



Hacia una teoría del desorden. Entrevista a Stephen J. Ball

Publicado originalmente en *Studia vol Paedagogica*. 16, no. 2, 2011

Traducción, referencias y notas, Eugenio Vega. Infolio, 2016

Esta entrevista tuvo lugar en Brno el 16 de noviembre de 2011, con motivo de una conferencia que dio Stephen J. Ball durante su visita al Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Artes en la Universidad Masaryk, República Checa. Los entrevistadores fueron Milan Pol y Roman Švaříček profesores del Departamento de Ciencias de la Educación.



Roman Švaříček. La primera pregunta tiene que ver con el hecho de que usted sea conocido por la micropolítica en las escuelas, un tema que provocó un amplio debate entre sus colegas del mundo académico. Imagino que todo eso de las intrigas, los debates políticos, los chismes y otras cosas parecidas, debía pasar inadvertido durante mucho tiempo; ¿Cómo llegó a interesarse por ese asunto?

Stephen J. Ball. Como con otras cosas que he hecho surgió a partir de lo poco adecuado que me parecía el material existente. Impartía por entonces un curso sobre organización escolar. Al ver la literatura y la investigación disponible cuando preparaba material para los estudiantes, eché en falta un aspecto importante en la vida de las organizaciones y de las escuelas; todo se trataba de una manera demasiado formal, con consideraciones superficiales y lo que estaba detrás de la organización, lo que eran las relaciones interpersonales, la rivalidad o la competencia, habían desaparecido por completo del análisis. Así que me animé a investigarlo y traté de escribir un libro sobre este aspecto de las organizaciones. Orienté parte de mi propio trabajo y busqué algunos otros estudios que aportaran algo sobre el tema. En realidad, el motivo fue que echaba en falta algo en el análisis de las organizaciones.

Roman Švaříček. ¿Y tuvo la impresión de que se interesaba por algo de lo que no se hablaba o de lo que no se debía hablar?, las luchas ideológicas y la controversia, cosas que no siempre se relacionan con el aprendizaje.

Stephen J. Ball. Si, sin duda en la literatura de entonces había un gran silencio sobre estas cosas; en parte, tenía que ver con la forma en que los investigadores y los autores veían las escuelas y otras organizaciones similares. No creían que la vida social fuera relevante. Lo que yo trataba de mostrar era que estas cosas eran significativas, aunque no parecieran demasiado respetables porque tenían que ver con intrigas y con discrepancias ideológicas. Lo importante fue cuando los profesores al leer el libro, reconocían aquella situación como relevante, veían que se trataba de un relato realista de su vida cotidiana y, en cierta manera, se ha aceptado como algo a tener en cuenta en la vida escolar.

Cuando se publicó el libro representó un cambio significativo en la tradición investigadora sobre la organización que era, hasta entonces, mucho más formal, y tenía más que ver con las estructuras, los procesos y las relaciones ordenadas, más bien con la superficie de la educación. Hubo luego quienes partieron de esa idea para sus propias investigaciones lo que dio pie a otras parecidas. Pero sigue siendo un libro al que la gente se refiere con frecuencia en muchos sitios donde voy y que ha sido traducido a un par de lenguas, al español en concreto; “La micropolítica de la escuela” ha sido muy leído en España y en América Latina, por lo que, cada vez que voy a América, la gente siempre habla de él, aunque para mí sea ya algo del pasado.

Milan Pol. Entonces, ¿qué le hizo pasar de la escuela a otro nivel superior, por así decirlo, a la política educativa?

Stephen J. Ball. Me interesan los diferentes aspectos de la política, la escuela es uno de ellos por lo que a menudo vuelvo a sobre ello. Acabo de terminar un proyecto de investigación, en mayo, que trata de cómo las escuelas hacen política y que se centraba en cuatro casos. Pasamos dos años y medio visitándolas, viendo cómo llevaban a cabo las políticas nacionales en el ámbito local. De modo que no he

dejado la escuela por completo; y hay algunos aspectos de ese análisis que reflejan la micropolítica de la escuela. Pero también me he interesado por otras características de la política en el sentido de que no la veo sino como un proceso que se mueve a través del tiempo y del espacio, me interesan otros ámbitos en los que tiene relevancia. Después de la micropolítica hice un estudio sobre las principales reformas educativas en Inglaterra, la *Education Reform Act* de 1988. De nuevo, me puse a buscar en la literatura y, como con sucedió con la micropolítica, veía que faltaba algo, una vez más, todo estaba estructurado, era muy formal y demasiado organizado. Decidí que lo que debía hacer era identificar a los participantes más destacados, entrevistarme con ellos y hablar de cómo se desarrollaba, de una forma nueva, para ver lo que hay detrás de esa política.

Me entrevisté con cerca de cincuenta personas que habían estado implicadas en esos procesos: políticos, funcionarios, gente de los sindicatos, y traté de darle sentido a lo que parecían ser procesos muy confusos, procesos desordenados; quería señalar ese desorden; quería comprobar ese desorden y teorizar sobre ello. No quería desarrollar una teoría ni utilizarla para organizar, para ordenar ese proceso, quería desarrollar un conjunto de ideas teóricas que describieran y entendieran ese desorden. Y es lo que hice durante varios años, una serie de estudios que analizaban diferentes aspectos de la política.

Hace poco hice una investigación sobre la participación privada con entrevistas a prácticamente todas las grandes empresas de educación en Inglaterra, con una excepción: una de ellas no quiso hablar conmigo, pero las demás sí lo hicieron. Después terminé otro estudio sobre la participación de los filántropos en este proceso. Usé el mismo enfoque, mis métodos etnográficos, para estudiar estos diferentes aspectos de la política educativa.

Roman Švaříček. Me resulta llamativo que cambie de los profesores a las escuelas, y de las escuelas a la política y luego a la política global. A un nivel superior de abstracción, a un nivel superior de la teoría que puede, por supuesto, influir en las personas y los profesores. Y es muy interesante que haya trabajado sobre la influencia de esa política global en los profesores y deje ver cómo viven en un sistema de terror centrado en el rendimiento. Pero, todas estas cosas, la obsesión por el rendimiento, en concreto, ¿es algo nuevo o piensa que ya estaban ahí? Lyotard, por ejemplo, ya advertía en su libro de 1975, *La condición postmoderna*, que la educación no sólo debe centrarse en el rendimiento. ¿Cree que se trata de algo nuevo, o fue siempre así y no nos dábamos cuenta?

Stephen J. Ball. Sí, creo que el problema es más bien la importancia que se da rendimiento y el énfasis que se pone en eso. Históricamente, creo que en los países de habla inglesa ha habido momentos en que llegó a ser muy importante. En los inicios del sistema estatal en Inglaterra en el siglo XIX recibió un impulso muy fuerte y, de hecho, había una estrecha relación entre la financiación y el rendimiento. En los Estados Unidos hubo un período en los años veinte en que la medición de ese rendimiento era muy relevante. Pero creo que en el tiempo transcurrido desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta los años ochenta tuvo menos importancia; hubo, en cambio, un mayor énfasis en los procesos de aula y en una gran diversidad de objetivos que han rodeado a la educación: el aprendizaje social o el desarrollo integral del niño llegaron a ser más importantes; sin embargo, ahora, estamos en un período de extraordinario interés por el rendimiento y contamos con nuevas tecnologías para medirlo, nuevos sistemas de pruebas, nuevas formas estadísticas; y el papel de la medición del rendimiento y su valoración actúa en todos los niveles porque ahora es posible comparar internacionalmente los sistemas en su integridad a través de PISA.

Con los procedimientos de evaluación comparativa de la Comisión Europea, el rendimiento se ha convertido en una tecnología política primordial. El mayor riesgo de todo esto, creo, es que los políticos son conscientes del poder y de la eficacia de la gestión del rendimiento y, en lugar de determinar la práctica educativa de forma directa, lo hacen indirectamente mediante el uso de indicadores, metas, puntos que se refieren a resultados; en cierto sentido, creo que la gestión del rendimiento es algo demasiado peligroso para dejarlo en manos de los políticos, que, por otra parte, son conscientes del poder que eso supone. Por eso el sistema educativo, cada vez más, está saturado con exigencias sobre el rendimiento. Aunque, la tendencia en esa dirección sea diferente en cada país, con sus propias características, hay una orientación general a nivel internacional, ya sea con una mayor o menor intensidad.

Roman Švaříček. Es muy posible que en un breve plazo la República Checa copie este sistema de mediciones para los cursos que van del quinto al noveno y, aunque hay experiencia sobre los puntos débiles de ese planteamiento, muchos políticos consideran que es la forma en que podemos satisfacer a los padres con resultados. ¿Cómo cree que va a cambiar el sistema en la República Checa?

Stephen J. Ball. Temo que sucederá como en Inglaterra y en otros países; como ha pasado en Estados Unidos, en Australia y en algunos otros del Lejano Oriente, con ese énfasis en el rendimiento que ha tenido consecuencias negativas tan importantes. Es algo que afecta directamente a la práctica de los

docentes y a la forma en que los profesores reflexionan sobre lo que hacen; cambia las cosas de manera drástica. Uno de los aspectos negativos más comunes a todos los sistemas es cómo lleva a las escuelas y a los profesores a concentrar todos sus esfuerzos en aquellos alumnos que pueden contribuir más a las mejoras. Por tanto, lleva a atender sistemáticamente a ciertos estudiantes mientras desatiende de manera negligente a otros, lo que agrava las desigualdades sociales. Y ejerce una enorme presión sobre los docentes. En la mayoría de los sistemas que realizan pruebas de alto nivel, hay mucho estrés, la enfermedad del profesor, docentes que quieren dejar la profesión. Y no veo a los políticos que reconozcan estos aspectos negativos.

Milan Pol. En relación a esto podríamos hablar del currículum y de su reforma o de su desarrollo. Desde el curso 2004/05 hay en este país un nuevo plan de estudios de dos niveles que establece directrices centralizadas pero que deja margen a las escuelas para que construyan su propio plan de estudios. A pesar de que supone un gran impulso, al mismo tiempo, parece socavar la estructura tradicional del currículum; incluye nuevos temas transversales que apelan a, digamos, una relación, de alguna manera más humana entre el alumno y el profesor. Los críticos dicen que, de esa manera, el plan de estudios se está quedando vacío. Y algunos añaden que hay que controlarlo desde el exterior con el fin de evitar caer en los extremos. ¿Qué opina de esto?

Stephen J. Ball. En cierto sentido hay una contradicción política entre controlar el rendimiento y controlar los planes de estudio. El control del rendimiento es indirecto: establecemos objetivos que permitan medir y comparar instituciones para no intervenir en la práctica. Pero con el currículum se ejerce una forma más directa de control, se está interviniendo y determinando esa práctica, creando entornos para su desarrollo. Y no encajan necesariamente porque el rendimiento influye en la manera en que se organiza o priorizar el plan de estudios. Uno de sus efectos es, con frecuencia, reducir el currículum para centrarse en aquello que se mide y dejar de lado esas otras cosas que no se pueden medir; por lo general, eso significa centrarse en la aritmética, en leer y escribir, en las habilidades técnicas, en la ciencia, y descuidar las artes y las prácticas performativas, el arte dramático y cosas así, que parecen de nuevo estar en boga a nivel mundial.

Muchos países están dando vueltas a la necesidad de valorar y cambiar sus planes de estudio. Y creo que coincide con esos discursos educativos globales sobre la economía del conocimiento, sobre la preparación de los estudiantes para otro tipo de vida laboral. En muchas partes se pasa de un énfasis en el conocimiento y en la enseñanza a la obsesión por el aprendizaje y las habilidades. De nuevo. creo que hay una gran cantidad de... Tal vez, estas cosas no se deben dejar a la decisión de los políticos. Creo que, muy a menudo, no saben lo que hacen y quedan atrapados en la retórica de nociones tales como la economía del conocimiento, algo que quieren ver en lo que debería estar sucediendo en las escuelas; pero en realidad no existe necesariamente una correspondencia entre la economía real y estas economías retóricas de las que hablan la Comunidad Europea y la OCDE. Veo en este momento muchas contradicciones en las políticas en torno a la educación.

Roman Švaříček. ¿Ha encontrado una alternativa al concepto de pruebas de alto nivel, algo que pudiera tener los mismos o similares resultados, que pudiera ser útil tanto para los padres como para los políticos?

Stephen J. Ball. Tiene mucha importancia en Inglaterra, Estados Unidos y en algunos otros países donde estas ideas tienen tradición. En realidad es casi imposible hablar ahora con sensatez sobre educación, hablar de otra forma de pensar acerca de la educación. El discurso, tanto el discurso político como, cada vez más el discurso profesional, ha caído en las nociones de estandarización, rendimiento y eficacia de la escuela. Tratar de articular otros planteamientos acerca de lo que podría ser la educación se ha vuelto casi imposible. Estos discursos sobre la eficacia son tan fuertes y tan faltos de alternativas que cualquier otra cosa suena a nostalgia, a romanticismo o, simplemente, a falta de razón.

Lo que hemos perdido, sin duda en Inglaterra, es la percepción de que hace falta un debate que comience preguntando para qué sirve la educación. ¿Qué es lo que queremos de nuestro sistema educativo? Por el contrario, parece que la idea es que queremos estándares más altos. Pero eso no explica para qué sirve la educación, no es más que una forma de medir algo, pero, medir la educación parece haber sustituido a preguntarse para qué sirve la educación. Por tanto, me parece muy difícil contestar porque... Quiero decir, "bueno, si vamos a hacer eso, prefiero plantearlo desde cualquier otra posición. No quiero partir de donde estás tú ahora, no quiero debatir en tu territorio. Quiero empezar desde el principio, quiero volver a empezar".

Roman Švaříček. Esto nos lleva a la filosofía de la educación y a la ética que creo que es lo que falta. Como usted ha dicho, la micropolítica era necesaria en aquel momento, y parece que lo que ahora se pide es un debate filosófico sobre los fundamentos de la educación.

Stephen J. Ball. Sin duda, es absolutamente cierto. Pero en este momento parece que la idea dominante es que la educación guarda una relación simbiótica con la economía, cada vez más, se asimila con la economía de una manera muy irreflexiva. Y hemos perdido la perspectiva para pensar sobre la utilidad de la educación, para pensar en sus principios, en sus valores, en su ética. Sí, creo que esto es absolutamente cierto.

Roman Švaříček. Pero por otro lado tenemos a tanta gente diciendo: “sin una economía próspera, sin la educación al servicio de la economía, no vamos a tener dinero para pagar un sistema de seguridad social, no vamos a tener dinero para los niños con necesidades especiales”.

Stephen J. Ball. Eso es muy interesante. La Comunidad Europea se ha comprometido a identificar la relación entre los niveles de escolaridad (o de educación) y el rendimiento económico. Pero en este momento, como es lógico, en Europa Occidental, esa relación ya no existe, en el sentido de que las economías occidentales no crecen. Así que hemos perdido los últimos años, en particular, los últimos diez años aumentando la oferta educativa, cada vez con más estudiantes en la educación superior, elevando el rendimiento educativo. Pero, ¿cómo se refleja esto en el crecimiento económico? No es la educación: sino los bancos y el rendimiento del sistema financiero lo que presumiblemente está relacionado con el crecimiento económico; no las escuelas. Si existía una relación, ¿donde ha ido a parar? En el Reino Unido, en el último año, nuestro crecimiento económico ha sido del 0,5 %. Si existiera esa relación entre educación y crecimiento económico, ¿por qué ahora es del 0,5 %, cuando hace tres años fue del 2,5 %? No hay menos educación ahora de la que había entonces.

Milan Pol. ¿Qué pasa si alguien dice, “bueno, esas son imágenes a corto plazo que van y vienen según los ciclos económicos, mientras que la educación podría tener efectos más a largo plazo sobre la economía”.

Stephen J. Ball. Bueno, yo no creo que... quiero decir: sí, se podría argumentar eso; pero yo no creo que se vincule a esa evidencia que nos proporcionan los expertos, que identifican y miden esa relación; no parece ser el argumento que están utilizando. Más bien parecen introducir una relación mucho más directa entre los niveles de participación en la educación, el rendimiento y el crecimiento económico. Cuando dicen: “bueno, ¿qué factores intervienen en los ciclos económicos?”, me gustaría ver cómo desarrollan y construyen los modelos que utilizan en relación con la educación. Y en cierto modo, se produce un efecto contrario.

Una de las cosas que sucede en el Reino Unido, y estoy seguro que también en otros sitios cuando hay una recesión, es que aumenta el desempleo. Más estudiantes se quedan en la escuela porque no tienen otra alternativa. Y más gente se apunta a formarse como profesores, y más alumnos se quedan en la universidad por lo que parecería que debiera haber una relación inversa entre el rendimiento económico y la participación educativa.

Pero sucede de otra forma. Quiero decir, me parece que, en cierta medida, se trata de discursos y retóricas de conveniencia. Son en parte planes de creación de empleo para estadísticos e investigadores que llenan todos esos espacios creados por la Comunidad Europea para el desarrollo de medidas e indicadores. Pero también son una conveniencia política. Proporcionan una forma de argumento y legitimación para los políticos que luego pueden utilizar en la política educativa. No acaban de convencerme esos argumentos que tratan de relacionar el crecimiento económico y la educación, por lo menos no de forma tan directa como usted sugiere, por una razón de sentido común.

Milan Pol. No quería dejar de referirme en particular al aprendizaje permanente y al uso que se hace de él. ¿Cómo ve el actual debate académico sobre esto?

Stephen J. Ball. En gran medida ha quedado oculto en el pozo que la Unión Europea tiene para la formación permanente. Ese intento de medir y extender la medición a fin de encerrar toda práctica educativa en el marco del aprendizaje y su relación con los resultados o con lo económico. Esta ambición por incluir el aprendizaje formal, el no formal y el aprendizaje informal tiene aspectos de algo mensurable que puede estar relacionado con los niveles de rendimiento y del crecimiento económico. Y no creo que esas cosas sean neutrales. Creo que las tecnologías, incluso las tecnologías de la investigación tienen, en realidad, el efecto de cambiar el objeto de lo que investigan. Ellos...

Este es nuestro papel, como Foucault diría, el papel que desempeñan los académicos y los investigadores en su contribución a la gestión social. De esta manera, ofrecemos herramientas, conceptos, clasificaciones, marcos teóricos, tecnologías, que permiten a los gobiernos ampliar su gestión de la población de forma cada vez más sofisticada. Así que no somos inocentes.

Roman Švaříček. Hay una cosa que me gustaría preguntarle sobre su posición como autor, como investigador, como alguien que produce gran cantidad de artículos, una gran cantidad de libros. Y esa posición es para mí poco frecuente, porque leyendo sus artículos, es como si leyera el lema de Kurt Lewin: “Lo más práctico es la teoría que funciona”. Y creo que eso es lo que trata usted de hacer, trabajar

en ese nivel teórico y no dar ningún consejo a los profesores, a las escuelas, a los políticos. ¿Cómo llegó a esa postura?

Stephen J. Ball. Supongo que hay dos razones por las que creo en eso. Una tiene que ver con lo que estaba diciendo antes de que el problema está en que cualquier aportación, recomendación o consejo queda dentro de ese discurso actual y, con frecuencia, el interés de mi análisis es desestabilizar ese discurso en lugar de contribuir a él. Por eso me gusta partir de una posición diferente. o hacer posible una posición diferente sin saber necesariamente hasta dónde podría llegar. Pero el otro lado, o la otra forma de verlo en relación a lo que hago, conforme a la ética de mi propia práctica, es que no quiero decirle a la gente lo que tiene que pensar. Quiero darles las herramientas para que puedan hacerlo. Por eso veo lo que hago como un intento de desarrollar herramientas teóricas y analíticas que la gente pueda utilizar para deconstruir su práctica o deconstruir las relaciones de poder dentro de las que opera, en lugar de ofrecerles un conjunto de versiones alternativas de lo que esas relaciones podrían llegar a ser. Y tampoco creo que fuera muy bueno en eso de todos modos. Me aferro a lo que hago bien.

Pero yo diría... es interesante que haya normas alrededor de nuestra práctica académica e investigadora, que haya una expectativa con lo que hacemos. Un libro que escribí hace un par de años... cuando lo envié a los editores, no tenía un capítulo de conclusiones y los editores me decían: “bueno, ¿no puede haber un capítulo final con conclusiones?”. Y yo les decía: “no tengo ninguna conclusión. Esto es lo que he hecho”. Y decían: “Bueno, ¿podría escribir algo?”. Así que escribí un breve apartado final que se titulaba “Sin conclusiones precipitadas”. Y era acerca de... escribí sobre el problema de las conclusiones. Estoy muy interesado en la insuficiencia de la investigación. Tengo la idea de que el mundo es muy complicado, inmensamente complicado, y lo que la investigación hace es simplificarlo. Cualquier investigación es siempre imperfecta e insuficiente, parcial e incompleta, y creo, por tanto, que hay que ser muy modesto y muy prudente con todo lo que decimos. Creo que la investigación es injusta consigo misma y con el mundo cuando los investigadores llegan a conclusiones definitivas, porque normalmente eso quiere decir que están equivocados. Pero esta presión por las conclusiones existe y la gente dice: “bueno, ¿y qué? cuéntenos lo que hay que hacer”. Y no creo que la investigación deba hacer eso.

Roman Švaříček. Pero también hay que escuchar a la otra parte, sobre todo a los profesores, que siempre nos dicen: “dadnos conclusiones, consejos, escribidnos un libro de recetas para que podamos enseñar mejor. No nos deis ideas sobre cómo pensamos y sobre cómo debemos pensar acerca del aprendizaje permanente o sobre lo que sea”. Las competencias, por ejemplo, que tienen que ver con la reforma curricular checa que muestra una fuerte orientación hacia las competencias... pero nadie sabe lo que es una competencia. Así que preguntan, “decidnos cómo debemos enseñar competencias”.

Stephen J. Ball. Creo que hacer eso sería complicar las relaciones de poder dentro de las que se rigen los profesores, porque de esa manera terminan viéndose a sí mismos como simples destinatarios del conocimiento útil sobre la educación en lugar de verse a sí mismos como sus creadores. Y mi opinión es que los profesores deben ser intelectuales públicos; tienen que estar involucrados en crear una buena práctica educativa en lugar de ser simples receptores; debemos capacitarlos y darles ese poder, darles la capacidad de análisis y las habilidades necesarias para una investigación y una deconstrucción que puedan utilizar de una manera positiva en su práctica. Por eso quiero rechazar esas relaciones de poder existentes en la medida en que pueda. Y quiero colaborar con los profesores como intelectuales.

Una de las cosas que hago cuando me invitan a hablar con docentes, es que con frecuencia utilizo la teoría. Me gusta hablar con ellos echando mano de Foucault, de Bourdieu. No puedo tratarlos como si no fueran capaces de comprender esas cosas ni de comprometerse con ellas. Así que cuando la gente me invita, digo: “Sí, estoy muy contento de hablar, pero no voy a hacerlo de forma diferente a cómo lo haría con un grupo de estudiantes de doctorado”. Trato de explicarme tal vez de diferente manera y usar diferentes ejemplos, pero no voy a cambiar mi manera de hablar. Trato de establecer diferentes tipos de relación con los profesores en algunos aspectos, y mi experiencia es que resulta muy positivo. Quiero decir que a veces algunos no quieren participar, no están interesados y se quedan dormidos, pero otros se muestran entusiasmados y con mucha energía.

Roman Švaříček. Hay un área de investigación que intenta combinar estas recomendaciones prescriptivas, la teoría que aconseja que practiquemos con la práctica misma: la investigación-acción que quiere combinar ambas cosas y ha levantado muchas expectativas. Pero en mi opinión, quizá me tenga usted que corregir, la investigación-acción no ha cumplido las expectativas que había creado. ¿Por qué?

Stephen J. Ball. Creo que eso pasó porque llegó a ser demasiado reduccionista, se centró en exceso en la acción o en una práctica sin teoría. Terminó desarrollando nuevas recetas de forma bastante simple. Si hago esto con mis alumnos, ellos harán esto otro, aumentará su rendimiento matemático o creará nuevos ambientes en el aula. Y creo que la investigación-acción tiene que tener en cuenta la

teoría, de la misma manera que lo hacen otras investigaciones. Creo que es necesario pensar en la ontología y la epistemología y en cuestiones sobre la representación. Pero todo eso quedaba fuera de lugar. Se convirtió en algo mucho más centrado en aspectos prácticos de muy bajo nivel, y creo que por eso al final fracasó. Porque en cierto modo, se entiende que el investigador de la acción, el profesor, no tiene nada que sacar de esa experiencia, aparte de esa práctica. “Está bien, así que puedo hacer esto mejor. ¿Qué más hay?” No hay nada que pueda aprovecharse en ningún sentido. No están facultados como investigadores, es por eso por lo que normalmente se queda en nada.

Roman Švaříček. Hay otro tipo de investigación incipiente que se llama investigación basada en la evidencia, o práctica basada en la evidencia. ¿No es aún más extraño cuando no hay ninguna validez interna, no hay validez externa, no hay técnicas estandarizadas? Simplemente tomas un ejemplo y dices que todo el mundo debería hacer esto porque es lo mejor; podría ser tomar una escuela como ejemplo para otra ciudad, otro país, incluso otro continente. Y no sabemos si este método funcionaría en otro sitio o dentro de cinco años. ¿No cree que tal vez todo este nuevo campo de investigación basada en la evidencia es aún peor que la investigación-acción?

Stephen J. Ball. Creo que hacer eso sería complicar las relaciones de poder dentro de las que se rigen los profesores, porque de esa manera terminan viéndose a sí mismos como simples destinatarios del conocimiento útil sobre la educación en lugar de verse a sí mismos como sus creadores. Y mi opinión es que los profesores deben ser intelectuales públicos; tienen que estar involucrados en crear una buena práctica educativa en lugar de ser simples receptores; debemos capacitarlos y darles ese poder, darles la capacidad de análisis y las habilidades necesarias para una investigación y una deconstrucción que puedan utilizar de una manera positiva en su práctica. Por eso quiero rechazar esas relaciones de poder existentes en la medida en que pueda. Y quiero colaborar con los profesores como intelectuales.

Una de las cosas que hago cuando me invitan a hablar con docentes, es que con frecuencia utilizo la teoría. Me gusta hablar con ellos echando mano de Foucault, de Bourdieu. No puedo tratarlos como si no fueran capaces de comprender esas cosas ni de comprometerse con ellas. Así que cuando la gente me invita, digo: “Sí, estoy muy contento de hablar, pero no voy a hacerlo de forma diferente a cómo lo haría con un grupo de estudiantes de doctorado”. Trato de explicarme tal vez de diferente manera y usar diferentes ejemplos, pero no voy a cambiar mi manera de hablar. Trato de establecer diferentes tipos de relación con los profesores en algunos aspectos, y mi experiencia es que resulta muy positivo. Quiero decir que a veces algunos no quieren participar, no están interesados y se quedan dormidos, pero otros se muestran entusiasmados y con mucha energía.

Roman Švaříček. Hay un área de investigación que intenta combinar estas recomendaciones prescriptivas, la teoría que aconseja que practiquemos con la práctica misma: la investigación-acción que quiere combinar ambas cosas y ha levantado muchas expectativas. Pero en mi opinión, quizá me tenga usted que corregir, la investigación-acción no ha cumplido las expectativas que había creado. ¿Por qué?

Stephen J. Ball. Creo que eso pasó porque llegó a ser demasiado reduccionista, se centró en exceso en la acción o en una práctica sin teoría. Terminó desarrollando nuevas recetas de forma bastante simple. Si hago esto con mis alumnos, ellos harán esto otro, aumentará su rendimiento matemático o creará nuevos ambientes en el aula. Y creo que la investigación-acción tiene que tener en cuenta la teoría, de la misma manera que lo hacen otras investigaciones. Creo que es necesario pensar en la ontología y la epistemología y en cuestiones sobre la representación. Pero todo eso quedaba fuera de lugar. Se convirtió en algo mucho más centrado en aspectos prácticos de muy bajo nivel, y creo que por eso al final fracasó. Porque en cierto modo, se entiende que el investigador de la acción, el profesor, no tiene nada que sacar de esa experiencia, aparte de esa práctica. “Está bien, así que puedo hacer esto mejor. ¿Qué más hay?” No hay nada que pueda aprovecharse en ningún sentido. No están facultados como investigadores, es por eso por lo que normalmente se queda en nada.

Roman Švaříček. Hay otro tipo de investigación incipiente que se llama investigación basada en la evidencia, o práctica basada en la evidencia. ¿No es aún más extraño cuando no hay ninguna validez interna, no hay validez externa, no hay técnicas estandarizadas? Simplemente tomas un ejemplo y dices que todo el mundo debería hacer esto porque es lo mejor; podría ser tomar una escuela como ejemplo para otra ciudad, otro país, incluso otro continente. Y no sabemos si este método funcionaría en otro sitio o dentro de cinco años. ¿No cree que tal vez todo este nuevo campo de investigación basada en la evidencia es aún peor que la investigación-acción?

Stephen J. Ball. Bueno, yo soy muy escéptico al respecto por varias razones. Quiero decir, en algunas de las investigaciones basadas en la evidencia hay un enfoque técnico muy cuidado, sintetizando muchos estudios de investigación y tratando de extraer mensajes comunes, que por lo general implican el filtrado y tamizado de estudios de investigación basados en criterios rigurosos y válidos. Existe un centro en el *Institute of Education* que se ocupa de eso, y una de las primeras áreas en que trabajé fue sobre los

emprendedores y el liderazgo escolar. Según parece identificaron 800 estudios sobre el liderazgo a los que luego aplicaron sus criterios. Inmediatamente quedó reducido a veintiséis. Sólo se hicieron veintiséis con los criterios iniciales y creo que el informe final se basaba en cuatro estudios porque sólo había cuatro que se ajustaran o que encajaran con criterios de investigación válidos y fiables.

Me parece que, con frecuencia, las tecnologías de síntesis, en muchos casos se vuelven predominantes sobre los mensajes o el valor de la investigación. Pero soy también escéptico, no tanto en relación con la práctica a pesar de que forma parte del juego, sino en relación con la política, con la política basada en la evidencia. Y esa es, en última instancia, la medida con la que los políticos, los responsables políticos, seleccionan las políticas basadas en la evidencia con sus prejuicios políticos iniciales.

Quiero decir..., el ejemplo clave para mí es la elección de centro. A nivel internacional, hay, sin duda, más investigación sobre la elección de escuela que sobre casi cualquier otro asunto relacionado con la política educativa en el conjunto de la educación. Hay miles y miles de estudios sobre la elección de escuelas en países de todo el mundo. Y el 98 % de todos ellos sacan las mismas conclusiones, cosas como que los padres de clase media hacen mejor uso de esa elección que los padres de clase trabajadora, los padres de clase media tienen más recursos, capital y habilidades para poner en práctica esa elección de centro que los padres de clase trabajadora; la elección conduce a la segregación social, a la separación y a la desigualdad. ¿Pero eso va a impedir a los políticos sigan impulsando la elección de centro? No, no están interesados en esas cosas.

La evidencia en ese área es inmensa y de gran importancia, pero los políticos no están interesados en ella. Por eso soy muy escéptico acerca de todo lo que supone una práctica basada en la evidencia o una práctica basada en la política. Es un sistema abierto donde se puede convencer al profesional, convencer al político, convencer al responsable político de que esta es la manera correcta de hacer las cosas o la mejor manera de hacerlas. Y no parece que funcione de esa manera.

Milan Pol. Ya lo ha hecho de forma implícita, pero ¿puede decir explícitamente lo que cree que son tal vez los mayores retos para la investigación educativa?

Stephen J. Ball. Tengo la tentación de decir que debemos redescubrir nuestro papel investigador en algunos aspectos. Creo que, de alguna manera, la investigación educativa ha perdido el rumbo. En parte porque ha quedado limitada dentro de estos nuevos discursos relacionados con la política y con la práctica, en parte también porque existe un grado tal de diversidad y fragmentación dentro de la investigación educativa, que la comunidad investigadora, está muy dividida. Y hemos llegado a sentirnos muy satisfechos con los temas que la gente investiga: la educación matemática, la política, el género o el liderazgo escolar y hemos pasado a centrarnos en nuestros propios temas y somos menos conscientes del sentido de nuestra práctica de una forma más general. Y creo en nuestros principios teóricos y filosóficos.

Por eso me parece que, de algún modo, el desafío para la investigación educativa en el futuro inmediato es la mera supervivencia; saber si podemos justificar nuestra existencia y si los gobiernos estarán dispuestos a financiar una investigación educativa que se salga de los caminos estrechos que creen útiles para ello. Tenemos que comprometernos tal vez con nuestra audiencia de una manera diferente. Tal vez, no sé, la supervivencia sea nuestro mayor desafío.

Roman Švaříček. ¿No cree que esta es, digamos, una idea muy ingenua? Cuando vamos a la escuela, los profesores quieren cada vez más soluciones simples. Pero usted está diciendo que debemos llenar ese hueco entre la teoría y la práctica, liberando a la gente de la práctica de la misma forma que de que la teoría. Pero, ¿cree que nunca sucederá esto?

Stephen J. Ball. Creo que si vamos en esa dirección, si llegamos a eso, reduciremos la investigación educativa al mismo tipo de tecnificación que está teniendo lugar en otros campos de la enseñanza, en otros campos de la práctica social. En lugar de ser profesionales intelectuales, nos convertiremos en técnicos con un conjunto de habilidades básicas que pueden llevar a cabo personas de escasa cualificación. En ese sentido, estamos contribuyendo a nuestro propio final, y estamos abandonando una vida intelectual por una especie de ocupación técnica para la producción de recetas. Creo que hay una paradoja en todo eso.

Pero tampoco quiero decir a los demás qué tipo de educación o de investigación deben hacer y no creo que quiera que la gente... que todo el mundo haga el tipo de investigación que yo hago. Por lo que a mí respecta, no lo quiero, pero tampoco creo que sea capaz de comprometerme con la práctica por esa vía. Quiero hacer preguntas fundamentales sobre la práctica en lugar de mejorarla. Quiero llegar a sus raíces en algunos aspectos.

Milan Pol. Déjeme hacer la pregunta final. ¿De qué va su próximo libro?

Stephen J. Ball. En este momento estoy escribiendo un libro sobre Michael Foucault. Forma parte de una serie sobre la teoría social y la educación. Ya hay otros sobre Freud, Marx y la educación y los habrá

sobre Bourdieu y Deleuze; estoy escribiendo sobre Foucault y la educación. La serie pretende demostrar... dar a conocer el compromiso de un autor o de un investigador con un teórico. No se trata de explicar a Foucault, sino de demostrar realmente participación, compromiso y trabajo con Foucault. Estoy disfrutando de verdad. Es un tipo de escritura un poco diferente y me permite pensar en la forma que he usado a Foucault y en otras maneras en que podría utilizar a Foucault. Estoy trabajando en el segundo capítulo en este momento, denominado "Escribamos la historia de la política educativa". Sugiero, a partir de algunos de los trabajos de Foucault, que podemos reescribir la historia de la política de la educación como una historia trágica. Estoy trabajando en ello en este momento. La política educativa, la historia de la política educativa es una historia trágica.

Roman Švaříček. Muchas gracias por esta entrevista.

Publicado originalmente en Studia vol Paedagogica. 16, no. 2, 2011

Traducción, referencias y notas, Eugenio Vega

2016. Infolio. Los textos publicados en esta revista están, si no se indica lo contrario, bajo una licencia Reconocimiento NoComercial SinObraDerivada 2.5 de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos y comunicarlos públicamente siempre que cite a su autor y a Infolio, no los utilice para fines comerciales y no haga con ellos obra derivada. La licencia completa se puede consultar en Creative Commons.