

M O N O G R Á F I C O

LAS TRANSICIONES DE PODER, LA DEMOCRACIA Y LA EDUCACIÓN EN SUECIA (*)

SVERKER LINDBLAD (**)
ERIK WALLIN (**)

Durante los años treinta surgió en Suecia un modelo específico de estado de bienestar centralizado, basado en la colaboración entre capital y trabajadores que trajo consigo una reforma social, así como una expansión del sector público. Alcanzó su cumbre a comienzos de los años setenta, y desde entonces ha sufrido transformaciones. (El concepto de *modelo sueco* se utiliza aquí como una referencia con fines prácticos y comunicativos, y no debe ser entendido como un sistema rígido y homogéneo).

Lo que podría ser denominado el auge y el declive del *modelo sueco* fue estudiado por una comisión, promovida por el gobierno sueco denominada *Estudio del Poder y la Democracia en Suecia*. La comisión recibió el encargo de estudiar la distribución de los recursos de poder y la influencia de los ciudadanos en la sociedad sueca. Se concibió como un programa de investigación y dio como resultado unos 20 libros y 90 informes (SOU 1990: 44 es el principal informe de la comisión y su presidente, Olof Petersson, realizó un resumen en inglés [1991]). Los trabajos realizados ofrecieron una imagen detallada de los cambios que se habían producido en la sociedad sueca. A continuación vamos a esbozar algunas de las conclusiones esenciales, necesarias para entender el papel de la educación como parte integrante del sector público y como instrumento para las reformas sociales.

El desarrollo del *modelo sueco* se apoyó en el doble y simultáneo proceso de industrialización y democratización de Suecia. Dos nuevas élites de poder surgie-

(*) Este trabajo está parcialmente basado en estudios realizados gracias al apoyo del *Swedish Council for Research in the Humanities and Social Sciences* y del *Swedish National Board of Education*. Una versión anterior de este ensayo se presentó en la conferencia titulada «El significado social de la educación», en Hasselby Castel (Estocolmo), en octubre de 1991. La conferencia fue organizada por el *Institute for Future Studies, Sweden* y *The Swedish National Agency for Education*.

(**) Profesores de educación de la Universidad de Uppsala (Suecia).

ron de este proceso; por un lado los grandes patronos y empresarios y por otro las organizaciones de trabajadores. El modelo se cimentó en un compromiso histórico entre ambas élites en el que el partido Socialdemócrata, fuerza política del movimiento obrero, mantuvo el poder político durante décadas con una economía basada en la propiedad privada.

Con una sociedad fuerte y centralizada, «los intereses en conflicto podían ser transformados en problemas sociales manejables y de fácil solución gracias a la expansión del sector público» (Petersson, 1991, p. 177). El resultado fue además de un crecimiento del sector público, un considerable número de reformas en diversos sectores de la sociedad sueca. En una mirada retrospectiva, estas reformas pueden resumirse utilizando conceptos tales como centralismo, universalismo, ingeniería social y consenso. Al compromiso histórico entre los trabajadores y el capital vino a sumarse un segundo compromiso, más oculto, que afectaba al papel de la mujer en el estado de bienestar, en lo referente a la remuneración y al cuidado de los niños.

Durante las dos últimas décadas, este modelo se ha ido transformando en distintos sentidos. En términos generales la descentralización, la particularidad y la polarización han aparecido en un contexto en el que el sector público se ha visto cada vez más como un problema, antes que como una solución. La autoridad de los expertos en las decisiones sociales ha sido tan cuestionada como la utilización de la ciencia como base para la ingeniería social. Según los resultados de la comisión, esta transformación puede explicarse tanto por causas internas como externas. Entre las primeras se encuentran las tensiones entre los diferentes elementos del modelo, es decir, entre las negociaciones y el gobierno de los expertos, y entre la igualdad social y la eficiencia. Las causas externas del cambio están fuera del modelo como tal, por ejemplo, los cambios desde una sociedad industrial a otra post-industrial e internacional, así como la diversidad cultural producidas por el incremento de la inmigración.

Las principales conclusiones de los estudios realizados fueron resumidas de la siguiente forma:

«La época que se caracteriza por una fuerte expansión del sector público, negociaciones colectivas y centralizadas y basadas en el compromiso histórico entre trabajo y capital, ingeniería social y soluciones únicas planificadas desde el poder central ha llegado a su fin... El período actual se caracteriza por la individualización y la internacionalización. El problema fundamental de la democracia como por ejemplo recuperar la libertad individual, está, al menos parcialmente, planteándose en una nueva dimensión» (Petersson, 1991, p. 190).

Las antiguas instituciones vinculadas tanto a la industrialización como a la democratización de la sociedad sueca, se han ido debilitando —según la comisión— a medida que los ciudadanos eran mejor educados, más independientes y más autónomos.

... Y EL SISTEMA EDUCATIVO

La educación participa en la transición del modelo sueco de diversas formas. El sistema educativo experimentó una temprana expansión, en la que las reformas fueron consensuadas y se caracterizaron por la ingeniería social de la búsqueda de soluciones estandarizadas, con el fin de lograr una sociedad más moderna, igualitaria y meritocrática. El declive del modelo sueco puede ser fácilmente identificado en el terreno de la educación. Es más, el sistema educativo puede considerarse un terreno privilegiado para aplicar los conceptos de auge y declive del modelo sueco. De hecho, la educación puede considerarse como una de las causas de los cambios producidos en el modelo sueco. Las reformas educativas han contribuido a la formación de nuevos ciudadanos, más independientes; y como una consecuencia inesperada de la expansión educativa, la significación social de la educación, en relación con los proyectos de vida individuales, puede haber disminuido. Los cambios en la democracia y el poder en Suecia son, por sí mismos, ejemplos de las diferentes condiciones y demandas de la educación. A continuación, desarrollaremos estos argumentos con más detalle.

La educación como ejemplo del «modelo sueco» en transición

El desarrollo interno del sector educativo encaja perfectamente con las tendencias generales de la transformación del modelo sueco. La educación estaba unida a la modernización de la sociedad sueca de varias formas. Las reformas educativas, por ejemplo la escuela comprensiva, fueron consideradas al principio como la forma de obtener una sociedad más igualitaria y democrática. Las grandes reformas escolares se discutieron y prepararon cuando la industrialización se encontraba en su plenitud, al mismo tiempo que existía una fe común acerca de las medidas centrales y universales para reformar la sociedad. Estas reformas se decidieron en una etapa de significativos progresos económicos y los gastos destinados a la educación fueron considerados como una inversión para el futuro. Se desarrolló un sistema educativo basado en la *dirección jerárquica* que dio como resultado tanto una infraestructura centralizada como una amplia administración educativa. Las decisiones de la reforma fueron legitimadas con argumentos científicos. Los ajustes necesarios de la enseñanza y la organización de las escuelas fueron concebidos de un modo tecnológico, como soluciones estandarizadas basadas en el trabajo científico y las experiencias prácticas; las directrices centrales y las innovaciones debían ser puestas en práctica en sentido descendente, hasta llegar a una periferia indiferenciada, formada por profesores más o menos ignorantes.

Desde mediados de los años setenta, la educación ha sido reestructurada. La descentralización de las decisiones educativas ha estado unida al aumento de las restricciones económicas. La planificación y puesta en práctica centralizadas fueron consideradas como medios poco eficaces y útiles. Las autoridades locales fueron a menudo reforzadas. (Un acontecimiento decisivo fue la disolución, en

1991, de la «Junta Nacional de Educación Sueca» y la fundación de la «Agencia Sueca de Educación».) Dicha descentralización se combinó con cambios en la administración educativa, abandonando paulatinamente un estilo jerárquico de control y acercándose a un modelo de «conducción por objetivos», basado en las interpretaciones y las acciones profesionales de los profesores y los directores (Berg, 1992). Y un creciente número de voces se alzaron reclamando los derechos de los padres para elegir las escuelas y mayores oportunidades entre éstas, para poder distinguirse de las demás. Existía también una pérdida de confianza en la educación pública, a la vez que una mayor demanda de escuelas privadas y de una educación orientada a la vida laboral. Estos datos pueden considerarse como ejemplos actuales de polarización en la educación sueca.

Utilizando la terminología de causas internas y externas, podemos encontrar modelos similares de explicación, los cuales se refieren a aspectos más generales de la sociedad sueca. Por supuesto, las causas externas, como los cambios en la producción y la economía, así como la inmigración, han tenido un gran impacto en la evolución de la educación. Pero también las causas internas como son las tensiones entre la política y la burocracia, entre la igualdad social y la eficiencia parecen tener una influencia decisiva.

La educación como una explicación parcial

La educación no era un objetivo de análisis en el «Estudio del Poder y la Democracia en Suecia». Esto puede ser debido a que, para muchos científicos sociales, la educación es, en la sociedad, más una variable dependiente que independiente, contribuyendo a la reproducción más que al cambio, en términos de movilidad social (Halsey y otros, 1980; Harnqvist, 1978; Jonsson, 1987).

No obstante, la inocencia de la educación debe ser cuestionada si tenemos en cuenta su impacto, en combinación con otros factores, en la formación de los ciudadanos; el origen de la educación de masas está directamente vinculado a la individualización de los futuros ciudadanos (Boli y Ramírez, 1986) y a la producción del individuo «moderno».

La educación es un sistema concebido para la promoción de las acciones y proyectos de vida individuales más que colectivos (Gesser, 1985). En este sentido la educación es un sistema diseñado para apoyar las ambiciones y las carreras individuales. Además, el diseño de la educación como un sistema basado en las elecciones y las carreras individuales ha contribuido a incrementar las expectativas de influencia personal en las diferentes esferas de la sociedad así como las esperanzas en los distintos proyectos vitales. Sin embargo, cuando se tienen en cuenta los resultados individuales de la educación, las limitaciones de las reformas pueden llevar a la frustración, por ejemplo, de los planes y proyectos de los estudiantes más ambiciosos que se enfrentan a obstáculos insuperables en términos de clase o género así como a la falta de capital cultural y social.

Una conclusión provisional es que las reformas en la educación han contribuido a la formación de nuevos, independientes y quizá decepcionados individuos en la Suecia actual. Tal vez la educación, junto a otros condicionantes sociales, ha fomentado la reacción de ciudadanos que no aceptan el paradigma dominante en la enseñanza ni tampoco apoyan el modelo sueco del estado de bienestar.

Los cambios en las condiciones de la educación

La transformación del modelo sueco pone de manifiesto ciertos cambios, en las condiciones y las demandas relativas a la educación, en distintas direcciones. Es obvio que la época de la ingeniería social y de las soluciones estandarizadas ha terminado. Parece lógico argumentar que la educación –al menos en cierto sentido– tiene una posición más débil que la que tuvo, si consideramos el mayor acceso a la educación en general.

La educación como tal –al menos la educación primaria y secundaria– no es hoy en día un cauce obvio para desarrollar una carrera. Y tanto la autoridad de los profesores, como el contenido de la enseñanza, es cuestionado por los ciudadanos mejor preparados, que tienen acceso a otras fuentes de información y a más conocimientos en comparación con los de generaciones anteriores.

La enseñanza como institución social es desafiada más explícitamente por las nuevas formas culturales surgidas entre los jóvenes, que se resisten al paradigma escolar dominante y a su exigencia de obediencia y reproducción de textos (Aggleton, 1987; Willis, 1977; Källér, 1990; Pérez, 1992). Cuando se implantó el sistema educativo sueco, la autoridad de los profesores, la «verdad» del programa seleccionado y la obediencia de los alumnos conformaban un modelo legítimo tanto dentro como fuera de los colegios. Hoy la situación ha cambiado:

«La creciente independencia de los ciudadanos está haciendo insostenibles los sistemas basados en la obediencia externa. En lugar de eso, las instituciones se orientan hacia la persuasión interna, y los grupos se mantienen unidos por medio de discusiones y acuerdos. El sistema de superiores y subordinados está siendo reemplazado por un sistema de coordinación y cooperación» (Pettersson, 1991, p. 189).

De este modo, la estructura escolar está funcionando de acuerdo con nuevas condiciones. Los antiguos modelos de subordinación estudiantil no tienen la misma legitimidad que antes. Pero, como han señalado Ekman y Holmstrand (1989), las escuelas suecas parecen haber cambiado poco en este sentido. Parece urgente, por tanto, encontrar alternativas a la jerarquía en la organización de la educación en Suecia, así como en la relación diaria entre estudiantes y profesores en las aulas.

A continuación analizaremos detenidamente la organización de las escuelas en lo referente a las reformas del currículo y a las experiencias y perspectivas de profesores y estudiantes. Tendremos en cuenta dos fórmulas (o teorías) básicas de la educación:

- a) la educación está basada en una división del trabajo entre centro y periferia,
- b) la educación se apoya en prácticas escolares desarrolladas en contextos locales, por actores cuyas carreras y experiencias producen un impacto conflictivo sobre las interacciones y negociaciones que tienen lugar en las escuelas.

¿De qué forma han afectado a este asunto los cambios del modelo sueco?

La división vertical del trabajo dentro de la educación

Si tenemos en cuenta la estructura formal de la educación y la división jerárquica del trabajo dentro del Estado, debemos distinguir entre la formulación de objetivos para los cambios en la educación y la puesta en práctica de estos objetivos. Como señalaron Lindensjo y Lundgren (1986), debemos considerar este desfase y los diferentes contextos de formulación y realización de las decisiones relativas a la educación.

El contexto de la formulación es el centro político/administrativo donde se presentan (quizá contradictorias) demandas de cambio. Y los distintos contextos de realización son las escuelas y las aulas, con las oportunidades y las limitaciones específicas que están en ellas presentes (Arfwedson, 1983). La distancia entre formulación y realización, en la educación, ha derivado en una cierta autonomía de los profesores y las escuelas, y también en diferentes iniciativas para aumentar la comunicación entre el centro y la periferia, ligadas a conceptos como formación permanente e implantación de innovaciones. Encontramos aquí diferentes estrategias de gobierno, control e innovación. Estas diferentes estrategias de reforma e innovación han sido utilizadas por los escalones centrales de diversos sistemas educativos, haciendo referencia a distintas justificaciones en términos de legislación, racionalidad y ciencia. Los argumentos en contra de estas estrategias se refieren frecuentemente a la heterogeneidad de los contextos locales y a las impracticables e imaginarias características de las propuestas y normas universales dictadas por el centro.

Considerando la división vertical del trabajo dentro de la educación y la distancia existente entre los contextos de formulación y de realización del currículo, es necesario entender las racionalidades (o culturas) dentro del contexto de realización, cuando los patrones de obediencia ya no son concebidos como legítimos. Hablar de gestión por objetivos no tiene sentido si los acontecimientos que tienen lugar en las escuelas son estructurados por actores específicos, en contextos específicos, y con criterios diferentes a los que dominan en el centro.

Las culturas y las racionalidades del profesorado

La cultura y los modos de razonamiento de los profesores han sido el centro de atención de un creciente número de estudios (Woods, 1983; Clark y Petersson, 1986). Algunas de estas investigaciones han intentado poner en conexión los asuntos de la reproducción y el cambio en la enseñanza (Hasselgren y Lindblad, 1986) con las ideas, racionalidad y perspectivas de los profesores. Como ejemplo, fijándose en el desarrollo real de la tecnología como asignatura de la escuela primaria, a partir de la participación de los profesores en un proyecto experimental promovido por la Junta Nacional de Educación, se obtuvo escasa correspondencia entre los objetivos de la administración y las experiencias llevadas a cabo por los profesores:

«Una característica esencial de la enseñanza es que se vive en un mundo profesional de irrealidades, a lo que se añade una falta de conocimientos técnicos. Teniendo esto en cuenta, tomar la racionalidad analítica como base para evaluar el trabajo de los profesores puede conducir a un malentendido sistemático. Lo que se considera racional desde la perspectiva de la formulación puede resultar todo lo contrario desde el punto de vista de la realización. Los profesores se apoyan en sus propias experiencias como docentes —como hijos que son de granjeros y artesanos— o incluso a partir de sus propias aficiones y actividades de ocio. Dadas sus propias experiencias y habilidades para actuar, los profesores, con buen criterio, orientaron la asignatura como si se tratase de una cuestión de artesanía individual o de experimentos tradicionales de laboratorio, en consonancia con otros aspectos de su contexto profesional, más que de experimentos explícitos y probados relacionados con la “tecnología moderna”» (Lindblad, 1990).

Una conclusión de éste y otros descubrimientos es la necesidad de captar las experiencias y la racionalidad de los profesores para poder entender el significado de la enseñanza desde su punto de vista. Si ya no tiene sentido la dirección jerárquica, todo indica que es importante que el centro sea capaz de asumirlo y hacer que sus razones y argumentos sean visibles para la periferia.

Una conclusión adicional de otros estudios (Carlgren y Lindblad, 1991) refleja la importancia del contexto local en la forma de pensar de los profesores, cuando tratan de introducir algunos cambios en su ámbito profesional. Pero cuando se escuchan sus narraciones, no queda constancia teórica de este contexto, ni en lo que se refiere a la relación de la escuela con la sociedad, ni tampoco al marco organizativo en el que desarrollan su trabajo. En cambio, desde el punto de vista de estos docentes, las relaciones personales se valoran como decisivas. Para ellos, hablar de cambio es hablar de negociaciones y posibles conflictos con personas con las que llevan trabajando largos períodos de tiempo.

El hecho de que los profesores trabajen en una organización formal es algo raras veces presente en sus narraciones. Cuando ello sucede, se refiere a cómo conseguir apoyo para sus propias formas de trabajar, a cómo evitar los obstáculos.

los procedentes de la organización y cómo responder a las demandas que esta organización tradicionalmente plantea a los profesores. A partir de estas evidencias, las escuelas no son «racionales», en el sentido weberiano del término. Más bien, son lugares para las alianzas y las negociaciones entre individuos que se encuentran en posiciones vulnerables.

La enseñanza es una práctica contextualmente localizada en términos de interacción y organización. Pero, en las narraciones de los profesores, este contexto se hace invisible; dichas condiciones se manifiestan en la práctica, pero no en la teoría. Parece necesario hacer explícitos estos condicionantes para que las culturas de la enseñanza adquieran un sentido comunicativo.

Desde este punto de vista, la enseñanza, entendida como una profesión sometida a un régimen en el cual una racionalidad central ha perdido su poder, tiene que hacer explícitos sus modos de razonamiento para poder funcionar.

Experiencias y perspectivas de los estudiantes

El siguiente paso se refiere al hecho de que los estudiantes discrepan en sus experiencias y perspectivas acerca de la enseñanza y la educación. Por ejemplo, en un estudio sobre la visión que los estudiantes tenían de los procesos de enseñanza, se descubrió que algunos de ellos adoptaban una idea cercana a la de los profesores, mientras que otros estaban muy lejos de sus criterios (Lindblad, 1987). En un estudio actual de Lothman (1992) las diferencias halladas entre las perspectivas de los profesores y los alumnos en relación a la misma unidad didáctica demuestran la existencia de una distorsión no consciente en la comunicación. Esta comunicación distorsionada podría funcionar en una escuela basada en la obediencia, donde los estudiantes se tienen que ajustar a la perspectiva del profesor como la única legítima. Pero si las circunstancias han cambiado, ¿cómo debemos entender una enseñanza basada en múltiples racionalidades?

Las perspectivas y las racionalidades de los estudiantes son con frecuencia distintas a las de los profesores. Ésta es una condición básica en la educación, cuyo objetivo tradicional era reducir esa diferencia. Pero las perspectivas y las racionalidades de los estudiantes también difieren entre sí. Esto no sólo se debe a que los estudiantes tienen distinto género y provienen de diferentes culturas y clases sociales. También cuentan las experiencias escolares.

En un estudio longitudinal, Lindblad y Pérez (1990a) llegaron a la misma conclusión: en el sistema educativo, la clase social y la carrera estaban directamente relacionadas. Dos tercios de los hijos de clase obrera desarrollaron carreras relacionadas con su entorno y este mismo hecho y en igual proporción se produjo en la clase media. La educación influyó en ello de dos formas: primero, puesto que es una institución que actúa como mediadora de las carreras desarrolladas a través de su diferente estructura y de sus procesos; y segundo, puesto que influye en la diferenciación entre las carreras y en la homogeneización en el interior de éstas, en relación con los resultados escolares. Los estu-

diantes son orientados o se orientan en diferentes sentidos ya desde la escuela primaria y viven la experiencia de la escuela de modos distintos. Dadas tales orientaciones, el influjo de la educación parece ser decisivo tanto en términos de experiencias como de futuras posiciones. Dicho de otra manera, las experiencias escolares son decisivas en la formación cultural y en las perspectivas de futuro de los estudiantes.

Escuchando las vivencias (Bertaux, 1981) y las experiencias escolares de los antiguos alumnos, Lindblad y Pérez (1990a) identificaron concepciones cualitativamente diferentes acerca de las críticas y las percepciones de la educación. Estas concepciones pueden ser consideradas como experiencias condensadas de la educación, formuladas de forma retrospectiva. Concentrémonos en dos concepciones sobre las que se formularon críticas y opiniones y que fueron formuladas en términos de eficiencia y de cuidado.

1. *Eficiencia*: Algunos antiguos alumnos enfocaron sus críticas hacia la escasa exigencia de las escuelas, un escaso nivel que hacía que todo el mundo obtuviera buenos resultados. La educación es percibida como demasiado sencilla, ofreciendo pocas oportunidades de superarse, además de ser aburrida. Ellos querían una escuela más exigente en la que fuese posible suspender, de modo que uno tuviera que esforzarse y en la cual se sintiese mayor satisfacción cuando se obtuvieran buenos resultados. Consideraban que las notas desempeñan un papel importante para triunfar, tanto en su aspecto competitivo, como en la demostración del nivel de exigencia. Según ellos, tendría que haber más oportunidades de trabajo individual para que los padres pudieran elegir la escuela para sus hijos, con el fin de lograr una enseñanza más eficiente.

2. *Cuidado*: Algunos critican el ambiente inseguro creado por la masificación de las clases y las escuelas, por la competitividad y la rivalidad y por la falta de reglas definidas. Estos antiguos alumnos, con frecuencia tenían mala impresión de los profesores de clases masificadas, que no reconocían a los alumnos y que no encontraban tiempo para averiguar las dificultades, tanto de relación como con el lenguaje, etc... En la mayor parte de los casos eran los estudiantes más destacados los únicos a los que conocían los profesores. Manifestaban que les gustaría que sus hijos asistieran a aulas y escuelas más pequeñas, con más profesores para cada clase, profesores que se preocupen de los alumnos que tengan problemas y que definan las reglas de convivencia en las escuelas, con el fin de conocer mejor lo que sucede en ellas.

Observando la relación entre las carreras desarrolladas y las concepciones encontramos una relación empírica entre las concepciones y el origen social, así como con la carrera. Así, todas las personas con una concepción eficientista desarrollan carreras características de la clase media y casi todos los que hacen hincapié en el cuidado lo hacen desde carreras de la clase trabajadora. Las críticas y puntos de vista de los antiguos alumnos reflejan tensiones en la construcción del sistema educativo al igual que posiciones diferentes en la estructura social. La educación en el estado de bienestar tiene una doble tarea, tanto de diferencia-

ción y selección como de integración de las distintas clases sociales y de culturas en una escuela para todos. Lindblad y Pérez (1990a) mostraron cómo se resolvía esta cuestión en la práctica, en términos de desarrollo de los logros y de las carreras. Las experiencias de esta solución aplicadas a distintas trayectorias, muestran diferentes aspectos de la educación. Esto lo vemos en la tensión entre las concepciones centradas en la eficiencia y las centradas en el cuidado, lo que supone un dilema tanto para la educación como para los objetivos, en la batalla por los cambios educativos. ¿A cuál de las partes debemos escuchar o ignorar? ¿Y cuál se impondrá?

En otro estudio, Lindblad y otros (1991) se plantearon respuestas cualitativamente diferentes para la escuela sin profesores. (El estudio fue realizado cuando los profesores de la escuela secundaria de Suecia se encontraban en huelga, a finales de 1989. Este estudio se ha comparado a otros realizados en una situación parecida en la escuela sueca, en 1966). Se identificaron cuatro tipos de respuestas:

1. «*Los intelectuales*» quienes realizaban críticas —correctamente formuladas— de las prácticas educativas, con una destacada riqueza cultural.
2. «*Los escolares laboriosos*», que utilizaban la escuela secundaria como un instrumento para desarrollar una carrera y que organizaban sus estudios durante la huelga.
3. «*Los escolares indecisos*», que también utilizaban la escuela como un instrumento para conseguir un trabajo, pero que dependían de los profesores y las lecciones para estudiar.
4. «*Los compañeros*», que plantearon resistencias culturales en las escuelas estudiadas.

La respuesta de «los laboriosos» parece dominar en los años sesenta, cuando los alumnos estudiaban en escuelas sin profesores. Pero en 1989 se realizaron pocos estudios. «Los compañeros» conquistaron poco a poco las escuelas y los intelectuales se fueron.

Este modelo fue interpretado como el resultado de un cambio en el significado de la educación —cada vez considerada menos como una oportunidad y más como un obstáculo para los proyectos futuros de los jóvenes.

Basándonos en estos y otros estudios sobre las estrategias y perspectivas de los estudiantes, parece importante mostrar las formulaciones, las experiencias y los proyectos de futuro de los estudiantes. La educación no se basa ya en la obediencia, sino en la cooperación. ¿Significa esto que es posible la auténtica comunicación o tiene que ver más con la manipulación bajo el disfraz del consenso? En otras palabras, podría resultar muy rentable aplicar tanto el marco analítico de Berstein (1975) de una «nueva pedagogía» como el trabajo de Durheim sobre la solidaridad y la división del trabajo (1956).

ENSEÑANZA Y DEMOCRACIA

Hemos expuesto algunas características referentes a las experiencias y perspectivas de los profesores y estudiantes. En otros estudios nos hemos ocupado de las experiencias escolares de los profesores (Lindblad y Pérez, 1986) y de sus orientaciones sociales (Lindblad y Pérez, 1986, Leiulfstrud y Lindblad, 1991) en comparación con otros grupos y estratos de la sociedad. Así, las escuelas son lugares en los que se plantean conflictos culturales que se resuelven (o no) por diversos caminos. Es lo mismo que se comprueba en estudios etnográficos de la enseñanza, en los que se pone la atención en las diferentes subculturas, en conexión con los aspectos de aceptación o enfrentamiento entre los diferentes estratos sociales (Bron y otros, 1989; Pérez, 1992). En cualquier caso, aunque existan diferentes culturas, raramente se manifiestan en los constructos que profesores y alumnos realizan de su práctica.

Quando tenemos en cuenta los cambios presentes en la sociedad sueca actual y los modelos de enseñanza, parece que existe una necesidad de centrarse en la interacción diaria entre profesores y estudiantes con el fin de obtener una «perspectiva ascendente» de la vida en las aulas —para captar las experiencias y las racionalidades— por medio de investigaciones empíricas realizadas en diferentes contextos. «Teorizar la enseñanza» significaría presentar y reflexionar acerca de las razones y de las acciones tal y como se producen en la práctica. Considerando que la escolarización es un proceso de muchos años, con resultados que se sitúan fuera del sistema, hay una evidente necesidad de complementar las prácticas y las negociaciones que se producen en la enseñanza, con otros estudios de itinerarios escolares y trayectorias vitales.

Tanto los desfases organizativos como los conflictos culturales dentro de las escuelas acentúan la necesidad de cambiar los centros escolares, al menos en dos aspectos.

En primer lugar, deben desarrollarse alternativas a la dirección jerárquica orientada desde el centro hacia la periferia. En nuestra investigación (Lindblad, 1990) sobre la implantación de la tecnología en las escuelas suecas, observamos problemas de este tipo. Se pusieron de manifiesto diferencias entre las racionalidades del centro político/administrativo y los profesores. La racionalidad ecológica de los profesores se contrastó con la racionalidad más unidimensional de los responsables de la toma de decisiones. También se identificó la influencia ejercida por la experiencia vital de los profesores y sus concepciones acerca del contexto local sobre su razonamiento práctico. Teniendo esto presente, parece importante tener en cuenta a los profesores —su razonamiento práctico en contextos específicos y diferentes— en una situación en la que se espera de ellos su colaboración con el centro y una comunicación con su contexto.

En segundo lugar, los conflictos culturales dentro de las escuelas son también obvios. En este sentido, también las culturas específicas de los profesores deben ser conocidas por los padres y los estudiantes. Y las perspectivas y estrategias de los estudiantes también son diferentes, lo que queda ilustrado tanto por sus ex-

perencias como por sus respuestas culturales a la enseñanza. Si en el ámbito diario de la escuela sueca aceptamos lo local y particular en lugar de lo universal y estandarizado, parece razonable que tales perspectivas conflictivas sean consideradas normales. La diversidad de experiencias y racionalidades debe enfocarse hacia la reflexión y la negociación, antes que ser reprimida.

Considerando el cambio actual del modelo sueco, existe una necesidad, dentro de la educación, de encontrar otras fuentes de legitimización y de reflexionar sobre las prácticas actuales y las experiencias de los estudiantes y los profesores. Los estudiantes con «sus» experiencias y proyectos de futuro no aceptan el papel de subordinados. La legitimidad del paradigma escolar de conocimiento-a-cambio-de-buen-comportamiento ha quedado en entredicho (Willis, 1977). Los estudiantes necesitan ser reconocidos en lugar de ser marginados, y necesitan ver en las escuelas que se aceptan diferentes respuestas culturales y racionalidades. Las pautas de reflexión relativas a la comunicación y a la interacción en las escuelas, necesitan ser puestas de relieve entre los prácticos de la educación, cuya autoridad tradicional se cuestiona.

CONCLUSIONES

En este artículo hemos enmarcado la educación actual en Suecia, en el programa de investigación sobre la democracia y el poder en Suecia. La educación ha sido una parte importante en la reestructuración del estado de bienestar. Hemos subrayado los cambios en las condiciones y las demandas experimentadas por el sistema educativo. Considerando los cambios experimentados, tanto en los presupuestos del modelo de administración como en las interacciones diarias, parece necesario reconocer la multiplicidad de perspectivas y racionalidades enfrentadas.

En la práctica, esto significa una atención creciente a la cooperación y a la comunicación en una institución que abarca culturas enfrentadas. Y en la teoría, significa que –al menos desde nuestro punto de vista– hay que dar una mayor importancia a la reflexión sobre la micropolítica de la enseñanza, tanto en lo que afecta a los estudiantes como a los profesores (Ball, 1987). La importancia de la educación debe ser reconocida no sólo por el centro, sino también por la periferia.

Si las actuales tendencias se orientan hacia un aumento de la profesionalización, se puede considerar como un paso hacia adelante. Sin embargo, los estudios críticos efectuados tanto sobre las reformas de la escuela como acerca de su profesionalización (Cherryholmes, 1988; Popkewitz, 1991) nos han enseñado a ser prudentes en lo que a predicciones sobre el futuro se refiere. Así, si la profesionalización implica un sistemático desconocimiento de las racionalidades y los proyectos vitales de los estudiantes, significaría un paso atrás de la escuela democrática.

BIBLIOGRAFÍA

- AGGLETON, P. (1987): *Rebels without a Cause? Middle-class Youth and the Transition from School to Work*. London, Falmer Press.
- ARFWEDSON, D. (1983): «Varför är skolor olika?», *En bok om skolkoder*. Stockholm, Liber Utbildningsförlaget.
- BALL, S. (1987): *The Micro-politics of the School: Towards a Theory of School Organization*. London, Methuen.
- BERG, G. (1992): «Changes in the steering of Swedish schools—a step towards 'societification of the state'», *Journal of Curriculum Studies*, 24, pp. 327-344.
- BERNSTEIN, B. (1975): *Class, Codes and Control*, vol. 3, *Towards a Theory of Educational Transmissions*. London, Routledge and Kegan Paul.
- BERTAUX, D. (ed.) (1981): *Biography and Society*. London, Sage.
- BOLI, J. y RAMÍREZ, F. O. (1986): «World culture and the institutional development of mass education», en J. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT, Greenwood Press, pp. 65-90.
- BRON-WOJCIEHOWSKA, A., CASTRO, A., FINNBOGASON, G., HELLDIN, R., KÄLLER, K., LINDBLAD, S., LÖTHMAN, A. y PÉREZ PRIETO, H. (1989): «Mening, makt och motstånd: Beträktelser rörande utbildningsteoretiska strömningar», *Nordisk Pedagogik*, 9 (2), pp. 60-86.
- BROWN, P. (1987): *Schooling Ordinary Kids: Inequality, Unemployment, and the New Vocationalism*. London, Tavistock.
- CARLGREN, I. y LINDBLAD, S. (1991): «On teacher's practical reasoning and professional knowledge», *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. Chicago, Uppsala University, Department of Education.
- CHERRYHOLMES, C. (1988): *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*. New York, Teachers College Press.
- CLARK, C. y PETERSON, P. (1986): «Teacher's thought processes», en M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research of Teaching*, (3rd edition), New York, Macmillan, pp. 255-296.
- DURKHEIM, E. (1956): *Education and Sociology*. Glencoe, IL, Free Press.
- EKMAN, B. y HOLMSTRAND, L. (1989): «Ingenting har hänt. Slutrapporten från fallstudietutvärderingen i Uppsala Högskoleregion», *Pedagogisk Forskning i Uppsala*, 88, University of Uppsala, Department of Educational Research.
- GESSER, B. (1985): *Utbildning, Jämlikhet, Arbetsdelning* [Education, Equality, Job-Sharing] Lund, Arkiv.
- GIROUX, H. (1983): «Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis», *Harvard Educational Review*, 53 (3), pp. 257-293.

- HALSEY, A. H., HEATH, A. F. y RIDGE, J. M. (1980): *Origins and Destinations: Family, Class and Educations in Modern Britain*. Oxford, Clarendon Press.
- HÄRNQVIST, K. (1978): «Det fria valet på grundskolans högstadium-motiv, tendenser och effekter», en Redogörelse för verksamhetsåret 1977/1978, *Pedagogiska nämnden*. Stockholm, Liber.
- HASSELGREN, B. y LINDBLAD, S. (1986): «Mot ett bättre vetande och en ökad professionalism», [Towards an improved thinking and increased professionalism], en S. Vaage, G. Handal y K-Ö. Jordell (eds.) *Huordan loerere blir til*. Oslo, Universitets forlaget.
- HUSÉN, T. (1969): *Talent, Opportunity and Career*. Stockholm, Almqvist and Wiksell.
- JONSSON, J. O. (1988): *Utbildning, social reproduktion och social skiktning*. Institutet för social forskning, Avhandlingsserie, 6, Stockholm, Almqvist and Wiksell.
- KÄLLER, K. (1990): *Fostran till andrarang. En Studie av dominansprocessen vid skolstart och via vägar genom utbildningssystemet ur ett kvinnovetenskapligt perspektiv*. Uppsala Studies in Education, 34, Acta Universitatis Upsaliensis.
- KALLÓS, D. y LUNDGREN, U. P. (1977): «Lessons from a comprehensive school system for curriculum research and theory», *Journal of Curriculum Studies*, 9 (1), pp. 3-20.
- LEIULFSRUD, H. y LINDBLAD, S. (1991): «Teachers and societies. A comparative study of teachers positions and orientations in the social structure in Canada, Norway, Sweden and the US», *Paper presented at the CIES Conference*. Pittsburgh, 17-21, March, 1991, Uppsala University, Department of Education.
- LINDBLAD, S. (1986): «Teachers and social class orientation: and empirical note based on comparisons with different social classes in Sweden», *Scandinavian Journal of Educational Research*, 30 (4), pp. 181-192.
- (1987): «Påverkansprocesser i praktihen», Resultat från en pilotstudie, Uppsala, Uppsala University, Department of Education.
 - (1990): «From technology to craft: on teacher's experimental adoption of technology as a new subject in the Swedish primary school», *Journal of Curriculum Studies*, 22 (2), pp. 165-175.
- LINDBLAD, S., HANSSON, A., MARDONES HERNÁNDES, S., y PÉREZ PRIETO, H. (1991): «Skola utan lärare: Vad betydde lärarnas strejk för eleverna», *Nordisk Pedagogik*, 11 (2), pp. 99-113.
- LINDBLAD, S. y PÉREZ PRIETO, H. (1990a): «Experiences of schooling in the welfare state. A longitudinal study of life trajectories and legitimation of educations in Sweden», *A contribution to the symposium «Life Course and Cultural-Social Change». The 22nd Congress of Applied Psychology*. Kyoto, Japan, July, 1990, Uppsala University, Department of Education.
- (1990b): «Lärarsocialisation och skolkarriär: En explorativ longitudinell studie», *Forskning om Utbildning*, 3, pp. 34-38.
- LINDENSJÖ, B. y LUNDGREN, U. P. (1986): *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm, Liber.

- LÖTHMAN, A. (1991): «Om Matematikundervisning-Mening, Innehåll och Tillämpning», *Explorativa analyser av lärares och elevers perspektiv på undervisning* (thesis manuscript). Uppsala University.
- (1992): *Om matematik undervisning-innehåll, innebörd och tillämpning* [On teaching mathematics-content, meaning and application]. Uppsala, Acta Universitatis Upsaliensis.
- PÉREZ PRIETO, H. (1992): *Skola och erfarenhet: Elevernas perspektiv. En grupp elevers skolefarenheter i ett longitudinellt perspektiv*. [School and experience: Students' perspectives]. Uppsala, Acta Universitatis Upsaliensis.
- PETERSSON, O. (1991): «Democracy and power in Sweden», *Scandinavian Political Studies*, 14 (2), pp. 173-191.
- POPKEWITZ, T. (1991): *A Political Sociology of Educational Reform*. New York, Teachers College Press.
- SKOLÖVERSTYRELSEN (1988): «Allmänhetens bild av grundskolan och dess innehåll», en *Sifundersökning, oktober-november, 1987*, R 88:2/Rapporter.
- SOU (1990: 44): «Demokrati och Makt i Sverige», *Maktutredningens huvudrapport*. Stockholm, Allmänna Förlaget, Statens Offentliga Utredningar.
- WILLIS, P. (1977): *Learning to Labour: How Working-class Kids get Working-class Jobs*. Farnborough, Saxon House.
- WOODS, P. (1983): *Sociology and the School*. London, Routledge and Kegan Paul.