

La producción académica de Stephen Ball: contribuciones para el estudio de las políticas educativas en Iberoamérica

The work of Stephen Ball: Contributions to the Debate on the Study of Education Policy in Ibero-America

Diana Lilia Ruan Sánchez

e-mail: ruan.diana@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California. México

Dolores Graciela Cordero Arroyo

e-mail: gcordero@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California. México

Resumen: Este artículo presenta una revisión teórica de las contribuciones de Stephen Ball al campo de investigación de las políticas educativas. Se aborda la perspectiva epistemológica del autor sobre el estudio de las dimensiones textual y discursiva de las políticas, así como la discusión sobre la necesidad de nuevas perspectivas teóricas orientadas al estudio de la complejidad de las políticas y de nuevos marcos analíticos integradores que estudien la trayectoria de sus procesos. Se describe el ciclo continuo de las políticas como modelo metodológico y se sintetizan las herramientas conceptuales utilizadas por Ball para explicar los procesos implicados en ese ciclo. Dichas herramientas se organizan en torno al análisis de los ámbitos de la macro y la micropolítica. El primero, centra la discusión en torno a las transformaciones del Estado: pluralización del ámbito de las políticas; participación privada en el sector público; conformación de redes globales promotoras de políticas; y la lógica del mercado como raíz ideológica de estas transformaciones. El segundo, plantea la necesidad del estudio de la agencia y las prácticas locales como elementos clave en la comprensión de los resultados y efectos de las políticas a través de los conceptos de *puesta en acto (enactment)* y *recontextualización* de las políticas. Finalmente, concluimos que el trabajo de Ball contribuye y es pertinente al estudio de las políticas educativas en el contexto iberoamericano.

Palabras clave: política educativa; epistemología; Sociología Política; políticas globales; puesta en acto de las políticas.

Abstract: This article presents a literature review led with the purpose of gathering and organizing the main contributions made by Stephen Ball to the field of educational policy research. We present Ball's epistemological perspective on the study of both the textual and discursive dimensions of policies and his discussion on the need to develop new theoretical approaches oriented to understand the complexity of policies and the need of new integrative analytical frameworks to study the trajectory of policy processes. Accordingly, this paper describes the continuous policy cycle as a methodological model and synthesizes Ball's conceptual tools for understanding and explaining the process involved in the trajectory of that cycle. Those conceptual tools are organized according to their relevance to the macro or the micropolitical arenas. The former, focuses the analysis on the transformations of the State: the pluralization of the policy arenas, the private participation in public services, the formation of global policy networks, and the market as the ideological root of these transformations. The latter states the need to study both agency and local practices as the key aspects to understand the results and effects of policies through the concepts *policy enactment* and *policy recontextualization*. Finally, we advocate for the relevant contribution of these tools as analytical resources for the study of educational policies and in Ibero-America.

Keywords: education policy; epistemology; Policy Sociology; global policies; policy enactment.

Recibido / Received: 14/9/2019

Aceptado / Accepted: 20/1/2020

1. Introducción

Este artículo aborda algunos aspectos de la discusión vigente en torno a los desafíos del campo de estudio de las políticas educativas en la actualidad. Para ello, es relevante enmarcar esta discusión en el contexto de los retos y transformaciones que ha enfrentado.

Históricamente, el estudio de las políticas educativas ha sido fuertemente influido por el pensamiento positivista. Por un lado, se ha caracterizado por una producción preponderante de estudios influidos por las teorías económicas que analizan la relación costo-beneficio entre variables del funcionamiento, organización y financiamiento de las instituciones escolares y su rendimiento (Rutter *et al.*, 1979; Muñoz Izquierdo *et al.*, 1979; Odden & Clune, 1998; Barceinas *et al.*, 2000; Barber & Mourshed, 2007; Murillo, 2008). Por otro lado, la perspectiva crítica constituye otra importante tradición en el estudio de las políticas educativas desde el análisis de los aspectos culturales e históricos de los fenómenos educativos y su relación con la justicia social. Algunos textos representativos de esta corriente incluyen «Ideología y currículo» (Apple, 1986); «La vida en las escuelas» (McLaren, 2005) y «La discriminación educativa en Argentina» (Braslavsky, 1985).

Algunos autores (Melucci, 1999; Ball, 2006a; de Sousa, 2006; Fávero & Ody, 2015) han discutido que las teorías modernas presentan dificultades para explicar satisfactoriamente los fenómenos educativos actuales, debido a que su concepción universalista sobre la sociedad puede llegar a ser sobre-generalizadora e ignorar la existencia de particularidades, localidades y contingencias; aspectos que han cobrado relevancia en la sociedad contemporánea compleja, plural y cambiante y que han generado una «incertidumbre teórica» (Melucci, 1999, p. 10) y la necesidad de nuevas aproximaciones al estudio de los problemas educativos.

Estas tendencias de investigación e inquietudes teóricas se han reflejado en los estudios de políticas educativas en el contexto iberoamericano.

Este campo de investigación ha experimentado un proceso de evolución en la región durante los últimos años. Ejemplos de ello son la creación de la Red Iberoamericana de Investigación en Políticas de Educación que trabajó de 2007 a 2010 en la investigación y producción académica sobre los procesos de globalización y su influencia en las políticas y en la equidad educativas como respuesta al reconocimiento de que este había sido un tema discutido principalmente en países anglófonos, pero poco abordado en la región (Alcántara, 2011); la formación de espacios regionales de discusión para fortalecer la línea de investigación como la Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa; una mayor producción de investigaciones, el incremento de estudios desde el enfoque académico de las políticas y de estudios de mediano plazo; la diversificación de los marcos analíticos y teóricos que van más allá del énfasis en el Estado (Flores-Crespo, 2011; Gorostiaga & Tello, 2015; Loyo & Romero, 2017).

En este contexto, este trabajo tiene el propósito de abonar a la discusión sobre el estudio de las políticas educativas en el contexto iberoamericano, poniendo sobre la mesa un lente analítico que ha sido poco discutido en varios países de la región: la «caja de herramientas» desarrollada por Stephen Ball, Profesor Distinguido de Sociología de la Educación en el Instituto de Educación de la University College London, destacado por su trabajo de investigación en el área de políticas educativas desde el enfoque de la Sociología Política.

Uno de los aspectos más reconocidos del autor es el estudio de la micropolítica. Al respecto, Bernal (s/f) propone que este planteamiento marcó un antes y un después en el análisis y teorización sobre las organizaciones educativas y sugiere que en España, como en otros países, es inevitable relacionar a Stephen Ball con el libro «La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar», publicado en 1987. El propio Ball se sorprende de lo mucho que ha sido leído en España y América Latina y asegura que todavía, cada vez que visita uno de estos países, «la gente siempre habla de él, aunque para mí sea ya algo del pasado» (Pol & Svaricek, 2011, p.1). Efectivamente, este ha sido un importante referente para el estudio de la vida institucional y de la materialización y conflicto de las políticas en el aula. Sin embargo, durante las tres décadas posteriores a dicha publicación, el autor ha desarrollado una vasta producción académica en torno a diferentes objetos de estudio, la cual no ha gozado de la misma atención en esta región. El trabajo del autor ha ganado auge en algunos países de la región. Sin embargo, existen países, como México, en el que sus referentes teóricos son escasamente abordados.

En vista de la relevancia de las aportaciones de Ball al análisis de las políticas educativas y dada la escasez de sus publicaciones en castellano¹, este trabajo plantea como objetivo integrar y organizar el trabajo que ha desarrollado a lo largo de su trayectoria profesional y discutir su aportación como marco referencial para el estudio de las políticas educativas en el contexto iberoamericano. La lógica que guía la estructura de esta compilación obedece justamente al propósito de organizar las obras con base en su contribución como marco analítico. Parte de la perspectiva

¹ La traducción de los trabajos aquí citados es propia de las autoras.

epistemológica sobre la naturaleza de las políticas educativas y del acercamiento a su conocimiento; para posteriormente desarrollar el marco teórico-heurístico para su análisis.

En este sentido, el trabajo se organiza en las siguientes secciones. Primero, se describe la concepción del estudio de las políticas como texto y discurso y se presenta la discusión epistemológica del autor en torno a la necesidad de reflexividad y de renovación teórica en el estudio de las políticas educativas actuales. Enseguida, se explica el modelo metodológico para su análisis concretado en el Ciclo Continuo de las Políticas. Posteriormente, se desarrollan los principales conceptos teóricos utilizados por el autor para la comprensión y explicación de los fenómenos implicados en la trayectoria de las políticas, mismos que se organizan en torno a la discusión de los ámbitos de la macro y la micropolítica. Finalmente, se discute la relevancia y oportunidad de este marco analítico en el estudio de las políticas educativas en el contexto iberoamericano actual.

2. La posición epistemológica en el estudio de las políticas educativas

Como explica Tello (2015), el objeto de estudio de las políticas educativas es complejo, se define en función del posicionamiento epistemológico del investigador, la época y los aportes de las diferentes disciplinas. El reconocimiento del investigador acerca de dicho posicionamiento es fundamental, dado que su concepción de las políticas se refleja en las formas y los lugares a los que recurre para aproximarse a su análisis y en los resultados que obtiene.

Ball enfatiza la necesidad de la teoría en la comprensión y explicación de los fenómenos educativos y la reflexividad como responsabilidad y obligación del investigador en las ciencias sociales, donde la producción de conocimiento funciona políticamente e incide en el manejo de los problemas sociales y educativos. Asimismo, observa la falta de reflexividad acerca del proceso de producción y de las afirmaciones generadas en mucho del trabajo académico en las ciencias sociales, con lo que «sobreestimamos nuestra comprensión del mundo social y subestimamos nuestro papel en su gestión» (Ball, 2006b, p. 8).

Por ello, es crítico de la perspectiva racionalista predominante en el análisis de las políticas educativas implícita en los estudios *para* las políticas, puesto que las concibe como un proceso lineal de decisión e implementación y las aísla de su contexto histórico y relacional. Gran parte de la investigación de las políticas excluye el estudio de los aspectos temporales, espaciales e ideológicos que las influyen. En el aspecto temporal, ignorar la historia, las continuidades y discontinuidades en los procesos de las políticas produce imágenes parciales de la realidad educativa, explicaciones incompletas y carencia de información longitudinal para una comprensión robusta de los procesos de cambio (Ball, 1997).

Respecto al aspecto espacial, se tiende a subestimar la relación de las políticas con fenómenos que se presentan más allá del nivel nacional y a desarticular a las escuelas y a los salones de su contexto físico y cultural y se fracasa en expresar el sentido de localidad de las políticas (Ball, 1997).

Como consecuencia de este ahistoricismo, se pierden de vista los elementos ideológicos o políticos que influyen en la definición y en los efectos de las políticas.

Ball (1997; 2006b) afirma que la idea de que la investigación educativa puede ser neutral y desligarse de la agenda política no solo es ingenua, sino presuntuosa y peligrosa.

Según Ball (2006b, p. 3), el investigador no encuentra casualmente «un mundo social esperando paciente y pasivamente a ser estudiado», sino que la configuración de su objeto de estudio es influida por los discursos existentes en torno a los problemas o fines educativos, por las demandas de las reformas y por las solicitudes de los organismos financiadores.

La retórica de la objetividad facilita el uso político de la investigación al anular la modestia con la que deberían ser tratados los hallazgos en las ciencias sociales y contribuye a que estos sean asumidos como verdades y utilizados como respuestas definitivas o justificaciones de la decisión gubernamental (Ball, 1997; Avelar, 2016). El emprendimiento de políticas (*policy entrepreneurship*), es decir, la producción de evidencia para las políticas se ha convertido en una nueva carrera en la academia, mientras que la demanda gubernamental de esta ha favorecido la exclusión de ciertas preguntas de la investigación (Ball, 2006a; Mainardes & Marcondes, 2009).

Ball (1997) argumenta que la investigación puede contribuir a las «tácticas de culpa» de los hacedores de políticas que consideran a las políticas siempre como soluciones y nunca como parte del problema y a los resultados desfavorables como atribuibles a la definición del texto o a fallos en la implementación; pero no como inherentes a la propia intención de la política o a su desconexión de la realidad material, social y cultural en la que se inserta.

En contraposición, aboga por un estudio de la complejidad de las políticas en la búsqueda del rigor adecuado en su comprensión, un rigor que vaya más allá de la «fineza de la técnica» y de la «teorización a partir de números» (Ball, 2006b, p. 5). Para aproximarse a esta complejidad, Ball (1994) argumenta que es necesario entender la estructura y la agencia como implícitas la una en la otra:

Tomo como axiomático que hay tanto agencia como restricción en relación con las políticas [...] El análisis de las políticas requiere una comprensión basada no solo en la restricción *o* en la agencia, sino en las relaciones cambiantes entre la restricción *y* la agencia y su interpenetración (p. 21 [énfasis en el original]).

El autor considera que la complejidad de esta tarea y las transformaciones que han experimentado las arenas de las políticas educativas sobrepasan la capacidad explicativa de una sola teoría y han vuelto insuficientes los marcos conceptuales existentes, por lo que demandan una perspectiva teórica flexible que favorezca explicaciones compatibles a la complejidad del objeto de estudio. En este sentido, plantea la necesidad de «una sociología aplicada, más que de una pura» (Ball, 1994, p. 14), que amplíe la capacidad analítica y la reflexividad aunque sea teóricamente desafiante, que consienta la movilización de conceptos de perspectivas teóricas diferentes antes que mantener dogmáticamente una tradición.

Por lo tanto, Ball asume una perspectiva epistemológica pluralista² y propone una «caja de herramientas» que integra conceptos de las tradiciones estructuralista y posestructuralista bajo una perspectiva epistemológica crítica en la búsqueda de comprensión del cambio social y del rol de las políticas en la justicia social; herramientas que permitan el análisis tanto de las interpretaciones, como de los marcos discursivos que «invitan» a entender la educación de cierta manera; tanto de la acción creativa, como de las prácticas cotidianas en las que se concretan las nuevas relaciones de poder.

2.1. *Conceptualización de las políticas educativas*

Ball concibe que las políticas están constituidas por dos dimensiones: son texto y discurso. Esta separación busca contrastar los elementos materiales e ideológicos en las políticas, así como el doble rol de sujeto y actor de quienes participan en ellas, dado que las políticas son tanto hechas *a* ellos, como hechas *por* ellos (Ball, Maguire & Braun, 2012; Avelar, 2016).

La propuesta teórica pluralista de Ball puede entenderse desde la perspectiva de lo que Brown (1993) denomina la metáfora de la sociedad como texto, que involucra tanto el reconocimiento hermenéutico de los significados manifiestos en la actividad de los actores educativos, como el conocimiento semiótico de las estructuras, convenciones o presupuestos que posibilitan esos significados.

Las *políticas como texto* inician con el proceso de codificación en textos legislativos para volver operativos un conjunto de valores e ideas acerca de los procesos educativos. Pero los textos no establecen sólo disposiciones ideológicas, sino también materiales; especifican restricciones y responsabilidades acerca del quehacer de los actores educativos. Sin embargo, las políticas difícilmente determinan la práctica puesto que no poseen la capacidad de ser exhaustivas para prever todas las eventualidades y contingencias. Por lo tanto, son decodificadas de formas variadas como resultado de la interacción entre los textos legislativos y los contextos de actuación (Ball *et al.*, 2012).

El margen de recreación depende, en primera instancia, del tipo de política. Existen políticas más restrictivas o más exhortativas. La claridad de los textos y las consecuencias que imponen sobre los sujetos restringen en mayor o menor grado su interpretación y práctica.

En segunda instancia, depende de las condiciones de los escenarios locales. Por un lado, intervienen subjetividades como la interpretación, la mediación de significados durante el proceso de trasmisión de los funcionarios de niveles medios a

² Por pluralismo entendemos una perspectiva epistemológica fundada en la necesidad de buscar aproximaciones teóricas y empíricas complejas para abordar fenómenos sociales sumamente complejos, por lo tanto, comprende la incorporación coherente de elementos conceptuales de diferentes tradiciones teóricas para enriquecer la comprensión de dichos fenómenos. Esta perspectiva se fundamenta en una postura «falibilista» (Fávero & Ody, 2015) del conocimiento que, si bien no niega la posibilidad de verdades o explicaciones, entiende que estas son mutables y sujetas a error y se opone a «la razón indolente y perezosa» (de Sousa, 2006) que concibe el conocimiento del mundo de manera dicotómica, polarizada y determinista y que relega las contingencias y las particularidades para producir explicaciones simplificadas y totalizadoras de la realidad.

los usuarios finales y las actitudes derivadas del grado de incertidumbre o amenaza percibido. Por otro lado, intervienen los retos materiales implicados en las prácticas locales, donde aun aquellos lectores proactivos de la política se encuentran con diferentes «espacios para maniobrar» en sus circunstancias particulares, se enfrentan con posibilidades o limitaciones materiales, organizativas o culturales (Ball, 1994; Ball *et al.*, 2012).

Las *políticas como discurso* se conciben también como instrumentos para difundir una visión específica acerca de la escuela y la educación. Ball (1994) señala que dentro del complejo contexto de la agencia es importante no perder de vista el panorama completo: concentrarse demasiado en lo que los actores de las políticas piensan y hacen, puede llevar a descuidar el porqué de lo que **no** piensan o **no** hacen. Es decir, la agencia debe estudiarse en relación con el marco discursivo que limita las posibilidades de interpretación y de respuesta. Este marco discursivo se entiende como un contexto de influencia sobre las formas de entender la educación a través de «producciones de verdad» acerca de lo que es aceptable y deseable hacer, decir y hasta pensar y acerca de las voces que pueden ser escuchadas como autoridad (Ball, 1994).

Los discursos se materializan en prácticas institucionales cotidianas, en procesos, recursos, materiales y hábitos que organizan el trabajo y la vida escolar a partir de una lógica específica. Estos artefactos y «microtecnologías» orientados a la gobernabilidad (procedimientos, evaluaciones, certificaciones, *rankings*) terminan siendo interiorizados gracias a su cotidianeidad y se convierten en el «*capital discursivo*» (Prado, como se cita en Ball, 2015, p. 3) que construye y ordena tanto la actividad educativa, como los propios pensamientos y conductas de los individuos. Las ideas implícitas en esas acciones y experiencias se constituyen en el sentido común y los valores universales a través de los cuales se juzga el valor de las prácticas y de los sujetos educativos (Ball *et al.*, 2012).

3. Modelo metodológico para el estudio de las políticas educativas

Esta concepción de las políticas trae consigo la necesidad de repensar tanto los métodos para investigar, como los conceptos y dispositivos interpretativos. El estudio de *la trayectoria de las políticas* se presenta como una perspectiva integradora que involucra los diferentes espacios y eventos que ocurren en los niveles macro, meso y micro de las políticas para evitar su estudio de manera segmentada y su comprensión parcial (Bowe, Ball & Gold, 1992). El estudio de *la trayectoria* concibe a las políticas no como un producto terminado, sino en construcción y en constante redefinición, como la suma de todos los procesos intervinientes; como un ciclo continuo y dialéctico en el que diversos contextos se influyen recíprocamente.

3.1. Modelo de análisis: el Ciclo Continuo de las Políticas

El modelo del *Ciclo Continuo de las Políticas*; propuesto inicialmente por Bowe *et al.* (1992) y perfeccionado posteriormente por Ball (1994; 2012); surgió como estrategia heurística para el estudio de dicha trayectoria, a través del análisis de la interacción entre cinco contextos:

1. *El contexto de las influencias* alude al contexto donde se construyen y diseminan los discursos y los propósitos de la política educativa. El análisis de este contexto involucra el estudio de las tendencias, marcos discursivos y mecanismos de influencia que prevalecen en los contextos internacional y nacional; así como el estudio de «la política en acción (*politics*)», es decir, la interacción, confrontación y negociación entre actores, intereses y flujos de información (Ball *et al.*, 2012).
2. *El contexto de la producción de textos* representa el espacio en donde convergen las intenciones que darán forma a las leyes, acuerdos y lineamientos. Las políticas no se consideran terminadas, por lo que su proceso de construcción no se refiere a un solo acto legislativo, sino también a los posteriores procesos de cuestionamiento y modificación de los textos de las políticas. En el análisis de los textos, por un lado, es necesario estudiar el carácter intertextual de la política, es decir, la relación que guarda con otras políticas. Por otro lado, se debe estudiar la coherencia interna en la expresión de la operatividad de sus intenciones.
3. *El contexto de la puesta en acto (enactment)* refiere al espacio de ejecución o materialización de las políticas. Ball propone que las políticas no pueden ser simplemente «implementadas», sino que son «puestas en acto» (*enacted*), es decir, no son solamente trasladadas a las escuelas, sino que enfrentan diversas lecturas, traducciones y recreaciones en relación con las posibilidades y restricciones de los contextos de práctica (Ball *et al.*, 2012).

Por lo tanto, es indispensable estudiarlas desde su contexto de actuación, analizar las prácticas que se desarrollan desde los niveles organizativos hasta la escuela, el aula, o el ámbito al que van dirigidas para identificar las decisiones que los actores involucrados desarrollan para apropiarse de ellas o rechazarlas; las formas en que lidian con las inestabilidades generadas por los constantes cambios de reformas y políticas, la manera en que solucionan los inconvenientes o contradicciones enfrentados y la manera en que las acomodan a los escenarios particulares (Ball *et al.*, 2012).

1. *El contexto de los efectos de la política* se refiere al momento en que las políticas –con sus ajustes y recreaciones– se han establecido en las prácticas cotidianas educativas. Estos efectos no aluden solamente a resultados inmediatos, sino a las consecuencias y transformaciones que ejercen en los sujetos de la política: la constitución de nuevas identidades, valores, conocimientos y culturas de la educación (Ball, 1994).
2. *El contexto de las estrategias políticas* representa la identificación de las acciones necesarias para atender las posibles consecuencias negativas, en términos de justicia social, que hubieran producido las políticas. Según Ball (en Mainardes & Marcondes, 2009), la contribución de los investigadores para la transformación y mejora de las políticas públicas y la promoción de la justicia social es un componente esencial de la investigación social, la cual debería ser siempre crítica.

3.2. Los métodos y técnicas de indagación

El modelo implica la necesidad de técnicas que brinden el sustento empírico para acceder a los procesos de las políticas, «puesto que las prácticas y los efectos de esta no pueden simplemente ser leídas a partir del texto» (Ball, 1994, p. 21). Ball (2016) propone integrar los métodos, datos y procedimientos analíticos etnográficos para identificar los quiénes, los qué y los dónde que intervienen en la trayectoria de las políticas y para generar perspectivas críticas sobre los efectos sociales de las políticas en los contextos locales. La etnografía permite poner sobre la mesa las luchas y preocupaciones en las que se desenvuelven diversas voces marginalizadas, al mismo tiempo que permite develar y acceder a las voces de poder y de influencia (Ball, 1994).

Respecto al estudio de los contextos de influencia y de producción de textos, Ball (2016) propone la *etnografía de redes* como método para abordar «la nueva topografía de las políticas» (p. 4), para identificar y mapear los canales a través de los cuales se movilizan el conocimiento, las ideas y los discursos; así como los intereses, relaciones e historias que vinculan o enfrentan a quienes ejercen influencia abierta u oculta en los procesos de las políticas. Para ello, es necesario aplicar técnicas diversas de indagación como la observación de eventos, entrevistas, análisis documental, búsquedas extensas en internet enfocadas a analizar los perfiles y la información financiera de actores y organizaciones, revisiones de páginas institucionales y redes sociales, etc.

Para analizar los contextos de la práctica y los efectos de las políticas, Ball *et al.* (2012) proponen privilegiar los estudios de caso de largo plazo para tener oportunidad de recabar información robusta sobre las prácticas y las transformaciones derivadas de las políticas. Las técnicas incluyen el análisis documental de textos y artefactos de las políticas (leyes, reglamentos, oficios, formularios, reportes, planificaciones, información demográfica, fotografías), entrevistas a los diferentes actores educativos (supervisores, directores, docentes, alumnos, padres de familia), así como la observación de los eventos en donde se discuten, interpretan y llevan a la práctica las políticas (reuniones, capacitaciones, clases).

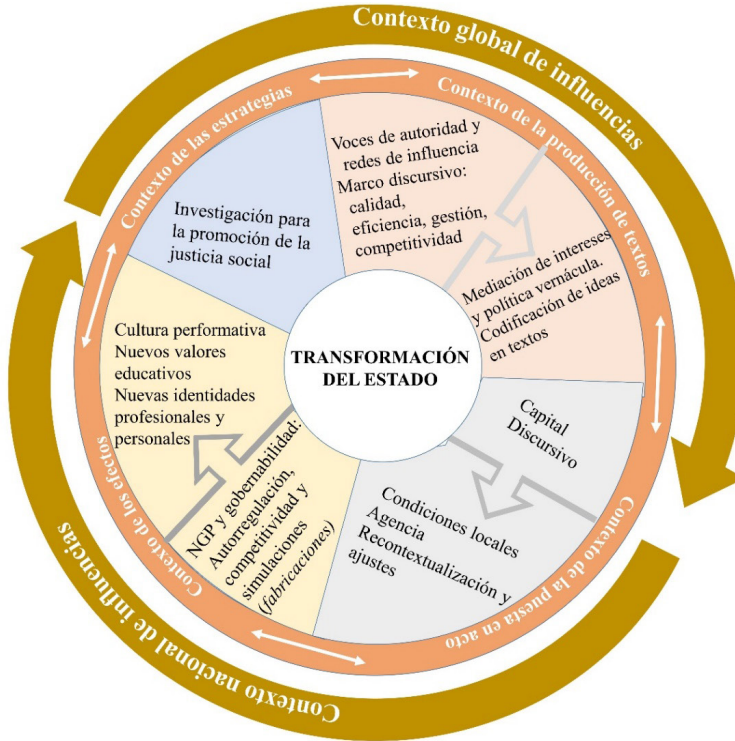
4. Marco conceptual para el análisis de las políticas educativas

Este apartado busca sintetizar los principales elementos conceptuales desarrollados o adoptados por Ball para dar sentido y explicar los fenómenos implicados en la trayectoria de las políticas.

Mediante la figura 1, se propone un esquema que pretende organizar de manera visual las grandes áreas de discusión sobre las que ha versado la producción académica de Ball. En el centro se encuentra el proceso de transformación de la naturaleza del Estado como la raíz que provee las condiciones para las transformaciones que suceden en las diversas arenas de las políticas. Los cinco contextos del modelo metodológico del Ciclo Continuo de las Políticas y los principales conceptos analíticos se representan de manera circular y enlazados mediante flechas para simbolizar el proceso dialógico entre la dimensión discursiva

y la textual de las políticas y la continuidad e influencia recíproca de los diferentes contextos de su trayectoria.

Figura 1. La trayectoria de las políticas. Elaboración propia.



4.1. Herramientas conceptuales para el análisis de la arena macropolítica

El marco ideológico de influencia en la definición de políticas.

Los marcos discursivos delimitan el terreno en el que se discuten las políticas educativas, establecen el rango de ideas, conceptos, visiones y el léxico con los que se pueden pensar los problemas educativos y sus soluciones. Ball argumenta que la ideología neoliberal se encuentra enraizada dentro de los marcos discursivos de las políticas educativas globales de las últimas décadas. Olmedo *et al.* (2013) explican la ideología neoliberal como «la *economización* de lo social» y «la *moralización* de lo económico» en relación con las dos dimensiones del neoliberalismo. La primera se refiere a la reducción de la actividad del Estado y la comercialización de aspectos de la vida social y del servicio público. La segunda refiere al desarrollo de nuevos

imaginarios sociales acerca de los beneficios del mercado como rector de la vida social y a la formación de nuevas identidades basadas en principios empresariales como la eficiencia, la auto-exigencia, la competitividad o el emprendimiento como valores personales a los que se aspira y bajo los que se rigen los individuos.

Dentro de este marco discursivo, conceptos como el mercado, la eficiencia, la gestión y la rendición de cuentas se presentan como «tecnologías de políticas» que involucran la definición de técnicas, procesos y formas de organización humana que se traducen en políticas públicas para preservar los valores de esta nueva ortodoxia educativa (Ball, 2001).

La configuración de un campo de políticas educativas globales.

La esfera de las políticas educativas ha sido particularmente influida por el fenómeno de la globalización. Actualmente, existen presiones y discursos globales en torno a la educación cuya influencia ha sido tal que entre las naciones se han hecho evidentes los patrones de convergencia en las políticas educativas. Ball rechaza la simple *transferencia* o *préstamo* de las políticas y explica que estas convergencias constituyen un fenómeno de universalización de tendencias, concepciones y prácticas educativas, que no concierne a unos cuantos países, sino que involucra la conformación de un campo de políticas educativas globales que se ha desarrollado a través de tres procesos (Ball, 1998; Olmedo, Bailey & Ball, 2013):

- a. *Establecimiento de problemas genéricos* acerca de la educación, sus funciones y sus demandas. En las últimas décadas, la definición de estos problemas ha girado en torno a mejorar la «calidad» de la educación, mejorar la eficiencia de las instituciones escolares, empatar los propósitos de la educación con los del desarrollo económico y las necesidades del campo laboral y atender los problemas de equidad social.
- b. *Planteamiento de soluciones mágicas* para atender esos problemas. Estas soluciones tienen una carga ideológica y establecen el marco discursivo que articula los principios y valores bajo los cuales se conceptualizan las políticas educativas. En términos generales, la base ideológica de estas soluciones es la aplicación de los mecanismos de la empresa (eficiencia, estandarización, gestión, competitividad, rendición de cuentas) para regular el funcionamiento de las instituciones y la profesión educativas. Igual que los problemas educativos, las soluciones se conciben como respuestas genéricas y basadas en los principios de rápida escalabilidad, capacidad de medición y de rendimiento.
- c. *Diseminación de esas soluciones*. Este proceso de diseminación puede darse a través de los canales de comunicación propios de la sociedad globalizada, pero principalmente depende del flujo de ideas y personas entre las redes promotoras. La información es el recurso central de intercambio dentro de estas redes, misma que es entendida como datos numéricos y estadísticos que se han convertido en sinónimo de conocimiento y en el instrumento clave para la legitimación de políticas. Los estudios *para* las políticas se han convertido en un insumo primordial para los gobiernos; los

think tanks (instituciones de consultoría) y los organismos internacionales han jugado un rol central en la diseminación de ideas y agendas a través de sus reportes, evaluaciones, mediciones, comparaciones y recomendaciones específicas de políticas.

La reconfiguración política del Estado y su influencia en la definición de políticas.

Ball (2011) plantea que entender las transformaciones de la naturaleza y estructura del Estado es la base para el análisis de los diversos procesos de su trayectoria. Para ello, discute la necesidad de superar la visión estatocéntrica del estudio de las políticas y repensar la concepción espacial y temporal del ámbito de su hechura para atender los cambios que se han producido en la sociedad en las últimas décadas. Ball (1994, p.10) propone que «toda teoría decente de las políticas educativas debe atender los mecanismos del Estado. Pero toda teoría decente de las políticas educativas no debe limitarse a una perspectiva del control». Esta afirmación no subestima los efectos de las políticas como instrumentos del Estado, sino que aborda la complejidad actual de su naturaleza: la incorporación de nuevas voces a la arena de discusión que traspasan las fronteras del Estado-nación, la relación del Estado con otros poderes fácticos, el desarrollo de nuevas relaciones de poder que van más allá de la coerción y dependen más de la promoción de nuevos valores e identidades que terminan influyendo las subjetividades de los individuos y generando nuevas formas de autorregulación.

Ball (2008; 2011) argumenta que se ha generado una arena política «atiborrada» donde coexisten diversos actores, posturas e intereses, por lo tanto, la naturaleza del Estado también ha cambiado y se ha dado lugar a un *Estado policéntrico o heterárquico*. Esta transformación implica cierto grado de democratización de las decisiones públicas, puesto que transita de un estilo de gobierno jerárquico, centralizado, autoritario a un estilo de *gobernanza* en el que la definición y ejecución de los objetivos sociales es el resultado de un nuevo tipo de relación entre el gobierno y diferentes actores sociales; pero también ha generado nuevos espacios de negociación y convergencia de intereses.

Ball (2008) también explica que el hecho de que diferentes actores estén tomado un rol cada vez más prominente en el ámbito de las políticas públicas no quiere decir que el poder del Estado se ha deshabilitado o que renuncie a su capacidad de dirigir. Las influencias no son irremediamente determinantes, el Estado conserva su voz en la decisión. La visión y la agenda gubernamental, así como el clima político que prevalece en el país influyen en el grado de adopción de las pautas marcadas desde el exterior.

Dentro de esta pluralidad, los diversos intereses no solo coexisten o se enfrentan, sino que convergen y dan lugar a nuevos esquemas de relaciones para ejercer influencia en la decisión estatal mediante la formación de *comunidades discursivas* y *redes promotoras de políticas*, a través de las cuales circulan retóricas acerca de lo que se define como problemas y soluciones educativos; se instalan y

naturalizan ciertas ideas y narrativas acerca de la educación; y se legitiman discursos sobre políticas y reformas. Dentro de estas redes participan tanto individuos, como organizaciones del ámbito civil, político o empresarial, del contexto nacional o internacional, con o sin fines de lucro (Ball, 2008; 2011).

Mediante estas redes, se han desarrollado complejas relaciones que atraviesan las fronteras entre lo público y lo privado, en las que no solo fluyen ideas, sino también personas, información y recursos; lo cual ha abierto la puerta a nuevos intereses y oportunidades de beneficio o negocio en la promoción de ideas de políticas. Individuos emprendedores de políticas (*policy entrepreneurs*) y *Redes Transnacionales Promotoras (Transnational Advocacy Networks)* participan cada vez más activamente en el ámbito de la hechura e implementación de las políticas. Su participación es multifacética; pueden desempeñar en diferentes momentos o simultáneamente diversos roles como asesores, consultores, miembros de fundaciones u organizaciones civiles, funcionarios públicos, empresarios, proveedores de servicios, entre otros (Ball, 2008; 2016; Nambissan & Ball, 2010).

La relación de las Organizaciones de la Sociedad Civil con el Estado y su rol en la discusión de las políticas también se han complejizado. Dentro de esta transformación (que Torres, 2001 denomina como la pérdida de la «N» de las antiguas ONG -Organizaciones No Gubernamentales-), las organizaciones han pasado de ser agentes de cuestionamiento y promoción de la justicia social a ser, simultáneamente, agentes promotores de agendas, ejecutoras y evaluadoras de políticas y programas sociales y receptoras de fondos gubernamentales (Ball, 2011).

Estas transformaciones han dado un nuevo sentido a la filantropía misma donde «la empresa es tanto el mensaje como el medio» (Ball, 2011, p. 25). Ball propone el origen de una *filantropía estratégica*, en la que la representatividad y la legitimidad democratizadora de las nuevas formas de participación social en el ámbito de las políticas es cuestionable; dadas las complejas y difusas relaciones entre filantropía, intereses y negocios que se han desarrollado (Ball, 2011; Nambissan & Ball, 2010).

Los procesos de codificación de las ideas en textos legislativos y operativos.

Ball (2001) propone que la producción de los textos sucede en un proceso de contacto entre *políticas globales* y *política vernácula*, por lo que debe estudiarse como un proceso de «*bricolaje*» de las ideas y discursos globales, como los intereses locales. La fuerza homogeneizante de la globalización es mediada por las condiciones de los contextos nacionales, por lo que los gobiernos, aunque operan dentro de un marco de imperativos globales, tienen la capacidad de moldearlo y construir versiones que se adapten a la agenda política de dichos gobiernos, a las presiones de las fuerzas políticas dentro del ámbito nacional y a las condiciones y recursos locales.

Después de los procesos de negociación y la toma de decisiones, las ideas deben ser codificadas. En el estudio de este proceso, es importante dar cuenta de las propiedades textuales de los documentos que sientan las bases para la interpretación y operación de los propósitos de las políticas. Estas se refieren a:

- a. *La expresión de la intención coercitiva de una política en la definición de sus textos.* Hay políticas más restrictivas (*readerly*) que inhiben la reflexión, el juicio y la capacidad de agencia de los sujetos a quienes van dirigidas mediante medidas disciplinarias sobre su trabajo. Existen otras más exhortativas (*writerly*) que promueven más la creación de significado y reflexión que la obediencia en el desarrollo de la actividad educativa, en consecuencia, otorgan espacio para la creatividad y la «pasión» de los profesionales (Ball, Maguire, Braun & Hoskins, 2011)
- b. *La intertextualidad de las políticas.* Es necesario estudiar la relación entre los diversos documentos normativos y operativos de una misma política, ya que, en ocasiones, la práctica puede verse afectada por la superposición o contradicción entre ellos (Ball *et al.*, 2012). Además, debe estudiarse su relación con otras políticas, ya que la producción de «*ensamblajes de políticas*» (conjunto de políticas interrelacionadas y mutuamente reforzadas) es una práctica común actualmente y constituye una tendencia impulsada por los organismos internacionales. Estos promueven la producción de «paquete de reformas» orientadas a un propósito determinado y que conciernen a diferentes áreas del sector educativo, por ejemplo, la introducción de cambios simultáneos en el currículo, la organización escolar, la formación y condiciones laborales de los docentes; al mismo tiempo, pueden relacionarse con políticas de otros sectores públicos (Ball, 2001). Muchas veces la intención de una política podrá comprenderse solamente a partir de la relación implícita con otras políticas que comparten y promueven los mismos propósitos a través de la reiteración de ideas y mecanismos o del uso repetido de palabras, frases y conceptos.
- c. *Adecuación de los textos al contexto de la práctica.* Las políticas pueden involucrar retos, barreras o condiciones de inviabilidad inherentes a la propia definición de sus textos, que se materializan en el momento en que son llevadas a las prácticas locales. Ball *et al.* (2012) plantean como causa de estas dificultades la *falta de visión de los hacedores de política* (lo que Goodson, citado en Scott, Posner, Martin & Guzmán, 2015, denomina *miopía de la implementación* que se origina por desvincular de los procesos de producción de políticas a los escenarios y actores del contexto de la práctica educativa). Generalmente, en estos procesos se da escasa atención a las condiciones materiales locales, mucho menos se le da apropiado reconocimiento a aspectos más complejos que constituyen la organización y la vida escolar y la cultura comunitaria. Estos aspectos suelen ser ignorados durante el proceso de construcción de las políticas, de manera que los textos normativos son escritos en relación con los escenarios escolares que existen en el imaginario de los políticos, servidores públicos y asesores que los producen; por lo que su implementación se asume sin problemas al considerar que depende simplemente de su incorporación a las escuelas a través de la estructura organizativa del sistema educativo (Ball *et al.*, 2012).

Actualmente, esto está cambiando y se realizan cada vez más esfuerzos por incorporar más actores en el proceso y por generar estrategias de pensamiento coordinado. Sin embargo, Ball *et al.* (2012) afirman que la producción de políticas aún se caracteriza por ser un proceso jerárquico en el que participan élites gubernamentales, legisladores y, en ocasiones, otros actores. Los autores agregan que el uso de información estadística y la participación de académicos u otros expertos se consideran suficientes para crear políticas coherentes, válidas y bien fundamentadas, así como para hablar de gobernanza en la producción de políticas; mientras que, generalmente, los docentes y demás actores escolares son «borrados» del proceso o son integrados como cifras o como meros operadores.

4.2. Herramientas conceptuales para el análisis de la arena micropolítica

La puesta en acto de las políticas.

Los actores educativos intervienen como sujetos y actores en la materialización de las políticas, como explica Lopes (2016), estos oscilan entre la acción creativa y la subordinación.

La *puesta en acto* involucra el estudio de la relación entre las características de los escenarios locales y la *agencia creativa* y los *ajustes secundarios* como repertorio de estrategias que se ponen en marcha para adaptar la política a esos escenarios, por lo que las políticas no pueden estudiarse desde la comparación con los resultados homogéneos esperados, sino desde la perspectiva del análisis de las prácticas diferenciadas (Ball, 1994; Ball *et al.*, 2012).

Ball propone la necesidad de estudiar el proceso de *recontextualización* de las políticas, mismo que define como «la traducción de los textos a la acción y la abstracción de las ideas contenidas en las políticas para convertirlas en prácticas contextualizadas» (Ball *et al.*, 2012, p. 3). Por lo tanto, el análisis de la *recontextualización* implica el estudio de las prácticas concretas en las que se traducen los propósitos de las políticas y el estudio de los procesos de adecuación a condiciones locales, como la infraestructura escolar, disponibilidad de recursos, tiempos y organización escolares, cantidad de alumnos en las aulas, compatibilidad o discrepancia con otras normativas ya existentes, preocupaciones y presiones de otras demandas institucionales que compiten con las de la nueva política, características culturales o problemáticas sociales de los estudiantes y sus comunidades e, incluso, la tensión y las actitudes de los docentes ante los constantes cambios en el currículo, en la naturaleza de la actividad educativa y en las demandas a la profesión.

Los efectos de las políticas.

Dado que la fuerza y reiteración del discurso genera actos, así como la fuerza y reiteración de los actos genera subjetividades, es necesario estudiar los efectos que las políticas ejercen sobre el trabajo y las identidades de los actores educativos.

Ball (1994) propone que es necesario sobrepasar el estudio de los *efectos de primer orden* de las políticas (resultados y cambios visibles en las prácticas desde la perspectiva de su implementación), para profundizar en los *efectos de segundo orden*, es decir, en la manera en que definen la visión de la educación y los efectos que tienen sobre las personas y la justicia social. Enseguida se explican algunos de estos efectos:

- a. *Privatización de la educación.* Según Ball y Youdell (2008), se han desarrollado dos formas de *mercantilización* o establecimiento de los principios y mecanismos del mercado en la educación. La *privatización endógena* ha moldeado las instituciones educativas en función de la forma del mercado: orientación de los propósitos educativos a la formación de capital humano para los mercados globales, articulación de la organización y la actividad de los centros educativos conforme a los principios de optimización de recursos, financiamiento basado en resultados, medición y publicación de comparaciones como medios de rendición de cuentas y de «agregar valor» a instituciones e individuos.

La *privatización exógena* ha generado un amplio mercado para la provisión privada de servicios educativos: escuelas, tercerización de servicios, recursos didácticos, equipo tecnológico, programas computacionales, materiales diversos. Pero, más allá de estos productos tradicionales, se ha generado un fenómeno que Ball (2009, p. 84) denomina «la venta de políticas como mercancías» en la que las redes de influencia promueven ideas como soluciones a los problemas educativos que abren las puertas para la comercialización de nuevos servicios como evaluaciones, certificaciones, consultorías, entrenamiento y capacitaciones, programas de formación continua, entre otros.

- b. *Transformación de la educación como servicio público.* La Nueva Gestión Pública (NGP) involucró el desarrollo de nuevas reglas y procedimientos en la administración pública y en las instituciones educativas: planeación por objetivos; optimización de recursos; gestión estratégica; participación privada en la provisión de servicios; normalización de la conducta de los individuos mediante estándares de desempeño, sistemas de control y rendición de cuentas.

Ball (2001) argumenta que la NGP ocupa actualmente un lugar reverencial en el ámbito educativo y ha tenido efectos en la transformación del funcionamiento de las instituciones educativas, que difícilmente se cuestiona como la mejor forma de dirigir las: La escuela debe ser eficaz y eficiente y el director debe ser un buen gestor: portador y supervisor de actitudes deseables y de «buenas prácticas»; responsable de la administración y la mejora escolar.

Además, ha contribuido al desarrollo de nuevas formas de poder y de «control a la distancia» (Ball, 1998; 2001) en las que la vigilancia recae en los mecanismos de las propias instituciones y en las expectativas y demandas de los propios individuos hacia sí mismos. Se han establecido nuevas formas de participación de los empleados que resultan paradójicas: se delegan

- mayores responsabilidades a los actores educativos y se promueven altas expectativas acerca de su iniciativa y autonomía en la toma de decisiones; mientras que se introducen mayores formas de burocratización para el seguimiento de las funciones (reportes, informes, formatos) y de vigilancia externa (sistemas de certificación, evaluación y comparación de resultados).
- c. *Transformación de los propósitos educativos y de las identidades a partir de la cultura performativa.* Stephen Ball (2003) define *la performatividad* como: «una cultura y un modo de regulación que emplea juicios y comparaciones como medios de incentivo, control y cambio basado en recompensas y sanciones (tanto materiales como simbólicas)... [donde el desempeño] simboliza, sintetiza y representa el mérito, la calidad o el valor de un individuo u organización» (p. 216).

Ball (2003; 2014) propone que esta visión instrumental ha impulsado una presión constante para definir la naturaleza y las prácticas educativas en términos de productos y ha convertido todos los aspectos de la vida institucional y social en mensurables o susceptibles de ser valorados, incluso aquello de naturaleza intrínseca e inmaterial como la excelencia, las necesidades, la motivación, las actitudes e, incluso, las personas. La concepción de los propósitos y valores educativos ha sido sustituida por los índices bajo los cuales se definen operativamente, por lo tanto, «la calidad», «las buenas prácticas» y «la mejora continua» se han traducido en cifras e indicadores de desempeño. El incremento de estos indicadores representa la constante demanda de una nueva cultura evaluadora y se ha convertido en el objetivo de las prácticas educativas, lo que ha llevado a la reducción del currículo y la orientación de la enseñanza a la obtención de resultados, en perjuicio del desarrollo del pensamiento creativo y crítico.

Consecuentemente, la preocupación de actores e instituciones educativas se ha dirigido hacia los procesos de rendir cuentas, cumplir, reportar, representarse y darse valor a sí mismos a través de los indicadores, símbolos y léxico que se consideran adecuados.

Se ha generado una desprofesionalización de los actores educativos y una «esquizofrenia de valores» donde la autonomía, motivación y compromiso intrínsecos, así como la autenticidad y la confianza en su práctica son sacrificados en aras de la producción del desempeño deseado. De esta manera, los actores e instituciones se ven tentados a «gestionar su imagen», «agregarse valor» o «maquillarse» generando lo que Ball (2014) denomina **simulaciones (fabrications)**, es decir, una diversidad de prácticas de simulación para mejorar sus indicadores de desempeño y de productividad.

Según Ball (2014), la performatividad y las simulaciones traen consigo efectos profundamente paradójicos. Primero, las tecnologías establecidas para transparentar las organizaciones del sector público generan resultados opuestos, «una vez que son construidos artefactos representacionales de manera cada vez más deliberada y sofisticada» y una vez que «la autenticidad es sustituida por la plasticidad» (p. 108).

Segundo, aunque las simulaciones «erigen una fachada de cálculo», en realidad se convierten en un sistema que debe ser mantenido y vivido y terminan

constituyendo nuevas identidades y estructuras éticas bajo las cuales los educadores organizan su trabajo, se definen y se juzgan a sí mismos. Los educadores asumen nuevas formas de responsabilidad y autorregulación, de búsqueda de la eficiencia y la excelencia. De esta manera, las políticas se convierten en mecanismos de gobernabilidad, mediante la producción de sujetos dedicados, comprometidos, emprendedores, autorregulados y con disposición para desarrollarse en un ambiente laboral competitivo y cambiante (Olmedo *et al.*, 2013).

5. Conclusiones

Stephen Ball ha contribuido ampliamente al estudio de la política educativa y sus aportaciones proveen una riqueza analítica que favorece un acercamiento integral e histórico a los aspectos macro y micro de las políticas en beneficio de una mejor comprensión de su complejidad. Muchos de sus planteamientos son pertinentes con la naturaleza de los debates actuales en torno a los desafíos del campo de estudio de las políticas educativas en el contexto iberoamericano.

La investigación en la región se encuentra en un proceso de evolución hacia la búsqueda de comprensión de los complejos procesos de las políticas educativas y su relación con la equidad y justicia. Sin embargo, algunas revisiones de la producción en este campo muestran que aún prevalece la investigación bajo la racionalidad de la eficiencia como insumo para la decisión gubernamental: el privilegio de los temas establecidos por las agendas de reforma, los estudios *por encargo*, la evaluación de la eficiencia de políticas específicas y la producción de mediciones y agrupamiento de variables socioeconómicas relacionadas con el desempeño en el sistema educativo (Flores-Crespo, 2011; Sánchez-Santamaría & Espinoza, 2015; Loyo & Romero, 2017; Krawczyk, 2019).

En este contexto, resulta relevante la discusión de Ball respecto a la necesidad de reflexividad y responsabilidad del investigador hacia un posicionamiento teórico y epistemológico en un momento en que la investigación como base para la decisión política se constituye como una práctica actual, fortalecida, bien apreciada por los gobiernos y recomendada por organismos internacionales. Instituciones académicas y consultorías colaboran ampliamente con los gobiernos en la producción de datos para la resolución de problemas educativos, índices sobre variables asociadas al rendimiento escolar o a la comparación de instituciones o sistemas educativos con base en «casos exitosos» y «buenas prácticas»; sin embargo, el debate sobre la falta de reflexividad epistemológica en la producción de esos datos continúa vigente. En este sentido, es importante continuar la discusión acerca del papel que puede jugar el investigador como medio para legitimar la acción gubernamental y participar en la construcción del propio objeto que pretende estudiar.

Es importante recalcar que no se trata de una discusión entre métodos de investigación, sino sobre la posición reflexiva del investigador ante el uso de esos métodos y la naturaleza de sus conclusiones. Como explica Lingard (2014), tanto la investigación cuantitativa, como la cualitativa han producido bases importantes en el desarrollo de teorías sociales, sin embargo, es necesario tener en cuenta que ambas solo producen «destellos de verdad», no verdades absolutas; mucho menos cuando son desarraigadas de la discusión teórica y de los aspectos socio-

históricos intervinientes mediante la reiteración o la exclusión de ciertas preguntas de investigación.

Asimismo, la perspectiva teórica pluralista desarrollada por Ball ofrece una pauta para el debate en torno a la búsqueda de nuevos referentes para el estudio de fenómenos cada vez más complejos. Su concepción de la relación dialéctica entre las dimensiones discursiva y textual de las políticas permite analizar la influencia de los fenómenos globalizadores en las políticas educativas, no desde la perspectiva de la simple convergencia, sino desde la perspectiva de una nueva ortodoxia en los valores y procesos educativos; sin relegar el papel de la cultura y las luchas locales detrás de las particularidades en las políticas de los países y en su diferente grado de apertura o resistencia a las influencias globales. Ball identifica el paradigma económico global como la lógica y la estructura de poder detrás de los nuevos procesos educativos, pero propone una visión menos reificada de esas estructuras para entender su concreción e interpenetración con las subjetividades de los actores educativos en sus prácticas cotidianas.

Esta perspectiva resulta particularmente relevante en el contexto iberoamericano. Las reformas de los últimos años han hecho evidente los procesos globalizadores de las políticas educativas. Sin embargo, también se ha evidenciado el enfrentamiento de estos procesos con el clima de la arena política local de varios países de la región. La fuerza sindical de muchos de estos países ha ofrecido resistencia a la incorporación de políticas globales; ya sea mediante su relación corporativa con los gobiernos o por la conformación de movimientos organizados de resistencia (Carvajal, 2019); en algunos casos esta fuerza ha logrado que las políticas globales sean reformuladas en modos «vernáculos» o, incluso, retractadas. Más allá del texto, en el ámbito de la puesta en acto, esta resistencia se encuentra en los movimientos de la pedagogía decolonial que han logrado desarrollar experiencias educativas que promueven la valoración del conocimiento local y la sustitución de la competitividad por la comunalidad (Argüello, 2016).

Resulta interesante que la discusión de Ball en torno a las políticas globales y el desarrollo de una cultura económica, competitiva y *performativa* en la educación haya iniciado desde hace décadas, pero continúa vigente y parece hoy más pertinente que nunca en el estudio de las políticas educativas. Sus contribuciones sobre las formas de mercado y la configuración de nuevas formas de filantropía como medios de intervención del sector privado en el ámbito educativo han sido abordados por algunos estudios en la región (Saura, 2016; Avelar, 2018). Sin embargo, es un objeto de estudio reciente en la región, cuya línea de investigación necesita ampliarse y desarrollarse en términos de los nuevos espacios de negocio y las ganancias que genera y de las condiciones de una nueva relación entre el lucro, la filantropía y la influencia de los actores privados en la definición del rumbo educativo.

El estudio de la práctica y los resultados de las políticas educativas desde la perspectiva de la *puesta en acto* es particularmente relevante en países tan plurales como los hay en la región iberoamericana, donde la diversidad cultural, lingüística, social, económica y material de las escuelas contrasta con la definición de la «escuela universal» de muchos estudios comparativos que sirven como insumo para las políticas e impacta forzosamente en las maneras en las que las políticas se llevan a la práctica. Este enfoque permite visualizar las numerosas aristas que

complejizan la práctica de las políticas y las versiones o manifestaciones diversas que pueden coexistir de una política en donde son juzgadas simplemente como rechazadas o fallidas. Además, provee una visión más amplia sobre los efectos de las políticas en las transformaciones de la educación y los sujetos. Algunos estudios sobre el tema incluyen los de Luengo y Saura (2013), Parcerisa (2016), Verger, Bonal y Zancajo (2016) y Bocchio y Gringberg (2017).

Por lo tanto, consideramos que el uso de las herramientas teóricas y metodológicas descritas en este trabajo puede resultar muy fructífero para comprender, discutir e intervenir en el rumbo de las políticas educativas en Iberoamérica.

6. Referencias

- Alcántara, A. (2011). Redes de investigación en políticas educativas: la experiencia de la RIAIPE. In Casanova, H. (Presidente), *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Nuevo León: México. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_04/0767.pdf
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Argüello, A. (2016). Pedagogía mixe: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 429-447. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400023>
- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24), 1-17. DOI: 10.14507/epaa.24.2368
- Avelar, M. (2018). Advocacy as core business: new philanthropy strategies in Brazilian education policy-making. In Steiner-Khamsi, G., & Draxler, A. (Eds.), *The State, Business and Education* (pp. 39-51). Edward Elgar Publishing. DOI: <https://doi.org/10.4337/9781788970334>
- Ball, S. (1994). *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. (1997). Policy Sociology and Critical Social Research: A Policy Review of Recent Education Policy and Policy Research. *British Educational Research Journal*, 23(3), 257-274. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/1502044>
- Ball, S. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in Education Policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130. DOI: 10.1080/03050069828225
- Ball, S. (2001). Global Policies and Vernacular Politics in Education. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 27-43. Recuperado de: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/balleng.pdf>

- Ball, S. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. DOI: 10.1080/0268093022000043065
- Ball, S. (2006a). *Education Policy and Social Class. The Selected Works of Stephen J. Ball*. Oxon, Reino Unido: Routledge.
- Ball, S. (2006b). The Necessity and Violence of Theory. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 3-10.
- Ball, S. (2008). New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education. *Political Studies*, 56, 747-765. DOI: 10.1111/j.1467-9248.2008.00722.x
- Ball, S. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*, 24(1), 83-99. DOI: 10.1080/02680930802419474
- Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa*, 2(36), 25-34.
- Ball, S. (2014). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2143>
- Ball, S. (2016). Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. *Journal of Education Policy*, 31(5), 1-18. DOI:10.1080/02680939.2015.1122232
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. Oxon: Routledge. ISBN: 978-0-203-15318-5 (ebk).
- Ball, S. Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy subjects and policy actors in school: some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 611-624. DOI: 10.1080/01596306.2011.601564
- Ball, S., & Youdell, D. (2008). *Hidden Privatization in Public Education*. Bruselas: Education International. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231830>
- Barber, M., & Mourshed. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company. Recuperado de: <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- Barceinas, F., Oliver, J., Raymond, J., & Roig, J. (2000). Los rendimientos de la educación en España. *Papeles de Economía Española*, 86, 128-148. <https://www.etla.fi/PURE/PEE1.pdf>

- Bernal, J.L. (s/f). Entrevista con Stephen Ball, *didac.unizar.es Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación*, Consulta: 11 de noviembre de 2018, en: http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/01_entrevBall.pdf
- Bocchio, M.C., & Grigberg, S.M. (2017). ¿SÓLO VAN A TRABAJAR SI RECIBEN LOS FONDOS? Management, regulación moral y escuelas en la periferia metropolitana (Córdoba, Argentina). *Revista Exitus*, 7(2), 306-330. DOI: 10.24065/2237-9460.2017v7n2ID315
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano-FLACSO.
- Brown, R.H. (1993). Textualidad, ciencias sociales y sociedad. *Revista Colombiana de Sociología*, 2(1), 13-32.
- Carvajal, L.M. (2019). Sindicalismo docente y Movimientos de Renovación Pedagógica frente al neoliberalismo educativo: los casos de España, Argentina y Chile. *Foro de Educación*, 17(26), 115-134. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.584>
- Fávero, A.A., & Ody, L.C. (2015). Falibilismo como perspectiva epistemológica en las investigaciones en políticas educativas. In Tello, C. (Ed.), *Los objetos de estudio de la política educativa* (pp. 43-62). Argentina: Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe). Recuperado de: http://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/05/Los-objetos-de-estudio-de-la-politica-educativa.pdf
- Flores-Crespo, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*. México: Universidad Latinoamericana
- Flores-Crespo, P. (2011). Análisis de Política Educativa. Un nuevo impulso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 687-698.
- Gorostiaga, J. M., & Tello, C. (2015). La investigación en política educativa en Argentina: Un análisis de la producción en revistas especializadas. In Tello, C. (Ed.), *Los objetos de estudio de la política educativa* (pp. 185-2015). Argentina: Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe). Recuperado de: http://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/05/Los-objetos-de-estudio-de-la-politica-educativa.pdf
- Krawczyk, N. (2019). A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 4, 1-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/retepe.v.4.003>
- Lingard, B. (2014). *Politics, Policies and Pedagogies in Education. The selected work of Bob Lingard*. Oxon: Routledge.
- Luengo, J., & Saura, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.

- Lopes, A.C. (2016). A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(25), 1-19. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2111>
- Loyo, A., & Romero, R. (2017). Pensar, investigar y escribir sobre políticas educativas en México: una reflexión. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 2, 1-17. DOI: 10.5212/retepe.v.2.007
- Mainardes, J., & Marcondes, M.I. (2009). Interview with Stephen J. Ball: a dialogue about social justice, research and education policy. *Educacão & Sociedade*, 30(106), 303-318. DOI: 10.1590/S0101-73302009000100015
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI editores.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/accion-colectiva-vida-cotidiana-y-democracia-924292/>
- Muñoz Izquierdo, C., Rodríguez, P., Restrepo, P., & Borrani, C. (1979). El síndrome del atraso escolar y el abandono educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(3), 1-60. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27035407.pdf>
- Murillo, F.J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160102.pdf>
- Nambissan, G., & Ball, S. (2010). Advocacy networks, choice and private schooling of the poor in India. *Global Networks*, 10(3), 324-343. DOI: 10.1111/j.1471-0374.2010.00291.x
- Odden, A., & Clune, W. (1998). School Finance Systems: Aging Structures in Need of Renovation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20(3), 157-177. <https://doi.org/10.3102/01623737020003157>
- Olmedo, A., Bailey, P., & Ball, S. (2013). To infinity and beyond...: heterarchical governance, the Teach for All network in Europe and the making of profits and minds. *European Educational Research Journal*, 12(4), 492-512. DOI: 10.2304/eej.2013.12.4.492
- Parcerisa, L. (2016). Nueva gestión pública y reforma educativa: La recontextualización de la autonomía escolar en diferentes contextos escolares en Cataluña. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 359-390. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.7928>
- Pol, M., & Svaricek, R. (2011). Hacia una teoría del desorden. Entrevista a Stephen, J. Ball (Traducción Eugenio Vega). *Studia vol Paedagogica*, 16(2), 1-8. Recuperado de: <http://www.infolio.es/05infolio/stephenball/stephenball.pdf>

- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sánchez-Santamaría, J., & Espinoza, O. (2015). Evaluación de las políticas educativas desde la Informed-Policy: consideraciones teórico-metodológicas y retos actuales. *Foro de Educación*, 13(19), 381-405. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.017>
- Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global *Teach For All* en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 248-264. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5663943>
- Scott, D., Posner, C., Martin, C., & Guzmán, E. (2015). *Interventions in Education Systems. Reform and Development*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Sousa de, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf>
- Tello, C. (2015). Los objetos de estudio de la política educativa: tres argumentaciones epistemológicas para su análisis. In Tello, C. (Ed.), *Los objetos de estudio de la política educativa* (pp. 43-62). Argentina: Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe). Recuperado de: http://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/05/Los-objetos-de-estudio-de-la-politica-educativa.pdf
- Verger, A., Bonal X., & Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27), 1-27. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2098>