



Education Policy Analysis
Archives/Archivos Analíticos de Políticas
Educativas

ISSN: 1068-2341

epaa@alperin.ca

Arizona State University
Estados Unidos

Beech, Jason; Meo, Analía Inés
Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las
Políticas Educativas en América Latina
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 24,
2016, pp. 1-19
Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450048>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

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 23

29 de Febrero de 2016

ISSN 1068-2341

Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina

Jason Beech

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



Analía Inés Meo

CONICET – Universidad de Buenos Aires
Argentina

Citación: Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417> 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: En este ensayo introductorio al número especial sobre el uso de las teorías de S. J. Ball en América Latina nos proponemos explorar cómo las preocupaciones teóricas y las preguntas de investigación empírica de Ball contribuyen a visibilizar, mapear e interrogar algunos aspectos que han sido marginalizados en la mayoría de las investigaciones sobre las políticas educativas en la región. Agrupamos las contribuciones de Ball en dos grandes ejes. En primer lugar, el análisis de la participación de nuevos actores en la política educativa, tales como las empresas y las organizaciones

filantrópicas; lo que implica una redefinición del estado y de la forma en que se gobierna a la educación. El segundo eje que destacamos es el que analiza los ciclos de la política y la "puesta en acto" de las políticas en el nivel micro-institucional. Ball cuestiona el concepto de "implementación" y las visiones lineales acerca de las relaciones entre la "política" y la "práctica". Por el contrario, propone enfoques conceptuales que contribuyen a abrir la caja negra de las políticas educativas, explorando cómo éstas definen marcos posibles para la acción, pero, al mismo tiempo, dejan márgenes para las interpretaciones y acciones de los individuos que actúan en diferentes contextos.

Palabras clave: Stephen J. Ball; América Latina; política educativa; redes de políticas; ciclo de las políticas

Exploring the use of Stephen J. Ball's theoretical tools for the analysis of education policies in Latin America

Abstract: In this introductory essay to the special issue on the use of S.J. Ball's theories in Latin America we explore how Ball's theoretical concerns and empirical research contributes to visualize, map and problematize some aspects that have been marginalized in most research on education policies in the region. Ball's contributions are grouped into two main areas. First, the analysis of the participation of new actors in education policy, including businesses and philanthropic organizations; which implies a redefinition of the state and the government of education. The second area we highlight is his work on the policy cycle and his theory of enactment. Ball questions the concept of "implementation" and linear views on the relations between "policy" and "practice." In contrast, he proposes conceptual approaches that contribute to open the black box of educational policies, exploring how they define possible frameworks for action, but at the same time, leave margins for interpretations and actions of individuals acting in different contexts.

Key words: Stephen J. Ball; Latin America; education policy; policy networks; policy cycle

Explorando a utilização das ferramentas teóricas de Stephen J. Ball no estudo das políticas educativas na América Latina

Resumo: Neste ensaio introdutório à edição especial sobre o uso das teorias de S. J. Ball na América Latina exploramos como as preocupações teóricas e perguntas de pesquisa empírica de Ball contribuem a visualizar, mapear e questionar alguns aspectos que têm sido marginalizados na maioria das pesquisas sobre políticas educativas na região. Organizamos as contribuições de Ball em duas áreas principais. Primeiro, a análise da participação de novos atores na política de educação, incluindo empresas e organizações filantrópicas; o que implica uma redefinição do estado e das formas de governo da educação. Segundo, destacamos o trabalho de Ball em relação a os ciclos da política e do "*enactment*" das políticas no nível micro-institucional. Ball questiona o conceito de "implementação" e os análises lineares sobre as relações entre "política" e "prática". Em contraste, propõe abordagens conceituais que contribuem para abrir a caixa preta das políticas educativas, explorando como elas definem certos limites possíveis para a ação, mas, ao mesmo tempo, deixam margens para interpretações e ações dos indivíduos que atuam em diferentes contextos.

Palavras-chave: Stephen J. Ball; América Latina; política educativa; redes de políticas; ciclo das políticas

Introducción

Dentro del campo de la investigación en educación en América Latina, los trabajos sobre las políticas educativas y las reformas lideradas por los estados ocupan un lugar preponderante.

Distintas lentes disciplinares han sido utilizados para avanzar en la comprensión de las políticas educativas, tales como la sociología, la antropología, las ciencias políticas y de la educación. Asimismo, las investigaciones sobre reformas educativas han sido producidas desde variadas perspectivas epistemológicas y teóricas (Tello & Mainardes, 2012). Muchos de estos análisis han sido elaborados con el objetivo explícito de incidir en el proceso de formulación de la “agenda” y en la toma de decisiones en el campo de las políticas educativas. La mayoría de las producciones sobre políticas educativas en América Latina formulan sus preguntas de investigación en diálogo con las categorías y problematizaciones que las agencias estatales han desplegado en torno a la escolaridad formal. En este sentido se trata en su mayoría de investigaciones “orientadas por la política” (*policy oriented research*) y preocupadas por brindar recomendaciones para la intervención en la realidad socio-educativa – en particular a las agencias estatales en materia educativa tanto de nivel nacional, provincial como local.

Aunque no negamos la relevancia que este tipo de abordajes tiene, en este número especial nos proponemos ampliar el espectro teórico y metodológico y el foco empírico de la investigación sobre políticas educativas en la región a partir de evidenciar el carácter productivo y desestabilizador de las preguntas y “caja de herramientas” conceptuales que Stephen Ball y sus colegas han forjado, así como las maneras en que éstas (con sus variantes en distintos momentos de su trayectoria intelectual) pueden ser movilizadas, tensadas y redefinidas para el análisis de casos de políticas educativas específicas en distintos países latinoamericanos. Para ello, este ensayo introductorio se propone, por un lado, sintetizar algunas de las claves interpretativas ofrecidas por Ball con el objetivo de difundirlas y hacerlas más conocidas en el campo de producción de conocimiento sobre políticas educativas en países latinoamericanos. Por el otro, introducimos los distintos trabajos incluidos en este volumen así como sus aportes específicos y sus maneras de pensar las políticas a partir del uso crítico de algunas de las conceptualizaciones de Ball para analizar casos de políticas educativas específicas en distintos países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile y Colombia).

La sociología política de Ball se ha centrado fundamentalmente en el intento por abordar dos grandes temas: uno es el la cuestión de la conceptualización de las políticas educativas; es decir ¿qué son las políticas?; el otro se basa en la pregunta acerca de cómo pueden investigarse las políticas educativas, sus trayectorias y efectos. El concepto de “ciclo de las políticas” (*policy cycle*) fue el primero que Ball y Bowe acuñaron para abordar estas preguntas y así orientar investigaciones propias y ajenas (en países tan diferentes como Inglaterra, Australia, Estados Unidos y Brasil). Esta “herramienta” –probablemente la más conocida en nuestras latitudes – ofreció claves con una orientación postmoderna para reconocer la naturaleza compleja, conflictiva y multisituada del proceso de producción y puesta en acto de las políticas educativas. Así, el “ciclo de las políticas” contribuyó a visibilizar diferentes arenas en las cuales se definen y ponen en acto las políticas, así como sus relaciones y especificidades. En su formulación más acabada, estas arenas fueron denominadas el “contexto de influencia”, “contexto de producción de los textos de las políticas”, “contexto de la práctica”, “contexto de los efectos” y “contexto de las estrategias políticas” (Ball & Bowe, 1992). Estos conceptos exigen prestar atención a las “trayectorias” o ciclos de vida de las políticas, así como a sus efectos generales y específicos. Se trata de un abordaje teórico-metodológico que intenta por un lado superar las visiones lineales y simplistas de la “implementación”, en las cuales se analizan las políticas como una producción acabada del estado que las escuelas implementan o no, y por otro, enfatiza la complejidad de intereses e influencias en juego al momento de definir las políticas educativas.

Como lo ilustra el concepto de “ciclo de las políticas”, una de las características que distingue la forma en que Ball aborda estos temas es su eclecticismo teórico. En variadas publicaciones

reconoce las limitaciones de distintas y –muchas veces contrapuestas– perspectivas teóricas. Antes que renunciar a usarlas, se arriesga y las articula reconociendo lo que son capaces de iluminar y lo que no pueden ver. Este autor está convencido de que movilizar los conceptos anclados en tradiciones estructuralistas y post-estructuralistas y post-modernas es más productivo que aferrarse dogmáticamente a alguna tradición en particular (Apple, 2013). Para Ball, la teoría tiene un rol práctico en la investigación educativa: como “caja de herramientas”, instrumentos para el análisis, y como sistema de reflexividad (Ball, 2006). Así, los conceptos teóricos tienen que ser productivos y útiles para la práctica de la investigación social, antes que meras abstracciones forjadas en el vacío. Tienen que brindar oportunidades interpretativas para problematizar y entender las políticas educativas y no deben transformarse en limitaciones a la creatividad metodológica y analítica de las investigaciones. Así, por ejemplo, los trabajos de Ball sobre las políticas educativas han pivotado en torno a las nociones de poder, discurso e identidad forjadas por Foucault. Sin embargo, recurrir a una mirada post-estructuralista sobre las políticas no ha implicado desconocer las capacidades creativas que tienen los actores escolares –como los *policy makers* y los/as docentes– cuando las “traducen”, re-apropian y ponen en acto en contextos socio-históricos e institucionales específicos. De esta manera, en lugar de quedar atrapado en posiciones objetivistas o subjetivistas tan características de la teoría social contemporánea, Ball reconoce la necesidad de considerar y combinar ambas posturas y entiende que las escuelas y los docentes hacen políticas, pero al mismo tiempo son constituidos por ellas. Desde esta posición de “sujeto epistemológico inestable” (ver entrevista a Ball en este número especial), Ball no pretende dar respuestas definitivas a los problemas que estudia. Por el contrario, su búsqueda se orienta a problematizar aspectos de las políticas que tienden a ser naturalizados y, al hacerlo, desestabiliza “verdades” a través del despliegue de estrategias tan variadas como la genealogía, el análisis de redes y la etnografía.

Para dar cuenta en mayor profundidad de los aportes de Ball al análisis de las políticas educativas y de sus potencialidades para América Latina, dividimos este ensayo en dos secciones. En la primera analizaremos el trabajo de Ball y sus colegas sobre lo que podríamos llamar el campo global de producción de políticas educativas. Aquí los conceptos de “red”, “gobernanza” y “heterarquías” han sido fundamentales en su análisis del involucramiento de empresas privadas, organizaciones filantrópicas, consultoras y organismos multilaterales en el campo educativo. En la segunda sección analizaremos el instrumental teórico-metodológico que han usado Ball y sus colegas para problematizar los modos en que las escuelas “hacen” políticas. Aquí, entender a la política como texto, discurso y como “puesta en práctica” ha contribuido a comprender las formas creativas en que docentes y directivos de escuela producen y son producidos por las políticas educativas en contextos socio-institucionales y profesionales específicos. Cabe destacar que la distinción que hacemos entre estos dos dominios empíricos cumple un rol puramente organizativo, ya que existe entre ellos relaciones complejas y dinámicas que los hacen completamente dependientes uno de otro. De este modo, junto con los trabajos que componen este número especial, nos proponemos mapear diferentes análisis que consideramos pueden ser fructíferos para inspirar futuros trabajos en y sobre América Latina.

Las Políticas Educativas Como Fenómeno Global

En su esfuerzo por comprender la complejidad de las políticas educativas, desentrañando sus significados, sus procesos de producción, de puesta en acto y los distintos intereses en juego, Ball y sus colegas han enfocado en los últimos años parte de su trabajo en lo que podríamos llamar el campo global de las políticas educativas. El trabajo de Ball siempre ha tenido una sensibilidad a las

influencias globales y al carácter supranacional de las políticas educativas. Ya en 1998 su artículo "Big Policies/Small World: An Introduction to International Perspectives in Education Policy" (Ball, 1998) tuvo una gran influencia en el campo de la educación comparada y en la investigación sobre políticas educativas. Sin embargo, fue a partir de su investigación sobre el involucramiento de las empresas privadas con fines de lucro en la educación pública en Inglaterra (Ball, 2007) que Ball comenzó a desarrollar un aparato teórico sistemático y consistente para entender las redes globales de producción de políticas educativas. Empíricamente, sus trabajos sobre estos temas partieron del análisis de la participación de las empresas en lo que ellas mismas ven como un mercado global de la educación y luego se expandieron al estudio de redes complejas de interacción en las que participan empresas, consultoras, organizaciones de la sociedad civil, organismos internacionales y estados, entre otros. Justamente lo que Ball argumenta en sus trabajos recientes es que las fronteras entre el estado y el mercado, lo global y lo local, y el lucro, la filantropía y el bien público están siendo debilitadas. Y que por lo tanto quienes investigan las políticas educativas deben recurrir a nuevos herramientas teóricas y conceptuales y re-direccionar el foco empírico para comprender las políticas educativas, los intereses que están en juego y sus efectos.

La perspectiva actual de Ball y sus colegas sobre las redes globales de políticas educativas se reúne fundamentalmente en los libros *Global Education Inc.: new policy networks and the neo-liberal imaginary* (Ball, 2012) y *Networks, New Governance and Education* (Ball & Junemann, 2012). En estos textos Ball destaca la importancia de entender las políticas educativas más allá del estado-nación. Ball señala que la mayoría de las investigaciones sobre política educativa siguen atadas al paradigma del estado-nación, lo cual representa un problema, ya que solo se está mirando a algunos de los lugares en los que se hacen las políticas, mientras que se pierden del foco de análisis muchos de los espacios en los cuales las políticas están siendo creadas. Basándose en el trabajo de Beck (2006) Ball sugiere que se necesitan nuevas herramientas y perspectivas que se adecuen al desarrollo de una sociología política cosmopolita. Para Beck la sociología cosmopolita es una condición necesaria para poder aprehender la realidad actual. "La cosmopolitización es un proceso dialéctico, no lineal en el cual lo universal y lo particular, lo similar y lo diferente, lo global y lo local deben ser concebidos no como polaridades culturales, sino como principios interconectados que se contienen unos a otros recíprocamente" (Beck, 2006 citado en Ball, 2012)¹.

Poner el foco en las redes globales de política educativa también implica, para Ball, un esfuerzo por abrir el concepto de globalización y superar las críticas abstractas y retóricas del neoliberalismo. Con este objetivo se propone entender quiénes son los que participan de estos nuevos espacios de producción de políticas educativas, cómo participan, con qué objetivos, cuáles son los intereses en juego, quiénes ganan y quiénes pierden. A pesar de que muchos trabajos que analizan las políticas educativas hacen mención a la globalización, en general este concepto es usado como una forma simple de evitar la complejidad. La globalización es presentada como causal de las políticas, pero sin una explicación de quiénes son los que "hacen" la globalización, quiénes son los que se benefician, quiénes los que pierden. En otras palabras la globalización se cosifica y se evita definir sus límites y su significado y de este modo es usada como una noción que bloquea la complejidad del análisis, más que como un concepto generativo de un análisis más profundo de las políticas, sus orígenes, influencias y efectos.

Sin embargo, la mirada sobre estos nuevos espacios de influencia y de producción de políticas no debería desmerecer la importancia del estado en el análisis de las políticas educativas. El estado sigue siendo un actor fundamental en las redes globales de producción de políticas

¹ Todas las citas textuales son traducciones propias de los originales en inglés.

educativas. Las nuevas formas de hacer políticas redefinen al estado y son redefinidas permanentemente por los estados, pero estos cambios no deben confundirse necesariamente con un debilitamiento de los mismos. El estado adquiere nuevos poderes y ejerce el poder en nuevas formas. “Es importante que no subestimemos el poder del estado, pero también es importante que no sobreestimemos el poder del estado en abstracto, ni tratemos al estado como un todo indivisible” (Ball, 2012, p. 7). Así, Ball se refiere al “estado policéntrico”, un estado en red que para funcionar y cumplir con sus objetivos trabaja en articulación con otras organizaciones, supranacionales, subnacionales, privadas, públicas, con y sin fines de lucro.

A nivel teórico y metodológico Ball propone repensar la concepción espacial de las políticas educativas, superando el nacionalismo metodológico (Dale 2005; Wimmer & Glick Schiller, 2002), la cosificación de la globalización y las distinciones binarias entre “lo local” y “lo global”. Asimismo, Ball plantea la necesidad de reconsiderar el componente temporal en el análisis de las políticas educativas. No se trata de analizar fenómenos estáticos, ni de pensar a las políticas o las reformas como instancias que generan un desequilibrio en un mundo estable que luego va de a poco reencontrando un nuevo equilibrio. Por el contrario, Ball sugiere que debemos ser conscientes de que los fenómenos que estudiamos son dinámicos y están en movimiento constante. Como dice Appadurai (2000), vivimos en un mundo constituido por objetos que están en movimiento permanente. Se trata de un mundo de flujos. Aunque por supuesto que también existen estructuras, organizaciones y otras formas sociales más o menos estables, muchas de las estabilidades que vemos como investigadores/as son construidas por nuestra propia voluntad de domesticar y encontrarle un sentido a una realidad empírica que está permanentemente cambiando y fluyendo. Por lo tanto, argumenta Ball, es en la lógica del dinamismo, los flujos y el movimiento que debemos analizar las políticas educativas. Ball destaca que en la sociología, las ciencias políticas y la geografía social existe en la actualidad un menor interés en las estructuras sociales y un mayor énfasis en los flujos y las movilidades. Es lo que Urry (2003) llama el “*mobility turn*”. De este modo, la red se convierte en un concepto clave en esta nueva era en las ciencias sociales para comprender las relaciones sociales y, en el caso del trabajo de Ball, los nuevos espacios y tiempos en los que se producen las políticas educativas. Estos cambios en las dimensiones espaciales y temporales de la política educativa implican a su vez un desafío metodológico en términos de definir qué es lo que constituye un dato empírico y cómo éstos pueden ser captados, analizados y representados.

Son muchos los conceptos teórico-metodológicos que Ball utiliza para abordar estos desafíos. En particular, en esta sección destacaremos y analizaremos aquellos que consideramos más importantes en la manera que Ball aborda las políticas educativas como fenómeno global y que, a su vez, creemos pueden servir de fuente de inspiración para el desarrollo de investigaciones sobre política educativa en América Latina. Se trata de los conceptos de “gobernanza” (*governance*), “heterarquías” (*heterarchies*), “redes de política” (*policy networks*) y “etnografía de redes” (*network ethnography*).

El concepto de gobernanza refiere a una forma distinta de ejercer la autoridad en comparación con el tradicional concepto de gobierno. Desde esta perspectiva, el gobierno se basa en las jerarquías y en la autoridad ejercida a través de la administración pública y las burocracias, mientras que la gobernanza se basa en la “autoridad informal” de redes flexibles y diversas (Ball & Junemann, 2012). Ball nota que el modelo jerárquico de gobierno pierde su centralidad, a medida que los gobiernos intentan solucionar problemas cada vez más complejos a través de nuevos métodos que permiten “a los innovadores crear respuestas creativas” (Eggers, 2011, citado en Ball, 2012, p. 17). Estas nuevas formas de gobernanza implican la participación de “nuevas voces” en la producción de políticas y de nuevos “conductos” a través de los cuales los distintos actores se

relacionan y las políticas se crean. Estos cambios no ocurren de manera coherente, ni generan estructuras estables. Por el contrario son modos de gobierno inestables y tentativos. Es decir que las redes que el estado genera con otros actores son en gran medida experimentales: se prueba con distintas redes, asociaciones y modos de ejercer el poder para solucionar determinados problemas y, en la medida en que estas experiencias fracasan, se las reemplaza por otras. Como dijimos, estos cambios no implican necesariamente un debilitamiento del estado, sino cambios en las formas en que éste ejerce su autoridad. Por ejemplo, Ball argumenta que al mismo tiempo que el estado cumple el rol de establecer límites para los actores del mercado (las empresas, la filantropía, etc.), crea las condiciones para que el mercado florezca y se expanda. Es decir que el desplazamiento del gobierno a la gobernanza se basa en una forma distinta de ejercer el poder y la autoridad en la cual hay una división del trabajo entre el estado y otros actores gubernamentales, no gubernamentales, con fines de lucro, sin fines de lucro, globales y locales que participan de la toma de decisiones, de la puesta en acto de las políticas, de la provisión de servicios educativos y de la evaluación de las propias políticas y sus resultados.

Relacionado con el concepto de gobernanza, la noción de heterarquías hace referencia a “una forma organizacional que se encuentra entre la jerarquía y las redes y se basa en una serie de vínculos horizontales y verticales que permiten la cooperación (y/o la competencia) entre diferentes elementos del proceso político” (Ball & Junemann, 2012, p. 138). Estos constructos políticos están constituidos por procesos de intercambio y relaciones de poder diversas. En algunos casos las heterarquías surgen espontáneamente, pero en otros son creadas deliberadamente a través de las políticas públicas y procesos de ingeniería institucional. Sin embargo, no llegan a constituir una estructura administrativa ya que por definición son flexibles e inestables. Se trata de un dispositivo político a través del cual se intenta resolver problemas, promover ciertos cursos de acción, generar cambios y al mismo tiempo evitar intereses establecidos en el sector público. En ese sentido se las usa para sortear o desplazar ciertos bloqueos políticos o burocráticos preexistentes. Dentro de las heterarquías las organizaciones del sector público funcionan a veces como clientes, otras como contratantes, como socios o incluso competidores del sector privado. En gran medida, los servicios públicos que son provistos por empresas privadas no quedan completamente desafectados del control del sector público, sino que se organizan en colaboraciones de distinta índole entre el sector privado y el público. Estas colaboraciones también crean oportunidades para el flujo de ideas, información, personas, lenguajes, metodologías, valores y culturas entre los distintos sectores y de este modo contribuyen al debilitamiento de las fronteras entre sectores.

Los procesos de gobernanza y las heterarquías como formas alternativas de ejercer el poder constituyen y son constituidos por nuevos espacios de política. La política educativa está siendo creada por nuevos actores que establecen nuevas fuentes de autoridad. Se trata de una arquitectura global de relaciones políticas que incluye a los estados nacionales y sub-nacionales, organizaciones internacionales (como la OCDE, UNESCO y el Banco Mundial), empresas multinacionales, organizaciones de la sociedad civil, consultoras y otras organizaciones híbridas, como las empresas que usan mecanismos de mercado para abordar problemas sociales o ambientales (por ejemplo Bridge², una empresa que provee educación privada de bajo costo a poblaciones de bajos recursos en África y Asia).

El concepto de *policy networks* o redes de política es usado por Ball y colegas para analizar estas nuevas formas de crear y ejercer el poder en educación. La red es usada por Ball como un dispositivo teórico y también como una herramienta metodológica y una técnica analítica que sirve

² <http://www.bridgeinternationalacademies.com>

para identificar y analizar las estructuras de los nuevos espacios de las políticas. Como dispositivo teórico, las redes de política ofrecen una forma de conceptualizar el tipo de cambios en el gobierno de la educación que hemos descrito en los párrafos anteriores. Al analizar las redes de política es posible examinar los procesos de institucionalización de relaciones de poder. Lo que Ball muestra en sus trabajos es que existe una proliferación de redes de política a nivel nacional y global que están constituidas por una serie de organizaciones diversas que son operacionalmente autónomas, pero que están estructuralmente acopladas y poseen distintos intereses, objetivos y capacidad de influencia. Las políticas fluyen a través de estas redes en las cuales también circulan determinadas construcciones discursivas que contribuyen a que ciertas ideas políticas sean naturalizadas, se hagan pensables y se conviertan en parte del sentido común y en la manera obvia de abordar las políticas educativas. El foco en las redes de política ilumina el proceso de re-espacialización de las políticas. Por ejemplo, “algunas iniciativas políticas nuevas como las escuelas de bajo costo para los pobres atraen inversiones financieras de las empresas, de las organizaciones filantrópicas asociadas a las empresas, de capital de riesgo (*venture capital*) y de organizaciones filantrópicas de riesgo (*venture philanthropists*) y están produciendo nuevos tipos de organizaciones que desdibujan las distinciones tradicionales entre lo público, el voluntariado, la filantropía y el fin de lucro.” (Ball, 2012, p. 141)

En cuanto a la red como método analítico, Ball destaca que se trata de una herramienta que sirve para captar y describir algunos de los aspectos más visibles de las relaciones que se generan y a la vez generan los nuevos espacios de las políticas. Sin embargo, Ball nota que el análisis de redes como método tiene también sus problemas. Una de las debilidades del análisis de redes que destaca Ball se relaciona con cierta dificultad para captar el detalle de las relaciones de poder. Esta metodología contribuye a hacer visibles las relaciones entre actores, pero no necesariamente ayuda a visualizar las características de los vínculos y la forma en que el poder circula. Por ejemplo, en muchos casos las redes son representadas con diagramas en los cuales las relaciones sociales se presentan a través de flechas o líneas que unen distintos nodos de la red. Lo que no queda muy claro es qué significa esa línea o flecha ¿Cómo se conectan? ¿Para qué? ¿Con qué efectos? ¿Cómo circula el poder en esa relación? La disposición estética de la red como diagrama tampoco permite representar las actividades de *networking* a través de las cuales se generan y consolidan las relaciones sociales.

Con el objetivo de superar (o al menos suavizar) la dificultad del análisis de redes para captar las relaciones de poder y los procesos a través de los cuales se generan las relaciones sociales que constituyen las redes, Ball ha recurrido a lo que llama etnografía de redes como un abordaje metodológico. El mismo consiste en utilizar, según lo define el propio Ball, un “abordaje antropológico” que permita entender el contenido, las transacciones y los significados que circulan dentro de las redes. Para hacerlo, Ball y sus colegas se basan fundamentalmente en las búsquedas extensivas y exhaustivas en Internet sobre las empresas que se involucran en la provisión de servicios relacionados con la educación, organizaciones filantrópicas, filántropos y programas financiados por la filantropía; las entrevistas a actores clave; y el uso de los resultados de esas búsquedas y de las entrevistas para reconstruir las redes de política. El objetivo es poder identificar a los actores de estas redes, el poder con el que cuentan, las capacidades que tienen y las maneras a través de las cuales ejercen el poder en el marco de las redes de las que participan.

Otra de las debilidades de las redes como método analítico y, sobre todo, como modo de representar los nuevos espacios en los que se crean las políticas tiene que ver con la incapacidad de los diagramas de red para simbolizar el dinamismo de las redes de política. La estética de la red, una vez que se imprime como parte de un texto, genera la sensación de que se trata de una estructura estable. Sin embargo, como lo comentáramos anteriormente, las redes y heterarquías que constituyen

los nuevos espacios de política educativa global son extremadamente dinámicas. Aunque Ball señala esta debilidad de la red como método analítico, no parece haber encontrado una respuesta completamente satisfactoria o definitiva, más allá de advertir al lector sobre este problema y las interpretaciones erróneas a las que puede llevar.

Es así que Ball ofrece un conjunto de herramientas teóricas y metodológicas orientadas a captar y analizar los modos en que se están produciendo políticas educativas en las redes globales. Pero tal como suele ser su estilo (ver entrevista en este número especial), no afirma tener una respuesta definitiva, sino que sus abordajes y conclusiones son presentados como tentativos y como descubrimientos que abren nuevos interrogantes y desafíos políticos y analíticos, más que como certezas. Lo que sí puede deducirse con cierta confianza de los análisis que Ball y sus colegas ofrecen del campo educativo global es que las grandes líneas de políticas educativas están siendo creadas en la actualidad en redes complejas de interacción globales y que éstas tienen una enorme influencia sobre casi todos los aspectos de la educación en los distintos ámbitos en los que se construye la política educativa incluyendo, por supuesto, las escuelas.

La Puesta en Acto de Las Políticas

Desde la década de 1990, Ball y sus colegas han estado preocupados por entender el rol que juegan las escuelas y sus docentes en la producción de las políticas educativas. Como hemos comentado, el concepto de “ciclo de las políticas” y sus elaboraciones identificaron a la escuela como una de las arenas centrales en donde éstas son producidas. Desde esta perspectiva, las escuelas “hacen a las políticas” y éstas “las hacen a ellas”. Esta forma de interpretar el rol de los actores escolares en la producción de las políticas ha ido enriqueciéndose y alterándose a lo largo de la carrera de Ball, siempre a partir de un permanente diálogo con los resultados de distintas investigaciones empírica que han exigido recurrir a variadas perspectivas teóricas y a diferentes tradiciones epistemológicas (Ball 1993, 2015).

En su trayectoria intelectual y política, Ball ha apuntado a dismantelar críticamente el reduccionismo implícito de los estudios anglosajones que se han concentrado en evaluar la efectividad y grado de implementación de las políticas. En su mirada, estos estudios no comprenden ni documentan cómo las escuelas lidian con las políticas que “ingresan” a sus edificios ni cómo sus actores transforman creativamente las ideas y los textos de las políticas (resoluciones, leyes, decretos, memos, manuales, formularios, registros de información, etc.) en prácticas en contextos y realidades específicas (Ball 1993, Ball et al., 2012).

Según Ball, las investigaciones anglosajonas -que llamaremos “tradicionales”- estudian a las políticas como algo que es establecido por fuera de las escuelas y que le impone a éstas ciertas conductas que sólo deben “implementar”. Desde estas perspectivas tradicionales las políticas educativas son algo que alguien diseña, escribe y fija en la normativa y que otro implementa o no (ver entrevista a Ball en este número). Así, estos trabajos suelen evitar definir qué entienden por política (*policy*), y cuando lo hacen la reconocen como un medio para resolver problemas. En general, estos trabajos rastrean e indagan las “soluciones” a los “problemas” en la producción de textos de políticas (tales como legislación nacional, provincial y municipal). De esta manera, según Ball, estos abordajes pierden de vista que las políticas tienden a crear problemas más que a proporcionar guías claras para la acción ya que muchas veces las políticas contienen “demandas opacas y contradictorias” (Ball et al., 2012, p. 142). Estas investigaciones “tradicionales” desconocen otros momentos del proceso de la política y de la “puesta en marcha” de las políticas que sucede en los alrededores y dentro de la escuela (Ball et al., 2012). Asimismo, tienden a marginalizar “el contexto

de la práctica”—con su materialidad, historia y relaciones de poder— así como la creatividad de los actores escolares al interpretarlas, traducirlas y “ponerlas en acto” (*policy enactment*) (Ball et al., 2012, Braun et al., 2011a, 2011b). Asimismo, los estudios “tradicionales”—aun cuando puede interesarse en las perspectivas de los actores escolares— tienden a desconocer la importancia de la “actividad política” (Colebatch 2002) cotidiana que se inscribe en las interacciones sociales, las cuales suponen tanto negociaciones como la construcción de alianzas. En palabras de Ball y sus colegas, los/as “docentes, y una creciente diversidad de ‘otros adultos’ trabajando en y en torno a las escuelas, sin olvidar a los estudiantes, son eliminados del proceso de la política y reducidos al rol de funcionarios encargados de implementarlas” (Ball et al., 2012, p. 2).

Para Ball, las escuelas y sus actores están involucrados en luchas y negociaciones y despliegan respuestas en torno a los sentidos y orientaciones de las políticas producidas por los gobiernos y sus respectivas maquinarias de producción de textos de las políticas (Ozga, 2000, citada por Ball et al., 2012). Las políticas deberían ser entendidas como procesos que son, de manera muy heterogénea y constante, sujetos a interpretaciones - las cuales se imprimen en las formas creativas en que son puestas “en acto” (más que “implementadas”) en las instituciones y sus aulas (Ball, 1993).

El libro “*How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*” (Ball et al 2012) reúne la perspectiva actual de Ball sobre qué significa la política y cómo las escuelas participan en su producción sintetizando y elaborando trabajos anteriores propios y escritos en co-autoría (por ejemplo, Ball 1993, Ball y Bowe 1992, Braun et al 2011a y 2011b, Maguire et al 2011). Este libro ofrece una “teoría de la puesta en acto” de las políticas y de cómo los actores le otorgan sentido, las median, cuestionan o redefinen y, muchas veces, las marginalizan o desconocen, aunque siempre dentro de los límites y posibilidades de las formaciones discursivas de una determinada época que las propias políticas tienden a reforzar. Esta perspectiva define a la política como texto, como discurso y como puesta en acto. Es así que desde la perspectiva de Ball, estudiar las políticas exige examinar cada uno de estos niveles de análisis y sus articulaciones históricas en contextos específicos.

Conceptualizar a la política como “texto” implica entenderla como “intervenciones textuales”, como codificaciones multifacéticas producidas a través de compromisos, luchas, e “interpretaciones y reinterpretaciones públicas autorizadas” (Ball, 1993, p. 11). Según Ball, los textos de las políticas constituyen el discurso oficial del estado que busca constituir y cambiar las prácticas educativas (Lingard & Ozga, 2007). Así, se presenta a la política como una codificación compleja de significados que se inscriben en textos de la política (tales como leyes, resoluciones, memorandos, y manuales), pero también en artefactos (diapositivas, disposiciones del espacio, grillas de Excel y software de “gestión escolar”), los cuales son a su vez objeto de diversas y complejas decodificaciones y recodificaciones. Este abordaje asume que no se sabe de antemano si los actores van a apropiarse o no de las políticas ni cuáles serían los efectos o el grado de “libertad” con el que cuentan.

Hacer referencia a procesos de decodificación y recodificación implica que el proceso de hacer las políticas es un “proceso de interpretación y traducción” (Ball et al., 2012). Sin embargo, según Ball, para entender la “puesta en acto” de las políticas hay que ir más allá de una visión dicotómica entre la decodificación y la recodificación. Siguiendo a Taylor et al (1997), Ball y sus colegas argumentan que es necesario observar las políticas en acción, rastreando cómo fuerzas políticas y sociales, instituciones, personas, eventos, intereses y azar se entrelazan. Esto supone reconocer la importancia de las relaciones de poder y de los intereses que movilizan diversos actores con desiguales capacidades de imponer sus definiciones e interpretaciones de “lo que está en juego”. En este sentido, “la puesta en acto de la política” siempre supone la traducción de los textos de la política en acciones y de las formulaciones abstractas contenidas en las ideas de las políticas en

prácticas situadas, las cuales siempre suponen “interpretaciones de interpretaciones” (Rizvi & Kemmis, 1987, citado en Ball et al., 2012). Así, la interpretación de las políticas es un proceso de traducción reflexivo, creativo y situado. En otras palabras, la traducción de las políticas es resultado de una actividad intersubjetiva sofisticada y cotidiana llevada adelante por los actores escolares.

Los actores escolares “hacen” las políticas, significando y resignificando los textos de las políticas en relación con sus biografías profesionales, su contexto histórico, institucional y social, y su ubicación en el sistema educativo local (Braun et al., 2011b). En sus investigaciones, Ball y sus colegas han identificado aspectos centrales que influyen en las maneras en que las políticas son puestas en acto y que tienden a ser invisibilizados por muchos estudios sobre las políticas; por ejemplo los discursos profesionales y la formación docente, las diferencias entre las culturas y tradiciones de las generaciones de docentes que coexisten en una escuela, las condiciones materiales del establecimiento –tanto sus recursos como espacios físicos-, y los estudiantes. Asimismo, reconocen la importancia de tener en cuenta lo que llaman el “ethos o cultura escolar” como un aspecto significativo para entender cómo ciertas políticas pueden introducir cambios o generar rechazo en distintas instituciones.

Por el contrario, los estudios de corte tradicional no se interrogan sobre cómo determinadas políticas se inscriben en la compleja trama de sentidos que organiza la cotidianeidad escolar ni en los ritmos del trabajo de los docentes – desconociendo los diferentes momentos en el año de las escuelas así como el cansancio con que los docentes los enfrentan. En otras palabras, la mayoría de los estudios sobre las políticas tienden a describir el mundo como racional y sin emociones, eliminando de sus análisis “los conflictos de personalidades, el compromiso y la dedicación, la ambición y el sentirse ‘quemado’, el humor y los momentos de cinismo y frustración” (Ball et al., 2012, p. 5).

Otro de los problemas que Ball y sus colegas encuentran en las investigaciones sobre políticas educativas es que aquellos análisis que se enfocan en las maneras en que los actores le otorgan sentido a las políticas lo hacen de tal forma que las “dematerializan”. Es decir que estas investigaciones no prestan atención a la magnitud ni a las características de los recursos materiales que acompañan a los programas, iniciativas y proyectos en las escuelas. En particular, Ball sugiere que se debe prestar atención a cuestiones tales como cuánto dinero se destina a salarios; a la construcción o mantenimiento de edificios, aulas e infraestructura; y, a la adquisición y mantenimiento de mobiliario, útiles y recursos tecnológicos. Como nos advierte en la entrevista incluida en este número, Ball entiende que es muy común que los propios responsables de las políticas educativas cometan este mismo error, olvidándose de los contextos institucionales y materiales de las escuelas a las que aspiran transformar.

Las interpretaciones de las políticas no se hacen en el vacío y el grado de libertad para definir las por parte los actores también depende del tipo de políticas y de la formación discursiva en la que se inscriben. Las políticas muy raramente demarcan con absoluta claridad qué cursos de acción seguir. Sin embargo, algunas políticas tienen una mayor capacidad que otras de “estrechar el rango creativo de respuestas” (Ball et al., 2012, p. 3) de los actores. Ball y sus colegas –utilizando la teoría literaria- distinguen entre las políticas *readerly* (que promueve la lectura) y las políticas *writerly* (que promueve la escritura). El primer tipo de textos produce a sus lectores como recipientes pasivos y son sumamente prescriptivas. Otras políticas son más ambiguas y difusas y dan más margen a sus lectores para que las re-interpretan (las *writerly*). Asimismo, pueden tener distinto alcance y buscar incidir en distintos niveles de la práctica –desde la gestión de los recursos económicos a nivel del sistema hasta la gestión de la interacción entre docentes y estudiantes-.

Sin embargo, Ball nos alerta que el prestar atención al margen de acción que tienen los actores escolares para interpretar, redefinir y “hacer” las políticas no debería hacernos perder de vista que las políticas también deben entenderse como un discurso que impone límites a lo pensable y por lo tanto restringe el espacio discursivo en el que pueden darse las interpretaciones. Con el objetivo de entender y analizar este aspecto de los efectos de las políticas Ball retoma a Foucault y, en particular, sus conceptos de discurso y formación discursiva. Las formaciones discursivas no pueden entender como algo coherente u homogéneo. Ellas amparan discursos generales y específicos, silencios, vacíos y tensiones (Ball, 1993; Ball et al., 2012). Entender a la política como discurso exige que miremos a la política (colecciones o ensambles de políticas) como el “ejercicio de poder a través de la producción de ‘verdad’, y ‘conocimiento’” (Ball, 1993, p. 14). Desde esta mirada, el discurso se configura a partir de una variedad de discursos subsidiarios (*contributing discourses*), que son clústeres de políticas educativas en torno a aspectos claves de la escolaridad, tales como el aprendizaje, la disciplina, la definición de lo que es un “buen docente”, “buen estudiante” y una “buena escuela” (Maguire et al., 2011). Desde esta perspectiva, los discursos tienen una materialidad que puede ser rastreada en tecnologías políticas y artefactos, sujetos y subjetividades. Los discursos definen lo que es deseable, aceptable y pensable, así como lo desviado, inapropiado y desubicado o insano (Ball et al., 2012; Maguire et al., 2011). En palabras de Ball (1993), estudiar la política como discursos exige interrogarse por lo que los actores de la política “no piensan” y lo que ellos no pueden imaginar, decir o hacer.

Es al nivel de los límites discursivos y las maneras en que se conceptualiza a la educación, sus posibilidades, sus estrategias y sus objetivos que puede verse el vínculo más directo entre la puesta en acto de las políticas en las escuelas y las redes globales de política educativa que analizamos en el apartado anterior. Es así que entender las políticas educativas en su complejidad implica ser consciente del ciclo completo de las políticas y los distintos ámbitos en los que se “hacen” las políticas educativas. Las políticas educativas en la actualidad están constituidas, por ejemplo, por el diseño de las pruebas de PISA, informes como el de McKinsey (Coffield, 2012), la actividad del estado y las acciones que se llevan a cabo en las escuelas. Estamos convencidos de que esta perspectiva que ofrece Ball sobre las políticas educativas presenta una gran oportunidad para inspirar investigaciones sobre educación en América Latina que se propongan iluminar la complejidad de elementos e intereses en juego que definen a las políticas educativas y sus efectos. Esto no implica apropiarse acríticamente de las herramientas teórico-metodológicas que utiliza Ball, sino un diálogo reflexivo y situado para ver cuáles de estos conceptos pueden ser útiles como herramientas analíticas y cuáles necesitan ser recontextualizados y adaptados a las realidades empíricas de nuestra región. Justamente son aquellos trabajos que hacen un esfuerzo por abordar el trabajo de Ball desde este tipo de perspectivas los que hemos seleccionado para formar parte de este número especial.

Presentación de Los Artículos que Forman Parte de Este Número Especial

A continuación de este ensayo introductorio, presentamos una entrevista al propio Stephen J. Ball realizada por Marina Avelar para este número especial. En ella Ball se expone sobre sus distintas influencias teóricas y su posición epistemológica, los supuestos con los que trabaja, las herramientas teóricas que considera más valiosas y las posibilidades del uso de sus teorías para la investigación sobre políticas educativas en otras latitudes y, especialmente, en América Latina. La entrevista se presenta en un tono de conversación amena con el autor que se propone no solo como un ámbito para debatir las herramientas teóricas de Ball, sino también como un modo de homenajear a un colega que nos inspira a interrogar críticamente a las políticas educativas y a sus

efectos con el objetivo de desentrañar los modos en que las desigualdades entre distintos grupos sociales son reactualizadas y reproducidas en la actualidad.

El primer artículo de este número especial es el de Alice Casimiro Lopes, el cual ofrece un recorrido por los diferentes momentos de la carrera de Ball y la influencia de los distintos abordajes teóricos de este autor en el campo de investigación sobre el currículum, con un foco especial en Brasil y en el propio trabajo de la autora y sus colegas. Luego se centra fundamentalmente en el concepto de recontextualización y *policy enactment* y las nociones de interpretación, traducción y contexto para ponerlos en diálogo con los aportes de Laclau sobre el discurso. Lo que Lopes propone es complejizar las perspectivas teóricas de Ball con un concepto de discurso un tanto diferente del que usa Ball siguiendo a Foucault. El texto resulta en un aporte teórico inspirador que propone repensar y profundizar la teoría de *policy enactment* que ofrece Ball.

En un registro similar, Elizabeth Macedo también aborda las teorías de Ball en relación a las políticas curriculares, articulando la teoría del discurso de Laclau y Mouffe con el concepto de redes de políticas de Ball. Aunque se trata de un trabajo fundamentalmente teórico, la autora ancla la discusión en un análisis de las políticas curriculares recientes en Brasil, lo que le permite ilustrar y a la vez complejizar algunos de los asuntos que aborda. Lo que Macedo propone es un análisis topológico de las políticas como una forma de interpretar las relaciones entre los contextos de las políticas y entre las estructuras y los agentes políticos. En ese sentido, tal como lo hace Lopes, la autora no se limita a usar las herramientas teóricas de Ball para aplicarlas a un campo empírico diferente, sino que las analiza críticamente y hace aportes para profundizarlas. Nos alerta sobre ciertos peligros que ve cuando Ball concluye que el neoliberalismo está presente de distintas formas en todos los ámbitos de la educación en la actualidad, ya que teme que una visión cosificada de la performatividad neoliberal pueda redundar en una lectura determinista de la política.

En el siguiente artículo Antoni Verger, Xavier Bonal, y Adrián Zancaj examinan el caso del “mercado educativo local” de la ciudad de Valparaíso con el objetivo de cuestionar los supuestos de la Teoría de la Elección Pública (TEP) que han orientado la introducción de mecanismos de mercado en diferentes países. En este caso, este análisis se nutre de dos tradiciones de investigación forjadas por Ball y colegas: la de la elección escolar y los mercados educativos y la perspectiva de la “puesta en acto” o recontextualización de las políticas. En tanto la primera fue iniciada en la década de 1990, la segunda se desplegó con mayor fuerza en la segunda década del corriente siglo. A partir del análisis de datos cuantitativos y cualitativos, los autores argumentan que el funcionamiento real del mercado educativo en el caso analizado no opera en sintonía con las premisas de la TEP respecto de la demanda y la oferta educativa. Este trabajo examina cómo escuelas y actores escolares concretos responden a los “mecanismos de mercado” y qué tipo de marcos de referencia, racionalidades y motivaciones tienen. Así, ilustran la centralidad de los procesos de recontextualización y “puesta en acto” de las políticas para comprender sus efectos.

Gary Alberto Cifuentes Álvarez y Paola Valero también rastrean la traducción o recontextualización de políticas. En este caso prestan atención a las políticas de Información, Comunicación y Tecnología para el desarrollo docente en el nivel universitario en Colombia. El análisis de estas políticas en tres instituciones educativas no sólo utiliza la perspectiva de Ball sobre la “puesta en acto” de las políticas sino que la expande críticamente por medio de una aproximación sociomaterial de corte Latouriano. Así, en primer lugar, este trabajo ofrece herramientas conceptuales para complejizar los procesos de codificación y traducción de la política en “escenarios de práctica” definidos como “ensamblajes de agentes humanos, actantes materiales y actividades”. En segundo término, el análisis de diferentes tipos de actividades rutinarias y artefactos evidencia no

sólo el carácter complejo de las políticas sino la necesidad de rastrear sus trayectorias y sentidos en casos particulares, así como la complejidad de los espacios de las políticas.

Finalmente, el artículo de María Cecilia Bocchio, Silvia Grinberg y Carla Villagran examina cómo la reforma de la escuela secundaria es puesta en acto en dos establecimientos de gestión pública de Caleta Olivia, en la provincia de Santa Cruz (Argentina). Aquí, el concepto de “ciclo de las políticas” ha sido utilizado para problematizar la retórica de la participación que ha acompañado la implementación de la reforma educativa en el nivel medio en esta provincia. En particular, este trabajo presta atención a los textos de la política –a nivel nacional y provincial- que han vertebrado la reforma así como al “contexto de la práctica” o “puesta en acto” de las políticas en dos escuelas en particular. Las autoras argumentan que la reforma es vivida como una serie de “irrupciones” e “imposiciones” que están contribuyendo a consolidar, antes que a desafiar, formas de control burocrático que supuestamente la reforma se proponía dismantlar. Se identifican “sentires, tensiones y negociaciones” que tienen lugar en la vida escolar. Este trabajo muestra la productividad de la perspectiva de Ball y colegas para rastrear la “trayectoria” de una política así como para identificar contradicciones entre los textos de las políticas y sus intenciones, y las prácticas y perspectivas que se despliegan en torno a ellos en casos concretos.

Referencias

- Appadurai, A. (2000). Grassroots globalization and the research imagination. *Public Culture*, 12(1), 1-19.
- Apple, M. W. (2013). Between traditions: Stephen Ball and the critical sociology of education. *London Review of Education*, 11(3), 206-217.
- 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. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34 (2), 119-130.
- Ball, S. J. (2006). The necessity and violence of theory. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27 (1), 3-10.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- 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., & Bowe, R. (1992). Subject departments and the “implementation” of national curriculum policy: An overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24 (2), 97-115.
- Ball, S. J., & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. Bristol, UK: The Policy Press.
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy, policy enactments in secondary schools*. Abingdon, UK: Routledge.
- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan vision*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Braun, A., Ball, S. J. & Maguire, M. (2011a). Policy enactments in schools introduction: Towards a toolbox for theory and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (4), 581–583.
- Braun, A., Ball, S., Maguire, M. & Hoskins, K. (2011b). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of*

- Education*, 32 (4), 585–596.
- Coffield, F. (2012). Why the McKinsey reports will not improve school systems. *Journal of Education Policy*, 27 (1), 131-149.
- Colebatch, H. K. (2002). *Policy (2nd Edition)*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, 41 (2), 117-149.
- Lingard, B., & J. Ozga. (2007). Introduction: Reading education policy and politics. En B. Lingard & J. Ozga (Eds.), *The Routledge Falmer reader in education policy and politics* (pp. 1–8). Oxon, UK: Routledge.
- Maguire, M., Hoskins, K., Ball, S. & Braun, A. (2011). Policy discourses in school texts. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 597-609.
- Rizvi, F., & Kemmis, S. (1987). *Dilemmas of reform*. Geelong, AU: Deakin Institute for Studies in Education.
- Taylor, S. (1997). Critical policy analysis: Exploring contexts, texts and consequences. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18 (1), 23-35.
- Tello, C., & Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (9).
<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988>
- Urry, J. (2003). Social networks, travel and talk. *British Journal of Sociology*, 54 (2), 155-175.
- Wimmer, A., & Glick Schiller, N. (2002). Methodological nationalism and beyond: Nation state formation, migration and the social sciences. *Global Networks: A Journal of Transnational Affairs*, 2 (3), 301-334.

Acerca de los Autores y 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

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

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 23

29 de Febrero 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](http://www.dialnet.es), 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

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

Editores Asociados: Armando Alcántara Santuario (UNAM), Jason Beech, Universidad de San Andrés,

Antonio Luzon, University of 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

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, 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

Xavier Bonal Sarro Universidad

Autónoma de Barcelona, 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

Jurjo Torres Santomé,

Universidad de la Coruña, 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

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Juan Carlos Tedesco Universidad
Nacional de San Martín, Argentina

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

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

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Pedro Flores Crespo Universidad

Iberoamericana, México

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
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

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

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

Editores Associados: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),

Marcia Pletsch Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

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