

¿CÓMO SE HACE INTELIGIBLE EL CURRÍCULUM SUECO?¹

How is the Swedish Curriculum Made Intelligible?

Daniel PETERSSON

Universidad de Gävle (Suecia)

Correo-e: daniel.pettersson@hig.se

Ulf P. LUNDGREN

Universidad de Uppsala (Suecia)

Correo-e: Ulf_P.Lundgren@edu.uu.se

Eva FORSBERG

Universidad de Uppsala (Suecia)

Correo-e: generaleditor and eva.forsberg@edu.uu.se

Recibido: 20 de febrero de 2021

Envío a informantes: 3 de marzo de 2021

Aceptación definitiva: 19 de octubre de 2021

1. Introducción

LAS TEORÍAS CURRICULARES se toman en serio las cuestiones relativas a los objetivos educativos, a lo que cuenta como conocimiento y a la selección y organización del conocimiento. En consecuencia, las teorías curriculares se construyen dentro de una perspectiva histórica (Lundgren, 1991). Como tal, la educación es en parte también una reproducción cultural. Citando a Émile Durkheim

La educación es la influencia que ejercen las generaciones adultas sobre las que aún no están preparadas para la vida social. Su objetivo es estimular y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que le son exigidos. (Durkheim, 1972, p. 204)

¹ Testimonio del pensamiento curricular de Ulf P. Lundgren históricamente contextualizado: un estudio original especialmente escrito para *Historia de Educación. Revista Interuniversitaria*.

La entrada de la modernidad en Suecia cambió drásticamente la concepción de la educación, que pasó de conservar el *statu quo* a estar más orientada hacia el futuro; un giro del ser al devenir, instaurado a través de las medidas educativas para gestionar la incertidumbre de la sociedad (cf. Hacking, 1990). Las primeras nociones suecas de modernidad se inspiraron en la Ilustración. En este periodo inicial se formó la educación como ciencia y se recopilaron y desarrollaron interrogantes fundamentales sobre educación. La diferencia entre currículum y didáctica cobró gran importancia (como señala Lundgren, 2015). El currículum se refería a la selección y organización de los contenidos educativos que debían transmitirse, mientras que la didáctica se centraba en cómo enseñar dichos contenidos, que a su vez estaban predeterminados por los principios científicos y filosóficos del aprendizaje y la memoria. En consecuencia, el currículum y la didáctica se cruzaban a la hora de comprender cuándo y cómo había que organizar los contenidos en relación con las capacidades, experiencias e intereses del alumno. En los primeros tiempos, este encuentro fue visible en la obra del filósofo y psicólogo alemán Johann Friedrich Herbart (1776-1841), que fue el primero en organizar la educación (o *Pädagogik*) como una ciencia basándose en sus ideas para organizar el contenido a la luz de los intereses y las leyes de la psicología de la percepción (Herbart, 1806). Herbart expuso tres formas diferentes de enseñar y estableció una clara distinción entre educación y enseñanza. La educación se convirtió en el proceso global a través del cual se socializaba y cultivaba al individuo. La enseñanza, en cambio, era el proceso práctico cotidiano. Las tres vías eran la «educación sin enseñanza» (*Erziehung ohne Unterricht*), que consistía en que los maestros y profesores educaban con métodos disciplinarios; la «enseñanza sin educación» (*Unterricht ohne Erziehung*), con los alumnos como receptores pasivos, y la «educación mediante la enseñanza» (*Erziehung durch Unterricht*), en la que la enseñanza se integraba en el proceso educativo. Este proceso se entendía como la formación o autocultivo (*Bildung*) del niño dirigida al encuentro de un futuro desconocido. Esto significaba no solo tener una actitud crítica hacia el conocimiento, sino también la adquisición de una forma de plasticidad (que Herbart llamaba *Bildsamkeit*).

Nos permitimos mencionar que este concepto de *Bildsamkeit* se aproxima a la famosa definición de *Bildung* desarrollada por Wilhelm von Humboldt. Jean-Jacques Rousseau expresó ideas similares y utilizó el término *perfectibilité* para la capacidad de los seres humanos de aprender en todos los ámbitos de la vida. La clave aquí consiste en que si el currículum, como una selección y organización del conocimiento, se encuentra en armonía con la forma en que se enseña, podría conducir a una percepción de propiedad del conocimiento y a un marco de referencia para que los individuos puedan compartir y conocer el futuro (Lundgren, 2015).

En relación con esta discusión, cabe destacar la distinción de John Dewey entre lo que él llamó los aspectos psicológicos y los aspectos lógicos de la experiencia (por ejemplo, Dewey, 1902), que puede entenderse como una elaboración de una distinción entre el currículum y la didáctica. En este caso, el aspecto

psicológico significa la adaptación a la enseñanza de la selección de contenidos y su organización, mientras que el aspecto lógico tiene que ver con el dominio de las relaciones internas y los conceptos que construyen un tema curricular. Estos dos aspectos están entrelazados y el profesor, idealmente, tiene que dominar ambos. El proceso de enseñanza parte de los intereses del alumnado y tiene como objetivo que aprenda la asignatura. En definitiva, esta relación o encuentro entre educación y enseñanza, o currículum y didáctica, es el eje que conecta los diferentes modelos y teorías dentro de la educación como actividad científica.

La pretensión de formular leyes generales del comportamiento humano llegó con el desarrollo de la psicología como ciencia. Al mismo tiempo, la investigación sobre el aprendizaje se convirtió en una cuestión de encontrar leyes universales. Esta pretensión conductista puso fin al encuentro entre el aspecto psicológico y el lógico. La parte triste de la historia fue la ignorancia del importante cruce entre los aspectos lógicos y psicológicos o, para ser más específicos, entre el currículum y la didáctica. Los métodos de enseñanza pasaron a derivarse únicamente de las teorías sobre el aprendizaje, y se sucedieron diferentes razonamientos contra la reducción del aprendizaje a leyes generales. Un ejemplo de ello es el debate que se produjo en la década de 1920 sobre la teoría y el contenido del aprendizaje entre los psicólogos estadounidenses Charles H. Judd y Edward L. Thorndike. Thorndike defendía la noción de leyes generales para el aprendizaje, mientras que la opinión de Judd era que el contenido de lo que se iba a aprender siempre influía en cómo se formaban los procesos de aprendizaje. La posición de Thorndike ganó la «batalla» científica, lo que dio lugar a que la idea de la teoría del aprendizaje como base de la metodología de la enseñanza dominara durante un siglo. La consecuencia de esta línea de pensamiento ha sido que las políticas educativas se han centrado en la búsqueda de mejores estrategias y métodos de instrucción sobre cómo se forma y enmarca la educación en el contexto sueco, independientemente del contenido curricular. Desarrollaremos este aspecto más adelante.

En la siguiente sección presentamos, en primer lugar, cómo se puede pensar y utilizar la teoría del currículum para comprender el orden social y el papel que desempeña el pensamiento educativo dentro del mismo. Esta discusión se basa en el trabajo de Ulf P. Lundgren. Posteriormente, mostramos el caso de Suecia para ilustrar cómo la teoría del currículum puede utilizarse como una profundización del trabajo curricular y de la historia de la educación y como una herramienta para hacer inteligibles los cambios, los giros y las transformaciones del discurso educativo. Por último, elaboramos las nociones teóricas relativas a la teoría del currículum y presentamos lo que denominamos un *código curricular comparativo* que consideramos relevante para comprender el pensamiento contemporáneo sobre la educación. De este modo, destacamos algunas ideas importantes sobre por qué la teoría del currículum sigue siendo relevante para comprender las actividades educativas en el marco de las necesidades y los avances de la sociedad.

2. Algunas notas sobre la teoría del currículum

La base del pensamiento de Ulf P. Lundgren sobre el currículum se encuentra, sintéticamente escrito, en que el contenido de nuestros pensamientos refleja nuestro contexto social y cultural. Simultáneamente, nuestras reconstrucciones conceptuales subjetivas del mundo que nos rodea intervienen en nuestras acciones y, al hacerlo, cambian las condiciones objetivas de nuestro contexto social y cultural (Lundgren, 1983). Esto puede considerarse, en muchos sentidos, como el pensamiento teórico central en torno al cual prevalece la teoría del currículum. La dualidad entre nuestros pensamientos y nuestro contexto social y cultural y cómo se afectan mutuamente y se entienden como «naturales» se construye mediante la socialización humana. Esta socialización no solo forma el contenido de nuestro pensamiento, sino que también influye en cómo pensamos sobre la cognición. Muchas de nuestras concepciones del fenómeno aparecen como perfectamente «naturales», como creadas por la propia naturaleza. Por un lado, la relación entre los modos de producción y el contenido del pensamiento humano se ve transformada por las condiciones de nuestro contexto social y cultural fruto de los procesos de producción y, por otro lado, se ve modificada por el modo en que la educación y la crianza (la reproducción cultural) están configuradas por estas condiciones. La producción social no solo implica la producción de necesidades vitales y objetos materiales. La producción social también implica la producción de símbolos, del orden y la valoración de los objetos y, simultáneamente, la creación de las condiciones bajo las que continúa la producción dentro de la sociedad. La producción incluye tanto el trabajo mental como el manual. Por lo tanto, la reproducción social consiste en diversos procesos a través de los cuales las bases materiales y culturales existentes se reproducen; lo que implica la reproducción de conocimientos, habilidades y valores y la reproducción del poder en un sentido amplio. La educación y la instrucción son procesos de transmisión a través de los cuales la cultura se reproduce y se transmite a la siguiente generación.

La manera en que la transmisión pedagógica forma una *gestalt* está necesariamente relacionada con la estructura económica, social y cultural. En una sociedad histórica caracterizada por una división del trabajo limitada y una cultura homogénea, la crianza del niño en el hogar es suficiente para la reproducción de la sociedad. Al imitar a sus padres, la infancia aprende a identificarse con la cultura y a manejar su mundo. En una sociedad así, la crianza se basa en el consenso y la relación directa con el mundo natural. Por ello, la reproducción de los conocimientos y las habilidades para la producción está íntimamente entrelazada con la recreación de los valores culturales y las ideas consideradas esenciales para la educación moral. En este contexto no es necesario un lenguaje especial para la educación ni pensar en términos de objetivos, metas o métodos de enseñanza. El problema del aprendizaje se considera, en parte, como un problema de producción. Sin embargo, en sociedades más avanzadas, en cuanto se separan los procesos de producción de los de reproducción, surge un problema de representación. Dicho problema consiste en cómo representar los procesos de producción para

que puedan ser reproducidos continuamente. Este problema de representación es crucial para el discurso educativo (cf. Foucault, 1976), pudiendo considerarse y entenderse como el fundamento y el problema de la pedagogía como campo de estudio.

Cuando los procesos de producción y reproducción están unidos, se forma un solo contexto social. En cuanto los procesos de producción se separan de los de reproducción, se forman dos contextos sociales diferentes: uno para la producción y otro para la reproducción. Con la constitución de dos contextos sociales, se establece una división social del trabajo entre las esferas de la producción y la reproducción.

Aunque lo que ocurra en estos procesos seguirá estando interrelacionado, la relación será indirecta y la comunicación dependerá principalmente de los textos, lo que significa que el problema de la representación tiene que ser resuelto por los textos.

Cuando un niño no participa en la producción, los conocimientos y las habilidades necesarios para la producción tienen que ser clasificados, seleccionados y transformados en textos que puedan ser utilizados en el contexto de la reproducción (Lundgren, 1983).

Este debate nos lleva a cuestionarnos sobre aquello que puede entenderse por *currículum*. Este término se ha utilizado de muchas maneras diferentes; por ejemplo, para referirse a un plan detallado para el año escolar junto con el término «plan de estudios». Este es también el caso en los primeros escritos (cf. Dottrens, 1962) y de otros tantos históricamente relevantes en diversos países europeos (por ejemplo, Lundgren, 1981). Básicamente, el concepto de currículum abarca los textos que se producen para resolver el problema de la representación y se refiere a:

- Una *selección* de contenidos y objetivos para la reproducción social, es decir, una selección de los conocimientos y habilidades que se van a transmitir a través de la educación.
- Una *organización* de conocimientos y habilidades.
- Una indicación de los *métodos* que deben utilizarse para la enseñanza del contenido seleccionado y cómo este contenido debe ser secuenciado y controlado (Lundgren, 1983).

Por lo tanto, un currículum se basa en un conjunto de principios que muestren cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse los conocimientos y las competencias. Además, detrás de cualquier currículum siempre hay un conjunto de principios sobre cómo se seleccionan, organizan y transmiten los contenidos de estudio. Lundgren nombra a estos principios como *códigos curriculares* (1989, 1991). Cuando se establece un currículum, el contexto de reproducción se divide en dos contextos sociales distintos: el contexto de formulación y el contexto de realización (Lindensjö y Lundgren, 2000). Es decir, *un contexto en el que se elabora y se decide el currículum y otro en el que se realiza*. La relación entre

estos dos contextos es también de poder y control. Encontramos en esta idea un vínculo con el trabajo de Basil Bernstein (*cf.* Bernstein y Lundgren, 1983).

Hasta aquí se ha esbozado un esquema conceptual que permite identificar y definir el concepto básico de currículum. En él, el currículum se define como la solución necesaria del problema de la representación y el problema de la representación como el objeto mismo del discurso de la pedagogía. Según Lundgren (*cf.* Lundgren, 1983), esto abre un ámbito para pensar en la construcción de realidades sociales específicas, donde la producción y la reproducción social están separadas entre sí. Para elaborar esta aproximación como un método de indagación sobre el currículum es necesario desarrollar más este análisis.

Lo que se ha presentado anteriormente es el problema básico de la representación y la necesidad de los textos para la reproducción, pero la formación de los códigos curriculares y el poder y el control que se implican en el proceso son igual de importantes. El uso de estos conceptos permite realizar debates más ajustados sobre cómo se establecen los diferentes códigos curriculares. A su vez, estos análisis facilitan las discusiones sobre cómo los textos se descontextualizan desde la producción y se recontextualizan en la reproducción y cómo los contextos de formulación y realización se regulan y relacionan entre sí (Lundgren, 1983).

Como ya se ha dicho, cuando la producción y la reproducción social fueron separadas para la mayoría de la sociedad, el problema de la representación debía solucionarse, lo que dio lugar al nacimiento de la pedagogía como campo de indagación en la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, las ideas sobre la pedagogía surgieron mucho antes de la educación de masas. El problema de la representación se refería inicialmente a estratos sociales específicos. Por tanto, cuando la producción y la reproducción fueron separadas para la mayoría de la sociedad, ya existían «estilos de pensamiento» pedagógicos (*cf.* Fleck, 1989) para resolver el problema. Lundgren llama a estos «estilos de pensamiento» códigos curriculares y sostiene que es importante analizar cómo se establecen y desarrollan estos códigos para discernir cómo influyen en las soluciones educativas y en los currículums a lo largo de diferentes épocas. En este caso, la atención se centra no solo en los cambios históricos que pueden identificarse en puntos concretos de la historia, sino también en:

- Las transformaciones de la sociedad que cambian lentamente la estructura y los modos de producción
- las condiciones que regulan los distintos contextos sociales y
- la creación de textos pedagógicos (currículum) (Lundgren, 1983 p. 15).

Para representar estos procesos, nos vemos obligados a trabajar con aproximaciones sucesivas que refinan y elaboran paso a paso los conceptos en uso. Un primer paso en este proceso es introducir una distinción entre Estado y sociedad. Por Estado, nos referimos a las instituciones que tienen el poder de introducir programas políticos específicos en la sociedad y tienen el poder legítimo de controlarlos. Por sociedad, nos referimos a las clases sociales, los grupos o los individuos que viven en un determinado territorio delimitado geográficamente.

Aunque estos conceptos deben formularse de forma abstracta, proporcionan un instrumento conceptual para una primera aproximación a una teoría del currículum y la pedagogía. En este contexto, Lundgren (1983) discute la historia del pensamiento educativo como si consistiera en cinco códigos curriculares diferentes, cada uno con sus propias motivaciones y causas para un desarrollo educativo específico. Estas discusiones deben ser amplias y tener como objetivo identificar los elementos básicos para posteriores aproximaciones más refinadas. Lundgren (1983) llama a estos códigos: a) el código curricular clásico, b) el código curricular realista, c) el código curricular moral, d) el código curricular racional y e) el surgimiento del código curricular invisible o el código curricular neoliberal.

A continuación, profundizamos en esta división clásica de los diferentes códigos curriculares para aclarar cómo se hizo inteligible el currículum sueco. En este sentido, destacamos las racionalidades y los argumentos vinculados a cada código curricular. Dividimos provisionalmente nuestra descripción de la historia de la educación sueca en las siguientes tres secciones: i) el gobierno del cuerpo y la mente de los sujetos: la educación sueca hasta el s. xx; ii) la creación de ciudadanos para «el futuro»: la educación sueca en el s. xx; y iii) la educación sueca para el nuevo milenio.

Aunque estas tres secciones «hablan» en conjunto para una mayor comprensión del desarrollo de la educación sueca, esta separación es útil para discernir algunas de las trayectorias y cambios que han tenido y siguen teniendo lugar.

3. Gobernar el cuerpo y la mente de los sujetos: la educación sueca hasta el siglo xx

Todos los sistemas educativos tienen algo que puede llamarse currículum, es decir, un plan en el que se describen los objetivos educativos, los contenidos, las transmisiones y los resultados. El término currículum procede de la palabra latina «currere» (conducir, avanzar). El término también está relacionado con «cursus», que significa «pista». El filósofo francés Petrus Ramus (1515-1572) fue probablemente el primero en utilizar la palabra currículum para designar los objetivos y contenidos de la enseñanza. Ramus defendía una lógica del funcionamiento de los procesos cognitivos, con la idea básica de que la lógica se basa en el lenguaje y que, por tanto, la lógica y la retórica están unificadas (*cf.* Ong, 2004). Las ideas de Ramus influyeron en el pensamiento educativo de la Alemania protestante y de Inglaterra, así como en los primeros debates curriculares en Suecia. La educación en Suecia ya estaba regulada durante la época católica, pero dentro del dominio de la Iglesia sueca. Durante esta época, un capítulo específico de la ley eclesiástica regulaba la educación dentro de las escuelas catedralicias y conventuales, pero también comentaba lo que podría percibirse como educación pública general en relación con la importancia del bautismo y la confirmación. Más tarde, durante la Reforma a principios del s. xvi, la proclamación de Lutero sobre la importancia de tener contacto directo con la palabra de Dios llevó a centrarse en la capacidad

e importancia de la lectura. Una consecuencia de la Reforma fue que la enseñanza de la lectura a los fieles se convirtió gradualmente en una cuestión importante tanto para la Iglesia como para el Estado. El Parlamento de 1527 estableció una nueva ley eclesiástica protestante que incluía un capítulo sobre la regulación de las escuelas. El texto fue, en parte, importado de los reglamentos de las escuelas de Sajonia, Hamburgo y Mecklemburgo (Hall, 1921). En 1572 se introdujo otra ley eclesiástica que también se ocupaba de la educación, y a partir de entonces la educación fue dirigida por las leyes eclesiásticas con un enfoque específico en poder leer la palabra de Dios. Esta situación duró hasta bien entrado el siglo XIX, hasta que se impugnó el papel de la Iglesia en la educación.

Uno de los primeros ejemplos de separación entre la Iglesia y la educación pública fue la creación del Comité de *Enseñanza* en 1825. Este comité recibió el nombre popular de «Comité de Genios», porque estaba formado por los intelectuales más destacados y conocidos de la época. Al comité se le encomendó la tarea de reestructurar el sistema educativo, pero pronto se hizo evidente que existían en su seno diferentes perspectivas sobre lo que se consideraba como la educación más adecuada. Una perspectiva defendía la importancia de la formación clásica, en la que el aprendizaje del latín tenía un papel central en el currículum como fomento y agudización del intelecto. Otra perspectiva defendía la modernización del currículum mediante la inclusión de las ciencias naturales, las matemáticas y las lenguas modernas. Para uno de los delegados, Erik Gustaf Geijer (1783-1847) de la Universidad de Uppsala, la educación clásica era esencial y así dejó por escrito que «No es importante lo que él (el joven) aprenda, mientras aprenda, mientras su mente se agudice y se fomente en la escuela de la academia» (en *Aquilonius*, 1942, p. 26, traducción de los autores). En este debate, Geijer sostenía que la sociedad estaba dividida en dos clases: una clase superior educada y una clase inferior menos educada. La educación era importante para la clase superior, que asumía los deberes básicos en la sociedad, se ocupaba de las leyes, la ciencia académica y las bellas artes. Para la clase baja, formada por los trabajadores de la producción, los agricultores, los artesanos y los comerciantes, consideraba suficiente educarles en conocimientos prácticos combinados con la enseñanza impartida por la Iglesia. En conclusión, Geijer afirma que es importante que las clases «superiores» no obliguen a las «inferiores» a aprender más de lo necesario para mantener sus posiciones como productores. Dividido entre «los clásicos» y «los progresistas», el comité no pudo llegar a ninguna conclusión conjunta y la brecha de opiniones resultó ser demasiado grande como para salvarla.

Doce años después del informe del comité, el nuevo arzobispo de Suecia, Johan Olof Wallin (1779-1839), inauguró la Escuela Catedralicia de Uppsala. Wallin era conocido por su oposición a las reformas de la escuela pública en cualquier dirección progresista. Geijer escribió una reseña del discurso de Wallin (Geijer, 1838), en el que sorprendentemente había cambiado de opinión y adoptado un punto de vista más liberal sobre la educación. Geijer se disculpó por sus puntos de vista anteriores y en su lugar abogó por una educación para todos, independientemente de la clase social. Este cambio no pasó desapercibido, e incluso se

percibió como algo impresionante. La deserción de Geijer hacia el liberalismo se ha discutido como un cambio hacia una sociedad sueca más moderna (por ejemplo, Landquist, 1924), que afectó a la educación y al currículum. Este ejemplo histórico pone de manifiesto lo intensa que puede ser una creencia educativa en su entorno contemporáneo, haciéndonos «ciegos» al hecho de lo que llegan a suponer las nuevas posibilidades. En aquel contexto, y en aquella época, otra forma de ver la educación era un signo de locura, aunque poco a poco el código curricular dominante cambió. En junio de 1842, se tomó la decisión en el Parlamento sueco, «[...] en cada parroquia de la ciudad y en cada parroquia del campo debe haber al menos una escuela, preferiblemente permanente, con un maestro debidamente aprobado» (Kongl. Maj:t, 1842, p. 4, traducido por los autores). Con esta decisión, se institucionalizó en Suecia un sistema escolar integral, señalando que la educación para todos formaba parte de la transformación de una sociedad de clases agrícolas a una sociedad industrializada y democrática.

Como se ha mencionado, la educación pública había sido antes tarea de la Iglesia. En la Ley de la Iglesia de 1686 se regulaba que el párroco debía tomar notas sobre el progreso religioso de la congregación. Estos protocolos informaban sobre la capacidad de los miembros de la congregación para leer y comprender la *Catequesis* de Lutero, que entonces se consideraba el texto más importante. La ley también regulaba las obligaciones del secretario y organista de la parroquia, que debía enseñar a leer a los niños. En 1723 se reforzaron los requisitos de alfabetización, por lo que el cabeza de familia debía enseñar a leer a sus propios hijos para que pudieran pasar el examen reglamentario. Si no se conseguía, el cabeza de familia tenía que pagar una multa. La medida tuvo éxito y ya a finales del s. XVIII casi todos los ciudadanos suecos sabían leer. La reforma escolar de 1842 no fue, por tanto, una reforma de alfabetización. Las razones de esta reforma se derivan de la Ilustración y del hecho de que los ciudadanos ya sabían leer. La impresión de libros también se hizo más rentable, lo que permitió un mayor acceso a los textos y la difusión de nuevas ideas políticas y religiosas. Varias reformas agrarias también cambiaron la estructura social de los pueblos y estimularon la economía y una industria creciente. Todos estos cambios sociales y económicos provocaron una agitación social y política que obligó a estabilizar el orden social. Por lo tanto, la reforma de 1842 debe entenderse como una reforma activa y reactiva, en la que el código para el posterior establecimiento de la escuela integral se formula bajo el lema «Dios y la Patria» (Tingsten, 1969).

4. Crear ciudadanos para «el futuro»: la educación sueca en el siglo XX

La industrialización llegó bastante tarde a Suecia, en comparación con otros países europeos, por lo que la sociedad fue predominantemente agraria hasta el siglo XX. Cuando los empresarios empezaron por fin a invertir en la industria, el desarrollo fue bastante rápido y universal. Una de las explicaciones del rápido cambio de la sociedad es el nivel relativamente alto de capital humano educado (la

capacidad de leer) en combinación con una importante inversión financiera en la industria (por ejemplo, Ljungberg y Nilsson, 2009). El crecimiento de la industria dio lugar a nuevas demandas educativas, como la creación de escuelas de ingeniería y diferentes tipos de institutos de formación profesional (Olofsson, 2005). Se desarrolló un nuevo código curricular, más acorde con las ideas de Geijer para una educación más «moderna». Paralelamente al desarrollo de las escuelas de formación profesional, se reconoció la educación como elemento clave para el éxito en el mercado laboral. En conjunto, estos cambios potenciaban el papel político de la educación como instrumento de desarrollo social, cultural y económico, así como el desarrollo de una escolarización integral. La escuela «para todos» comenzó a articularse como una tecnología para dominar el orden y el cambio social. Un ejemplo de cómo se formuló este nuevo papel de la educación es el discurso pronunciado en una reunión del sindicato de maestros en 1903 por Fridtjuf Berg, que pronto sería ministro de Iglesia y Educación (1851-1916). Berg se centró en el nuevo siglo, en el que se formaba una nueva sociedad, concebida como una sociedad basada en la educación de *todos los* ciudadanos:

[...] el nuevo siglo [...] será el siglo del industrialismo. [...] Pero esto requerirá la mayor asimilación posible de inteligencia humana, no sólo del inventor y del supervisor, sino también del trabajador, y en esto la escuela municipal tiene un papel importante. (Berg, 1903, traducido por los autores)

Había que crear un nuevo sistema educativo que se adaptase a las necesidades de la industria y ampliara el número de años de escolarización. También había que relacionarlo con el sistema escolar dual existente: uno de menor duración para las clases «bajas» y otro de mayor duración y orientación académica para las clases «altas». En consecuencia, las políticas educativas de principios de siglo giraron en gran medida en torno a la duración de la enseñanza y a la cuestión de la agrupación de capacidades para resolver el problema de alineación entre estas dos trayectorias educativas. Más tarde, estas cuestiones se integraron en el debate sobre la «cuestión de la diferenciación», que se convirtió en el tema clave del discurso educativo. Explicado de forma sencilla, las preguntas se referían a cuánto tiempo se podían mantener las clases heterogéneas sin diferenciación según la capacidad, a la escala de tiempo y a los criterios de diferenciación. Una especie de solución a esta «eterna» cuestión se institucionalizó en la década de 1930, cuando el sistema escolar se organizó de tal manera que los niños del sistema escolar municipal (*folkskola*), después de los cuatro y seis años, podían pasar al sistema escolar académico (*realskola*). Sin embargo, la cuestión de la «diferenciación» no se resolvió, sino que siguió siendo un tema de debate.

A raíz de la discusión para una nueva educación, se formularon nuevos requisitos curriculares con un enfoque en las matemáticas y las ciencias naturales. El «credo» aquí era un «conocimiento pragmático» orientado a los niños. Un ejemplo de este «credo» fue la publicación del famoso libro de Ellen Key *El siglo del niño* en 1900 (Key, 1909, publicado en inglés). Estas ideas progresistas y un sector

industrial en rápido desarrollo exigían un capital humano refinado y educado y, en consecuencia, una expansión de la educación: de los estudiantes y de las diferentes escuelas.

En la década de 1940 había ocho tipos diferentes de escuelas en el primer ciclo de secundaria y cinco en el segundo. Todo el sistema escolar estaba adaptado a las diferentes clases sociales. En esta situación, con una gran variedad de escuelas, los debates políticos reflejaban en gran medida un discurso sobre cómo coordinar los distintos exámenes y garantizar la progresión y la equidad de los alumnos en un sistema de opciones y oportunidades tan complejo y, quizás lo más importante, cómo se podía hacer más seguro el sistema para seleccionar a los alumnos adecuados y promover a los más dotados para la educación posterior. Como consecuencia, en los años 40 se formaron comités y comisiones para el desarrollo de un sistema escolar más cohesionado. En estos años los comités de educación tenían varios motivos para reformar la educación. En primer lugar, el sistema vigente era difícil de administrar. En segundo lugar, se consideraba que el sistema heterogéneo no daba las mismas oportunidades a todos los estudiantes, ya que se basaba en gran medida en el capital social y cultural, y no en las habilidades y el talento. En tercer lugar, la educación empezaba a considerarse una inversión tanto para el individuo como para la sociedad. Como resultado, se aceptó la importancia de la educación para «todos». Por último, entre los políticos, la educación pasó a ser percibida como una tecnología importante para crear una sociedad democrática. En uno de los informes elaborados por la Comisión Escolar de 1940, esto se expresaba de la siguiente manera:

Con el continuo cambio de la democratización, se hace más latente la necesidad de organizar el sistema escolar de tal manera que cada tipo y cada grado de formación sea accesible para cada joven ciudadano, independientemente del sexo, el lugar de residencia, la clase y las condiciones económicas. (SOU 1944:23, p. 41, traducido por los autores)

El intenso movimiento de reforma que nació durante la Segunda Guerra Mundial comenzó en términos institucionales con «la Comisión Escolar de 1940», formada por expertos en educación. La Comisión comenzó su trabajo realizando una investigación exhaustiva del sistema existente, que dio lugar a 20 informes que contenían más de 10000 páginas de texto impreso. Sin embargo, la Comisión no pudo presentar un modelo organizativo que fuera aceptable para todos. El mayor obstáculo era, una vez más, la cuestión de la diferenciación y la forma de organizar según la capacidad. Algunos de los miembros pensaban que la agrupación por capacidades tardías era lo mejor para el individuo y para la sociedad, mientras que otros sostenían la opinión contraria. En consecuencia, en 1946 se creó una nueva Comisión Escolar, un año antes de que la Comisión previa concluyera sus trabajos.

La Comisión de 1946 tuvo un impacto duradero en la política educativa sueca y en el desarrollo del sector. En la Comisión participaron varios expertos, entre

ellos profesores que habían participado previamente en el movimiento progresista educativo inspirado por John Dewey. La educación progresista y la obra e ideas de Dewey habían llegado a Suecia a principios de siglo (Lundgren, 1987). Una primera señal de influencia progresista pudo verse en el currículum de 1919, junto con el trabajo continuado de Ester Hermansson (1901-1989) y Elsa Köhler (1879-1940), que trabajaron en Suecia durante la década de 1930. Muchas de las ideas progresistas procedentes de diversos países, como Austria, Francia, Países Bajos, Alemania y Estados Unidos, denominadas «pedagogía de la actividad», también empezaron a adoptarse y utilizarse en Suecia. Hermansson fue contratado como experto en la Comisión. Un aspecto importante de su trabajo con la «pedagogía de la actividad» fue que la Comisión se centró en la documentación, la observación y la evaluación como instrumentos cruciales y racionales para la planificación educativa. Otra influencia importante fue el libro publicado en 1947 por algunos de los alumnos suecos de Köhler (Falk, Glanzelius, Hammarstrand, Hermansson y Skåringer-Larsson, 1947), que tuvo un gran impacto en la formación del profesorado y, especialmente, en la enseñanza de la educación infantil. Otra influencia importante fue la de la política socialdemócrata Alva Myrdal. Un libro publicado junto con su marido, Gunnar (Myrdal y Myrdal, 1941), contenía una sección sobre cómo se organizaba y pensaba la educación en los Estados Unidos. Esta parte del libro destaca la importancia del pensamiento progresista para la construcción del «futuro». Más tarde, Alva Myrdal fue nombrada delegada de la Comisión y tuvo un papel importante al hacer hincapié en la evaluación como instrumento rector del desarrollo educativo y en la construcción del conocimiento a partir de la práctica. La influencia de las ideas progresistas, sobre todo de la obra de John Dewey, hizo que disminuyera entre los pedagogos suecos la influencia tradicional de la educación alemana y de filósofos como Humboldt. En cambio, las principales influencias de los años 40 y 50 procedían del mundo anglosajón. Esta evolución se refleja también en la construcción de toda la «sociedad del bienestar» sueca.

La Comisión tuvo los mismos problemas que la anterior a la hora de dar una respuesta cohesionada sobre el agrupamiento por capacidades, es decir, sobre el hecho de cuándo habría que dividir un sistema escolar global en diferentes ramas. Una forma de resolver esta indecisión fue la de dejar espacio para un amplio periodo experimental, que comenzó en 1950, donde evaluar diferentes alternativas sobre cuándo y cómo organizar el agrupamiento por capacidades. A pesar de la intención, nunca se llevó a cabo una gran *evaluación sumativa*, aunque algunos estudios críticos investigaron los efectos de la agrupación temprana o tardía. La más importante de estas investigaciones fue el llamado «estudio de Estocolmo» (Svensson, 1962), que fue decisivo para el establecimiento y la gestión del sistema escolar integral o comprensivo de nueve años [en ese mismo año se había aprobado en Suecia la pionera ley en Europa de establecer inicialmente un sistema comprensivo o integral para la enseñanza obligatoria y la secundaria en particular]. Otra cuestión que se examinó fue la individualización dentro del aula escolar ordinaria (véase Bengtsson y Lundgren, 1969; Lundgren, 1972). Esta se relacionó

más tarde con la idea de la tecnología educativa y se materializó en diferentes herramientas basadas en una idea estricta y sencilla sobre el gobierno de los objetivos, realizado mediante metas específicas en términos de comportamiento y mediante la evaluación y el refuerzo de cada paso del proceso de aprendizaje. Mediante la aplicación de la tecnología educativa, se consideraba que el proceso educativo podía racionalizarse. Sin embargo, las ideas sobre la tecnología educativa nunca estuvieron totalmente arraigadas dentro de las escuelas ni entre los profesores, sino que fueron adoptadas por los administradores centrales y, como tales, tuvieron un impacto en la forma de construir y llevar a cabo la evaluación educativa. La tecnología educativa también respondió bien a la necesidad de ganar legitimidad para las reformas implementadas. En ese momento, la legitimidad se basaba principalmente en la ciencia y en un «enfoque sistémico» (Kaijser y Tiberger, 2000). Por ello, las evaluaciones subjetivas realizadas, por ejemplo, por los inspectores ya no eran populares; en cambio, el sistema escolar basado en la idea de igualdad tenía que encontrar objetividad y una nueva legitimidad «racional» (cf. Habermas, 1971).

En 1962 se estableció el sistema escolar comprensivo, y más tarde se reformó la escuela secundaria superior que quedó unificada en un sistema único. Sin embargo, los cambios sociales condujeron a un desarrollo diferente del esperado. Los compromisos en la construcción de la escuela comprensiva hicieron que se organizaran muchas líneas de estudio individuales para los últimos tres años de escolarización. Para ofrecer alternativas que pudieran dar cabida a los grupos de capacidad dentro de una misma escuela, se necesitaban unidades de gran tamaño. En combinación con una creciente urbanización, las nuevas unidades escolares se ubicaron en zonas densamente pobladas. De ahí que el nuevo sistema escolar pareciera cada vez más como lo que se consideraba una *descent education* («educación de bajada») con graves problemas para crear orden. Estas dificultades llevaron a la introducción de nuevas reformas en la década de 1970.

Los años 70 fueron una década de cambios en las condiciones económicas y políticas. Por primera vez desde los años 30, la economía cayó, provocando una recesión en Suecia. En ese mismo periodo, los movimientos estudiantiles criticaron al Gobierno por su incapacidad para crear una educación igualitaria. El movimiento ecologista también influyó (Miller, 2004). Todos estos aspectos –la recesión económica, el aumento de las demandas de igualdad educativa y un pensamiento embrionario sobre la sostenibilidad– cambiaron el panorama político en Suecia. Esto se notó especialmente en las elecciones de 1976, en las que por primera vez en cuarenta años los socialdemócratas perdieron el poder. Una de las explicaciones de este cambio en el panorama político fue la crítica dirigida a la incapacidad de los socialdemócratas para gobernar el cambiante Estado del bienestar. La relación entre la elaboración de las políticas y el control de la economía nacional cambió debido al cambio productivo que supuso la introducción de las nuevas tecnologías. El capital pasó a localizarse gradualmente en la competencia humana, en detrimento de las herramientas y la maquinaria. Evidentemente, era mucho más fácil hacer avanzar a las empresas con la competencia humana como

sustancia principal que las empresas tradicionales limitadas por grandes inversiones en fábricas, herramientas y tecnología. A lo largo de los años 70 creció la necesidad de reformar la sociedad y la industria suecas. Sin embargo, la recesión impedía la financiación de las reformas mediante el aumento de los impuestos. La emergente sociedad del conocimiento exigía más de la educación, pero la expansión debía ser financiada de nuevas maneras. Esto exigía unos objetivos bien articulados y una dirección constante y firme.

Pero en los años 70 y 80 el Gobierno y su administración se debilitaron. Una de las explicaciones es que las sociedades occidentales se habían vuelto cada vez más heterogéneas, creando así discrepancias en las prioridades de los distintos grupos sociales existentes en sus naciones. Un ejemplo de ello fue la división de los grandes partidos en facciones políticas más pequeñas, forzando así la creación de coaliciones políticas más frágiles. Se ha afirmado que la capacidad de un gobierno para ser fuerte y rechazar demandas se perdió en la década de 1970 y nunca se recuperó del todo (por ejemplo, Crozier, 1977). Esto, a su vez, creó una creciente sensibilidad a los grupos de presión, la presión política y los *spin-doctors* políticos (cf. Garsten, Rothstein y Svallfors, 2015); lo que llevó a una sobrecarga de demandas a los responsables de la toma de decisiones. La autoridad política de un gobierno y de su administración parece derivar de su eficacia y del consentimiento público. Estos aspectos están relacionados, pero también pueden ser conflictivos. Para garantizar el consentimiento del electorado, se formaron más grupos de interés y asociaciones, lo que exigió más negociaciones para conseguir el apoyo a una u otra línea de acción o reforma. En esta situación, se formó un contexto de negociación cooperativa, aunque al mismo tiempo los ciudadanos corrían el riesgo de estar menos motivados para participar (cf. Rose, 1980). Los documentos de gobierno, como el currículum, también se volvieron más abstractos, lo que permitió diversas interpretaciones. Así, los problemas de legitimación de las reformas y de gobernar, en una situación de menor control económico, se convirtieron en el impulso para que las reformas estatales pasaran de ser iniciativas costosas a una reconstrucción simbólica de las instituciones existentes.

Durante los años ochenta y principios de los noventa se hizo cada vez más evidente que los modelos de planificación anteriores ya no podían utilizarse. Durante un periodo de expansión, la administración especializada era una solución práctica, aunque ante la necesidad de tomar nuevas decisiones en un contexto social diferente, la organización existente parecía incapaz de actuar racionalmente. Varios sectores se vieron obligados a competir entre sí para la asignación de los limitados recursos existentes. Para hacer parecer al sector educativo tan importante, o incluso más, que otros sectores, y para satisfacer las variadas y a menudo muy diferentes demandas, los objetivos de la educación se ampliaron y se hicieron más abstractos, cuando en realidad se necesitaban objetivos más concisos. Ya en los años 70, los politólogos (por ejemplo, Wildaysky, 1976) habían señalado que los dirigentes políticos tenían problemas para tomar la iniciativa para una reforma activa. Desde los años 70 y hasta los 80 y 90, la Administración educativa estaba fragmentada, lo que creaba problemas para la planificación general y la

capacidad de gestionar grupos complejos de problemas interrelacionados. También hubo una tendencia a que la propia Administración se encargara cada vez más de la propia elaboración de políticas.

A principios de la década de 1980, después de que Margaret Thatcher se convirtiera en primera ministra de la Gran Bretaña y, un par de años más tarde, Ronald Reagan se convirtiera en presidente de EE. UU., podemos observar signos de un punto de inflexión en el discurso educativo sueco. Estos dos políticos dominaron la década de 1980 con ideas que cambiaron en gran medida el discurso sobre la relación entre la sociedad y el Estado. Esto también cambió la forma de pensar en la educación. Hasta ahora, la educación se había considerado una parte importante del desarrollo del Estado del bienestar sueco y se percibía como un ejemplo destacado del mismo. Esto empezó a cambiar cuando se alzaron voces a favor de una educación con más participación de la de carácter y financiación privada, debido a que la educación pública no había cumplido lo que había prometido. Además, en gran medida, el objetivo de la igualdad social a través de la igualdad de oportunidades educativas seguía sin cumplirse. Las diferencias entre alumnos de distintos orígenes sociales se mantuvieron y, en algunos casos, aumentaron. Además, los estudiantes parecían haber aprendido la *subordinación*, en lugar de la deseada *ciudadanía democrática*.

En conclusión, la educación como instrumento de cambio social parecía ser un instrumento bastante contundente y difícil de controlar de forma centralizada. Aunque las reformas aumentaron el acceso a la educación desde el punto de vista social y geográfico, el origen social seguía siendo el mejor indicador del nivel educativo (Härnkvist, 1992). Todos estos problemas se tomaron en serio y, como resultado, dos comisiones nacionales recomendaron importantes cambios en la gestión del sistema de bienestar sueco (SOU 1990:44; SOU 1993:16). En este orden de cosas, en la década de 1990 la política educativa sueca pasó de ser un sistema organizado de forma centralizada a un sistema descentralizado con orientación de mercado (por ejemplo, Lindensjö y Lundgren, 2000; cf. Telhaug, 1994). Esta tendencia era coherente con la de muchos otros países de la época, e incorporaba elementos de desarrollo local, proyectos de mejora escolar, evaluaciones basadas en las escuelas y cambios en las funciones de los directores de los centros. El partido socialdemócrata y otros partidos no socialistas contribuyeron a estos cambios, varios de los cuales fueron introducidos por los socialdemócratas, pero fueron desarrollados y perfeccionados por otros partidos. La motivación de cada actor era diferente. Mientras que los socialdemócratas, al menos al principio, consideraban la nueva forma de gobierno como una forma de alcanzar la igualdad y de gobernar el desarrollo escolar mediante la evaluación, los partidos no socialistas querían introducir nuevos objetivos y nuevos instrumentos para promover la elección individual (Englund, 1995).

La reestructuración del sistema escolar sueco se produjo en los años 90 en tres etapas:

i) aumento de la descentralización y la desregulación; ii) revisión de los objetivos y contenidos educativos; y iii) aumento de la coherencia de los sistemas

legales, financieros, ideológicos y de evaluación para responder a los cambios anteriores. También se emprendió un conjunto de reformas: un cambio en el gobierno hacia la descentralización; un cambio en la estructura de los organismos con una nueva autoridad estatal, la *Agencia Nacional de Educación (Skolverket)*; un nuevo currículum y nuevos planes de estudio; un cambio en el sistema de calificaciones; la introducción de un programa obligatorio de tres años y una escuela secundaria superior basada en cursos que permite a todos los estudiantes con calificaciones aprobadas presentarse a la universidad; la introducción de un sistema más generoso de escuelas independientes financiado por el Estado, que permite obtener beneficios económicos sin ninguna limitación establecida por el Estado; un programa nacional para la educación de adultos; una alineación de los centros de educación infantil con el resto del sector educativo, y, por último, una nueva forma escolar dirigida a todos los niños de seis años y un nuevo currículum vinculado a esta forma escolar y al centro de educación infantil. La reestructuración del sistema educativo fue, pues, masiva y continuó en el nuevo siglo en el que nos encontramos.

5. La educación sueca para el nuevo milenio

Resumiendo las últimas décadas del s. XX para adentrarnos en el nuevo milenio, se puede concluir que a finales de los años 80 se iniciaron varias reformas con un claro cambio de política que afectó a la estructura, la distribución y el contenido de la educación, así como a su gobernanza y control. El objetivo de estas reformas era un aumento de la democracia, la profesionalidad y la eficiencia (por ejemplo, Forsberg y Lundgren, 2004, 2010; Lindblad y Popkewitz, 2001). Durante los últimos años de la década de 1990 y la primera década del nuevo milenio, Suecia vivió otro intenso periodo de reformas educativas. La línea de actuación puede describirse como bidireccional, en el sentido de que el Estado central seguía siendo importante como fuente de acción y cambio, pero que los políticos locales, los burócratas escolares, los directores, los profesores, los padres y otros actores locales tenían ahora oportunidades de influir en la educación. El Estado dejó una serie de mecanismos de gobierno para que los municipios y las escuelas decidieran, como lo relativo a las decisiones sobre la asignación de recursos y la organización interna de las escuelas. Sin embargo, el control nacional se mantuvo y se hizo aún más importante, por ejemplo, con la Ley de Educación, los objetivos del currículum nacional y los programas de estudio y el sistema nacional de exámenes y calificaciones. Estos artefactos de gobernanza dura se han combinado desde entonces con medios de control más centrales, como los planes de desarrollo gubernamentales para la educación y un sistema nacional de garantía de calidad y evaluaciones (Lundahl, 2006; Forsberg *et al.*, 2017). En consecuencia, el Estado central cambió el enfoque de la gobernanza hacia un discurso más centrado en la evaluación, la supervisión y la inspección tanto a nivel individual como del sistema. El currículum y el

sistema de evaluación también se alinearon más y las pruebas comparativas internacionales a gran escala permearon el discurso nacional sobre la evaluación y la valoración (Pettersson, 2008). En definitiva, los cambios en la gobernanza, el currículum y las evaluaciones crearon un nuevo marco para la educación (Forsberg y Pettersson, 2016).

Aunque el Estado de Suecia sigue siendo el centro del sistema educativo, el Estado y sus instituciones están ahora explícita y firmemente integrados en el ámbito mundial. Organizaciones internacionales como la UE y la OCDE destacan la importancia de la educación en la sociedad del conocimiento y la posibilidad de que naciones y regiones compitan en un mercado global. Se hace hincapié en la empleabilidad y la movilidad de estudiantes y trabajadores. La normalización y la formalización se consiguen mediante reglamentos y actividades de consenso. Esto último es importante en este contexto, ya que la educación primaria y la secundaria se consideran formalmente como una preocupación nacional. Sin embargo, las herramientas de gobernanza blanda, como el método abierto de coordinación de la UE, han contribuido a la introducción de políticas y programas a nivel nacional y local. Se han desarrollado una serie de indicadores, mediciones, revisiones, inspecciones, listas de clasificación y asociaciones de colaboración para seguir la implicación, la clasificación y la progresión de los distintos Estados. A nivel mundial, la educación se enmarca principalmente como un valor económico, en el sentido de que el rendimiento económico de la educación para las regiones, las naciones y los individuos ocupa un lugar destacado en el debate político. Todo esto es también visible en el caso sueco.

En definitiva, la educación del siglo XXI es muy diferente del mundo en el que se formó y manifestó por primera vez el currículum sueco. Aunque los conceptos clave siguen siendo visibles, es necesario aclarar sus significados específicos para que sean relevantes. En el nuevo contexto de la educación, se han producido de hecho cambios en la gobernanza, tanto en el eje vertical como en el horizontal, con respecto a cómo se formula y se realiza la educación. El panorama actual de la gobernanza educativa es polifacético y complejo. Podemos identificar un cambio de *input* y procesos de *outputs*. Los cambios en la gobernanza van acompañados de movimientos en todos los marcos de la gobernanza educativa. De este modo, la Ley de Educación sueca vigente y los currículums hacen hincapié en los diferentes valores y conocimientos democráticos que se espera que las escuelas salvaguarden, empleen y promuevan. Sin embargo, ahora está claro que los sistemas de mensajes curriculares y pedagógicos son menos importantes que el sistema de mensajes de evaluación y la cultura general de evaluación. La asignación de recursos es una cuestión que compete principalmente a los consejos escolares, aunque el establecimiento de un mercado escolar y un sistema de bonos han aumentado la vulnerabilidad de las escuelas suecas. En el peor de los casos, una reputación dañada o cuestionada podría de hecho llevar al cierre de una escuela. La educación también se ha judicializado cada vez más en los últimos tiempos, lo que ha provocado un número creciente de conflictos resueltos en los tribunales, la posibilidad de que las escuelas sean multadas y un aumento de las directrices

generales (Forsberg, 2014; Novak, 2018). La complejidad también está relacionada con una interacción entre diferentes niveles dentro y fuera de la nación, con un incremento de la valoración de una búsqueda general de garantía de calidad y desarrollo (Bergh, 2010).

6. Un código curricular comparativo

Sobre la base de la revisión anterior del contexto educativo sueco, pensamos que mantener la tradición de la teoría curricular sueca es crucial para seguir teorizando sobre bases empíricas, seguir de cerca los cambios en el sistema educativo y desarrollar nuevas preguntas críticas de investigación. La clave consiste en seguir elaborando los conceptos clave de la época clásica y añadir otros nuevos cuando y donde sea necesario. También es importante continuar planteando preguntas sobre la reproducción de la sociedad, la cultura y la escuela y su relación con los cambios en la producción.

¿Cuáles son las implicaciones que creemos que tiene el nuevo contexto educativo sueco, desde el marco de la política, la práctica y la investigación educativas y del sistema de dirección para la codificación de los conocimientos, las normas y también los valores educativos? Además de los códigos curriculares elaborados anteriormente, argumentamos la necesidad de introducir un nuevo código, el *código curricular comparativo*. Se han producido importantes cambios en las prácticas curriculares, en los sistemas de mensajes, en los niveles y en los ámbitos, y ha aumentado el número de responsables del currículum. Se han producido cambios en los límites y las relaciones entre los distintos tipos de conocimiento, prácticas y actores. Parafraseando a Bernstein (1971, 1990, 2000), se pueden identificar cambios tanto en la clasificación como en los marcos, la (in)visibilidad de la pedagogía y en la recontextualización de los campos.

Al igual que los códigos curriculares de todas las sociedades modernas, el nuevo código está anclado en un ideal meritocrático. Este ideal se emplea en los individuos, las escuelas, los organizadores de las escuelas, las naciones y las regiones.

Aunque la legitimación básica en una meritocracia es el rendimiento de los estudiantes, este no está necesariamente prescrito en términos de contenido, forma o evaluación. Esto conlleva la imposibilidad de legitimar las oportunidades de vida de los individuos haciendo referencia a la ascendencia o al rango social, debido a que las diferencias sociales tienen que ser concebidas como justas. El ideal meritocrático ha surgido como un símbolo importante de la distribución justa de las oportunidades educativas y profesionales en relación con el rendimiento de los estudiantes, entendido como una combinación de inteligencia/capacidad y esfuerzo/rendimiento (Forsberg y Pettersson, 2016).

Aunque las comparaciones tienen una larga historia en el sistema educativo sueco, especialmente en relación con la valoración y la evaluación, el modo en que se desarrollan las cosas en la actualidad pone la comparación en primer plano, independientemente de la posición o la función de un actor o de cómo o dónde

actúa en el sistema educativo. Varios factores han contribuido a que las comparaciones estén en el centro del sistema, entre ellos, los problemas de legitimidad relacionados con la eficacia del Estado del bienestar y de la escuela sueca. Es importante reconocer las deficiencias del sistema, así como el rendimiento de los centros y de los individuos con diferentes antecedentes. En un sistema educativo cuestionado, la política ha señalado la necesidad de reducir la complejidad y cambiar la distribución de la autoridad, la responsabilidad y la rendición de cuentas. Un aspecto contextual crucial es también la naturaleza competitiva de la sociedad global del conocimiento y el carácter, el propósito y la actividad educativa de organizaciones internacionales como la UE y la OCDE.

En el panorama educativo sueco, la mercantilización de la educación contribuye en gran medida a un encuadre comparativo y competitivo del sistema. El movimiento basado en la evidencia y el giro empírico de la investigación, junto con los desarrollos tecnológicos que permiten la recopilación, la selección, el análisis y la difusión de grandes cantidades de datos y hallazgos, han hecho posible nuevas formas de comparación. Además, la cultura de la evaluación aporta técnicas para la documentación, la evaluación, la clasificación y la mediación del rendimiento y los resultados. Las comparaciones basadas principalmente en los datos relativos al rendimiento de los alumnos tienen fuertes implicaciones para la normalización y la formalización de la educación. Asimismo, la cuantificación, la jerarquización, los objetivos claros, concretos y evaluables, los estándares y los currículos se han convertido en herramientas políticas populares para el liderazgo educativo. Para ayudar a los profesionales a orientarse, se ofrecen atajos al conocimiento del sistema educativo a través de revisiones de investigación sobre áreas identificadas como importantes para los profesionales. En este sentido, han aparecido diferentes agentes de conocimiento y «nuevas» prácticas educativas (véase, por ejemplo, Adolfsson, Forsberg y Sundberg, 2019; Elde Mølstad y Pettersson, 2019).

¿Cómo se perciben en el presente en Suecia el currículo, la pedagogía y la evaluación dentro del código de los planes de estudio comparados? En primer lugar, el sistema de mensajes de evaluación es primordial a la hora de seguir la comparación como principio rector para codificar la selección, la transferencia y la evaluación de los conocimientos. El currículo acaba en un segundo plano, obviándose los riesgos de considerar el conocimiento y los valores como entidades separadas y de la reducción del conocimiento a un saber prescrito y medible. Además, se ve afectado el sistema de pedagogía y transferencia. En los últimos años los diagnósticos, el seguimiento y la documentación se han convertido en aspectos más destacados del proceso de transferencia. Básicamente, no solo cambian los mensajes, sino también los portadores de los mismos. Además de la comparación, los elementos clave del código curricular comparativo son la legitimidad, la normalización y la formalización, que constituyen tres de los conceptos clave en la educación comparativa y en el campo de la investigación, la política y la práctica educativas. En consecuencia, los actores educativos de varios niveles empiezan a actuar y reaccionar de forma «numérica», debido a que varios de los

elementos del código curricular comparativo se basan en «números». Aquí hay que decir que las actividades «numéricas-inteligentes» no siempre son lo mismo que las acciones «educativas-inteligentes» para elevar el nivel educativo de una nación (Elde Mølstad y Pettersson, 2019).

En este estudio hemos presentado el pensamiento de Ulf P. Lundgren sobre cómo la teoría del currículum puede utilizarse para entender los discursos sobre la educación, es decir, cómo pensamos, hablamos y escribimos sobre la educación en diferentes lugares y épocas. Hemos utilizado el ejemplo de Suecia para ilustrar cómo las ideas educativas reflejan el contexto social y cultural, pero simultáneamente cómo también contribuyen a cambiar las condiciones contextuales. La teoría del currículum puede, como tal, entenderse como un enfoque y una técnica para arrojar luz sobre cómo los contextos sociales y culturales reflejan, entrelazan y coproducen el orden social dentro del currículum. Para profundizar en las tendencias más recientes dentro de la educación, también hemos introducido el código curricular comparativo.

7. Bibliografía

- ADOLFSSON, C-H., FORSBERG, E. y SUNDBERG, D.: «Evidently, the broker appears as the new whizz-kid on the educational Agora», en Elde Mølstad, C. y Pettersson, D. (eds.): *New Practices of Comparison, Quantification and Expertise in Education: Conducting Empirically Based Research*, Nueva York & Londres, Routledge, 2019.
- AQUILONIUS, K.: «Det svenska folkundervisningsväsendet 1809-1860» [«El sistema sueco de educación primaria 1809-1860»], en Fredriksson, V. (ed.): *Svenska folkskolans historia. Andra delen [Historia de la escuela primaria sueca. Segunda parte]*, Estocolmo, Albert Bonniers förlag, 1942.
- BENGTSSON, J. y LUNDGREN, U. P.: (1969). *Utbildningsplanering och jämförelser av skolsystem [Planificación educativa y comparación de sistemas escolares]*, Lund, Studentlitteratur, 1969 (2.ª ed. 1970).
- BERG, F.: (1903). *Det svenska utbildningssystemet i början av 1900-talet*. [El sistema educativo sueco a principios del siglo XX]. Public speech held at the teachers' union annual meeting.
- BERGH, A.: *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning [¿Qué hace la calidad en la educación? Sobre los diferentes significados del concepto de calidad y sus implicaciones para la educación]*, Örebro, Örebro universitet, 2010.
- BERNSTEIN, B.: «On the Classification and Framing of Educational Knowledge», en Young, M. (ed.): *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, Londres, Collier-Macmillan, 1971, pp. 47-69.
- BERNSTEIN, B.: *The Structuring of Pedagogic Discourse*, vol. 4, London, Routledge & Keegan Paul, 1990. [Clases, códigos y control. 4. La estructura del discurso pedagógico, Madrid, Morata, 1993].
- BERNSTEIN, B.: *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, Oxford, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2000. [Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica, Madrid, Morata, 1998].

- BERNSTEIN, B. y LUNDGREN, U. P.: *Makt, kontroll och pedagogik. Studier av den kulturella reproduktionen [Poder, control y pedagogía. Estudios sobre la reproducción cultural]*, Lund, Liber Förlag, 1983.
- CROZIER, M.: *The Governability of West European Society*, Essex, University of Essex, 1977.
- DEWEY, J.: (1902). *The Child and the Curriculum*, Chicago, University of Chicago Press, 1902. [*El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico* (traducido al español por Lorenzo Luzuriaga), Buenos Aires: Losada, 1999].
- DOTTRENS, R.: *The Primary School Curriculum*, Paris, Unesco, 1962. [*Didáctica para la escuela primaria*, Buenos Aires, EUDEBA/Unesco, 1977].
- DURKHEIM, E.: *Selected writings*, London, Cambridge University Press, 1972.
- ELDE MÖLSTAD, C. y PETERSSON, D.: *Quantification and Expertise in Education: Conducting Empirically Based Research*, New York & London, Routledge, 2019.
- ENGLUND, T. (ED.): *Utbildningspolitiskt systemskifte? Utbildningspolitiskt systemskifte? [¿Cambio sistémico en la política educativa?]*, Stockholm, HLS Förlag, 1995.
- FALK, K.; Ganzelius, M.; Hammarstrand, A.; Hermansson, E. y Skäringer-Larsson, E.: *Vårt arbetssätt. Aktivitetspedagogik i praktisk utformning [Nuestra forma de trabajar. La educación basada en la actividad en la práctica]*, Stockholm, Kooperativa förbundets förlag, 1947.
- FLECK, L.: *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum: Inledning till läran om tankestil och tankekollektiv [El surgimiento y desarrollo de un hecho científico: Introducción a la doctrina del estilo de pensamiento y del colectivo de pensamiento]*, Stockholm/Stehag, Symposium, 1989.
- FORSBERG, E.: «Styrningen av den obligatoriska skolan: mellan stabilitet och förändring» [«La gobernanza de la enseñanza obligatoria: entre la estabilidad y el cambio»], en Lundgren, U. P.; Säljö, R. y Liberg, C. (ed.): *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare [Aprendizaje, escolarización, educación: libro básico para profesores]*, Estocolmo, Natur & Kultur, 2014.
- FORSBERG, E. Y LUNDGREN, U. P.: «Sweden: A Welfare State in Transition», en Rotberg, C. (ed.): *Change and Tradition in Global Education Reform*, Lanham, Scarecrow Education, 2004.
- FORSBERG, E. Y LUNDGREN, U. P.: «Addendum Sweden: to Sweden a Welfare State in Transition», en Rotberg, I. C. (ed.): *Change and Tradition in Global Education Reform*, Lanham, Scarecrow Education, 2010.
- FORSBERG, E.; NIHLFORS, E.; PETERSSON, D. Y SKOTT, P.: «Curriculum, Code and Context – The Case of Sweden», en Uljens, M. y Ylimaki, R.: *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education*, Nueva York, Springer, 2017.
- FORSBERG, E. Y PETERSSON, D.: «Meritokratin och jämförande kunskapsmätningar» [«Meritocracia y medición comparativa de conocimientos»], en Wärvik, G-B.; Runesdotter, C.; Forsberg, E.; Hasselgren, B. y Sahlström, F. (ed.): *Skola, lärare, samhälle: Vänbok till Sverker Lindblad [Escuela, profesor, sociedad: un libro de amistad para Sverker Lindblad]*, Gotemburgo, Universitet Göteborg, 2016.
- FOUCAULT, M.: *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*, New York, Harper & Row, 1976. [*Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2020].
- GARSTEN, C.; ROTHSTEIN, B. Y SVALLFORS, S.: *Makt utan mandate: De policyprofessionella I svensk politik [Poder sin mandato: los profesionales de la política en Suecia]*, Estocolmo, Dialogos förlag, 2015.
- GEIJER, E. G.: *Tal vid invigningen af nya Katedral-Skole-huset I Upsala d. 21 Okt. 1837 – Uti H. M. Konungens och H. K. H. Kronprinsens höga öfvervaro as J. O. Wallin Erke-Biskop*

- [Discurso en la inauguración de la nueva Casa-Catedral de Uppsala el 21 de octubre de 1837...], Litteratur-bladet, 1838, <http://srt-bin.com/art/ogejjer.html>
- HABERMAS, J.: *Toward a Rational Society*, London, Heineman, 1971. [Ciencia y técnica como ideología, Tecnos, Madrid, 1984].
- HACKING, I.: *The Taming of Chance*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990. [La domesticación del azar: la erosión del determinismo y el nacimiento de las ciencias del caos, Barcelona, Gedisa, 2007].
- HALL, B.: *Om Sveriges första läroverksstadga. Studier rörande reformationstidens skola och skolförhållanden* [Estudios sobre las escuelas y el discurso sobre temas escolares en la época de la Reforma], Uppsala, Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1921.
- HÄRNKVIST, K.: «Utbildningsreformer och social selektion» [«Reformas educativas y selección social»], en Åberg, R. (ed.): *Social bakgrund, utbildning, livschanser* [Origen social, educación, oportunidades de vida], Estocolmo, Carlsson, 1992.
- HERBART, J. F.: *Allgemeine pädagogik*, Gotinga, J. F. Röwer, 1806. [Pedagogía General, Barcelona, Ed. Humanitas, 1983].
- KAIJSER, A. Y TIBERG, J.: «From operational research to future studies: the establishment, diffusion, and transformation of the systems approach in Sweden, 1945-1980», en Hughes, A. C. y Hughes, T. P. (eds.): *Systems, Experts, and Computers: The Systems Approach in Management and Engineering, World War II and After*, Cambridge & Londres, The MIT Press, 2000.
- KEY, E.: *The Century of the Child*, New York & Londres, G. P. Putnam's Sons, 1909. [El siglo de los niños, con estudio introductorio por Juan Luis Rubio Mayoral y Carmen Sanchidrián Blanco, Madrid, Morata/SEDHE, 2021].
- KONGL. MAJ:t (1842). Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga angående Folk-undervisningen i Riket; Gifwen Stockholms Slott den 18 Juni 1842 [Carta sobre la educación popular en el Reino].
- LANDQUIST, J.: *Erik Gustaf Geijer, hans levnad och verk* [Erik Gustaf Geijer, su vida y su obra], Estocolmo, Norstedt, 1924.
- LINDBLAD, S. Y POPKEWITZ, T. S.: *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power: A report from the EGSIE project*, Uppsala Reports on Education, 39, Uppsala, 2001.
- LINDENSJÖ, B. Y LUNDGREN, U. P.: *Utbildningsreformer och politisk styrning* [Reformas educativas y gobernanza política], Estocolmo, HLS förlag, 2000.
- LJUNGBERG, J. Y NILSSON, A.: «Human capital and economic growth: Sweden 1870-2000», *Cliometrica*, 3(2) (2009).
- LUNDAHL, C.: *Viljan att veta vad andra vet* [El deseo de saber lo que otros saben], Estocolmo, Arbetslivsinstitutet, 2006.
- LUNDGREN, U. P.: *Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*, Estocolmo, Almqvist & Wiksell, 1972.
- LUNDGREN, U. P.: *Model Analysis of Pedagogical Processes*, Lund, Gleerup, 1981.
- LUNDGREN, U. P.: *Between Hope and Happening: Text and Context in Curriculum*, Victoria (Australia), Deakin University, 1983.
- LUNDGREN, U. P.: «John Dewey in Sweden: Notes on Progressivism in Swedish Education 1900-1945», en Goodson, I. (ed.): *International Perspectives in Curriculum History*, Londres, Croom Helm, 1987.
- LUNDGREN, U. P.: *Att organisera omvärlden: En introduction till läroplansteori* [Organizar el mundo: una introducción a la teoría del currículum], Estocolmo, Utbildningsförlaget, 1989.
- LUNDGREN, U. P.: *Between education and schooling: Outlines of a diachronic curriculum theory*, Estocolmo, Stockholm Institute of Education, 1991.

- LUNDGREN, U. P.: «What's in a name? That which we call a crisis? A commentary on Michael Young's article «Overcoming the crisis in curriculum theory»», *Journal of Curriculum Studies*, 47(6) (2015), pp. 787-801.
- MILLER, C. A.: «Climate science and the making of a global political order», en Jasanoff, S. (ed.): *States of Knowledge: The co-production of science and social order*, Londres & Nueva York, Routledge, 2004.
- MYRDAL, A. y MYRDAL, G.: *Kontakt med Amerika [Contacto con América]*, Estocolmo, Bonniers, 1941.
- NOVAK, J.: *Juridification of Educational Spheres: The Case of Swedish School Inspection*, Diss. (sammanfattning), Uppsala, Uppsala universitet, 2018.
- OLOFSSON, J.: *Svensk yrkesutbildning: Vägval I internationell belysning. [Educación y formación profesional en Suecia: opciones en una perspectiva internacional]*, Estocolmo, SNS Förlag, 2005.
- ONG, W. J.: *Ramus, Method, and the Decay of Dialogue: From the art of discourse to the art of reason*, Chicago, University of Chicago Press, 2004.
- PETERSSON, D.: *Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan [La evaluación internacional como elemento de la gobernanza escolar nacional]*, Uppsala, Uppsala University, 2008.
- ROSE, R.: «The nature of challenge», en Rose, R. (ed.): *Challenge to Governance: Studies in Overloaded Politics*, Londres, Sage, 1980.
- SOU 1944:23. *Skolan i samhällets tjänst [La escuela al servicio de la sociedad]*, Estocolmo, Eclesiastikdepartementet.
- SOU 1990:44. *Demokrati i Sverige: Maktutredningens huvudrapport [La democracia en Suecia: el informe principal del Maktutredning]*, Estocolmo, Allmänna förlaget.
- SOU 1993:16. *Nya villkor för ekonomi och politik: Ekonomikommisionens förslag [Nuevas condiciones para la economía y la política: las propuestas de la Comisión Económica]*, Estocolmo, Allmänna förlaget.
- SVENSSON, N-E.: *Ability Grouping and Scholastic Achievement*, Estocolmo, Almqvist & Wiksell, 1962.
- TELHAUG, A. O.: *Den nye utdanningspolitiske retorikken: Bilder av internasjonal skoleutvikling [La nueva retórica de la política educativa: imágenes del desarrollo escolar internacional]*, Oslo: Universitetsforlaget, 1994.
- TINGSTEN, H.: *Gud och fosterlandet. Studier I hundra års skolpropaganda [Dios y la patria. Estudios sobre cien años de propaganda escolar]*, Estocolmo, P. A. Norstedts & söners förlag, 1969.
- WILDAYSKY, A.: *Speaking Truth to Power: The Art and the Craft of Policy Analysis*, Boston, Little, Brown and Company, 1976.

Traducción de Luis Martínez (Universidad de Granada)

