

Dossier
Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 24 Número 24 29 de fevereiro de 2016 ISSN 1068-2341

Entrevista a Stephen J. Ball: Su Contribución a la Investigación de las Políticas Educativas¹

Marina Avelar

UCL Institute of Education – University of London
Reino Unido

Citación: Avelar, M. (2016). Entrevista com Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas (translated versión). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>

Este artículo forma parte del número especial Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina de EPAA/AAPE, Editores invitados Jason Beech y Analía I. Meo.

Resumen: Esta entrevista tiene como objetivo explorar las principales contribuciones de Stephen J. Ball para el campo de la investigación de políticas educativas, discutiendo las posibilidades para los investigadores en diferentes contextos, especialmente en los países de América Latina. Así, en primer lugar, consideramos la posición epistemológica de Ball, para luego explorar algunos de sus principales conceptos y herramientas. Esto es seguido por una discusión sobre las posibilidades y limitaciones de la transposición de las herramientas analíticas de Ball y el uso de su obra en países distintos de Inglaterra. Luego examinamos las limitaciones del estado-nación como marco analítico en la investigación sobre política educativa actual. Al hacerlo, se analizan algunas implicaciones de lo que Ball llama redes globales de políticas de educación para la investigación de política educacional,

¹ Traducción a cargo de Mariano Montserrat, Escuela de Educación - Universidad de San Andrés. This is an unofficial translation and provided for reference only.

que incluye el trabajo de nuevos actores en la educación provenientes de los negocios y la filantropía. Para terminar, consideramos la importancia del contexto en la investigación de la política educacional, para luego finalizar con breves comentarios acerca de la educación en América Latina.

Palabras clave: Políticas Educativas; Investigación Educativa; Epistemología; Educación Global

Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research

Abstract: This interview aims to explore Stephen J. Ball's main contributions to the research field of education policy, while discussing the potentialities for researchers in different contexts, especially in Latin American countries. So firstly, we consider Ball's epistemological position, to then explore some of his main concepts and tools. This is followed by a discussion about the possibilities and limitations of transposing Ball's analytical tools and using his work in countries other than England. We then examine the limitations of the nation state as a framework in current education policy research. In doing so, we analyze some implications for education policy research of what Ball calls global education policy network, which includes the work of new actors from business and philanthropy in education. Winding up, we consider the importance of research context in education policy research, to then finish with brief comments about education in Latin America.

Key words: Education Policy; Educational Research; Epistemology; Global Education

Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional

Resumo: Esta entrevista objetiva explorar as principais contribuições de Stephen J. Ball para o campo de pesquisa de políticas educacionais, discutindo as potencialidades para pesquisadores em diferentes contextos, em especial em países da América Latina. Então primeiramente consideramos o posicionamento epistemológico de Ball, para então explorar alguns de seus principais conceitos e ferramentas. Disto segue uma discussão sobre as possibilidades e limitações da transposição das ferramentas analíticas de Ball e do uso de seu trabalho em pesquisas realizadas em países distintos da Inglaterra. Então examinamos as limitações do uso do Estado-Nação como quadro conceitual para a pesquisa em política educacional atualmente. Neste sentido, analisamos algumas implicações da rede global de política educacional, como Ball a chama, para a pesquisa em política educacional, a qual inclui o trabalho de novos atores empresariais e filantrópicos em educação. Por fim, consideramos a importância do contexto para a pesquisa em política educacional, para então encerrarmos com breves comentários sobre a educação na América Latina.

Palavras-chave: Política Educacional, Pesquisa Educativa; Epistemologia; Educação Global

Entrevista a Stephen Ball

Stephen J. Ball² ha publicado numerosos artículos y libros desde la década de los ochenta, convirtiéndose en unos de los investigadores más importantes en el campo de las políticas educativas en el Reino Unido. Sus trabajos tratan sobre diversos temas vinculados a las políticas educativas en distintos niveles, desde la micropolítica de las escuelas hasta el análisis del surgimiento de redes globales de política educativa. La amplitud de su foco empírico puede verse en libros tales como *The Micro Politics of the School* y *Networks, New Governance and Education*, en los que se refleja el interés de

² Stephen J. Ball es Profesor de Sociología de la Educación en el Instituto de Educación (University College London), donde estuvo a cargo de la Cátedra Karl Mannheim de Sociología de la Educación desde el 2001 hasta 2015.

Ball por comprender la interacción entre lo global y lo local en la producción de políticas educativas.

A través de un enfoque epistemológico que combina técnicas de recolección de datos modernas con teorías postmodernas, Ball pone en tela de juicio ciertos supuestos epistémicos acerca del orden y la estructura social que tienden a excluir las complejidades del mundo social y de la educación. Al hacerlo, provee herramientas conceptuales y teóricas que pueden ser utilizadas en el análisis de contextos muy diversos. En ese sentido, su manera de abordar la investigación de las políticas educativas funciona como punto de partida o como preguntas orientadoras que amplían las posibilidades de análisis, más que como pautas específicas acerca de cómo hacer investigación. Es con esta lógica que investigadores de varias partes del mundo han utilizado sus herramientas analíticas. Entre las muchas “herramientas” que ha desarrollado a lo largo de los años, Ball subraya la distinción heurística entre la política como texto y como discurso, el concepto del ciclo de las políticas y la “puesta en acto” (o enactment) de las políticas, las cuales serán parte central de esta entrevista con el autor.

La siguiente entrevista fue realizada en Londres el 15 de mayo de 2015, con el objetivo de explorar los principales posicionamientos epistemológicos y teóricos de Ball. Para ello, se busca tanto mapear sus contribuciones centrales en el campo de las políticas educativas como sus potencialidades para investigadores/as que trabajan en otros contextos, especialmente en los países latinoamericanos. En primer lugar, examinamos la posición epistemológica de Ball, para luego explorar algunos de sus desarrollos conceptuales más importantes. Luego, le planteamos una conversación acerca de los contextos de investigación, y le proponemos que reflexione acerca de las oportunidades y limitaciones del uso de su trabajo en otros países. Con el propósito de profundizar esto, conversamos con Ball acerca de algunos de los problemas que ve en la centralidad que se le da al Estado-Nación como foco de análisis en el estudio de las políticas educativas en la actualidad. Finalmente, terminamos con algunos breves comentarios acerca de la educación en América Latina.

Marina Avelar (M.A.): En esta entrevista me gustaría conversar con usted acerca de los enfoques teórico-metodológicos que utiliza para analizar las políticas educativas, y explorar algunas de sus potencialidades analíticas para quienes hacen investigación en América Latina. Me gustaría comenzar nuestra conversación preguntándole acerca de los supuestos en los que se basa su trabajo, o sus posiciones epistemológicas y teóricas como investigador de la educación. ¿Cuáles son los autores y perspectivas claves que han influenciado sus estudios de las políticas educativas? ¿De qué formas han sustentado su pensamiento acerca de las políticas educativas?

Stephen J. Ball (S.J.B.): Esa es una pregunta realmente difícil de responder porque soy un sujeto epistemológico inestable. Históricamente, comencé como etnógrafo, una especie de positivista interpretativo que creía que podía capturar la realidad del mundo a través de las prácticas etnográficas. Así fue que hice mucho trabajo etnográfico tradicional. Mi tesis de doctorado se basó en ese estilo de investigación. Pero últimamente he sido influenciado por una posición epistemológica y teórica muy diferente, que es post-estructuralista, inspirada en los trabajos de Michel Foucault, que me ha capturado y con la cual me he involucrado. Como resultado de esto, supongo que me describiría como alguien que sostiene una especie de doble posición epistemológica, y creo que esto es importante y necesario para llevar a cabo un trabajo analítico útil en relación con el mundo social. No podemos capturar – bueno, deseo borrar esa palabra – no podemos dar sentido o crear sentido acerca del mundo usando una sola teoría o una sola posición epistemológica, porque el mundo es demasiado complejo y difícil de entender como para simplemente partir de una única posición. Entonces, soy alguien que ahora usa métodos de investigación modernistas y luego los somete a una teorización post-estructuralista. Y encuentro muy productivo y generativo el interjuego entre datos, de tipo modernista y la teoría de tipo post-estructuralista, no necesariamente en el sentido de ofrecer resultados claros, sino de crear nuevos

problemas y dejar tensiones irresueltas. Supongo que esta es una manera de describir dónde estoy posicionado.

M.A.: Inspirándose en Foucault, en algunos de sus escritos, como el artículo “Intellectuals or Technicians? The Urgent Role of Theory in Educational Studies” (Ball, 1995) usted presenta críticas fuertes a los supuestos epistémicos del orden, función, causa y efecto, que son todos utilizados para representar lo social. Usted dice que al hacerlo, se excluyen las cualidades móviles y complejas de las experiencias sociales. En el caso de los estudios acerca de las políticas, estas “generalizaciones prolijas” a menudo fracasan en sus intentos por capturar las realidades de la influencia, la presión, el conflicto y las concesiones que forman parte del proceso de construcción de las políticas. En contraste, y para prevenir esta distorsión de la complejidad social, ¿Con qué supuestos epistémicos trabaja? ¿Cómo delinea sus enfoques de investigación?

S. J. B.: Supongo, como usted ha sugerido, he estado tratando de alejarme del exceso de orden, de la estructura y la causalidad en mi trabajo. Un movimiento hacia un análisis político más desordenado del mundo social – que me llevó eventualmente al uso de las nociones de poder de Foucault como un concepto fundamental, si le parece, un principio organizativo de las relaciones sociales – fue el libro “*La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*”³, que está traducido al castellano. Escribí ese libro porque no me satisfacía lo que había disponible en términos del tipo de teoría organizacional que estaba siendo utilizada en esos momentos para entender las escuelas y cómo trabajan las escuelas. Básicamente, nuevamente comenzando a partir de los datos, me parecía que esos materiales teóricos fracasaban en capturar el desorden, la confusión, la incoherencia de la vida política de las escuelas, y los concomitantes procesos de lucha, conflicto y concesión. Me parecía que necesitábamos una perspectiva más política del mundo, un aparato epistemológico diferente para darle sentido a esas realidades confusas, complejas y desordenadas.

De esa forma, quería tratar de pensar a las escuelas partiendo del desorden más que del orden como supuesto, tratando de no usar al orden como una manera de otorgar sentido a lo que estaba viendo y experimentando. Y como digo, de alguna manera y en retrospectiva, estas cosas siempre pueden ser interpretadas de maneras diferentes, esto me llevó a dar un pequeño paso hacia Foucault y hacia el post-estructuralismo. Y hacia la eliminación de muchos de los términos binarios simples que apuntalan al pensamiento social moderno: las distinciones entre verdad y poder, estructura y agencia, discurso e interpretación. Así he llegado de alguna manera a tratar de explorar las brechas, tensiones y relaciones entre estas distinciones, sin necesariamente posicionarme de un lado o del otro, sino tratando de explorar las incertidumbres y las cuestiones irresueltas entre ellas.

M.A.: La última pregunta acerca de sus posicionamientos epistemológicos es que, en muchos libros, usted es muy franco acerca de no querer ofrecer un “relato acabado” o una conclusión definitiva acerca de la verdad de la cuestión bajo análisis, sino más bien dice poner a disposición un conjunto de puntos de partida y aperturas. ¿Por qué revelar esto es importante para usted? ¿Cómo se relaciona esto con su posición epistemológica?

S. J. B.: Creo que, nuevamente, esta cuestión se relaciona para mí a los orígenes de las ciencias sociales modernas. Las ciencias sociales modernas surgieron esencialmente en su relación con las necesidades del estado emergente del siglo XIX, y el rol de las ciencias sociales era el de proveer soluciones al problema del gobierno de la población. Había entonces un énfasis en las conclusiones, en los hallazgos, en una justificación definitiva del mundo, en una justificación en un sentido literal, en las cifras. Los científicos brindarían una base para el trabajo del estado, las políticas, las soluciones que proponían las políticas, el desarrollo de instituciones y organizaciones

³ Ball, S. J. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.

que identificarían, definirían y resolverían los problemas sociales. Un arreglo de poder/conocimiento. Y esto se incorporó después a la epistemología básica de las ciencias sociales, esta presión normativa hacia los hallazgos, las conclusiones y lo definitivo.

Existe una expectativa de que cada proyecto de investigación puede arribar a conclusiones definitivas. Esto parte de una concepción completamente equivocada acerca de la investigación en ciencias sociales. Pero estas expectativas se construyen en las prácticas cotidianas de las ciencias sociales. Se producen en el trabajo de estudiantes de doctorado, que hasta recientemente, se esperaba que produjeran tesis que tuvieran conclusiones. En los proyectos de investigación, en el sentido de quienes financian tienen la expectativa de que las investigaciones produzcan hallazgos con algún grado de impacto en el mundo. Los artículos en las revistas científicas todavía tienen este formato muy rígido que termina con hallazgos y conclusiones. Y para mí, estas cosas eran artefactuales, eran en realidad un conjunto de prácticas que tenían una historia, en el sentido que le da Foucault, si le parece; en que eran el producto de la historia de las ciencias sociales. Y, desde mi punto de vista, anularon la modestia necesaria de las ciencias sociales.

De hecho pienso que la mayoría de nosotros, la mayoría del tiempo, podemos aspirar solamente a pretensiones extremadamente modestas acerca del sentido que le damos al mundo y a la manera en que éste opera. Y esa modestia se ha convertido en la base de mi práctica en términos de cómo quiero hacer mis afirmaciones. Pienso que la mayor parte de mi investigación puede, tal vez, decir algunas veces algunas cosas útiles, pero sólo cosas que están vinculadas a la modestia de la investigación misma. Podrían ayudar a las personas a otorgarle sentido a las prácticas sociales en las que están involucrados. Pero siempre son puntos de partida, o vistas parciales, posibilidades provisionarias para el pensamiento y la acción. Y nuevamente, por supuesto, usted podría decir que esto está inspirado por leer demasiado a Foucault. Él dijo, cuando alguien le hizo una pregunta similar, que su trabajo es como una serie de empalmes, o líneas de puntos – conocimiento estratégico. Y estoy muy feliz de hacer el mismo tipo de afirmación. Siempre siento que cuando termino una investigación en particular, sé cuáles son las buenas preguntas, más que tener algún sentido de cuáles son las respuestas.

M.A.: En su análisis de las políticas educativas usted crea conceptos como “herramientas analíticas” que apuntan a aprehender mejor esta realidad social compleja y confusa. ¿Qué herramientas consideraría son las más importantes? ¿Puede mapear los aspectos clave de su perspectiva teórica sobre la construcción de políticas?

S.J.B.: Nuevamente ésta es una pregunta muy difícil, es una suerte de pregunta que exige cierto grado de “ordenamiento”. No siento que tenga un conjunto coherente de conceptos que haya desarrollado que, estén “allí afuera”, firmemente establecidos, listos para ser usados, en los que otros puedan inspirarse. Me veo a mí mismo como alguien que ha puesto a prueba un conjunto de ideas que podrían tener alguna influencia en términos de comprender el proceso de construcción de políticas. Desde mi punto de vista, algo muy bueno es que algunas personas han sido capaces de hacer uso de algunas de las cosas que he puesto a prueba y las han explorado para desarrollar su propio análisis – para continuar avanzando.

Supongo que hay tres cosas en particular, una es la separación heurística entre texto y discurso, sobre la cuál escribí en los noventa⁴ y he revisado recientemente en un artículo veintiún años más tarde⁵. Allí estaba tratando de explorar esta epistemología dual, de la que hablé previamente. Quería pensar acerca de la interpretación y el discurso, quería pensar acerca de la

⁴ Ball, S. J. (1993). What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10–17.

⁵ Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306–313.

diferencia entre posicionar al sujeto en el centro del significado como un actor interpretativo, alguien que crea sentido activamente, un traductor activo del mundo social, contra una visión de éstos como un sujeto producido por el discurso, que es hablado por el discurso, más que un hablante del discurso. Y quería utilizar este concepto binario heurístico para tratar de problematizar la forma en que, en el análisis de las políticas, hablamos acerca de los hacedores de políticas o de los actores políticos. Tratar de hacer que los analistas de las políticas aclarasen acerca de si vemos a los “hacedores de las políticas” como intérpretes activos del mundo al cuál le están otorgando sentido o el producto del discurso cuyas posibilidades para la construcción del sentido se encuentran construidas de hecho en otra parte. Entonces, este es el primero de los aspectos de mi trabajo que destacaría.

Supongo que la otra cuestión es la noción del ciclo de las políticas, que es algo que surgió originariamente del trabajo que estaba haciendo con Richard Bowe⁶. Estábamos pensando acerca de las políticas y tratando de construir una idea de las trayectorias de las políticas. Pensar acerca de las políticas no como un documento, o una cosa, sino como una entidad social que se mueve a través del espacio y cambia mientras se mueve, y cambia a las cosas mientras se mueve, cambia los espacios a través de los cuáles se mueve. Es decir que cambia cosas y también es cambiada mientras se mueve. Hablamos de los contextos de la política: el contexto de influencia, el contexto de producción del texto y el contexto de la práctica. Que, nuevamente, es una concepción heurística aproximada, pero lleva la atención a la forma en que las políticas son algo diferente en esos diferentes contextos. Enfatiza que hay trabajo que se hace alrededor, con y en relación a las políticas en esos diferentes tipos de contextos. Y las preguntas que entonces necesitamos hacernos cuando investigamos las políticas dependen de los contextos que estemos mirando, o de la posición que tomemos en términos de las preguntas que nos hacemos acerca de las políticas. ¿Estamos interesados en su trayectoria, o estamos interesados simplemente en las políticas en un punto de su trayectoria? ¿Estamos interesados en los textos o en la acción? Entonces, nuevamente, se trataba de crear problemas para la investigación de las políticas, de la misma manera en que texto y discurso implicaron crear problemas acerca de los cuáles se hace necesario pensar. De esta forma, el ciclo de las políticas implicó crear problemas con los cuales las personas que analizan las políticas tienen que lidiar.

Y entonces la tercera cuestión que emerge de la relación entre texto y acción es la idea de la puesta en acto de las políticas. Y la puesta en acto de las políticas es nuevamente un intento de escapar de los confines agradables, pulcros y ordenados de la teorización moderna, enfocada particularmente alrededor de la noción de la implementación. Quería eliminar el concepto de implementación del lenguaje de la investigación de las políticas; convertirlo en un paria, por los supuestos epistemológicos, empíricos y los presupuestos teóricos que están implícitos en este concepto. La política es “implementada” o la implementación fracasa, las políticas están fijadas en los textos, es algo que alguien escribe y diseña y que otro implementa o no. Lo que quería hacer era reemplazar eso con la noción de la puesta en acto y ver a la puesta en acto como un proceso creativo, del cual deberíamos esperar que lo que surja de este proceso sea algo diferente de aquello que está escrito en el texto, por un lado. Por el otro, quería reconocer que la puesta en acto es en parte producida discursivamente, que las posibilidades de actuar, de pensar, de hablar sobre las políticas están de hecho articuladas dentro de los límites de ciertas posibilidades discursivas. De esta forma, al mismo tiempo, era un intento de liberar al actor de las políticas como el agente creativo de la producción de las políticas, pero también reconocer el grado en el cuál aquellas posibilidades de creatividad estaban por lo menos en parte construidas en otro lado, dentro del discurso. La puesta

⁶ Bowe, R., Ball, S., & Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. London ; New York: Routledge.

en acto es local, contingente y algunas veces, frágil. Las políticas “entran” a los contextos, no los destruyen – para parafrasear a Anthony Giddens.

M. A.: Continuando con esta idea, me gustaría explorar más la idea de la puesta en acto. En “How Schools Do Policy”⁷ (Cómo las escuelas hacen las políticas) usted argumenta que se ha prestado mucha atención a evaluar cómo se implementan las políticas, es decir qué tan bien éstas son puestas en práctica, y se ha prestado menos atención a entender y documentar las formas en que las escuelas lidian en realidad con las diversas demandas de las políticas. En este sentido, usted está desarrollando una “teoría de la puesta en acto”, como usted la denominó, un marco de trabajo conceptual que dé cuenta de la complejidad y el carácter más bien desorganizado de la puesta en acto de las políticas. ¿Podría identificar sus aspectos clave? ¿Qué es lo “nuevo” de este enfoque? ¿Cuáles son los riesgos de traducir esta perspectiva a otros contextos?

S. J. B.: En el sentido más simple, creo que lo que falta en la investigación de la implementación es el contexto y la creatividad. La política siempre tiene que ser reconstruida y recreada en relación al contexto. Como dije, también tiene que ser traducida del texto a la práctica, de las palabras en el papel a las acciones en las aulas. Y esto es masivamente menospreciado por los hacedores de las políticas, y en gran medida, por los/as investigadores/as. Algunas políticas demandan mucha creatividad por parte de los docentes, tienen que tomar las palabras de los textos y tienen que convertirlas en algo viable teniendo en cuenta las complejidades del ámbito del aula. Y tienen que hacer eso junto a muchas otras políticas, las cuales imponen muchas otras demandas; y algunas veces, en circunstancias muy desafiantes en las que tienen que trabajar con recursos limitados, con una infraestructura inadecuada y estudiantes problemáticos. Lo que estoy entonces tratando de hacer a través de la idea de la “puesta en acto” es poner todas esas cosas en juego: poner al contexto en juego, poner a la creatividad en juego, y reconocer los desafíos presentes en el proceso de ese movimiento del texto a la práctica. Esta es una de las formas en que funcionan las políticas.

En el libro “*How Schools do Policy*” hablamos de dos aspectos de la “puesta en acto”: uno es la interpretación y el otro es la traducción, y los separamos heurísticamente. La interpretación es un proceso a través del cual se le otorga sentido a las políticas: ¿qué espera esta política de nosotros/as? ¿Qué requiere que hagamos?, si es que requiere algo de nosotros/as. Algunas veces, afortunadamente, las políticas no requieren que hagas demasiado y no tienes que preocuparte por ellas, pueden ser cumplidas o ignoradas. Pero si en efecto requieren una respuesta, ¿Cuál es? Los hacedores de las políticas asumen que escriben textos que son claros, obvios, coherentes y que no contienen contradicciones o problemas. De hecho, los textos de las políticas son a menudo documentos mal escritos, lo que crea dificultades enormes para aquellos que se supone deben hacer algo con ellos. Entonces tenemos que reconocer este proceso de enfrentarse a las dificultades que implica otorgar sentido a esas políticas y la creatividad que supone hacer algo razonable a partir de estos textos. En este sentido, la interpretación es ¿qué significa la política? ¿Qué está diciendo? ¿Qué supone que hagamos? A menudo, esto es realizado por actores con autoridad – los directores, los inspectores. Ellos se apropian del significado pero también tamizan (o seleccionan) y descartan aspectos de esas políticas.

Luego está la traducción, ésta involucra los múltiples procesos que son puestos en práctica para vincular expectativas o imperativos de las políticas con un conjunto de prácticas. Y esto podría involucrar capacitación en servicio, un desarrollo profesional continuo, reuniones departamentales, la redacción de documentos internos, departamentos trabajando juntos para producir un

⁷ Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2011). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London ; New York: Routledge.

planeamiento curricular, procedimientos de evaluación, observaciones a pares - todo tipo de actividades, todo tipo de prácticas o tecnologías institucionales son utilizadas para convertir a las demandas abstractas de las políticas en algo trabajable, que pueda ser hecho y alcanzado. Así que, nuevamente, no es en realidad algo muy sofisticado. Es bastante simple. Pero la investigación tiene que partir de lo que sucede en ámbitos reales con personas reales, más que asumir una linealidad simple de la implementación de las políticas, obliterando y borrando la creatividad y la capacidad de elaboración de las políticas por parte de los actores.

M. A.: En algunos de sus libros, como en “The Education Debate”⁸ y “How Schools do Policy”, usted ha argumentado que desea forjar conceptos analíticos e instrumentos que sean útiles en contextos diferentes a pesar de que su investigación está enfocada principalmente en las políticas educativas en Inglaterra. ¿Cuál considera que es su contribución al campo de la investigación de las políticas educativas más allá de Inglaterra?

S.J.B.: Supongo que lo que estoy tratando de hacer es proveer de herramientas conceptuales, o identificar problemas conceptuales, que puedan después ser trabajados en cualquier ámbito. De alguna forma, el ámbito no importa, el ámbito se convierte en objeto de investigación, no se convierte en algo que requiere que comiences en forma diferente cada vez, o que comiences de cero. Entonces, estaba tratando de desarrollar un conjunto de herramientas que fueran transportables, que pudieran ser utilizadas en el análisis de cualquier tipo de ámbito político-cultural. Herramientas con las que se pueda trabajar en regímenes centralistas, federales, democráticos u opresivos – un método para hacer análisis de las políticas más que una descripción de los procesos de las políticas. Texto y discurso, sujetos y actores de las políticas, la puesta en acto, el ciclo de las políticas, los contextos de las políticas, los artefactos de las políticas: éstos no conllevan suposiciones acerca del contexto. Algunas personas han malinterpretado el ciclo de las políticas como una descripción de cómo se hace una política, pero no es eso lo que significa.

M. A.: Aunque Inglaterra ha sido el contexto empírico principal de su trabajo, también ha realizado proyectos de investigación en otros lugares, por ejemplo, “Advocacy networks, choice and private schooling of the poor in India”⁹, con Geetha Nambissan. ¿Se ha encontrado con algunos desafíos teóricos o analíticos causados por investigar en otro país? Si esto fue así, ¿Qué desafíos tuvo y cómo lidió con ellos?

S. J. B.: En este momento estoy finalizando dos proyectos, uno que está localizado en África, en cuatro países en África. El otro está basado en la India y he realizado algunas otras investigaciones en Europa y otros países. Pero para mí, depende de qué tipo de temas y de cuestiones te interesen. Yo estoy, especialmente en los últimos años, interesado en la convergencia de las políticas, estoy interesado en la forma en que las políticas se mueven alrededor del planeta y cómo son recontextualizadas en ámbitos diferentes. Así, estoy interesado en ese proceso de recontextualización, estoy interesado en cómo las políticas se introducen y son acomodadas en ámbitos específicos. Pero de alguna forma esto es porque estoy interesado en las políticas más que en los lugares que analizo.

En otras palabras, y relacionado con la pregunta anterior, estoy interesado en las formas de análisis que nos lleven a entender ámbitos diferentes, más que estar interesado en comprender las características específicas de esos ámbitos. De esa forma, mi interés en las políticas se ha expandido a este foco en la movilidad de las políticas y al surgimiento de lo que denomino una “red global de

⁸ Ball, S. J. (2013). *The Education Debate*. London: Policy Press.

⁹ Nambissan, G. B., & Ball, S. J. (2010). Advocacy networks, choice and private schooling of the poor in India. *Global Networks*, 10(3), 324–343.

políticas educativas”, que está constituida por un conjunto de relaciones en torno a la definición de las políticas, que en la actualidad se extiende alrededor del planeta y en países diferentes y a través de la cual las ideas de las políticas, las tecnologías de las políticas, las personas y el dinero circulan. Estoy interesado en el interjuego de lo global y lo local. El espacio de análisis no está definido por las entidades geográficas, sino por el espacio configurado a través de lo global y los elementos situados. Y veo esto como parte de un movimiento necesario en el análisis de las políticas más allá de lo que Ulrich Beck llamó “nacionalismo metodológico”.

M.A.: Teniendo en cuenta su experiencia de investigación en países en vías de desarrollo, ¿cómo ve el uso de su perspectiva en estos contextos? ¿Cuáles son las oportunidades y riesgos o limitaciones de traducir sus ideas a contextos socio-económicos diferentes como el de América latina?

S.J.B.: Aquí volvería a lo que dije hace un rato, que es que veo a mis ideas acerca del análisis de las políticas como herramientas y como puntos de partida, como puntos de orientación. Pueden ser llevados en diferentes direcciones, son lugares a partir de los cuáles se puede empezar y no se suponen que sean prescripciones acerca de cómo hacer investigación. Pueden ser, y espero que sean, y en algunos casos han sido, tomados por colegas y a menudo llevados en direcciones que yo no había anticipado. Y parte de esto tiene que ver con la aplicación o relevancia en el ámbito local, parte de esto tiene que ver con las sensibilidades teóricas o de investigación de los equipos de investigación de los autores individuales. Pero el punto clave es que no están preparadas para dirigir a las estrategias de investigación dentro de un marco de trabajo pre o muy especificado acerca de “así es cómo debería hacerse, éstos son los tipos de preguntas o perspectivas o conceptos que tienen que ser usados”. Son posiciones iniciales de las cuáles ciertos problemas de investigación deberían surgir, que luego deben ser resueltos en los contextos específicos en su escenario particular y sus características específicas. Entonces, nuevamente, algunas personas están malinterpretando lo que estoy sugiriendo, o tomando los ejemplos particulares que estoy explorando en relación a las características específicas de mi propia investigación como modelos de cómo debiera conducirse la investigación, como debiera realizarse en otros lados.

Habiendo dicho esto, creo nuevamente que hay ciertas convergencias y ciertas conectividades en el mundo contemporáneo de las políticas educativas, lo que significa que hay una relevancia y una necesidad de que la investigación sea diferente de lo que fue. Ésta es la necesidad de pensar por fuera o más allá de lo “nacional” para narrar historias de nuevos microespacios de las políticas globales.

Por ejemplo, la proliferación en América Latina de instituciones de educación superior comerciales o con fines de lucro, cuyos dueños se encuentran en otras partes, en los Estados Unidos o en otros países. Hay un aspecto jurisdiccional en esto, esa parte del provisión de la educación que está de hecho dirigida desde otro lugar. O podría ser que hay organizaciones particulares, *think tanks*, por ejemplo, en Chile, en Brasil, *think tanks* neo-liberales, que tienen relaciones en red con las fundaciones Atlas, en los Estados Unidos, con un compromiso común de promover soluciones neo-liberales a los problemas educativos y a otros problemas sociales, y estos *think tanks* se convierten en los conductos para las ideas que tienen circulación en otro lado. Y si uno está mirando a la política de educación contemporánea en Chile, en Brasil y en otras partes de América Latina, realmente no puedes entender lo que está sucediendo sin reconocer los efectos de la movilidad de las políticas, el movimiento supra-nacional de las ideas de las políticas, y otros intercambios financieros relacionados a intereses comerciales, nociones de “buenas prácticas”, la transferencia de modelos de política (inspección, evaluación, análisis de los datos, aprendizaje combinado) de otros lados. No creo que podamos seguir enfocándonos simplemente en el estado-nación en sí mismo y pensar acerca de las políticas como un fenómeno específicamente nacional.

M.A.: En este sentido, en “Education Debate”, usted afirma que el estado-nación ya no es un marco de trabajo analítico útil ya que enfrentamos “un conjunto de influencias regionales y globales crecientemente complejas y significativas, presiones y dinámicas que invaden y están enclavadas en los sistemas nacionales o en la creación de políticas educativas” (p 38). Adicionalmente, usted dice que el desafío es el de entender cómo estos procesos de políticas globales funcionan a nivel nacional. ¿Ha lidiado con este dilema en su propia investigación? ¿Cuáles son las herramientas teóricas que le ayudan a ser sensible a las transformaciones del estado-nación y al incremento de los poderes globales y regionales en la creación de las políticas educativas?

S.J.B.: Bueno, esas son cosas sobre las que aún sigo pensando, sobre las que aún escribo, tratando de resolver. Pero en el sentido más llano, el punto de partida es la globalización y varias teorías de la globalización, que sugieren que la globalización está comprimiendo al mundo de formas variadas; la noción de David Harvey de la compresión del espacio-tiempo es una manera de representarlo... el mundo ahora es un lugar pequeño, la mayoría de las partes del mundo están muy abiertas y accesibles a los medios, la comunicación y los viajes. Y como resultado de esto, los bienes, los servicios y las personas se mueven alrededor del mundo muy fácilmente y rápidamente en la actualidad. Siempre se movieron, en efecto, pero ese movimiento tomaba mucho más tiempo, se hacía más largo, era un proceso mucho más difícil en el pasado. Las posibilidades del movimiento han sido facilitadas y aceleradas.

Y en relación a las políticas educativas, hay una articulación entre los aspectos económicos de la globalización y los aspectos de las políticas educativas de la globalización, en particular, alrededor de la noción de competitividad económica y la contribución de la educación en la participación de las naciones individuales dentro de la economía global. Así, una de las cosas extraordinarias que uno puede encontrar, si examina las afirmaciones de las políticas generales de casi cualquier país alrededor del mundo, es que casi todos reiteran afirmaciones acerca de la necesidad de producir una fuerza laboral altamente calificada que le permitirá a los países competir mejor en la economía del conocimiento global. Y no importa si mirás a Kazajistán, Gambia, Nicaragua, Malasia... ellos dicen casi exactamente la misma cosa. Entonces, hay un discurso de las políticas, que ahora articula a la educación dentro del marco de la competitividad económica. Y en relación a eso, formas específicas de política educativa se volvieron entonces pensables, sensatas, y por cierto, en algún sentido se han vuelto necesarias. Incluyen cuestiones tales como las asociaciones entre lo público y lo privado, el liderazgo, la elección, la *marketización* y la privatización. Y esto es lo que Pasi Sahlberg llama GERM, movimiento de reforma de la educación global¹⁰. Es en realidad un número de ideas bastante limitadas, que ahora tiene esta circulación global. Concomitantemente, otras posibilidades para pensar acerca de las políticas educativas son excluidas y silenciadas.

Entonces, como dije, me he interesado en cómo las ideas de las políticas se mueven y he intentado darle algo de carne (o cuerpo) literalmente a ese proceso de movimiento. Un montón de personas hablan acerca de la movilidad de las políticas, pero muy pocos investigadores están de hecho tratando de entender cómo se alcanza este movimiento. He estado usando la idea de la red como una manera de abordar este movimiento. Y por algún tiempo, he estado tratando de mapear las redes de las políticas, lo cual está bien, las puedes describir y representar, identificar cómo las personas están conectadas. Pero hay un paso adicional o un movimiento desde mapear las redes a comprender cómo trabajan, el trabajo de las redes, el trabajo que va hacia la movilidad de las políticas. Entonces, en este momento estoy tratando de entender el trabajo humano que genera la movilidad de las políticas. Y eso involucra tratar de rastrear o seguir el movimiento de las políticas de un lugar al otro. Entonces, miro a las políticas en términos de los nuevos tipos de espacios en los cuáles las políticas están siendo “hechas” y las personas que las “hacen”. Pero también cómo estos nuevos espacios y nuevos actores se articulan tanto con los espacios del estado tradicional y los

¹⁰ Sahlberg, P. (2011). The Fourth Way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173–185.

ámbitos nacionales, los actores políticos en los escenarios nacionales. Estoy tratando de relacionar lo local y lo nacional con esta red global, y, al mismo tiempo, reconocer el interjuego y la movilidad de las cosas, las personas y las ideas a lo largo de estas relaciones.

M.A.: Entonces, en este sentido de conexiones internacionales que van más allá del estado-nación, ¿cómo ve el rol que las organizaciones internacionales, tales como el Banco Mundial, juegan en la construcción de políticas educativas?

S.J.B.: En algunas partes del mundo el Banco Mundial es un actor sumamente influyente. Si se quiere tomar un préstamo del Banco Mundial, el Banco Mundial establecerá condicionalidades que requerirán que se hagan ciertas cosas, ciertos cambios de políticas para calificar para el préstamo. Hace algunos años, Mongolia pedía dinero para desarrollar su sistema educativo primario. A cambio, debieron aceptar la “recomendación” de crear un sistema específico de pago por desempeño a los docentes. Esta no era una idea que tuvo sus orígenes en Mongolia, era algo que el Banco Mundial pensó que eran “buenas prácticas”, y estaba sujeto al préstamo como condición. Entonces el Banco Mundial tiene claramente un impacto muy directo en la política educativa en algunos lugares.

Tiene también, junto a otras agencias, como la OCDE en particular, un impacto discursivo influyente en la forma de pensar las políticas. Así, en muchos países, el marco, los límites y las posibilidades de pensar las políticas están, de hecho, restringidas, al menos hasta cierto punto, por el lenguaje, los supuestos y los conceptos que el Banco Mundial y la OCDE están articulando, abogando, promulgando, acerca de los cuáles están escribiendo y hablando en las conferencias, y de las que están conversando con Ministros de Educación durante las visitas y conferencias. Entonces, en ese nivel son enormemente influyentes también. Si se analiza, por ejemplo, la preocupación por garantizar la calidad en la Educación Superior, ése es un triunfo del pensamiento de las políticas de la OCDE, algo que fue desarrollado en un conjunto de documentos en la OCDE en los noventa, a comienzo del milenio, y es ahora el marco mundial para pensar acerca de cómo sabemos si las universidades están funcionando bien o no. Garantizar la calidad en el Educación Superior está firmemente establecido en el pensamiento de las políticas en casi todos los países alrededor del mundo.

Habiendo dicho esto, pienso que también es importante, como he sugerido, reconocer que hay en la actualidad un conjunto más amplio de actores, que están teniendo diferentes grados de impacto e influencia sobre las políticas en los países en vías de desarrollo y los desarrollados, en particular, varias organizaciones y fundaciones filantrópicas. Una reciente encuesta del 2013 en los Estados Unidos le preguntó a 300 educadores quién creían que era el pensador educativo más influyente en los Estados Unidos, y Bill Gates fue mencionado como el principal. La Fundación Bill y Melinda Gates ha tenido un enorme impacto en la política educativa en los Estados Unidos, particularmente en ciudades como Nueva York, Los Ángeles, Memphis y Nueva Orleans. Ellos, junto a otras fundaciones, como la fundación de la familia Wharton y la Fundación Eli and Edythe Broad, y otras, han cambiado fundamentalmente el paisaje educativo de los Estados Unidos. Nadie los eligió, no tienen autoridad, no tienen legitimidad de tipo político... Lo que tienen es mucho, mucho, mucho dinero. Y son capaces de usar ese dinero para producir cambios a la política educativa, y hacer que sus ideas influyan. Y esas fundaciones están haciendo eso en los Estados Unidos, y cada vez más en otros países del mundo. En las investigaciones que estoy haciendo aparecen en India y en África. Y hay otras fundaciones tanto globales como nacionales. En Brasil, por ejemplo, la Fundación Lemann y la Fundación Ayrton Senna están teniendo un peso significativo en los debates acerca de la política educativa y contribuyen a definir qué significa educar, enseñar y aprender en Brasil. Los Edu-businesses¹¹ y las fundaciones creadas por empresas

¹¹ ver http://www.ei-ie.org/en/news/news_details/3602

también están teniendo un impacto. Hay todo un nuevo conjunto de actores – las empresas sociales, las organizaciones globales de beneficencia, junto a las ONG que ya están bien establecidas - que están participando de la definición de las políticas educativas, en la provisión de servicios y en la circulación de las políticas. Entonces, nuevamente, esto significa que tenemos que pensar acerca de las políticas de forma diferente. No podemos usar viejos conceptos, viejos marcos, viejos supuestos para investigar nuevos métodos de políticas. Las políticas han cambiado, y nosotros tenemos que cambiar si las vamos a investigar eficazmente.

M. A.: Acerca de la importancia del contexto en la investigación de las políticas educativas, en el libro “How Schools do Policy” hay un capítulo llamado “Tomando al contexto seriamente”, donde usted afirma que los investigadores en educación a menudo describen el contexto pero son incapaces de producir un análisis acerca de él. ¿Qué quiere decir con esta afirmación? ¿Cómo previene uno esto en su propio trabajo? ¿Y cómo evalúa qué es lo que cuenta y qué no como contexto en su investigación?

S.J.B: Es una cosa muy simple, si uno lee la mayoría de los análisis de las políticas, en particular al nivel de la escuela o institucional, lo que se obtiene es una gran cantidad de citas de gente que dice algo y en ciertas ocasiones, relatos de personas haciendo cosas. Pero muy raramente uno puede hacerse de una idea acerca de dónde se están haciendo estas cosas, cómo se ve el lugar en el que se están diciendo y haciendo esas cosas. Presumiblemente, es un edificio, o un conjunto de edificios, pero pocas veces uno se entera de cómo luce el edificio, en qué condiciones está, qué comodidades tiene, cómo está estructurado, de qué color está pintado. ¿Tiene un patio de recreo para que los estudiantes jueguen? ¿Hay laboratorios de ciencia? Desmaterializamos el análisis de las políticas, lo arrancamos del contexto, no tenemos en cuenta ni presentamos al lector su materialidad.

Asimismo, muy pocas veces las investigaciones tienen en cuenta el dinero. ¿Cuál es el presupuesto? ¿Cuánto dinero hay disponible? ¿Cuál es el salario de los docentes? ¿Cuánto se gasta en un edificio? ¿Cuánto dinero hay disponible para comprar libros de texto, o mesas o sillas o computadoras? Nuevamente, es un tipo de desmaterialización del análisis. Hablamos de los docentes, hablamos de las aulas, hablamos de la enseñanza y el aprendizaje, pero muy raramente nos hacemos una idea de cuánto cuestan estas cosas, y cuánto dinero está disponible. Y por supuesto, los hacedores de políticas de muchas formas tampoco lo hacen, suponen que la política es inmune al contexto. De esta manera, suponen que una escuela con instalaciones precarias, un número limitado de docentes experimentados y un gran número de estudiantes de origen social vulnerable puede hacer política de exactamente la misma forma que una escuela bien financiada, con docentes experimentados y estudiantes de origen pudiente. Así, desmaterializan a las políticas. Los hacedores de políticas tienen en cuenta la mejor de todas las escuelas posibles cuando escriben las políticas. Y ésto luego se traduce en la manera en que piensan cómo esta política es llevada a cabo: es llevada a cabo bien o mal, no tiene un contexto.

En muchos sentidos, tomar el contexto seriamente es muy simple, involucra re-materializar a las políticas, darle un basamento visceral en términos de las instalaciones, la gente y el dinero. ¿Cuántos docentes hay? ¿Qué tan experimentados son? ¿Cómo es su capacitación? ¿Cuál es su origen? ¿Cuántos años han trabajado en la enseñanza? ¡No sabemos casi nada acerca de estas cuestiones! Muy raramente nos hacemos una idea acerca de los artefactos de las políticas – qué pósters se exhiben, qué tecnologías se usan, cómo se organiza la clase, cuáles son los actores no-humanos dentro del proceso de la puesta en acto.

M.A.: Entonces, analíticamente, ¿Cómo darle sentido al contexto? ¿Dónde demarcar el límite para definir el contexto de una investigación? Y también, ¿cuándo deja de ser contexto y se convierte en el centro de la investigación? De cierta forma, ¿Cuáles son los límites del contexto?

S.J.B.: Bueno, hay otra forma de pensar acerca de esto, que se remonta a Foucault, que es la idea de las tecnologías y las prácticas. La idea de que las políticas, o más generalmente el discurso se manifiesta dentro de las prácticas y las tecnologías, que se manifiesta en la manera en que las personas interactúan dentro de ámbitos institucionales en tipos particulares de relaciones sociales: enseñar y aprender, doctor y paciente, terapeuta y cliente. Entonces el rol del contexto depende de la pregunta que se quiera responder, el significado depende del marco que se establezca alrededor del problema de investigación específico. Lo que estoy tratando de decir es que la tendencia es la de enmarcar esos problemas de formas que siempre excluyen al contexto y casi siempre excluyen al dinero. Y por lo menos, a veces, no siempre, pero a veces, necesitamos prestar algo de atención a esas cuestiones si vamos a entender realmente qué es lo que cuenta como políticas educativas. Porque las políticas educativas no son sólo lo que las personas dicen o hacen, las políticas educativas también están constituidas por los edificios y el dinero, las relaciones de poder y otras cosas. Y como investigadores en educación, investigadores en políticas, necesitamos involucrarnos con estos aspectos de “lo qué son las políticas”.

M.A.: Para concluir, tengo solamente una pregunta sobre América Latina. Usted ha colaborado con algunos investigadores latinoamericanos a lo largo de los años y también ha visitado recientemente algunos países de la región como Brasil, Argentina, Chile y Colombia. ¿Hubo algo sorprendente para usted acerca de la educación en los países latinoamericanos?

J.S.B.: Sé muy poco acerca de la educación en América Latina, y lo que en efecto sé, lo aprendo a través de mis estudiantes y a través de mis contactos con gente en América Latina. Nunca he tenido un período extendido de estadía donde haya estado involucrado en investigación directa. Por lo que no afirmo que entiendo de la educación en América Latina. Dejo que mis estudiantes hagan eso, esa es su tarea, yo estoy solamente aquí para ayudarlos.

Estoy interesado en América Latina y estoy interesado en cosas específicas que suceden allí y en efecto trato de entenderlas, en algún grado. Entonces, por ejemplo, estoy muy interesado en el escenario de desarrollo de la Educación Superior en Brasil, particularmente dado que es una especie de libre mercado en la provisión de la Educación Superior y existe esta enorme diversidad de provisión. En un extremo del mercado hay instituciones del estado de gran prestigio - universidades - y actualmente hay una proliferación de otros proveedores con diferente prestigio, en particular, enormes conglomerados privados de Educación Superior que tienen cientos de miles de estudiantes estudiando en sus universidades. Entonces, tengo un interés particular en eso. Argentina es interesante porque es tan idiosincrática y no encaja en el modelo de lo que está sucediendo en la mayoría del resto de América Latina y en la mayoría del resto del mundo. Se aferra al poder de los gremios docentes, al rol del estado, a la centralidad de la educación pública, aunque hay un montón de provisión privada en lugares como Buenos Aires. Y estoy muy interesado en Chile, porque Chile es el paradigma del sistema educativo neoliberal. Es el que tiene más elección (*choice*), es el que tiene más provisión privada, es el que tiene más evaluación y comparación, que probablemente cualquier otro país en el mundo. Entonces es un laboratorio educativo/económico/social fascinante. Tengo un número de estudiantes que están haciendo investigación allí. Estuve allí recientemente conversando con gente acerca de las políticas en Chile y volveré este año para enseñar en Santiago.

En este sentido, Macarena Hernández ha hecho un trabajo interesante sobre Chile en términos del rol de los *think tanks* allí y Diego Santori hizo un trabajo muy interesante en la escolarización neoliberal usando ideas postestructuralistas. En Argentina, Ángela Oría intentó una genealogía sorprendente de la educación pública argentina. Tengo entonces un número de estudiantes realizando un trabajo sumamente interesante en estos países que me proveen de información valiosa. Y estoy muy consciente de que en algunos lugares hay un interés particular en mi trabajo. En Chile, es alrededor del trabajo que he hecho sobre el neoliberalismo, en Brasil hay un

interés particular en el ciclo de las políticas y las posibilidades de usarla. Y he enseñado en Argentina, en la Universidad de San Andrés por un número de años en un módulo intensivo de maestría. Tengo entonces múltiples intereses en América Latina pero soy, muy, muy modesto acerca de las afirmaciones que puedo hacer acerca de cuánto comprendo los sistemas educativos de América Latina.

M.A.: Muchas gracias Profesor Ball, por esta entrevista tan valiosa.

Notas: Agradezco el apoyo y la generosidad de los Editores del Número Especial Analía Inés Meo y Jason Beech, por sus comentarios invaluable y aportes que me ayudaron en el desarrollo de esta entrevista. También agradezco los comentarios de Jorge Ortiz Quiroga en la etapa de borrador temprana de esta entrevista.

Referencias

- Bowe, R., Ball, S., & Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. London ; New York: Routledge.
- Ball, S. J. (1993). What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10–17.
- Ball, S. J. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- Ball, S. J. (1995). Intellectuals or Technicians? The Urgent Role of Theory in Educational Studies. *British Journal of Educational Studies*, 43(3), 255–271.
- Ball, S. J. (2013). *The Education Debate* (2nd ed.). Policy Press.
- Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306–313.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2011). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London; New York: Routledge.
- Ball, S. J., & Junemann, C. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Policy Press.
- Nambissan, G. B., & Ball, S. J. (2010). Advocacy networks, choice and private schooling of the poor in India. *Global Networks*, 10(3), 324–343.
- Sahlberg, P. (2011). The Fourth Way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173–185.

Sobre la Autora

Marina Avelar

UCL Institute of Education – University of London
marina.avelar.14@ucl.ac.uk

Marina Avelar es candidata a doctora en el UCL Institute of Education - University of London. Estudia el trabajo de organizaciones filantrópicas corporativas en la política educativa en Brasil. Tiene una Maestría en Educación en la Universidad Estadual de Campinas en Brasil.

Acerca de los Editores Invitados

Jason Beech

Universidad de San Andrés y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

jbeech@udesa.edu.ar

Jason Beech es docente investigador de Sociología de la Educación, Educación Comparada y Problemas Educativos Contemporáneos en la Universidad de San Andrés, donde también co-dirige el Laboratorio de Tecnologías del Aprendizaje. Es investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET). Es editor asociado de la Revista *Archivos Analíticos de Política Educativa* y miembro del consejo directivo de la Comparative and International Education Society (CIES) e investigador visitante del Graduate School of Education de la Universidad de Melbourne (2015).

ORCID: 0000-0002-4971-7665

Analía Inés Meo

Universidad de Buenos Aires (UBA) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

analiameo@conicet.gov.ar

Analía Inés Meo es socióloga y docente de la UBA, e investigadora del CONICET con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones “Gino Germani” (UBA). Trabaja en el campo de sociología de la educación. Sus investigaciones examinan distintos aspectos de la producción, amplificación y mitigación de las desigualdades educativas y sociales, en particular en el nivel secundario en Argentina. Es integrante del Comité Editorial de la Revista “Argumentos. Revista de crítica social” e investigadora visitante del Departamento de Sociología de la Universidad de Warwick (Reino Unido).

Dossier**Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina**archivos analíticos de políticas
educativas

Volumen 24 Número 24

29 de fevereiro de 2016

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Ejecutivo: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**,
(Universidad de San Andrés), **Antonio Luzon**, Universidad de Granada

Claudio Almonacid
Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la Ciudad
de México

Xavier Besalú Costa
Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia Universidad
de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto
Nacional para la Evaluación de la
Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes
Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez
Instituto de Investigaciones sobre
la Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Luis Ramírez Romero
Universidad Autónoma de Sonora,
México

Paula Razquin Universidad de
San Andrés, Argentina

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez
Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé,
Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

Juan Carlos Tedesco Universidad
Nacional de San Martín, Argentina

Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman
Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Sherman Dorn, David R. Garcia, Oscar Jimenez-Castellanos,**

Eugene Judson, Jeanne M. Powers (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Executivo: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil