



4. La educación en la encrucijada

Reforma y tradición del sistema escolar ante las necesidades cambiantes de la sociedad: algunas experiencias suecas, por TORSTEN HUSEN

Una de las palabras más atractivas para caracterizar las necesidades actuales en el mundo de la educación ha sido «innovación». Detrás de los intentos por «innovar» ha estado la comprobación creciente de que la educación en la sociedad moderna está actuando en condiciones totalmente nuevas que exigen una cuidadosa reevaluación y una abolición de conceptos y prácticas aceptados en otro tiempo. En los países en los que los investigadores han podido vender investigación de tipo educativo a las legislaturas y a los organismos gubernamentales, el principal elemento ha sido que la investigación, en cierto sentido, mejorará la educación, la hará más adecuada, más eficiente y menos costosa. Bajo el impacto de la explosión escolar y los enormes costes que supone el que cada vez acuden más personas a las escuelas, muchos de ellos fuera del sistema, han empezado a poner en tela de juicio la forma con que se ha regido hasta ahora la «industria de los conocimientos». En algunos países, los investigadores de ciencias de la educación se han encontrado de repente en los últimos años equipados con al menos tanto dinero como podían consumir y a veces más de lo que su sistema directivo podía soportar.

Los investigadores habían tenido repetidamente la experiencia frustradora de que sus descubrimientos tenían muy poco, si es que tenían alguno, impacto en lo que sucedía en el aula. Las prácticas tradicionales prevalecen a pesar de que son contrarias a las nociones fundamentales sobre cómo se desarrolla y aprende el niño. Los sistemas de grados y agrupación que predominan tanto en los Estados Unidos, como en otros países, se basan en conceptos que nadie que conozca, aunque sea un poco superficialmente, cómo se distribuyen y relacionan entre sí las diferencias

individuales en capacidad, estaría dispuesto a suscribir como prácticas científicamente seguras y establecidas. ¿Por qué, entonces, la enconada resistencia contra un cambio que desde un punto de vista abstracto parece ser evidente? Nosotros, basándonos principalmente en experiencias vividas en Suecia, intentaremos indicar algunos factores que se refieren a cómo la educación trabaja dentro de la sociedad en general y dentro de su propio marco institucional. No obstante, quisiéramos presentar inmediatamente nuestro propio prejuicio, estableciendo nuestra tesis de que el cambio educativo en general no puede conseguirse por medios educativos. Los cambios socioeconómicos son más fundamentales y tienen que proporcionar siempre el campo abonado para los cambios educativos que sean compatibles con los cambios de la sociedad en general. Basándose en los resultados del proyecto internacional para la evaluación de realizaciones educativas (1), el autor se atreve a formular la tesis de que la educación no puede sustituir a la acción social. En este mismo estudio intentaremos demostrar más tarde esta afirmación.

Factores políticos

Empecemos con la cuestión de que por qué, por ejemplo, países como los Estados Unidos, la Unión Soviética o Suecia tienen en general un sistema comprensivo para proporcionar educación a la gran mayoría de niños durante los primeros ocho o más años escolares, mientras que en Inglaterra,

(1) T. HUSEN et al: *Estudio Internacional de Realizaciones en Matemáticas. Fase 1. Comparación de doce países*, vols. I-II. Estocolmo-Nueva York: Almqvist y Wiksell/John Wiley, 1967.

Francia y la República Federal Alemana en general han mantenido el sistema dualístico o paralelo en el cual las cabras académicas se separan de las ovejas no-académicas incluso a la edad de diez u once años. Nos parece inmediatamente evidente que hay ciertos factores históricos que explican la diferencia. La sociedad europea ha sido, y sigue siendo, más inclinada a la separación en clases y tiene un grado relativamente bajo de movilidad social. La mayoría de niños que vienen de clase obrera tienen que contentarse con la escuela elemental obligatoria, mientras que el papel de la clase media y la clase superior incluye el privilegio de asistir a la escuela secundaria selectiva y académica y de prepararse para la entrada en la universidad. Hasta ahora solamente el seis o el siete por ciento de los estudiantes de las universidades francesas o de la Alemania occidental han tenido origen obrero, mientras que sus padres representan el cincuenta por ciento del electorado.

La educación, en un sistema social con estado atribuido, tiene el carácter de un símbolo del Estado. En una sociedad en la que la educación viene a convertirse cada vez más en el sustituto democrático de los bienes heredados y la tradición, y donde la demanda de mayor igualdad de oportunidades se hace cada vez más vociferante, los que solicitan un cambio son considerados como una amenaza a la prerrogativa del «establishment». Mientras los que intentan reformar la sociedad no sean lo suficientemente fuertes como para dominar las legislaturas y completar su legislación, los intentos por introducir cambios en la educación están en su mayoría destinados al fracaso.

Suecia puede ser un ejemplo. Un americano, Rolland, G. Paulston (2), del Teachers College, Universidad de Columbia, ha realizado recientemente un estudio del fundamento histórico de la reforma escolar sueca, centrado en que por qué había sido posible conseguir la mayoría tanto de los legisladores como del público en general en favor de una reforma que estaba fuertemente atacada por amplios y poderosos grupos del campo educativo establecido tanto en las escuelas secundarias como en las universidades. El debate de sobre cómo debían estructurarse las escuelas durante el período obligatorio con el fin de proporcionar igualdad de oportunidades, empezó en los años 1880, cuando las escuelas públicas estaban casi totalmente separadas de los primeros grados: por una parte el *gymnasium*, preparación para la universidad, dirigido a aquellos que contaban con antecedentes sociales adecuados, y por otro lado, la *folkskola*, la escuela elemental básica, que estaba pensada para proporcionar alguna base muy elemental en las tres asignaturas principales y, no tan elemental, en las sagradas escrituras.

(2) R. G. PAULSTON: *Reforma escolar comprensiva sueca, 1918-1950. El período de formulación y adopción*. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University, 1968.

El estudio de Paulston es muy útil para identificar y desmembrar los factores formativos que se escondían tras el cambio del sistema escolar sueco del dualismo a la unidad; del elitismo a la igualdad (3). El gobierno social-demócrata, al empezar los años 20, intentó introducir una escuela común de seis años y abolir la diferencia después del grado 3. Pero no pudieron conseguir apoyo político suficiente, ni siquiera dentro de su propio partido. Después de la ley de educación de 1927, que puede considerarse como un compromiso entre el campo dualístico y el comprensivo, los social-demócratas demostraron solamente un interés marginal en reformar la educación durante su primera década del poder político durante los años 30.

La búsqueda de reformas sociales y económicas fundamentales dirigidas a conseguir el empleo para todos y el bienestar social, era lo que más les interesaba. Además, durante los años 30, el desempleo entre las personas profesionalmente muy cualificadas, hizo que algunos radicales aceptaran más o menos tácitamente el principio del elitismo o la educación selectiva, un sistema cuyas desigualdades habían atacado tan fuertemente, a condición de que garantizaran un mayor apoyo efectivo a los estudiantes de la clase baja para su entrada en el sistema. Durante el período llamado «tiempo de recolección», después de 1945, la atención se centró en la reforma de la educación, convirtiéndose en un blanco político de importancia primordial. El gobierno de coalición, durante la guerra, había nombrado, en 1940, un comité de expertos formado totalmente por educadores, para cambiar todo el sistema escolar en Suecia. El comité, no obstante, se encontraba en un callejón sin salida sobre cómo estructurar la escolaridad obligatoria. El problema estaba en si convenía efectuar un paso a la escuela secundaria académica, preparatoria para la universidad, después del grado 4 o el grado 6. El punto muerto llegó a una solución «gordiana» gracias a la comisión escolar parlamentaria de 1946, que en su informe, sometido al gobierno en 1948, sugería una escuela unitaria que sustituiría a todos los tipos existentes de escuelas durante los primeros nueve años escolares. El borrador redactado por la comisión constituyó la base de la ley de educación de 1950, que establecía normas para un período de prueba en los 50, y que a su vez proporcionó marco para la decisión de 1962 de introducir el sistema en todo el país, después de que más de la mitad de los distritos escolares lo habían introducido durante los años 1950 (4).

En 1958, cuando aproximadamente una cuarta parte de los distritos escolares de Suecia habían introducido la escuela comprensiva sobre una base de prueba, la radiodifusión sueca llevó a cabo una encuesta entre la opinión pública sobre

(3) R. F. TOMASSON: «Del minoritarismo al igualitarismo en la educación sueca». *Sociología de Educación*, volumen 38, 1965, 3.

(4) T. HUSÉN: *Problemas de diferenciación en la escolaridad obligatoria sueca*. Estocolmo, Scandinavian University Books, 1962.

el nuevo sistema escolar. La encuesta mostró que entre la mitad y dos tercios del público estaban a favor de la escuela comprensiva, alrededor de una cuarta parte contra ella y el resto se mostraba indeciso. Por tanto, en un momento en que la gran mayoría de los maestros de escuelas secundarias rechazaban el proyecto de reforma establecido en la ley de educación de 1950, la mayor parte de los votantes estaban en favor del mismo. Además, las actitudes hacia la escuela comprensiva eran más favorables en distritos que tenían el nuevo sistema que en los distritos donde se mantenía todavía el sistema de escuelas paralelas. Esto podría parecer bastante evidente, pero considerando la controversia que se había levantado sobre la conveniencia de la escuela comprensiva, las personas que estaban en desacuerdo con ella podían fácilmente airear su insatisfacción en la encuesta.

Hasta el momento hemos indicado qué fuerzas políticas trabajaban. Debería mencionarse que la legislación de 1950 y 1962 se votó casi unánimemente. Más del 90 por 100 de los miembros del *Riksdag* estaban en favor de la reforma.

La lección que debe sacarse del estudio del cambio educativo en Suecia, por ejemplo, es la de que tiene que concebirse dentro de la prioridad de objetivos nacionales.

Las acciones por las que se legisló y empezó a cumplirse la asistencia social estatal precedieron a las preocupaciones por los cambios educativos. La tarea más inmediata e importante en los años 30 era conseguir empleo para todos y la seguridad social.

La reforma educativa durante los años 40 fue lanzada bajo el lema de igualdad de oportunidades. Por tanto, la estructura unitaria y la evolución de la diferenciación en grupos durante los primeros nueve años escolares más las gratificaciones por hijos se creyó que eran los medios principales para ampliar las oportunidades para los jóvenes que venían de hogares modestos, para que pudieran recibir educación secundaria y superior. Pero existió un interesante lapso entre la oportunidad y la disposición para aprovecharla. El nivel de vida, en rápido aumento entre las masas, en primer lugar, llevó a la adquisición de bienes materiales en vez de educación. En un discurso de inauguración que el autor pronunció en 1953 señaló que en aquel momento el número de turismos en familias de la clase trabajadora había aumentado con más rapidez que el número de matriculados en la universidad. Esto se corresponde con el desarrollo en Inglaterra después de pasarse la ley de educación de 1944, cuando todos los puestos de las escuelas elementales estatales estaban abiertos para cualquiera en vez de tener un cierto tipo reservado a los estudiantes capaces de los hogares más humildes. En una encuesta efectuada por Floud y Halsey (5), se vio que el efecto inmediato de la de-

mocratización de 1944 fue una disminución relativa de estudiantes de hogares modestos, mientras que los de clase media ganaron con el cambio.

Bertold Brecht, en el *Dreigroschenoper*, tiene el aforismo conocido «Erst kommt das Essen und dann die Moral». Como una travesura podríamos parafrasearlo diciendo: «Primero trabajos estables y un nivel de vida decoroso, y después la educación.»

El nivel de aspiración en cuanto a educación que los padres desean que tengan sus hijos ha aumentado enormemente en los últimos años, y sus consecuencias económicas han afectado a nuestro gobierno. El autor pudo seguir a unos 1.500 individuos desde 1938, cuando estaban en las escuelas de tercer grado, hasta la mitad de la década de los sesenta, cuando sus propios hijos tenían por término medio la misma edad que tenían ellos en 1938. Alrededor de un tercio había conseguido un cierto tipo de educación, académica, al terminar los siete años de escuela obligatoria elemental. Los que provenían de un medio superior o de la clase media habían pasado por regla general a la escuela secundaria después del grado cuarto. Sus propios hijos permanecían un mínimo de nueve años escolares obligatorios. Preguntados sobre qué aspiraciones tenían para sus hijos en el campo de la educación, más de un tercio de los que provenían de hogares obreros y entre la mitad y cuatro quintos de los que provenían de la clase media y la superior, querían que sus hijos fueran a la universidad (6).

La abolición del sistema dualístico hizo posible estudiar en qué medida las aspiraciones de los estudiantes en todo el país se relacionan con tipos de estructura escolar prevalente. En Suecia se recogen datos escolares para un quinto del sexto grado, cada cinco años. Hårnqvist (7), en un amplio estudio, aprovechó estos datos y comparó las zonas con estructura paralela o dualística con las que tenían una estructura comprensiva, sin perder de vista los antecedentes socioeconómicos. Iba a mostrar que un retraso de la diferenciación de los niños académicos y no-académicos tenía un rápido aumento en el paso a la educación académica universitaria entre estudiantes que provenían de familias agrícolas y de la clase obrera.

Debería puntualizar que la planificación y la determinación de la política en Suecia se llevan a cabo esencialmente a nivel nacional. En el libro sobre «Investigación escolar y cambio escolar: El caso de Suecia» (8), en el que G. Boalt y el

(6) T. HUSÉN: *Talento, oportunidad y carrera*. Estocolmo: Almqvist y Wiksell, 1969.

(7) K. HÅRNQVIST: «Factores sociales y elección educativa. Estudio preliminar de algunos efectos de la reforma escolar sueca». *International Journal of Educational Sciences*, vol. 1, 1965, 2.

(8) T. HUSÉN y G. BOALT: *Investigación educativa y cambio educativo: El caso de Suecia*. Nueva York-Estocolmo: Wiley Almqvist y Wiksell, 1968.

(5) J. E. FLOUD, A. H. HALSEY y F. M. MARTIN: *Clase social y oportunidad educativa*. Londres, Heineman, año 1956.

autor estudian la investigación que han llevado a cabo sobre la reforma escolar sueca, el autor intentó delinear un cuadro del papel desempeñado por lo que anteriormente se llamaba comisiones reales, una réplica de las cuales supongo que solamente se encuentra en Inglaterra. Cuando se exige una reforma amplia y no hay ninguna urgencia que haga que se emprendan acciones inmediatas, el gobierno, es decir, el rey, nombra una comisión que a menudo recibe amplios recursos con el fin de, por ejemplo, mantener una secretaría eficiente y llevar a cabo investigaciones y encuestas. En la mayor parte de los casos están representados diversos grupos, políticos y de otro tipo, con intereses en los temas de que trata el comité. Por consiguiente, las diferencias de opinión en la mayoría de los casos se resuelven en la mesa del comité y rara vez ocurre que los miembros presenten opiniones contrarias en cuestiones de principios. De todas maneras, el informe sometido al gobierno es, en la mayoría de los casos, muy completo y preciso, y el resultado de una serie de compromisos. A continuación se somete el informe para su revisión a un gran número de organismos tanto gubernamentales como privados. Así, los informes sobre problemas educativos, por ejemplo, se someten no solamente a los diversos organismos gubernamentales, sino también a las universidades, asociaciones de maestros, federación de sindicatos y diversas organizaciones políticas. Sobre la base de las revisiones y el informe original, el gobierno decide entonces el proyecto de legislación que se introduce y presenta en el Riksdag. El sistema de comité toma medidas no solamente para preparaciones más elaboradas, sino también para que se interesen diversos grupos importantes dentro de la sociedad, y se convierte así en una parte fundamental de una democracia activa.

Factores institucionales

Tratemos ahora de los factores institucionales relativos al cambio escolar en Suecia, y suponemos, en la mayor parte de países con una estructura social semejante. La inmensa mayoría de profesores de las escuelas de enseñanza secundaria se oponían a la escuela comprensiva por la forma en que estaba organizada. Difícilmente podía esperarse otra reacción. El dato básico consistía en saber si y en qué medida la escuela secundaria, preparatoria para la universidad, bien preparada, académica, minoritaria, de gran prestigio, del tipo que abundaba en Europa desde la era napoleónica y con tradiciones que se remontaban hasta la Edad Media, debía ser sustituida por una escuela unitaria a la que asistieran todos los niños de una zona concreta. Había intereses vitales no solamente en los padres, que acostumbraban a enviar a sus hijos a ese tipo minoritario de escuelas, sino también en los maestros. La escuela secundaria minoritaria, cuya admisión se basaba en exámenes de ingreso y donde más de un tercio de los elegidos o bien

repetía al menos un grado o bajaba durante los primeros cuatro años, era una institución donde los profesores tenían una importancia fundamental para decidir la suerte de los estudiantes. En último término eran los guardianes del establecimiento. Tanto la selección para ingresar en estas escuelas como la repetición de cursos mantenía estrecha relación con los antecedentes sociales de los estudiantes (9).

Incluso en un país con una homogeneidad social y étnica como Suecia, el cambio de un sistema selectivo a otro total es algo muy semejante a una revolución cultural. Los profesores que estaban acostumbrados a enseñar a un grupo selecto de 10 a 20 por 100 de los niños de un grupo de edad, la mayor parte de ellos niños de clase media, se encontraban ahora con la tarea de enseñar a un campo mucho más amplio en cuanto a capacidad intelectual, motivación y, sin ser lo menos importante, clase social. Ellos habían sido formados para un sistema minoritario donde tenía lugar un desgaste considerable. Ahora no se les permitiría ya desembarazarse de estudiantes que se suponía no eran adaptados para ejercicios escolares. Se inventaron algunos términos eufemísticos durante el cambio para el estudiante no-académico. Fueron llamados los «no-teoréticos», opuestos a los «teoréticos». A veces se les llamaba «cansados de los libros» o «prácticos».

El informe sobre la escuela comprensiva que se sometió al gobierno en 1948 fue enviado para revisión a más de 200 escuelas secundarias académicas. Todas las facultades, a excepción de tres, se opusieron a la organización sugerida por la comisión. En 1954-55, cuando llevaba ya algún tiempo el programa de prueba, los profesores de la clase siete a nueve fueron consultados sobre la diferenciación en ese nivel particular. Más del 70 por 100 (incluyendo también los maestros de escuelas elementales, que con alguna capacitación extra enseñaban también a ese nivel) prefirieron la agrupación homogénea, mientras que menos de una quinta parte creía que la agrupación (establecimiento) en uno o pocos temas bastaría. Mientras que los maestros de escuela primaria se encontraban oficialmente a favor de una escuela básica común, muchos de ellos tendían en asuntos de matices a recomendar una especie de agrupación, casi siempre agrupación homogénea.

En 1956, la primera nueva Escuela de Educación, que se esperaba preparase maestros para el nuevo plan, empezó a funcionar. Se hizo hincapié en que el problema de diferenciación en la sección superior de la escuela comprensiva se solucionaría proporcionando a los candidatos a profesores un método adecuado de instrucción. Esto no era fácil de conseguir en absoluto, ya que la mayor parte de los profesores de la nueva institución eran ellos mismos productos del sistema minoritario y en muchos casos tenían los

(9) T. HUSÉN: «La relación entre selectividad y clase social en la educación secundaria». *International Journal of Educational Sciences*, vol. 1, 1966, 1.

mismos intereses en el plan tradicional que sus colegas.

Marklund (10) llevó a cabo una encuesta en 1960 con todos los candidatos a maestros en Suecia que estaban a punto de graduarse. Se incluían también los alumnos de la Escuela de Educación de Estocolmo. El estudio tenía dos objetivos principales:

1. Descubrir el conocimiento que tenían los maestros de la reforma escolar, sus objetivos, el cambio en la organización escolar, los nuevos métodos de enseñanza y sus consecuencias para los maestros.

2. Comprobar las actitudes hacia los aspectos de la reforma escolar que se consideraran bajo el punto 1.

Las diferencias en información entre los futuros profesores de las clases inferior, media y superior de la escuela comprensiva eran más bien pequeñas. Los que habían sido formados en la nueva Escuela de Educación dieron resultados significativamente mejores que los que habían sido formados en las instituciones tradicionales. Los futuros profesores de grado medio mostraban una actitud más favorable ante la reforma escolar que los profesores de grado superior. Así, estos últimos tendían a subrayar más la importancia de medidas diferenciadoras si se comparaban con los primeros. Por ejemplo, el doble de los maestros del grado superior defendían la idea de que un sistema comprensivo se adapta especialmente a los estudiantes que necesitan una capacitación vocacional. Las actitudes hacia la reforma fue más favorable entre los formados en la Escuela de Educación. Marklund había adelantado la hipótesis de que los profesores cuyo papel, como tal, quedaría más afectado por la reforma escolar, mantendrían una actitud menos favorable de aquellos cuyo papel quedaría en general mucho menos afectado. Los cambios drásticos ocurrieron en el nivel superior, particularmente en los grados siete y ocho. Las respuestas menos favorables entre los futuros profesores del grado superior confirmaron la hipótesis.

Marklund (11) adelantó también la hipótesis de que habría una correlación positiva en el conocimiento y las actitudes ante la reforma escolar. La correlación entre las puntuaciones de información y actitud fueron (después de correcciones de atenuación) +0,24 para los maestros de clase media y +0,46 para los maestros de las clases superiores. El coeficiente es significativamente mayor para el grupo cuyas condiciones de trabajo quedarían más profundamente afectadas por las reformas y que, por consiguiente, podía esperarse se encontrarían más emocionalmente afectados en la reforma.

En relación con esto es de particular interés el papel de la empresa. Antes de terminar la

década de los 40, la industria sueca y el comercio habían prestado muy poca atención a la educación, aparte de la capacitación vocacional que se proporcionaba dentro del sistema escolar formal. El cambio de actitud se reflejó en el hecho de que el Consejo Industrial para Estudios Sociales y Económicos empezó a patrocinar encuestas sobre problemas estratégicos escolares. De esta forma patrocinó, junto con el gobierno, un amplio estudio del contenido de matemáticas, lengua materna, física, química y estudios sociales, del programa escolar (12).

Llevó a cabo también estudios de las exigencias que las condiciones de trabajo de la industria moderna imponen a los jóvenes, y a este respecto no tenían una preparación adecuada. Por cierto que el fallo se situaba casi siempre en el terreno no-cognoscitivo. La República Federal Alemana, el Comité General de Educación (Deutscher Ausschuss für das Erziehung und Bildungswesen) sometió en 1959 un plan para la reorganización del sistema escolar (13). Sugirieron cambios estructurales de poca importancia para pasar de un sistema estrictamente selectivo a un sistema más comprensivo, pero en muchos estados estos cambios ni siquiera pudieron obtener el apoyo político. En el punto muerto que caracterizó el movimiento de reforma alemán al comienzo de los años 60, y que en gran medida sigue todavía en vigor, la comunidad alemana de negocios se empezó a preocupar cada vez más por la impropiedad del sistema educativo alemán en proporcionar la capacitación que haría falta para una economía moderna. El selectivo rígido era propio de una economía con una pequeña minoría profesional y masas de mano de obra no especializada o semiespecializada. Pero las encuestas efectuadas al empezar la década de los 60 mostraron que el pequeño grupo de graduados que salían de la escuela secundaria técnica alemana no bastaría ni siquiera para reclutar personal para las instituciones de capacitación de los profesores. De esta forma, las grandes empresas empezaron a discutir con los educadores fundamentales de las universidades la clase de estudio y las acciones que tendrían que emprenderse. Un grupo de directivos de las grandes empresas se reunió regularmente con los académicos en Ettlinger, una pequeña ciudad de Baden, y por lo tanto fue llamado el Ettlinger Kreis.

Sobre la base de esta esquemática presentación nuestras conclusiones serían que la respuesta del sistema educativo como tal a las necesidades y condiciones cambiantes de la sociedad es más bien baja, si no inexistente. El papel cada vez más importante que desempeña la educación en la actual sociedad meritocrática y de expertos

(12) T. HUSÉN y G. BOALT: *Op. cit.*

(13) «Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens» («Plan para la reorganización y unificación del sistema escolar»). *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1953-1965.* Stuttgart: Klett, 1966.

(10) T. HUSÉN y G. BOALT: *Op. cit.*

(11) S. MARKLUND: «Las actitudes de los futuros maestros ante la reforma escolar en Suecia». *The year-book of Education.* Londres: Evans, 1963.

proporciona más poder a los que representan la educación. Ellos se convierten en los guardianes de la promoción social y por consiguiente cada vez más sienten que representan a la sociedad establecida. Pueden hablar a los estratos establecidos de la sociedad de resistirse a los cambios, especialmente a los cambios que amplían las oportunidades educativas. Ninguna reforma escolar, al menos en Europa, ha tenido su apoyo principal por parte de los profesores y administradores de escuelas. Por lo que a Suecia se refiere, y

parece que lo mismo puede aplicarse a los demás países europeos, el aumento del nivel de vida proporcionado por los planes de desarrollo ha aumentado las aspiraciones de educación. Los diversos movimientos populares empiezan a comprender que tienen el triunfo en un sistema educativo que pudiera proporcionar mayor igualdad de oportunidades. Los políticos empezaron a comprender el cambio en el estado de prioridad de la educación entre el público en general y empezaron a prestarle más atención.