establece directrices generales para la educación en un sentido macro. Todos los estados y municipios brasileños elaboran y aprueban sus propias leyes en la esfera local, de acuerdo con sus necesidades, ya que Brasil está organizado en una federación de tres niveles y cada uno, desde la Constitución de 1988 puede crear sus respectivos sistemas de enseñanza.

La principal ley educativa brasileña es la Ley de Directrices e Bases de la Educación Nacional (LDB) que define y regula la organización de la educación brasileña. La actual LDB, Ley n. 9.394/96 aunque tenga avanzado no que se refiere al derecho de la educación es una ley contradictoria, que al mismo tiempo que defiende "demandas por maior democratização da educação com equidade social", refuerza la racionalidad de la escuela, "atribuindo centralidade aos processos de avaliação como mecanismo regulador" (Oliveira, 2015, p. 632).

Con relación a la organización de la educación pública brasileña, la intención de modernización y desarrollo de los sistemas educativos trae consigo la adopción de medidas gerenciales en el contexto de la NGP y posteriormente de la PNGP. De este modo, al mismo tiempo que se constatan algunos avances proporcionados por el cambio de las leyes, esa misma legislación prepara el terreno para la expansión y la consolidación de políticas públicas alineadas con el gerencialismo, que solidifican un modelo de educación estandarizado con la implantación de políticas de *cuasi-mercado*.

El incremento de acciones del Estado en esta dirección se puede observar, por ejemplo, en los artículos 9, 10 y 11 de la LDB, relativos a la responsabilidad federal. En los referidos artículos queda claro el objetivo del gobierno de responsabilizar a los estados y a los municipios configurando una estrategia de descentralización, en la misma línea que la establecida por la NGP.

Las reglas en el caso de Brasil son claras; el gobierno central responsabiliza a los estados y municipios de la educación básica, pero no les da autonomía para tal. El control y la regulación permanecen centralizados por medio de la liberación de recursos de financiación, muchas veces insuficientes por parte del gobierno federal, o por el modelo de evaluación a larga escala, que busca subsidios para la legitimación de datos estadísticos, que sirven más para la elaboración de informes internacionales y para el fortalecimiento de una evaluación estandarizada que para consolidar el aprendizaje de los alumnos (Werle, 2011; Oliveira, 2015).

Por otra parte, la PNGP defiende el discurso de "políticas y administración conjuntas" (Chica Velez & Salazar Ortiz, 2016), proponiendo mecanismos de gestión colaborativos entre las instituciones de la administración pública, que se puede verificar en la legislación brasileña, en lo apartado II del artículo 10 de la LDB, cuando establece las atribuciones de los estados: "definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental" (Brasil, 1996).

En los artículos que tratan de la financiación de la educación en la LDB hay ejemplos claros de transferencia de recursos para instituciones privadas. Así se recoge en "os recursos públicos serão destinados às escolas públicas podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas" (Brasil, 1996). Si bien es cierto que en la gran mayoría de los casos los fondos públicos se dirigen a instituciones filantrópicas, que a priori, no tienen como objetivo el lucro², no se puede obviar que los beneficios que se

2. Es el apartado I del artículo 77 el que determina que las instituciones tienen que comprobar sus finalidades no lucrativas.

originan de las aportaciones públicas y de las altas mensualidades cobradas a padres de los alumnos no tienen un registro formal, generando unos beneficios que son utilizados exclusivamente por los centros privados.

Otras estrategias de transferencia de recursos públicos a instituciones privadas fueron el Programa Universidad para Todos (Brasil, 2005), reglamentado por la Ley 11.096 de 2005, el programa destinaba becas para alumnos de baja renta estudiaren en universidades privadas y el Fies, el programa de financiamiento estudiantil, programas que responden a demandas de los sectores privados (Oliveira, 2015).

En este sentido una propuesta que se ha puesto en marcha, en sintonía con las tendencias de la PNGP, es la privatización de la gestión de escuelas públicas en algunas regiones de Brasil. El estado de Mato Grosso ha publicado en 2016 la Resolución n. 1 (Mato Grosso, 2016), buscando empresas privadas que tengan interés en la gestión de 91 centros escolares de la red pública *matogrossense*. De la misma forma, el estado de Goiás, por medio de la Ley 15.503 de 2005, regula la celebración de contratos de gestión público-privado, que permite que empresas puedan administrar escuelas. La referida ley legitima el Auto del gobierno³, (Goiás, 2005), que transfiere la gestión de las escuelas para instituciones privadas corroborando la legislación federal que reglamenta las asociaciones público-privado en el ámbito de la administración pública⁴.

Junto al reparto de poder, otro elemento central en el análisis de las transferencias de mercado es el modelo de evaluación que empieza a utilizarse a partir de la década de los 90 en el sistema educativo brasileño, y que sigue las directrices de racionalización de la gestión en términos de resultados, comparación y medición estadística (Werle, 2011). En ese sentido, desde 1990 el Ministerio de Educación en Brasil aplica un conjunto de evaluaciones nacionales encuadradas en el Sistema de Evaluación de Educación Básica (SAEB), con el objetivo de monitorizar el desempeño de los alumnos, de forma a consolidar una política de evaluación continua, característica de la Post-Nueva Gestión Pública.

En 2005 hay una reformulación del Saeb, por medio de la Portaria 931, en atención al apartado VI, del artículo 9 de la LDB que trata del proceso de evaluación de la educación brasileña. Aun alineado con la lógica de la evaluación estandarizada y el precepto de la PNGP, en 2018 se aprobó el Decreto nº 9.432, de 29 de junio de 2018 que regula la Política Nacional de Evaluación y Examen de la Educación Básica.

Con la consolidación de las leyes de directrices de la educación nacional brasileña, se legitima un modelo educativo en el que la normativización busca reglamentar el sistema de educación en todas las esferas, fortaleciendo una tendencia política y económica de desarrollo en el ámbito de la globalización. A ello va a contribuir uno de los referentes estratégicos que regula y determina los parámetros de la educación nacional en Brasil y que es el Plan Nacional de Educación (PNE). La primera ley aprobada en Congreso Nacional que se convirtió en Plan Nacional de Educación ha sido la ley 10.172 de 9 de enero de 2001. En consonancia con los documentos internacionales, que buscaban resultados que pudieran realizar la difícil tarea de cuantificar la educación en los países, el objetivo del plan era además de diagnosticar la educación en Brasil y proponer metas que deberían ser alcanzadas.

El formato de esos documentos de planificación privilegia la racionalidad, que muchas veces no es capaz de captar las especificidades de algo tan global, como es la educación. La necesidad de cuantificar una

3. Despacho 596 de 8 de diciembre de 2015.

4. Ley 11.079 de 30 de diciembre de 2004 que reglamenta normas generales para licitación y contratación de asociación público-privada en el ámbito de la administración pública.

determinada acción para que se convierta en datos estadísticos, puede constituirse en un grave error, que no refleja la realidad tal y como se produce. El último Plan Nacional de Educación brasileño es la ley 13.005 de 25 de junio de 2014. Siguiendo los mismos moldes del plan anterior, el PNE de 2014 propone en su meta 19 la eficacia de la gestión utilizando criterios técnicos, de mérito y desempeño.

La Tabla 2 relaciona las dimensiones de la NGP con la legislación educacional en Brasil y el enfoque que se verifica a tenor de la normativización.

Tabla 2

Legislación educacional brasileña según las dimensiones de la NGP y el inicio de la PNGP

Dimensiones de la NGP	Legislación	Principal enfoque	PNGP
Descentralización	Ley de Directrices e Bases de la Educación (LDB 1996). Art. 10 y 11.	- Responsabilidad de la oferta de educación delegada a estados y municipios.	- Políticas públicas y administración conjuntas (régimen de colaboración).
Relaciones público-privada	Ley de Directrices e Bases de la Educación (LDB 1996). Art. 77 Ley 11.096 Programa Universidad para Todos (PROUNI 2005) Ley 11.494 de 2007 que instituye el Fondo de Desarrollo de Educación Básica (Fundeb)	- Recursos públicos investidos en instituciones privadas.	- Cooperación y colaboración entre instituciones públicas. - Tercerización de la gestión de las escuelas.
Evaluación	- Institui el Sistema de Evaluación de la Educación Básica - SAEB - Decreto nº 9.432, de 29 de junio de 2018 Regulan la Política Nacional de Evaluación y Exámenes de la Educación Básica - Ley 13.005 Plan Nacional de Educación (PNE 2014).	- Evaluar la calidad y la eficiencia de la educación.	- Evaluación continua. - Control y evaluación de la gestión.

Podemos concluir este apartado, apuntando la idea de que la legislación educativa brasileña en estas últimas décadas se ha ido elaborando siguiendo los propósitos del gerencialismo en un contexto de la NGP y los cambios que ocurren en el siglo XXI con introducción de los preceptos de la Post Nueva Gestión Pública. La racionalidad legislativa ha estado más enfocada en seguir patrones establecidos en torno al control y la selección que a la adopción de medidas adaptadas a la problemática específica de Brasil.

4.2. LAS LEYES EDUCATIVAS EN ESPAÑA: DE LA INTERVENCIÓN GUBERNAMENTAL A LA DESREGULACIÓN ESTATAL COMO SEÑA DE IDENTIDAD DE LA PNGP

En el caso de España, la década de los 90 va a marcar el punto de inflexión en la introducción de una cultura orientada hacia mecanismos de mercado. De un lado se muestra una legislación educativa que se gesta en el marco de un gobierno más sensible y receptivo a la problemática de la desigualdad, pero de otro se asiste a un impulso de las políticas educativas neoliberales promovidas por Organismos Internacionales, como la OCDE o el Banco Mundial. Esta ambivalencia ideológica queda muy bien reflejada normativamente en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (España, 1990), considerada como una de las principales leyes (constitucionales) de la educación española, por la magnitud de los cambios que incorpora en el sistema educativo, tanto a nivel estructural como en el desarrollo organizativo de la calidad de la educación.

La LOGSE (España, 1990) se enfrenta a las tensiones que genera la coexistencia de un modelo basado en la universalización de la educación

(obligatoriedad hasta los 16 años) y a la confluencia que se produce entre la comprensividad y la atención a la diversidad, pero que no puede obviar el avance de un sistema de evaluación más tecnocrático construido desde líneas de control formal que se van instalando en los centros. A ello responde la creación de órganos, como el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) que aparece recogido en el artículo 55 de la referida Ley y que representa la plataforma de desarrollo de las agencias de evaluación y acreditación que se han ido articulando en el marco de estos discursos de la Nueva Gestión Pública.

En ese sentido, podríamos decir que con la LOGSE comienzan a establecerse las bases economicistas que se consolidarán unos años después coincidiendo con el cambio de gobierno. Es el inicio de un enfoque orientado en la NGP, pero en un escenario en el que todavía tiene una presencia formal el Estado como actor político. Cesar Tello lo define muy acertadamente en el caso de Latinoamérica y en su esencia podemos utilizarlo para entender que también en España asistimos a la reconstrucción del Estado en políticas públicas de educación desde el “binomio del neoliberalismo-postneoliberalismo” (Tello, 2015, p. 43). Las continuidades y rupturas que se producen entre estos términos están en relación con la capacidad de poder o el grado de participación política que quiere o puede asumir el Estado en la gestión pública.

Otro punto central de este marco normativo es el modelo de descentralización curricular en el que las competencias pasan a ser compartidas por el gobierno central y el gobierno de las Comunidades Autónomas. Sin tener una implementación real en el momento de su aprobación, la política educativa presente en la LOGSE incorpora el discurso de la calidad educativa a partir de la autonomía de centros. Es el inicio del argumentario más claro de la NGP que se consolida con la noción de autonomía que regula la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE) (España, 1995) y con la figura del director escolar como un reproductor del modelo gerencialista. En ambos elementos, autonomía y dirección, hay un interés por poner en relación evaluación y calidad desde parámetros de gestión y dirección. Esta nueva situación se puede verificar por el aumento y la complejidad de las atribuciones de gestión (artículo 21), que les imputa una responsabilización sobre el éxito o el fracaso de los centros educativos.

Con posterioridad, otras de las normativas decretadas – LOCE (España, 2002) y LOMCE (España, 2013) – refuerzan el discurso de la necesidad de modernización que legitima la lógica de la PNGP, fundamentada en el liberalismo económico y el desarrollo del capitalismo moderno, principal inspiración de las reformas de la educación que se implementaran al final del siglo XX.

La Ley Orgánica de Educación aprobada en el año 2006, a pesar de las críticas que suscita, se constituye como un punto de encuentro entre el discurso integrador de la LOGSE y los elementos más sólidos de evaluación y funcionamiento escolar de la LOCE. Una normativa que trata de establecer una convergencia también en el modelo de gestión público-privado, expresada en el mantenimiento de órganos para la elección del director (introducida en la LOCE), en la libertad de arbitrio en la orientación educativa lo que permite afianzarse al sector privado y en la proliferación de agencias de calidad educativa.

Es importante mencionar que, en España, las políticas educativas basadas en la racionalidad económica han aproximado la administración pública a la privada, enfatizando el *accountability* y manteniendo el patrón de

la competitividad entre centros como un elemento de marketing en la consecución del desempeño académico. Para Verger *et al.* (2015) la NGP se consolida como una acción política de modernización de la administración pública, cuyos cimientos sustentan el fortalecimiento de las Comunidades Autónomas, la profesionalización de los directores y las evaluaciones externas como una forma de gobernanza mundial.

No obstante, la última reforma educativa aprobada en España (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre) introduce fisuras en este triunvirato institucional (regional, centro director y global evaluaciones externas), y ello en la medida que la propuesta curricular que plantea la Ley supone una centralización de competencias, que viene a romper el proceso de legitimación de los estados regionales creados a raíz de la Constitución de 1978 y consolidados en las políticas territoriales reguladas en las últimas décadas. En materia curricular quien va a asumir la potestad en la casi totalidad de los contenidos de las materias troncales es la Administración central; dejando para las Comunidades Autónomas el cometido de completar el guion marcado por el gobierno estatal (Rubio, 2015).

Tampoco el tratamiento normativo que se hace de la dirección de los centros puede entenderse como una modernización de la gestión escolar, en tanto que no hay una correspondencia entre la forma y la significación efectiva de las funciones atribuidas a la figura del director. Falta el entramado de la administración en la gestación de una cultura de autonomía escolar para llegar a conseguir resultados de calidad y equidad. No basta únicamente con asignar competencias configuradas jurídicamente.

En cuanto a las evaluaciones externas se puede decir que, siendo un elemento de control generalizable a cualquier sistema educativo, en tanto que corrobora los principios de racionalidad y desempeño, estandarizando la enseñanza y reproduciendo un modelo de gestión fundamentado en el resultado, la gestión que están haciendo los sistemas educativos de las pruebas externas las sitúan en nivel muy ínfimo de efectividad temporal, porque sus efectos se volatilizan rápidamente, lo que ha llevado a organismos internacionales (OCDE, 2016) a emplazar el foco de atención a los centros escolares.

Este nuevo discurso, pone en riesgo la autonomía conquistada por las Comunidades Autónomas que se ha venido consolidando por medio de reformulaciones en los sistemas de enseñanza, al tiempo que devuelve a primera línea de actualidad educativa las políticas centrales que continúan estableciendo directrices estandarizadas que ignoran las especificidades locales, configurando una pseudo-autonomía en la que irrumpe con fuerza la unidad escolar.

La Tabla 3 relaciona las dimensiones de la NGP con las leyes analizadas y sus principales enfoques.

El apartado demuestra como las estrategias de la NGP y de la PNGP están relacionadas con políticas educativas gerenciales, legitimando la narrativa de la eficiencia y la calidad en el sistema educativo español, por medio de la legislación.

Tabla 3*Legislación educacional española segundo las dimensiones de la NGP*

Dimensiones de la NGP	Legislación	NGP	PNGP
Descentralización	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE -1990); Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE - 1995) Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)	-Descentralización curricular -Autonomía y evaluación	-Autonomía (recursos-director)
Relaciones público-privada	Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)	Itinerarios formativos	-Profesionalización Marketing-Calidad Nuevos colectivos
Evaluación	Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE - 1995) Ley Orgánica de Calidad de Educativa (LOCE-2002) Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)	- Foco en la evaluación y en el rendimiento escolar; - Calidad educativa como evaluación. - Agencias de evaluación	- Formalización de evaluaciones y exámenes
Rendición de cuentas			- Evaluación de liderazgo y docentes - Utilización de datos Rendimiento asociado a calidad global (marketing)

5. DISCUSIÓN

Inmersos en una lógica de transferibilidad de los principios de la economía global, la proyección de estas dinámicas en el ámbito educativo está muy determinada por los imperativos de mercado. El análisis comparativo de la legislación promulgada desde la década de los 90 en Brasil y España, pone de manifiesto que se están produciendo cambios entre modos de gestión de las políticas educativas que transitan de la Nueva gestión Pública a la Post nueva gestión Pública y que tienen en la orientación social (gobernanza social) y en la institucionalización pública de las prestaciones privadas sus principales señas identitarias.

La legislación presentada de los dos países permite hacer algunas comparaciones:

1. La descentralización política que ocurre en España por medio de la LOGSE (1990), establecida con la creación de una nueva dinámica en la estructura autonómica del Estado, confiere a las Comunidades Autónomas la responsabilidad de la organización curricular del sistema educativo. En Brasil, la LDB (1996), determina que la educación básica sea estructurada por legislación local de estados y municipios, fijando normas específicas para la creación de sistemas educativos propios.
2. Las relaciones público-privadas se concretan en España por la LOMCE (2013), estimulando la profesionalización con estrategias de mejora de la calidad educativa reforzando el discurso de modernización. Lo mismo ocurre en Brasil, con la misma narrativa de desarrollo, por medio de la transferencia de recursos financieros para instituciones privadas (Brasil, 2005 Prouni) o confesionales como establece la LDB en su artículo 77.

3. La evaluación está presente en la legislación española en la LOPEGCE (1995), a través de la relación que se establece entre evaluación y calidad de la enseñanza desde la que expresa un modelo educativo eficientista, y con la que propone políticas de evaluación en larga escala que estandarizan el sistema educativo. La evaluación en Brasil también sigue el mismo camino, proponiendo evaluaciones estandarizadas (SAEB) que buscan la eficiencia y calidad educativa.

La evaluación está presente en la legislación española en la LOPEGCE (1995), a través de la relación que se establece entre evaluación y calidad de la enseñanza desde la que expresa un modelo educativo eficientista, y con la que propone políticas de evaluación en larga escala que estandarizan el sistema educativo. La evaluación en Brasil también sigue el mismo camino, proponiendo evaluaciones estandarizadas (SAEB) que buscan la eficiencia y calidad educativa.

6. CONSIDERACIONES FINALES

El análisis de los sistemas educativos de Brasil y España ha mostrado que la influencia de la NGP primero, y de la PNGP con posterioridad, están siendo determinantes para el fortalecimiento de un modelo de gestión transnacional que se ha consolidado mundialmente a partir de una agenda estructurada a nivel global. En todo este proceso de reestructuración de los paradigmas que articulan las políticas públicas, la legislación se presenta como un elemento de primer orden en la reproducción no ya de ideologías de ámbitos nacionales, sino en la proyección de nuevas identidades de modernización de la administración educativa.

La propuesta de comparación entre Brasil y España forma parte de enfoques teóricos que como el de la economía política internacional ponen el punto de atención en la naturaleza económica de las reformas educativas. En este sentido, a lo largo del trabajo hemos tratado de mostrar que son principalmente factores de carácter político y de mercado los que están contribuyendo a transferir recorridos y narrativas entre sistemas educativos que a priori simbolizan realidades diferentes.

La versión postgerencial de la autonomía y la diversificación que alcanza la evaluación educativa partir de una rendición de cuentas que se encuentra sobrerrepresentada en la gobernanza social, no deja de ser en ambos sistemas (brasileño y español) un subterfugio de las tendencias centralizadoras (estatalizadoras) y de privatización en las que en materia escolar están inmersos estos países, a pesar de que Brasil es una federación distribuida por estados y municipios autónomos, y de que España goza de una descentralización en el marco de las autonomías que permiten políticas específicas para cada región.

REFERENCIAS

- Ball, S. (2004). Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Revista Educação & Sociedade*, 25(89), 1105-1026.
- Balarin, M. (2016). La privatización por defecto y el surgimiento de las escuelas privadas de bajo costo en el Perú. ¿Cuáles son sus consecuencias? *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, RASE*, 9(2), 181-196.

Banco Mundial (2015). *What matters most for school autonomy and accountability: A framework paper. Working Paper Series, 9*.
https://olc.worldbank.org/sites/default/files/Whatmatters_SAA_framework_paper_De mas_2014_4.pdf

Brasil (1996). Lei n. 9.394, 20 de dezembro. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil (2005). Lei n. 11.096, 13 de janeiro. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm

Bresser-Pereira, L. C. (2002). Reforma de la nueva gestión pública: Ahora en la agenda de América Latina, sin embargo.... *International Journal of Political Studies*, 3, 41-64.

Brouchoud, F. R. (2009). Las reformas del Estado y la administración pública en América Latina y los intentos de aplicación del New Public Management. *Estudios Políticos*, 34, 115-141.

Chica Velez, S., & Salazar Ortiz, C. (2016). Nueva y posnueva gestión pública ¿Continuidad o ruptura de las doctrinas de reforma a partir de 1990? *Administración & Desarrollo*, 46(1), 100-125.

<http://esapvirtual.esap.edu.co/ojs/index.php/admindesarro/article/view/89>

Cohen, B. (2008). *International political economy: An intellectual history*. Princeton University Press.

Cox, R., & Schechter, M. (2002). *The political economy of a plural world: Critical reflections on power, morals, and civilization*. Routledge.

Culebro, J. E. (2014). Modernización administrativa y Post-Nueva Gestión Pública. De los dilemas y tensiones hacia las nuevas formas de coordinación y regulación. *Revista Mexicana de Análisis Político y Administración Pública*, 3(1), 53-74.

Dale, R. (1994). *Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma "cultura educacional comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação?* Afrontamento.

Dávila, M. A., Novais, R., Borrachero, A. B., & Mellado, L. (2017). Las metáforas sobre el profesor y el aprendizaje de estudiantes de Maestría de Brasil y España. *Ciência & Educação (Bauru)*, 23(1), 273-295.

Derouet, J., Normand, R., & Pacheco, R. (2015). La modernización del sistema educativo en Francia: La nueva gestión pública entre la afirmación del Estado y la gobernanza descentralizada. *Revista Educação & Sociedade*, 36(132), 723-741.

Fernández, G., & Renes, V. (2014). Hacia un nuevo modelo social: ¿La privatización del vivir social? In F. L. Gilsanz (Org.), *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España* (pp. 31-65). Cáritas.

Goiás (2005). Governo do Estado de Goiás. Lei nº 15.503 de 28 de dezembro. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais estaduais, disciplina o procedimento de chamamento e seleção públicos e dá outras providências.

Hajnal, G., & Rosta, M. (2015, March 30 – April 1). *NPM and post-NPM in the view of European administrative elites: Towards understanding the relationship of public management reform doctrines* [Paper presentation]. XIX IRSPM Annual Conference 2015. Birmingham, UK.

https://www.researchgate.net/publication/280010448_NPM_and_post-NPM_in_the_view_of_European_administrative_elites_Towards_understanding_the_relationship_of_public_management_reform_doctrines

Lingard, B., & Rawolle, S. (2014). La globalización y el reajuste de las políticas y la política educativa: Implicaciones para la educación comparada. In M.

Larsen (Ed.), *Pensamiento innovador en Educación Comparada. Homenaje a Robert Cowen* (pp. 63-90). UNED.

España (1990). Ley Orgánica 1 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>.

España (1995). Ley Orgánica 9 de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>.

España (2002). Ley Orgánica 10 de 23 de diciembre, de la Calidad de la Educación (LOCE). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>.

España (2013). Ley Orgánica 8 de 9 de diciembre, de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>.

Maroy, C., & Voisin, A. (2013). As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação & Sociedade*, 34(124), 881-901.

Marques, L. (2020). Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: Um estudo da rede estadual de Goiás. *Educar em Revista*, 36, 1-19.

Mato Grosso (2016). Secretaria de Estado de Educação. Resolução n.º 2/CGPPP/MT. Dispõe sobre a Consulta Pública referente ao Projeto Gestão Escolar, constante no edital de Procedimento de Manifestação de Interesse n.º. PMI/001/2016.

Menna, M. H., & Bolivar, A. (2014). Trayectorias epistemológicas y prácticas de la investigación (auto)biográfica en educación en Brasil y España. In M. H. Menna & A. Bolivar (Coord.), *La investigación (auto)biográfica en educación miradas cruzadas entre Brasil y España* (pp. 8-33). Universidad de Granada.

Mons, N. (2008). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix?* Presses Universitaires de France.

Montané, A., & Carvalho, M.E.P. (2012). Diálogo sobre género: Justicia, equidad y políticas de igualdad en educación superior (Brasil y España). *Revista Lusófona de Educação*, 21, 97-120.

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502012000200006&lng=pt&tlng=es

Newman, J. & Clarke, J. (2012). Gerencialismo. *Revista Educação e Realidade*, 37(2), 353-381.

OCDE (2015). *Improving Schools In Sweden: An Oecd Perspective*. OCDE Publishing.

OCDE (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. OCDE Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/978926426510>

OCDE (2018). *Contra la captura de políticas públicas: Integridad en la toma de decisiones públicas*. Estudios de la OCDE sobre Gobernanza Pública. OCDE publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264306769-es>

Oliveira, D. A. (2015). Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: Contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, 36(132), 625-646.

Olmedo, A. (2017). Something old, not much new, and a lot borrowed: Philanthropy, business and the changing roles of government in global education policy networks. *Oxford Review of Education*, 43(1), 69-87.

Pegoraro, L. (2010). Derecho constitucional comparado y uso connotativo de la palabra «derechos» (y de los adjetivos que la acompañan). *Anuario Iberoamericano de Justicia Constitucional*, 14, 347-372.

- Pont, J. (2016). Modelos innovadores de administración y gestión pública: Hacia la emergencia de nuevos paradigmas. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 16, 6-26.
- Pont, J. (2017). *La innovación en la gestión pública*. Catarata.
- Rubio, J. G. (2015). El proceso de descentralización educativa en España. *Edetania*, 48, 203-216.
- Sánchez Bayon, A (2011). *Introducción al derecho comparado y global*. Arrow Books.
- Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global Teach For All en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(2), 248-264.
- Steiner-Khamsi, G. (2015). *Standards are good (for) business: Standardised comparison and the private sector in education, Globalisation, Societies and Education*. Routledge. <https://doi.org/10.1080/14767724.2015.1014883>
- Steiner-Khamsi, G., Appleton, M., & Vellani, S (2018). Understanding business interests in international large-scale student assessments: A media analysis of The Economist, Financial Times, and Wall Street Journal. *Oxford Review of Education*, 44(2), 190-203. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1379383>
- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C., & Varonne, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Ariel.
- Tello, C. (2015). Globalización neoliberal y políticas educativas en Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 4, 38-53.
- Verger, A., Curran, M., & Parcerisa, L. (2015). La trayectoria de una reforma educativa global: El caso de la nueva gestión pública en el sistema educativo catalán. *Educação & Sociedade*, 36(132), 675-697.
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Revista Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622.
- Walker, J., Taneja, A., Abuel-Ealeh, S., & Pearce, C. (2016). *Private Profit, Public Loss. Why the push for low-fee private schools is throwing quality education off track*. Global Campaign for Education. <http://bit.ly/PPPLE>
- Werle, F. (2011). Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: Do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 19(73), 769-792.
- Zweigert, K., & Hein, K. (2002). *Introducción al derecho comparado*. University Press.

Informação dos autores:

i Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Fundamentos da Educação, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0001-6309-9632>

ii Universidad de Salamanca, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación.
<https://orcid.org/0000-0003-3066-6228>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Lourdes Belén Espejo Villar
Universidad de Salamanca
Paseo de Canalejas 169 - Edificio Cossío - 37008
Salamanca - España.
lbev@usal.es

Recebido em 26 de março de 2019

Aceite para publicação em 16 de fevereiro de 2021

Mais além da NGP: a narrativa da Pós Nova Gestão Pública nos sistemas educativos de Espanha e Brasil

RESUMO

O objetivo desse artigo é analisar desde uma perspectiva comparada as diretrizes institucionais estabelecidas nos sistemas educativos da Espanha e do Brasil, no contexto da Nova Gestão Pública e a transição a novos paradigmas de gestão (Pós-NGP). A administração pública moderna tem buscado ao longo das últimas décadas, estratégias cada vez mais racionalistas para a organização dos processos de gestão em um mundo globalizado e submetido às tendências de mercado. Nossa investigação parte de um enfoque comparado de critérios gerenciais (NGP e Pós-NGP), que são analisados nos sistemas educativos dos dois países e que nos permitem verificar as divergências e semelhanças existentes entre estruturas políticas e administrativas, a priori diferentes, porém oriundas da globalização e padronização dos procedimentos gerais destas correntes começam a compartilhar trajetórias educativas/formativas.

Palavras-chave: Pós-nova gestão pública; Sistemas educativos; Legislação; Economia política internacional; Transferências educativas

Beyond the NGP: The narrative of the Post New Public Management in the educational systems of Spain and Brazil

ABSTRACT

The aim of this work is to analyse from a comparative perspective the institutional guidelines established in the education systems of Spain and Brazil, in the context of New Public Management and transitions to new management paradigms (Post-NPM). The modern public administration over the past decades has sought to implement increasingly rationalistic strategies for organizing management processes in a world subject to global market trends. Our research is based on a comparative approach for the analysis of managerial criteria (NGP and Post-NGP) used in the educational systems of the two countries. This comparison will allow us to verify the divergences and similarities between political and administrative structures that appear different a priori, but in actual fact have begun to share educational and training trajectories owing to the globalization and standardization of general procedures.

Keywords: Post-New Public Management; Educational Systems; Legislation; International Economic Policy; Policy borrowing