

M O N O G R A F I C O

EL DESARROLLO DE LA ESCUELA MEDIA COMPRENSIVA EN SUECIA: INVESTIGACION Y EVALUACION

ULF P. LUNDGREN (*)

En Suecia, como en muchos otros países europeos, existen dos concepciones tradicionales de la escuela, concepciones que deben comprenderse para describir y explicar la evolución de la escuela media y su evaluación. En este artículo, entendemos por escuela media los cursos 7 a 9 de la escuela comprensiva (de 13 a 16 años). Comenzaré con una breve introducción histórica.

EL ESTABLECIMIENTO DE DOS CONCEPCIONES TRADICIONALES DE LA ESCUELA

En cierto modo, podemos definir el concepto de sociedad como el aprendizaje de formas de regulación jurídica o leyes, por las cuales aquélla se rige. La ley y el proceso de legislación exigen la existencia de un grupo social específico capaz de interpretarlas y protegerlas. Las escuelas se forman paralela y simultáneamente a la sociedad y la política, consideradas en su sentido más amplio. Con este *ordenamiento* educativo surgen las teorías sobre la relación entre la educación y la sociedad.

Con el desarrollo social y la aparición del Estado, las escuelas surgieron como instituciones creadas para proporcionar a las clases dominantes las destrezas intelectuales específicas necesarias para el gobierno del Estado. Sin embargo, la relación que existe entre la ley y el Estado y la sociedad es una relación de legitimidad. Esta legitimidad puede depender del poder material efectivo o de conceptos más abstractos. Con el desarrollo del Cristianismo, la regulación de la sociedad se vinculó con la religión.

Durante la Edad Media se creó y estableció un sistema educativo completo. Se formó un nuevo cuerpo docente al amparo de las escuelas catedralicias y monacales, organizado de tal manera que la organización y división por materias, de la educación actual no puede entenderse sin tener en cuenta sus fundamen-

(*) Instituto de Educación de Estocolmo.

tos medievales. Se estableció un currículo que definía los conocimientos que se debían adquirir y el orden de su aprendizaje. Este *ordenamiento educativo* representó el establecimiento de la educación como una *institución sólida* (véase Lundgren, 1983, 1987).

Este desarrollo general tuvo su correspondencia concreta en Suecia con el establecimiento de escuelas que dependieron en un principio de la Iglesia y comparieron más tarde su dependencia de la Iglesia y el Estado. Durante la expansión motivada por la Guerra de los Treinta Años y después, durante el reinado de Carlos XII, también fue necesario disponer de una administración bastante amplia y de funcionarios que tuvieran un buen nivel educativo.

Aquí, el punto clave del establecimiento y desarrollo de un sistema escolar académico es la relación entre poder y educación y las relaciones entre el tipo específico de conocimiento que se ha de transmitir en la educación y el poder en la sociedad, arbitrado por el Estado o por la Iglesia.

Detrás del ordenamiento educativo y el desarrollo de la educación como institución se encuentran cambios que afectan no sólo a los modos de producción, sino también a la mentalidad. Hablando en términos generales, las grandes naciones europeas se formaron a mediados del siglo XVI. El mundo cristiano, unitario y homogéneo, se fraccionó en otras entidades que exigían nuevas identidades morales e intelectuales. Y estas entidades o mentalidades nuevas, relacionadas con el contexto nacional, tuvieron su repercusión en las demandas educativas. Suecia participó en esta evolución. Se utilizó la educación para formar identidades nacionales. Como dice Durkheim: «Esta fue la evolución fundamental de la Reforma, la otra cara del Renacimiento; fue la consecuencia natural del movimiento hacia la individualización y diferenciación que tuvo lugar en aquella época en la masa europea homogénea...» (Durkheim, 1922. Traducción de Giddens, 1972, p. 212). Las raíces de la tradición escolar académica en Suecia deben entenderse dentro de este contexto.

A mediados del siglo XIX, la educación obligatoria se hizo realidad en la mayoría de las naciones europeas. Durante las décadas de 1830 y 1840, casi todos los países europeos aprobaron leyes relativas a la educación obligatoria. La ley correspondiente se aprobó en Suecia en 1842. El Estado asumió su nueva responsabilidad en materia de educación, que había descansado antes en grupos sociales primarios.

En este contexto, deben destacarse al menos dos componentes fundamentales para el establecimiento de la educación obligatoria.

En primer lugar, se produjeron grandes transformaciones de tipo económico. Por ejemplo, la racionalización de la agricultura, en los siglos XVIII y XIX en varios países europeos cambió los modos de producción. El desarrollo de nuevas formas de energía sentó las bases de la industrialización. Los cambios esenciales producidos en la estructura del capital permitieron la aparición de un nuevo orden económico. La nueva división del trabajo impuso una diferenciación nueva y más elaborada entre las sociedades occidentales.

La creciente proletarianización de los trabajadores de la tierra fue una consecuencia de la racionalización de la agricultura. Este proceso supuso un apoyo para la industrialización acelerada al crear una reserva de mano de obra para la expansión industrial.

En segundo lugar, la incipiente industrialización y la racionalización de la agricultura, sumadas al fenómeno de la migración, cambiaron la estructura social europea. El Estado absoluto comenzó a verse acosado. Cambios económicos, pautas sociales dirigidas, control social y relaciones sociales. Debido a esta complejidad social creciente, las pautas de la educación y la crianza se hicieron, por supuesto, más complejas. La posibilidad de inculcar reglas y normas de una manera mecánica empezó a mostrar sus límites. El sentido común hubo de ser asumido como código moral (véase Lundgren, 1983).

La industrialización creciente también alteró la composición de los estratos burgueses. Estos cambios sociales supusieron una estratificación de la burguesía tradicional en nuevos grupos basados en calificaciones educativas, complementarias de la posesión de bienes muebles. Se formó una nueva «clase media» que impuso nuevas exigencias al Estado, entre ellas las de índole educativa (véase Neale, 1972).

Por consiguiente, una de las razones del establecimiento de la escuela obligatoria fue el conjunto de cambios sociales que exigían un orden social nuevo y una nueva moral. Otra de las razones derivó de los cambios en las ideologías y demandas políticas, que impulsaron cambios en la relación entre el Estado y la sociedad y, en consecuencia, la necesidad de educar al nuevo ciudadano.

La propuesta de un sistema escolar obligatorio en Suecia, presentada ante el Parlamento por los creadores de la nueva Constitución, se remonta a 1809. En una de las propuestas se solicitaba una nueva forma de educación general que debería ofrecerse para garantizar la difusión de la nueva constitución para su conocimiento público. Esta propuesta condujo después al nombramiento de una comisión a tal efecto en 1825.

Este tipo distinto de educación debe responder a dos preguntas básicas, ¿qué vale la pena conocer? y ¿cuál es el contenido que hay que seleccionar? Las respuestas a estas cuestiones fundamentales se encuentran en las escuelas precedentes y en Suecia, además, en la educación pública impartida por la Iglesia. De este modo, las nuevas formas de escolaridad continuaron la tradición anterior en lo que respecta a formas, organización y, hasta cierto punto, contenido. Es evidente que la nueva educación obligatoria no implica que se recojan los currículos de la tradición educativa clásica de orientación académica. La selección del contenido es diferente, pero se mantiene la concepción del conocimiento, esto es, que éste es literario y se transmite a través de textos.

Con el establecimiento de la educación obligatoria se crea un nuevo sistema escolar que difiere del precedente por la participación en el mismo, los objetivos de la educación y la selección del contenido. Pero también se crean dos concepciones tradicionales que tienen antecedentes comunes en lo que respecta a la organización y a la idea de qué es el conocimiento.

LAS REFORMAS ESCOLARES

A finales del siglo XIX, las funciones de la educación en Suecia se habían modificado drásticamente, al pasarse de una función de la educación de funcionarios para la Iglesia y/o el Estado a una educación relacionada, al menos en parte, con la producción. Los cambios sociales y el aumento del trabajo asalariado impulsaron un nuevo tipo de producción. La educación se consideró cada vez más un instrumento para restablecer los vínculos perdidos entre educación y trabajo. Se formularon peticiones de formación profesional. Se criticaba a las escuelas por su aislamiento de la sociedad. Había nacido una nueva sociedad más complicada, en la que la educación se convierte *tanto* en un instrumento político de creación de una sociedad nueva *como* en un modo de obtener un puesto en el mercado de trabajo. Esta sociedad en transformación se hizo también cada vez más invisible para el ciudadano individual, y se pidió a la escuela que hiciera visible lo invisible.

La prestación educativa establecida era insuficiente para satisfacer estas demandas. En particular, se esperaba que la educación pública proporcionara a todos los ciudadanos calificaciones relacionadas, en parte, con las demandas sociales de destrezas básicas y, en parte, con las demandas de destrezas profesionales como preparación para la vida laboral. También se produjo un cambio de actitud sobre la responsabilidad de las instituciones públicas en la crianza de los niños. La educación pública se consideraba, en términos más generales, como promoción del desarrollo personal y prestación de una educación útil para el mercado de trabajo. Se estableció un código más racional y pragmático, en el que la educación se consideraba un instrumento de cambio social. Se pretendía que una educación planificada e implantada racionalmente cambiara activamente la sociedad. Se pensó que la reforma escolar era posible con la ayuda de la ciencia. La educación se convirtió en un derecho democrático, pero al mismo tiempo estaba vinculada más estrechamente a la producción.

En esta evolución existe una contradicción interna. Al crear un sistema escolar que concede a todos las mismas oportunidades, independientemente de su extracción social, el proceso educativo debe ser independiente de la estructura de la producción en sus valores, conocimientos y destrezas. Por otro lado, el contenido de un sistema escolar más pragmático debe depender de la estructura de la producción. Se resolvió esta contradicción separando los contenidos educativos de sus métodos de transmisión. Se contruyó un modelo teórico basado en la concepción de que el sistema escolar debe proporcionar conocimientos y destrezas importantes para la vida social y la producción, pero en el proceso educativo el individuo sería el centro de atención. Esta instrucción debería basarse en el conocimiento científico de la psicología del niño, asegurando así un tratamiento justo para éste. Los métodos de instrucción y los contenidos se separaron, aplicándose incluso esta separación a la formación del profesorado, en la que algunos educadores se hacían responsables de las distintas materias y otros de las técnicas de aprendizaje.

Por consiguiente, el proceso de modernización continua de la educación llevaba implícito un dilema esencial: la educación organizada por el Estado debía, por una parte, ajustarse a la producción y a la división del trabajo y, por otra, conceder

a todos las mismas oportunidades, independientemente de esta misma sociedad. En otras palabras, un sistema educativo se enfrenta al dilema de que se supone que reproduce, y, por consiguiente, refleja la estructura social básica de la sociedad, y de que al mismo tiempo se supone que es independiente de esa sociedad.

La mayoría de los países del mundo occidental reconstruyeron sus sistemas educativos después de la Segunda Guerra Mundial. En términos generales, había una tendencia hacia un sistema de escuela comprensiva, pasando de sistemas muy selectivos y diferenciados a sistemas abiertos a los que todos tuvieran acceso y en los que se aplazaba al máximo la diferenciación. Durante la década de 1950 muchos economistas intentaron establecer relaciones entre la inversión educativa, la investigación y el crecimiento económico. La creciente demanda educativa resultante exigía el aumento de la intervención del Estado. Ello, a su vez, creó una situación que obligaba al aumento de la planificación y el control de la inversión educativa.

El proceso de reforma del sistema escolar sueco, que condujo al establecimiento de los nueve años de escuela integrada, fue iniciado por el comité escolar elegido por el Parlamento en 1940. El objetivo de este comité de expertos era analizar en profundidad el sistema escolar existente y proponer los cambios necesarios. Inmediatamente después de la guerra, el comité fue sustituido por una comisión parlamentaria, la comisión escolar de 1946. El comité de 1940 aún no había terminado su trabajo, y no pudo presentar una propuesta unánime sobre diferenciación escolar. Los expertos que representaban a las escuelas académicas defendieron una diferenciación temprana, y los expertos de las escuelas públicas solicitaron una diferenciación tardía. Cuando la comisión escolar de 1946 publicó su informe definitivo en 1948 (SOU 1948:27), se desencadenó un acalorado debate, ya que las propuestas se consideraron demasiado radicales. La comisión escolar propuso nuevos objetivos para el sistema escolar obligatorio, una ampliación de la responsabilidad de la escuela en el cuidado del niño como persona, una educación para la democracia.

La escuela debía promover el desarrollo personal, el pensamiento crítico, la independencia y la aptitud cooperativa. El cambio constante en la sociedad, según la comisión, exigía no sólo el conocimiento de hechos, sino también la aptitud para asimilar y descubrir nuevos conocimientos. Los métodos de instrucción debían ser revisados y el niño, individualmente considerado, debía ocupar el centro de la instrucción. Un sistema escolar obligatorio de nueve años debía sustituir al antiguo sistema diferenciado.

No obstante, era difícil encontrar una respuesta políticamente aceptable a la pregunta de cuándo debía hacerse la diferenciación. La evolución económica y política experimentada por la sociedad durante este siglo han cambiado la concepción de la escolaridad y la función de la educación. Las reformas agrupaban tres factores: la necesidad de crear un sistema escolar uniforme para controlar su administración práctica; la necesidad de crear un sistema escolar que concediera las mismas oportunidades, independientemente de la extracción social, el sexo y la procedencia geográfica, y la necesidad de modernizar los currículos y ajustar los objetivos y el contenido de la educación a la vida social actual y al mundo laboral.

Por consiguiente, podemos identificar tres factores: administrativo, político y curricular. La contradicción de crear un sistema escolar que, por una parte, fuera independiente de la estructura social y productiva al conceder idénticas oportunidades para todos, pero al mismo tiempo fuera dependiente de los cambios de la vida cultural y el mundo laboral y respondiera a ellos, fue expuesta en los acalorados debates políticos sobre el momento en que debería producirse la diferenciación de los escolares. Una diferenciación temprana implicaba un mejor ajuste a un mercado laboral diferenciado; la diferenciación tardía proporcionaba mejores oportunidades a los escolares para elegir carreras. La decisión política del Parlamento de 1950 para resolver este dilema de un modo racional fue comprobar las consecuencias de las diferentes soluciones organizativas tras un período de experimentación. Y esto exigió una investigación pedagógica y su evaluación.

LAS REFORMAS ESCOLARES Y LA INVESTIGACION EDUCATIVA

La comisión escolar de 1946 implantó un programa de investigación y desarrollo que debía administrar el Consejo Nacional de Educación. Desde entonces, se consideró que la investigación podía dar respuesta a los problemas planteados por la planificación de la reforma escolar. El desarrollo de métodos estadísticos avanzados permitió analizar gran cantidad de datos y hacer comparaciones. Aunque los experimentos puros eran impracticables, las técnicas estadísticas prometían ofrecer resultados casi equivalentes. Un ejemplo clásico es el estudio de Estocolmo (Svensson, 1962), seguido después por otra extensa investigación, el estudio de Gotemburgo (Bengtsson y Lundgren, 1968).

El estudio de Estocolmo ilustra el tipo de problemas que se especificaban y el tipo de investigación requerida. Los políticos pedían respuesta a interrogantes generales del tipo de: ¿qué sistema produce los mejores resultados: clases selectivas o no selectivas? Esta pregunta no exigía una explicación teórica: la preferencia por una organización u otra dependía de la ideología política. Aquí podemos ver cómo la ayuda económica a la investigación promovió una ciencia educativa cuya identidad estaba en los métodos de investigación utilizados. Los problemas fueron especificados en el debate político y público: el investigador tenía que proporcionar una respuesta científicamente aceptable.

De este modo, las reformas escolares establecieron el marco de la investigación educativa. Los problemas especificados reclamaban respuestas que pudieran ofrecerse en términos psicológicos usando métodos estadísticos. Si expresamos este debate en términos epistemológicos, cabe afirmar que los problemas especificados necesitan respuestas que se dieran dentro de una tradición de investigación lógico-empírica o positivista. A su vez, estas respuestas eran de gran valor para los responsables de las decisiones. El estudio de Estocolmo, por ejemplo, presentaba resultados que indicaban que una diferenciación tardía no pondría en peligro el éxito escolar. En este sentido, la investigación educativa aportaba argumentos que apoyaban una política educativa específica: la investigación demostró su valor pragmático y se consideró parte necesaria del desarrollo racional del sistema escolar.

Durante la década de 1950 se llevaron a cabo distintos estudios de investigación relativos a la planificación del sistema escolar. Así Härnqvist (SOU 1958:11, de Wolff, P. & Härnqvist, 1962) realizó un estudio de la «reserva» de aptitud que influyó en la planificación de la reforma del gimnasio sueco (educación secundaria posterior a la obligatoria). Härnqvist (1960) también llevó a cabo un estudio de las diferencias individuales que fue utilizado en el desarrollo de las pautas de estudio para los últimos cursos de la escuela integrada y el gimnasio. Dahllöf (1960, 1963) realizó un estudio curricular sobre lengua materna y matemáticas en la escuela obligatoria, y más tarde otro estudio sobre demandas curriculares en el gimnasio.

LA ESCUELA MEDIA COMO COMPROMISO POLITICO

En consecuencia, se utilizó la investigación educativa para encontrar una base objetiva a las decisiones. Evidentemente, detrás de los enfrentamientos y disputas sobre la escuela integrada se hallaban las dos concepciones tradicionales de la escuela, la académica y la obligatoria.

Al comenzar este siglo se intentó convertir la escuela obligatoria en una escuela básica para todos. En 1929 se inició una reforma que supuso la asistencia de todos los niños a la escuela obligatoria (folkskola) por un período mínimo de cuatro años, tras los cuales era posible incorporarse a la escuela académica (realskola) durante cuatro o cinco años, en los que se preparaban para el sistema de escuela secundaria (gimnasio). La escuela comprensiva de 1962 presuponía que todos los estudiantes tuvieran que cursar estudios comunes durante nueve años. Evidentemente, esta integración produjo una ruptura bastante drástica en las tradiciones escolares, y los intereses contrapuestos centraron su atención en la cuestión de cuándo era posible establecer la diferenciación relativa a las aptitudes de los estudiantes. El estudio de Estocolmo y otros sobre el desarrollo intelectual proporcionaron información relativa a este aspecto fundamental de la diferenciación escolar.

La escuela integrada de 1962 fue dividida en tres etapas de tres años cada una. Los estudiantes ingresan a los siete años en la etapa inicial y terminan la etapa superior (o escuela media) con dieciséis años. Los cursos 7 a 9 de la escuela media corresponden a la escuela académica anterior (realskola) y, como es lógico, la mayoría de las controversias se centran en la escuela media.

Hubo que hacer algunas concesiones para que la reforma fuera aprobada. La etapa superior (la escuela media) fue dotada de muchas especialidades y opciones individuales. Ello, a su vez, complicó la administración de la etapa superior y, sobre todo, impuso en ésta grandes unidades escolares que favorecieron el empleo de los profesores.

Los cambios de la estructura económica durante las décadas de 1960 y 1970 se pueden caracterizar por la creciente concentración de la propiedad y de los procesos de toma de decisiones en la industria, y por una política estatal cada vez más activa. La aprobación de las reformas escolares constituye un buen ejemplo de dicha evolución. Disminuyeron las pequeñas industrias y comercios y la agricultura

en pequeña escala, al concentrarse en unidades mayores. Paralelamente se produjo la creciente concentración de la población en las áreas urbanas. La nueva escuela integrada exigía —como señalamos— las grandes unidades escolares. Las nuevas escuelas se situaban con frecuencia en áreas urbanizadas surgidas como resultado de la concentración en las áreas urbanas. Una de las consecuencias de este tipo de planificación era que las escuelas más grandes tenían con frecuencia más problemas sociales que las más pequeñas, y solían recibir también menos recursos. Por ejemplo, la relación profesor-alumno estaba establecida en 1/28, y se podía emplear otro profesor cuando se superaba. Por tanto, en una escuela pequeña, un alumno extra en una clase de 28 permitía la separación de los alumnos en dos clases de 14 y 15, respectivamente. Pero un alumno extra en 10 clases de 28 cada una conduciría en todo caso a 11 clases de 16 alumnos cada una.

Esta concentración de problemas escolares con ciertas áreas, principalmente suburbanas, fue uno de los motivos básicos para idear nuevas reformas. Otra justificación fue el conocimiento cada vez más detallado del funcionamiento de la escuela integrada en relación con sus objetivos y del comportamiento de los alumnos en la escuela en relación con aspectos como la diferenciación sexual, la extracción social y la procedencia geográfica. En un importante artículo de Hårnqvist y Bengtsson (1972) se demostraba que los efectos de igualación de la escuela integrada eran irrelevantes.

LOS AJUSTES DE LA ESCUELA MEDIA

Cuando el Parlamento aprobó el sistema de la escuela integrada, aprobó también el seguimiento de esta reforma. Se consideró que la larga planificación y el período del comité entre 1940 y 1962 eran una estrategia demasiado lenta para el desarrollo continuo del sistema escolar. Se asignó al Consejo Nacional de Educación la tarea de vigilar su implantación y sugerir cambios al Gobierno y al Parlamento. La primera reforma del currículo de la escuela integrada fue sugerida en 1969 en una propuesta del Consejo Nacional de Educación.

El rasgo característico de este currículo era hacer más integrada la escuela integrada. Se disminuyó a unas pocas las numerosas opciones de estudio anteriores, y las nuevas fueron distribuidas de modo que ofrecieran en conjunto las calificaciones necesarias para el nuevo sistema de escuela secundaria integrada.

En consecuencia, esta nueva reforma supuso un reforzamiento de los marcos de referencia. La escuela integrada prácticamente había heredado su currículo de la escuela académica, adaptado de modo que todos los estudiantes pudieran tener la oportunidad de incorporarse a la escuela secundaria (Gimnasieskola), pero al mismo tiempo ésta exigía requisitos previos específicos. Por tanto, el encauzamiento dentro de la escuela integrada se correspondía casi exactamente con el del anterior sistema escolar paralelo. El cambio de 1970 supuso también que disminuyeran las opciones individuales, a causa de la tendencia hacia el estudio de cursos más teóricos. Los alumnos que en 1962 podían elegir cursos prácticos en el curso 9 tenían ahora que cursar asignaturas más teóricas. En con-

secuencia, la tendencia general ha sido un aumento de la heterogeneidad de las clases escolares de acuerdo con los requisitos previos específicos determinados por la escuela secundaria. La combinación supuso un mayor grado de diferenciación en el sistema escolar.

Evidentemente, se produjeron otros cambios, como la introducción de una «actividad de libre elección», por la cual los estudiantes podían elegir sus actividades preferidas. En general, no obstante, existía tendencia hacia el cambio a estudios más teóricos. Hasta cierto punto, este cambio explica el aumento de la enseñanza correctora durante la década de 1970, ya que la diferenciación se manifestó no sólo en la elección de los cursos de estudio, sino también en la cantidad de enseñanza correctora. El cambio de la organización escolar que no vaya acompañado del cambio radical de los currículos desencadenará la aparición de nuevas formas de diferenciación.

En 1970, los problemas internos del sistema escolar afloraron en un debate parlamentario. Se creó un comité sobre «El trabajo interno de las escuelas» (SIA) en el Parlamento, que presentó un informe en 1974. Este informe documentaba la manera en que se estaban tratando las persistentes dificultades de la enseñanza en clases heterogéneas. La práctica de la escuela integrada recomendaba la utilización de materiales de instrucción de ritmo individualizado y autónomo, pero en su lugar se estaban introduciendo modalidades de enseñanza correctora fuera de la clase regular. Las estadísticas registradas desde 1963 en adelante demostraban que esta solución se aplicaba cada vez más: el comité señaló en 1972 que aproximadamente el 40 por 100 de los alumnos recibían algún tipo de enseñanza correctora. Por consiguiente, en cierto modo se estaba estableciendo un sistema escolar paralelo dentro del marco de trabajo de la escuela integrada con la introducción de la enseñanza correctora. El comité llevó a cabo experimentos en los que se asignaba a las escuelas con problemas específicos recursos especiales. La evaluación de estos ensayos demostró con bastante claridad que las escuelas experimentales utilizaban a menudo las normas liberales de asignación de recursos de una manera que suponía prácticamente una diferenciación de los estudiantes. Esta transformación, que lleva a una escuela diferenciada dentro del marco de la escuela integrada, ilustra el nuevo tipo de problemas descubiertos en la década de 1970.

LA REFORMA CURRICULAR DE 1980

Dentro del trabajo del Consejo Nacional de Educación para cambiar el currículo de 1970, el problema más importante por resolver era cómo establecer un sistema de valoración lo más justo posible. Con la escuela integrada, las valoraciones habían sido relativas, por cuanto se suponía que la distribución seguía la curva de Gauss. Este sistema fue calificado de injusto, y se alzaron voces en defensa de un sistema más absoluto. Una solución considerada posible por el Consejo Nacional de Educación fue la de organizar un currículo cuyo punto 3 de un sistema de valoración de cinco puntos pudiera expresarse en términos precisos, esto es, en térmi-

nos de comportamiento. Evidentemente, esta idea reflejaba una tecnología educativa conductista.

Las críticas al currículo se hicieron cada vez más intensas, y a mediados de la década de 1970 tuvo que reconstruirse todo el trabajo curricular. El proceso se basó entonces en una serie de grupos de referencia constituidos para recibir la mayor influencia posible de los grupos interesados. El problema que plantea este método es, lógicamente, que crea una documentación demasiado abstracta, resultado de las concesiones realizadas. La propuesta del Consejo Nacional de Educación fue criticada también, al considerarse que era demasiado abstracta y que, por tanto, sus posibilidades de gestión eran demasiado escasas. Una de las principales críticas al trabajo del Consejo Nacional de Educación, idéntica a la formulada respecto a la revisión anterior del currículo, era que la escuela integrada no había sido evaluada y, en consecuencia, el fundamento de la decisión era muy débil.

En 1976 se constituyó el primer Gobierno no socialista en cuarenta y cuatro años. En 1979, cuando el Consejo Nacional de Educación presentó la propuesta, estaba en el poder un Gobierno liberal minoritario. Se creó un comité en el Ministerio de Educación para preparar una propuesta de nuevo currículo. El trabajo fue terminado por otro Gobierno no socialista, y el currículo fue implantado más tarde por un Gobierno socialdemócrata.

El currículo de 1980 estaba en cierto modo descentralizado. El currículo nacional dictaba los objetivos y reglas generales, al tiempo que se pedía a cada unidad escolar que diseñara un currículo escolar propio, adaptado a los problemas y recursos locales, pero dentro de los marcos establecidos. La modificación principal en los cursos 7 a 9 fue la decisión de que ningún curso de estudio impediría la incorporación posterior a cualquier opción del nivel secundario. Las escuelas recibieron también mayores oportunidades para formar cursos de estudios locales, pero los cursos de francés o alemán como segunda lengua debían ser ofrecidos por cada escuela.

CONTEXTO Y CLASIFICACION DE LAS REFORMAS ESCOLARES EN SUECIA

El desarrollo de las reformas escolares en Suecia puede describirse de acuerdo con dos tipos de ciclos, el ciclo de reforma y el ciclo de adaptación. La *primera generación* de reformas se proponía una organización integrada del sistema escolar en todos sus niveles. Esta fue la base de la *segunda generación* de reformas, encaminada a la integración de la escuela en la comunidad y a la adaptación de los recursos a las demandas locales, descentralizando así parcialmente el sistema escolar. Utilizando una versión modificada de los conceptos de Bernstein del contexto y la clasificación, trataremos ahora de describir esta evolución desde dicha perspectiva (Bernstein, 1971).

Se entiende por contexto el grado de las limitaciones impuestas en un sistema escolar por las decisiones adoptadas en relación con el uso general de recursos materiales, personales y económicos.

Se entiende por clasificación el grado de delimitación existente entre contenidos curriculares (véase Bernstein, 1971, p. 49).

Desde la introducción de las reformas en la escuela comprensiva, el contexto del sistema escolar se ha hecho más evidente a medida que las clases escolares se han vuelto más heterogéneas. Pero el contexto depende también del modo en que se establece el currículo. Este, a su vez, se ha hecho más integrado, en el sentido de que ha disminuido el aislamiento de los programas, pero la cantidad de contenidos ha aumentado. Si analizamos los documentos curriculares, la clasificación ha sido menos importante, pero como la competencia de los profesores sobre las materias se ha mantenido más o menos estable y la cantidad de contenido ha aumentado, esta menor importancia de la clasificación puede ser cuestionada. Yo afirmaría más bien que la clasificación ha sido más importante.

Así, pues, la consecuencia de las reformas ha sido que su motivación ideológica primaria se ha incorporado principalmente a la organización externa del sistema escolar y a sus objetivos incuestionables, pero no ha sido absorbida de un modo consecuente en el programa detallado. Tanto la clasificación como el contexto han sido, por tanto, más importantes.

Para comprender esto, debemos analizar esta afirmación en relación con los cambios económicos y sociales.

Como ya señalamos, las reformas integradas no han producido efectos de equiparación llamativos en lo referente a la extracción social, si bien es cierto que han aumentado las oportunidades de educación superior para los alumnos procedentes de las clases trabajadoras.

Podemos sostener que los contextos y currículos no producen por sí solos la ideología que gobierna el proceso del aprendizaje, sino que es más bien la ideología la que produce un sistema escolar específico, con contextos y currículos que reflejarán dicha ideología. Esta, a su vez, es un reflejo de las condiciones históricas y materiales.

Aquí la clave está en que podemos indicar con bastante claridad el modo en que los cambios sociales, económicos y políticos se reflejan en la organización del sistema escolar y del currículo, y cómo los contextos y sistemas de objetivos que rigen la educación crean condiciones de docencia que se corresponden con dichos cambios sociales de forma que la escuela cumpla sus funciones externas.

Hasta ahora he procurado mostrar solamente a nivel general cómo las funciones externas de la escuela están vinculadas a la creación de un sistema contextual, un sistema de objetivos y un sistema de evaluación. Soy consciente de que este análisis es extremadamente amplio y provisional. Ello se debe en parte a la falta de investigaciones sobre el funcionamiento de los contextos, del currículo y del sistema de evaluación en la situación docente. Este tipo de problemas exige un amplio análisis tanto de los sistemas escolares concretos como de la estructura del proceso docente. No obstante, este breve análisis acaso represente un punto de partida para un análisis más profundo del proceso docente y de la manera en que

se organizan los contextos y el currículo en relación con el desarrollo cultural y económico.

En otras palabras, las modificaciones de la estructura social y económica han conducido a la demanda de diferentes tipos de calificaciones. Este cambio de la demanda ha sido impuesto no sólo por grupos políticos que representan a diversos estratos sociales, sino cada vez más por un grupo de administradores. Las calificaciones que ahora se desean son de tipo más individualista, lo que destaca la necesidad de individuos cooperativos y creativos. Esta evolución se ha relacionado luego con valores igualitarios. En consecuencia, aunque las reformas curriculares se hayan realizado supuestamente de acuerdo con otras reformas bastante radicales, la planificación detallada del currículo se ha dejado al mismo tiempo en manos de los especialistas en cada materia, de modo que los cambios en el currículo no se han hecho en completa concordancia con los cambios organizativos globales. Ello explica que las reformas hayan conducido a un reforzamiento de la clasificación y el contexto.

Como la evaluación del sistema escolar es también responsabilidad de quienes controlan el sistema educativo y su ideología, según comentamos antes, se ha llevado a cabo una evaluación profunda del sistema escolar.

Como ya se indicó de pasada, el problema de la evaluación se debatió en el Parlamento en 1970, cuando el Consejo Nacional de Educación presentó su primera revisión del currículo de la escuela integrada. El resultado de este debate fue la creación de un consejo formado por especialistas y políticos supuestamente encargados de supervisar la evaluación. Por desgracia, este grupo carecía de recursos y dependía del Consejo Nacional de Educación. Más tarde se efectuó una evaluación del trabajo del consejo, que demostró que éste nunca tuvo ninguna posibilidad real de regular las actividades de evaluación.

En consecuencia, ha disminuido la posibilidad que cualquier estudiante, padre o profesor tienen de influir en el desarrollo del sistema educativo, aunque la segunda generación de reformas escolares trate de aumentar la descentralización. Esta influencia es todavía bastante reducida, y se canaliza a través de organizaciones muy estructuradas como las asociaciones de padres. La influencia de estos grupos se ejerce también dentro de un sistema sólidamente estructurado.

El proceso docente está muy controlado por este sistema centralizado. Aunque el programa sólo da directrices, no existen otras alternativas. Los libros de texto dirigen el proceso. En la escuela integrada, la etapa inicial (cursos 1-3) se rige por los requisitos de la etapa media (cursos 4-6), y ésta por los requisitos de la etapa superior (cursos 7-9). La escuela integrada se rige por el sistema de la escuela secundaria, y éste por el sistema educativo de nivel terciario. En el ámbito escolar existen pocas posibilidades de libertad para el ajuste y control locales. Todo el sistema se halla fuertemente delimitado y clasificado por los libros de texto, controlado por pruebas centralizadas y diferenciado por el sistema de calificación. Al mismo tiempo, el sistema en conjunto siempre se ha considerado abierto, y la impresión compartida por profesores, padres y alumnos es que proporciona a todos prácticamente las mismas oportunidades.

También podemos aplicar nuestro análisis de la investigación educativa en este contexto. Como antes comentamos, la investigación educativa se ha utilizado frecuentemente para legitimar decisiones ya adoptadas. La orientación psicológica de la investigación educativa también ha proporcionado un aparato teórico acorde con la ideología dominante. Se ha adoctrinado a los alumnos para que acepten el hecho psicológico de que sus aptitudes no concuerdan con las demandas, en lugar de considerar este hecho como un constructo social creado por un sistema escolar que tiene funciones sociales específicas.

INVESTIGACION EDUCATIVA Y EVALUACIONES

Las reformas escolares de las décadas de 1950 y 1960 produjeron una desviación del interés desde la investigación directamente relacionada con la formación del profesorado (investigación orientada a la didáctica) a la investigación dirigida a la reforma del sistema escolar. Se asignaron nuevos fondos a la investigación educativa. La mayor parte de estos recursos fueron administrados por el Consejo Nacional de Educación, como responsable de la implantación y evaluación de la reforma. En consecuencia, la investigación educativa alcanzó un gran auge durante las décadas de 1950 y 1960. Se crearon nuevos puestos en los institutos de investigación de las nuevas escuelas de formación del profesorado. Se elegía para ellos a los profesores e investigadores expertos en la recogida de datos a gran escala y en estadística avanzada. Estos nuevos departamentos de investigación en las escuelas de formación del profesorado recibieron escasos recursos de investigación básica. Se suponía que la investigación iba a ser financiada por el Consejo Nacional de Educación, que aportaría la mayor parte de los fondos necesarios. Por tanto, observamos aquí una amalgama entre el aspecto metodológico de la investigación y las fórmulas institucionales. Mediante el dominio de la metodología científica, la investigación educativa pudo responder a las demandas públicas y políticas, lo que originó la expansión de los recursos y la creación de institutos de investigación. De este modo, la educación como ciencia fue legitimada por la metodología utilizada, respondiendo así a las preguntas planteadas en relación con las reformas, y la investigación educativa se vinculó entonces a la planificación y evaluación de las reformas, que recibieron entonces apoyo económico, con lo que se institucionalizó firmemente la pedagogía como ciencia social moderna.

Al disponer de una estructura sustitucional legítima y de un rápido índice de crecimiento, la investigación educativa cambió cualitativamente con la implantación de las reformas. Los conocimientos se adquirieron a partir de estudios de seguimiento basados en proyectos a gran escala, y los estudios longitudinales proporcionaron estadísticas sobre los efectos de la escolaridad. Los proyectos a gran escala pueden considerarse resultado del conocimiento desarrollado en la investigación sobre las reformas. Tras la implantación de éstas, sin embargo, los recursos fueron asignados al desarrollo de instrumentos necesarios para la ejecución de la nueva política, en forma de pruebas para el nuevo sistema escolar y de materiales para los sistemas educativos.

La elaboración de las pruebas siguió las pautas establecidas, pero el desarrollo del material instructivo era algo nuevo. El dinero para investigación se asignó al desarrollo de material para la enseñanza individual en el marco de las clases integradas. Estos eran meros proyectos de desarrollo, pero el hecho de que se realizaran dentro de las instituciones de investigación establecidas los legitimaba como investigación económica y académicamente. Pocos proyectos de este tipo se implantaron, aunque se asignaron recursos muy importantes a la elaboración de materiales instructivos durante la década de 1960. Por tanto, asistimos a una renovación de los vínculos entre investigación educativa, formación del profesorado y práctica escolar, pero ahora por mediación de la tecnología educativa.

El establecimiento en la década de 1950 de escuelas de formación del profesorado con departamentos de investigación se produjo como parte de una reforma encaminada a basar más claramente la formación del profesorado en el conocimiento científico. Como los fondos para investigación se asignaban para la elaboración de nuevos materiales instructivos para el nuevo sistema escolar, el resultado fue una transformación de sectores de la investigación educativa en proyectos de desarrollo legitimados como investigación por el hecho de que se realizaban dentro de institutos y departamentos de investigación establecidos.

Por tanto, vemos que la investigación educativa fue legitimada por sus métodos de investigación y que estos métodos se desarrollaron y utilizaron, y también que el establecimiento de programas de investigación institucionalizada permitió el trabajo de desarrollo, que se legitimó como investigación. Como esta última investigación carecía de base firme, experimentó un declive a causa de los cambios en el debate sobre la escuela y en la percepción de los problemas escolares.

Las evaluaciones que se hicieron de las reformas mostraron que no se habían cumplido muchas de las aspiraciones del movimiento reformista. El interés se desvió lentamente desde las cuestiones generales relativas a los efectos del cambio de organización hasta centrarse más en cuestiones referentes al trabajo en el aula. Los profesores criticaban la nula utilidad de la investigación educativa para su trabajo. Aunque se suponía que la formación del profesorado se basaba en la investigación educativa y que los profesores dominaban la psicología de la educación, la cual les capacitaba para diagnosticar los problemas del niño e impartir una docencia individualizada, en realidad la investigación educativa se había vinculado a la necesidad de los gestores de la educación de calcular los parámetros de la planificación y supervisar las reformas. Los cambios de la organización fueron presentados como soluciones a los problemas sociales existentes en el aula. Junto a las críticas contra el sistema escolar centralizado y burocráticamente controlado y la investigación educativa, surgió un interés creciente por nuevos métodos docentes.

Al mismo tiempo se produjeron cambios radicales en las ciencias sociales como consecuencia de las críticas expresadas por la investigación de orientación positivista. Existía en el ámbito de la educación un interés renovado por cuestiones epistemológicas básicas y por la investigación del propio proceso del aprendizaje. En 1967, Dahllöf publicó un nuevo análisis del estudio de Estocolmo utilizando datos sobre el modo en que se había desarrollado el proceso de aprendizaje en los distintos tipos de escuelas del estudio de Estocolmo. Dahllöf propuso una nue-

va interpretación, mostrando que parecían existir diferencias bastante considerables en el tiempo necesario para alcanzar un nivel determinado (Dahllöf, 1967, 1971). Al explicar esta nueva interpretación de resultados sobre los efectos de la agrupación por aptitudes, desarrolló un modelo teórico que ha tenido una importante influencia en la investigación a partir de la década de 1970. De nuevo podemos ver el desarrollo de dos líneas de interés en la investigación.

Una de estas líneas apuntaba a estudios sobre el proceso de aprendizaje en el aula basados en el trabajo previo de Dahllöf, y se diversificó en una serie de estudios que podríamos encuadrar dentro de la sociología de la educación. Esta línea de investigación representaba lo que el primer catedrático de pedagogía, Hammer, había llamado en su lección inaugural de 1910, pedagogía social, el interés por conocer el modo en que las condiciones sociales e históricas conforman el proceso educativo, que por consiguiente puede considerarse una forma de interés renovado por la tradición clásica de la investigación educativa. La otra línea fue un desarrollo de la investigación educativa en el ámbito de la psicología educativa, orientada de nuevo a la didáctica, el estudio del proceso de aprendizaje, el contenido del aprendizaje y la estructura de las materias escolares, estudios sobre las destrezas básicas de lectura y ortografía y aritmética y también de materias como la física. Tras esta evolución se hallan otras corrientes: la nueva sociología de la educación en Gran Bretaña, una renovada influencia marxista, la crítica de la tradición investigadora positivista, la influencia del desarrollo de la teoría curricular en Estados Unidos y la investigación fenomenológica pueden mencionarse quizá como los factores más importantes.

Con la disminución de los recursos económicos experimentada hacia el final de la década de 1970, el Estado necesitaba una base más sólida para la reducción de gastos. Había terminado el período de expansión, y con la recesión cambiaron los centros de decisión. También debía cambiar la relación entre políticos e investigadores. Antes, su relación venía dada por un programa formulado por aquéllos y verificado por éstos. Ahora, este programa fue reemplazado por una relación en la que cada etapa del proceso de cambio se enfrentaba con un ambiente de resistencia. La cuestión era ahora cómo utilizar mejor los recursos, y no ya simplemente cómo enfrentarse a los problemas con recursos suplementarios. Al final de la década de 1970, se creó una comisión (la comisión Dahllöf) encargada de revisar la formación del profesorado y la utilización de la investigación educativa. Resulta sintomático que la comisión propusiera separar la investigación del desarrollo y que aquélla se vinculara más a la planificación: la I-D fue sustituida por la I-P.

En la actualidad, la investigación educativa en Suecia está sufriendo recortes económicos. Ocupan el debate público cuestiones como «la vuelta a los conceptos básicos» y los resultados académicos de la enseñanza. La investigación educativa presenta un panorama disperso. Sus variadas tendencias, representan diferentes tradiciones establecidas en etapas anteriores, pero estas tradiciones no serán entendidas nunca con la sola ayuda del contexto investigador. Debemos considerar las relacionadas con los cambios sociales en Suecia y con las consecuencias de dichos cambios en el sistema educativo. El hilo conductor de esta evolución es la legitimación de la investigación educativa como fundamento teórico de la toma de decisiones en el ámbito de la educación.

EL MOVIMIENTO HACIA LA DESCENTRALIZACION

A principios de la década de 1970 se puso en tela de juicio el sistema escolar por motivos que pueden ser discutidos. Las críticas eran las mismas que se produjeron en casi todos los países occidentales, y exigían la vuelta a los conceptos básicos.

Un sistema educativo moderno se valora siempre por la legitimidad social de que disfruta. Los sistemas educativos del tipo del que hoy tenemos en Suecia no pueden valorarse de forma global y equitativa. La evaluación pública de la educación no se relaciona simplemente con los estudios de evaluación educativa. Un sistema educativo es legítimo siempre y cuando se considere que cumple sus funciones sociales. El éxito o fracaso en la consecución por un sistema educativo de lo que supuestamente debe producir (o reproducir) está subordinado al hecho de que se considere o no que cumple sus funciones básicas.

Un factor evidente que apoyó la expansión educativa y las importantes reformas realizadas tras la Segunda Guerra Mundial fue la expansión económica. Los cambios producidos en el mercado laboral, que aumentaron la demanda de trabajadores con mayor nivel educativo, surgieron al mismo tiempo, y estaban vinculados, evidentemente, a la expansión educativa. La inversión en educación convirtió a ésta en un instrumento útil en el mercado laboral, tanto para el individuo como para la sociedad en general.

Esto supuso, además, que la educación del individuo se consideró necesaria para acceder al mercado laboral. Se relacionó el nivel educativo con el nivel de ingresos. Las modernas reformas escolares, y con ellas la escuela integrada, se vieron legitimadas por esta relación. La mayor parte de los padres confiaban en el valor práctico de la educación.

Esta confianza en la educación empezó a disminuir debido a los cambios ocurridos en el mercado laboral, en forma de desempleo juvenil progresivo y tal vez permanente. Durante la década de 1970 fueron en aumento las críticas a la educación y a su calidad, relacionadas igualmente con los recortes económicos. De forma simultánea, se produjeron en debates públicos sobre educación y escolarización demandas, de una vuelta al pasado, así como otras para la renovación de la educación y su adaptación a los nuevos retos sociales y laborales.

En cuanto a lo que podemos denominar destrezas básicas, no se publicó ningún informe que, en un análisis serio, pudiera probar un empeoramiento en los resultados de las pruebas, si bien cualquier afirmación sobre esta cuestión debe hacerse con la debida consideración de todos los problemas derivados de la comparación de resultados de pruebas durante un período de tiempo determinado. De hecho, un empeoramiento es bastante difícil de interpretar. Los cambios en el currículo, como indicamos antes, reflejan la dificultad de hacer comparaciones durante un período de tiempo determinado. Y el cambio en el número de alumnos que recibían educación durante la expansión dificulta las comparaciones entre cohortes de alumnos.

Lo más importante del debate sobre el empeoramiento de los resultados quizá sea el lugar que ocupó y ocupa en la opinión que el público tiene de la educación. En una economía estancada, las reformas se implantan con la intención de aumentar la eficiencia. Estas demandas de eficiencia deben ser entendidas en el contexto de una confianza cada vez menor en la educación.

Al mismo tiempo, según indicamos brevemente antes al describir el trabajo del Consejo Nacional de Educación sobre un nuevo currículo para la década de 1980, los objetivos de la educación se definen en medida cada vez mayor mediante negociaciones con distintos grupos de interés, lo que hace que un sistema político más cooperativo produzca objetivos abstractos. Esto implica que ha aumentado el número de evaluaciones y que ahora son más difíciles de interpretar. Las quejas de que el nivel educativo disminuye se pueden considerar reflejo del interés que tienen diversos grupos por asignar a la educación objetivos que la evaluación demuestra que no se han conseguido.

La crítica a la educación y a su calidad, basada entre otras cosas en el sistema de valoración, ha reforzado la creencia en la posibilidad de un sistema educativo planificado racional. Rara vez se cuestiona la posibilidad de dicho sistema racional. Por el contrario, la racionalidad adquirida, que proviene del período de expansión, parece haber adoptado la forma de una ideología.

La racionalidad clásica, basada en la relación entre objetivos y métodos, parece haber sido sustituida por una ideología de la racionalidad. La crítica de la viabilidad de planificar e implantar reformas racionalmente ha sido contrarrestada por la confianza puesta en las nuevas tecnologías educativas y en los nuevos métodos de evaluación. La racionalidad está garantizada por la utilización de los instrumentos y técnicas adecuados.

Por tanto (aunque esto sea solamente un esbozo preliminar), podemos ver cómo diversos factores han configurado una base para la crítica de la educación: la disminución del gasto público, los problemas en la administración e implantación de las reformas estatales y las quejas y demandas sobre educación. Esta crítica, a su vez, influye en (y complica) los problemas para formular e implantar cambios en la educación. Hasta cierto punto, las demandas de reformas que mejoren la calidad de la educación surgen de las limitaciones reales de cambio.

No obstante, al tiempo que hacemos estas afirmaciones, es importante destacar los cambios sociales que han producido las modificaciones necesarias del sistema educativo. Uno de estos cambios ha sido una evolución general hacia la descentralización de la responsabilidad política y profesional. Se dio un primer paso en esta dirección con la reforma denominada SIA (de la que hablamos antes) en la década de 1950 y con el currículo para la década de 1980. En este último, un paso importante hacia la descentralización fue la tendencia a desarrollar un currículo basado en el centro escolar.

Por una parte, estos continuos cambios pueden interpretarse como respuestas a problemas relativos a la regulación de las reformas. Por otro, pueden considerarse esfuerzos para democratizar el sistema escolar. También hay que señalar que además de estas iniciativas existe en Suecia un movimiento político evidente

que exige más iniciativas privadas dentro de sectores tradicionalmente privados. En el sistema educativo, estas demandas llevan al debate público sobre la educación expresiones como libertad de elección de escuela y posibilidad de que cada escuela profile sus propios rasgos. Esta es una idea comercial que concilia parcialmente a veces ideas casi contrarias sobre el fortalecimiento del control público de la educación.

Teniendo en cuenta estos movimientos políticos y la desconfianza en la educación, señalaré que las reformas educativas más importantes no se diseñan como antes en el seno de comités públicos. Se forman como respuestas de la escuela al debate público y a las críticas sobre la educación. En la escuela media se están realizando más pruebas que nunca. Los profesores consideran importante probar que el conocimiento de los alumnos se controla y que ellos mismos actúan como les corresponde. El programa de mayor alcance dentro del Consejo Nacional de Educación es un programa de valoración nacional. Este cambio de la evaluación (por no haber llevado a cabo la cual el Consejo Nacional de Educación fue criticado varias veces) a un programa de valoración nacional es digno de mención respecto de la anterior discusión sobre investigación y evaluación educativas.

En la actualidad, un comité parlamentario está trabajando en una propuesta sobre la gestión política de la educación y, en consecuencia sobre la descentralización del sistema escolar. Ello planteará nuevos tipos de problemas de evaluación, que están claramente reconocidos en las directivas enviadas al comité.

El sistema educativo en Suecia se encuentra en una etapa de cambio, cuyos efectos parecen ser tan amplios como los de las grandes reformas realizadas después de la guerra. Pero ahora las reformas no son tan visibles en propuestas y comités. Las reformas son silenciosas e invisibles. Para cerrar el círculo y comprender, al menos en parte, estas reformas, debemos considerar su relación con la historia de la educación. Es quizá, hasta cierto punto, un sistema de escuela tradicional diferenciada remodelado por nuevas motivaciones y situado en otro contexto económico, social y cultural.

BIBLIOGRAFIA

- Bengtsson, J. y Lundgren, U. P. *Modellstudier i utbildnings planering och analyser av skolsystem* (Model Studies in Educational Planning and Analysis of School Systems). Göteborg, Department of Education, University of Göteborg, 1968.
- Bernstein, B. «On the Classification and Framing of Educational Knowledge», en M. F. D. en Young (Ed.) *Knowledge and Control*. London, Collier-MacMillan, 1971.
- *Class, Codes and Control*. Vol. 1. London, Routledge, Kegan & Paul, 1971.
- De Wolff, P. y Härnqvist, K. «Reserves of Ability Size and Distribution», en A. H. Halsey (Ed.), *Ability and Educational Opportunity*. Paris, OECD, 1962.
- Dahlöf, U. *Kursplaneundersökningar i matematik och modersmålet* (Curriculum Studies in Mathematics and the Mother Tongue). Stockholm, SOU, 1960:15.

- Kraven på gymnasiet (The Demands on the Gymnasium). Stockholm, SOU, 1963:22.
 - Skoldifferentiering och undervisningsfölopp. Stockholm, Almqvist and Wiksell, 1967.
 - Ability Grouping, Content Validity and Curriculum Process Analysis. New York, Teachers College Press, Columbia University, 1971.
- Dukheim, E. *Education et sociologie*. Paris, 1922.
- Giddens, A. *Emile Durkheim. Selected Writings*. London, Cambridge University Press, 1972.
- Härnqvist, K. *Individuella differenser och skoldifferentiering (Individual Differences and Educational Differentiation)*. Stockholm, SOU, 1960:13.
- Härnqvist, K. y Bengtsson, J. *Educational Reforms and Educational Equality*. Göteborg, Report from the Institute of Education, University of Göteborg, n.º 20, 1972.
- Lundgren, U. P. *Between Hopes and Happenings. Texts and Contexts in Curriculum Development*. Geelong Australia, University of Deaking Press, 1983.
- *New Challenges for Teachers and Their Education*. *Strasbourg*, The Council of Europe, 1987.
- Neale, R. S. *Class and Ideology in the Nineteenth Century*. London, Sage Publication, 1972.
- SOU 1948:27. 1946 ars skolkommissions betänkande med förslag till riktlinger för det svenska skolväsendets utveckling (Proposal from the 1946 School Commission). Stockholm, Statens offentliga utredningar, 1948.
- SOU 1958:11. *Reserver för högre utbildning. Beräkningar och metoddiskussioner (Reserves for Higher Education)*. Stockholm, Ecklesiastikdepartementet, 1958.
- Svensson, N-E. *Ability Grouping and Scholastic Achievement*. Stockholm, Almqvist and Wiksell, 1962.