



University of South Florida

Digital Commons @ University of South Florida

Education Policy Analysis Archives (EPAA)

USF Faculty Collections

March 2008

Educational policy analysis archives

Arizona State University

University of South Florida

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.usf.edu/usf_EPAA

Recommended Citation

Arizona State University and University of South Florida, "Educational policy analysis archives" (2008).
Education Policy Analysis Archives (EPAA). 250.
https://digitalcommons.usf.edu/usf_EPAA/250

This Text is brought to you for free and open access by the USF Faculty Collections at Digital Commons @ University of South Florida. It has been accepted for inclusion in Education Policy Analysis Archives (EPAA) by an authorized administrator of Digital Commons @ University of South Florida. For more information, please contact scholarcommons@usf.edu.

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista Académica evaluada por pares

Editor: Sherman Dorn

College of Education

University of South Florida

Editores Asociados para Español y Portugués

Gustavo Fischman
Arizona State University

Pablo Gentili
Laboratorio de Políticas Públicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Volumen 16

Número 7

Marzo 12, 2008

ISSN 1068-2341

La Intertextualidad en las Reformas Educativas: Reflexiones Sobre la Equidad en la Reforma Escolar Sueca

Guadalupe Francia
Uppsala University, Suecia

Citación: Francia, Guadalupe (2008) La Intertextualidad en las reformas educativas: reflexiones sobre la equidad en la reforma escolar sueca. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16 (7). Recuperado [fecha] de <http://eppa.asu.edu/epaa/v16n7>

Resumen

En este artículo se propone la intertextualidad como herramienta conceptual para lograr una mayor comprensión de la equidad en las reformas educativas en tiempos de descentralización. En este análisis se parte de una visión de reforma educativa como sistema dinámico de interacciones de textos. Para ilustrar la utilidad del análisis intertextual de la equidad educativa se presentan y discuten ejemplos de la política y de la



Los lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada conjuntamente por el Mary Lou Fulton College of Education at Arizona State University y el College of Education at University of South Florida y, en su versión en español y portugués, por el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED) del Laboratorio de Políticas Públicas (LPP). Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org> y por H.W. Wilson & Co. Contribuya con comentarios y sugerencias a Fischman@asu.edu y/o pablo@lpp-uerj.net.

práctica escolar en la reforma introducida en la década de los noventa y actualmente vigente en la escuela obligatoria sueca. Se argumenta que el significado de equidad nunca es fijo, sino que varía de acuerdo con las interacciones de los diferentes textos de la política educativa y de la práctica escolar.

Palabras clave: equidad educativa, reforma escolar, intertextualidad.

Intertextuality in Educational Reform: Reflections on Equity in Swedish School Reform

Abstract

This article proposes intertextuality as a conceptual instrument for the deeper understanding of the phenomenon of equity in educational Reform in times of decentralization. This analysis starts from a dynamic vision of education reforms as interactions of texts. To illustrate the use of intertextual analysis of equity in education, this article introduces and discusses the analyzed examples of the educational national policy and of educational practice in the educational reform implemented in the 90's and currently in force in the compulsory school in Sweden. It is argued that the meaning of equity is never a fixed one; it varies according to the interactions between political texts at a national level and texts of educational practice at communal and school levels.

Keywords: educational equity, education reform, intertextuality.

La Intertextualidad en las Reformas Educativas

El objetivo de este artículo es proponer como área de interés en la investigación de las políticas educativas el análisis intertextual del concepto de equidad. Partiendo de la idea de equidad como un fenómeno multifacético se sugiere pues, analizar los diversos significados de este concepto a partir del estudio sistemático de las interacciones entre textos creados en diferentes ámbitos de un sistema escolar. En este artículo se analiza lo que sucede cuando los documentos políticos y las prácticas educativas coexistentes contienen significados de equidad no compatibles entre sí dentro de una misma reforma escolar.

Para ilustrar la utilidad del análisis intertextual en el estudio de la equidad se discuten ejemplos de la política y de la práctica educativa en la escuela obligatoria sueca. Si bien este estudio parte de la reforma escolar introducida en la década de los noventa y actualmente vigente en Suecia, las áreas de investigación propuestas en este artículo pueden ser de interés para el análisis de otros contextos nacionales y contribuir al estudio comparativo internacional del fenómeno de la equidad en las reformas.

Las Reformas Educativas Como Interacciones de Textos

De acuerdo con Patric J. McEwan & Luis Benveniste (2001) las reformas escolares deben ser estudiadas como sistemas orgánicos en los que coexisten e interactúan diferentes fuerzas políticas, sociales y pedagógicas. Esta concepción dinámica de reforma permite

ahondar en la multiplicidad de las transformaciones educativas evitando que se las considere como paquetes estáticos y homogéneos de política escolar.

Como se ha argumentado anteriormente, una forma de poner de relieve el dinamismo de las reformas es estudiarlas como interacciones de textos de la política y de la práctica educativa. A partir de lo expuesto, se presenta y discute el concepto de intertextualidad como una herramienta conceptual para lograr una mayor comprensión de la equidad en la dinámica de las reformas educativas en tiempos de descentralización.

El concepto de intertextualidad fue presentado a fines de la década del sesenta en el campo de la investigación literaria, lingüística y filosófica. Julia Kristeva fue la primera en utilizar este concepto para describir el diálogo de un texto con otros textos en 1969, en su libro *Sémiotiké. Recherches pour une sémanalyse (extraits)*. Para Kristeva (1970) la intertextualidad significa que todo texto se define a partir del lenguaje propio de ese texto y de su relación con otros textos. Cada texto, a su vez, está incluido en un texto social e histórico que funciona como una totalidad mayor. Basándose en la concepción del carácter dialógico del lenguaje de Bakhtin, Kristeva propone concebir la palabra literaria como un cruce de superficies textuales. Estas superficies textuales implican un diálogo entre la escritura del emisor, el destinatario y el contexto de textos exteriores actual o anterior. De esta forma el significado de un texto es siempre intertextual al incluir cada texto una transformación y absorción de otros textos, a lo que Kristeva llama “intertextos”.

Si bien el concepto de intertextualidad implica partir de una concepción de la obra literaria como un cruce textual de superficies, la perspectiva intertextual es multifacética. Es por ello que Ajagan-Lester, Ledin & Rahm (2003) proponen hablar de intertextualidades en vez de intertextualidad.

Por su parte Derrida (1967, 1968) considera a la intertextualidad como un fenómeno ilimitado y a todo texto por definición como un intertexto. De esta forma, el significado de un texto no puede considerarse nunca como definitivo o permanente sino que debe ser buscado en una sucesión ilimitada de diferencias. Para Hartman (1992) la intertextualidad implica una relación ilimitada entre un texto y sus intertextos que escapa de todo intento de considerar al texto, al autor, al lector o al contexto como único. Por consiguiente, el significado no es nunca uniforme o centralizado, al estar permanentemente abierto a nuevas interpretaciones. De esta forma la intertextualidad funciona como una estrategia para deconstruir la lectura al insertar al texto en un diálogo textual que permite descubrir una polifonía de significados en vez de un significado único.

A diferencia de Derrida (1967, 1968), que propone una concepción ilimitada de intertextualidad, este artículo parte de una concepción limitada de la intertextualidad por la cual es necesario restringir la cantidad de intertextos. En concordancia con Clayton & Rosthstein (1991) se considera a la intertextualidad limitada como una estrategia más fructífera que la intertextualidad ilimitada para guiar al lector. Pues la intertextualidad limitada facilita la comprensión del lector al incluir en el diálogo intertextual solamente aquellos intertextos relacionados entre sí por una relación lógica o pragmática. Al descartar la idea de la libre e infinita interacción de significados la intertextualidad limitada implica también aceptar la preferencia de ciertas interpretaciones por sobre otras, así como la preferencia de ciertos intertextos por sobre otros.

Un exponente de la intertextualidad limitada es Rifattere (1990, p. 56) que restringe la noción de intertexto a todo texto que: “el autor debe conocer a fin de comprender el significado total de una obra literaria” [Traducción propia].” Para Rifattere (1990, p. 57), la intertextualidad limitada puede ser definida como: “la red de funciones que constituyen y regulan la relación entre un texto y su intertexto” [Traducción propia]

Si bien el concepto de intertextualidad tiene sus orígenes en campos diferentes al de la educación, la utilidad de la intertextualidad en la investigación social ha sido resaltada por Fairclough (1992, 1995), quien sugiere el uso del análisis intertextual particularmente en el estudio de reformas y procesos de intenso cambio cultural y social. Para Fairclough el análisis intertextual puede poner en evidencia el carácter homogéneo o heterogéneo de un texto al insertarlo en un diálogo permanente con otros textos y con su contexto histórico-social.

También Ball (1994) ha hecho hincapié en la lectura intertextual de las reformas educativas al sugerir tener en cuenta la compatibilidad intertextual de los documentos políticos pertenecientes a una reforma. A su vez, el estudio de la implementación de las reformas en la práctica escolar exige tener en cuenta documentos pertenecientes a reformas anteriores ya no vigentes. Estos intertextos pueden, a veces, permanecer presentes en el inconsciente de los maestros y directores, por ende, pueden influir en la interpretación de los documentos políticos nuevos o vigentes en un sistema escolar.

Por su parte, Lemke (1992) subraya el uso de una variedad de intertextos en la investigación educativa. Así pues, el análisis de la sociedad moderna debe partir de una visión amplia del concepto de texto que no solo incluye como intertextos a los textos escritos sino también a las observaciones, entrevistas, hipermedia e imágenes computarizadas.

En este artículo se propone el análisis intertextual como una estrategia útil para el estudio de la equidad educativa al contribuir a una mayor comprensión del carácter multifacético que este concepto puede adquirir dentro de una misma reforma escolar. En esta contribución se parte de una concepción de reforma educativa como texto general, cuyo significado dependerá de las interacciones entre los textos comprendidos en esta reforma. Así pues, se busca el significado del concepto de equidad en la reforma a partir de las interacciones de textos producidos en las áreas centrales de esta reforma.

Los Intertextos en el Análisis de la Equidad

Partiendo de la perspectiva de intertextualidad limitada propuesta por Riffaterre (1990), se sugiere la elección de los textos que regulan las áreas centrales del sistema escolar afectadas por una reforma educativa a fin de lograr una mayor comprensión de la equidad. Como áreas centrales se propone sectores tan variados del sistema educativo como el financiamiento, la gestión escolar, los contenidos, el sistema de calificación y evaluación y la implementación en la práctica de la reforma educativa.

En este artículo se utiliza como intertextos no solo textos escritos de política educativa, textos escritos producidos a nivel comunal y escolar, así como entrevistas y observaciones realizadas en la práctica escolar. Entre los intertextos propuestos es posible distinguir las siguientes categorías:

Intertextos del nivel político nacional. Los intertextos a nivel político nacional deben incluir textos que regulen y delimiten de una u otra forma la posibilidad de acción de los actores de la práctica en el nivel escolar y comunal. A nivel político nacional es importante incluir documentos políticos que regulen los contenidos escolares, el sistema de calificaciones, el financiamiento de las escuelas y las normas que rigen la descentralización y la privatización del sistema escolar.

Intertextos de la práctica educativa. Partiendo de una concepción de reforma como las interacciones de textos de diversas áreas del sistema escolar es importante tener en cuenta la práctica educativa como fuente de textos cuyas interacciones afectan la implementación de políticas de equidad. Pues, como lo señala Ball (1994), si bien los documentos políticos educativos funcionan como intervenciones textuales en la práctica de las comunas y de las escuelas, estas instituciones pueden funcionar al mismo tiempo como ámbitos/espacios de interpretación libre y de resistencia a dichos documentos.

Un Ejemplo de Análisis Intertextual

Para ilustrar la utilidad del análisis intertextual en el estudio de la equidad educativa se discute a continuación la reforma escolar sueca a través del análisis de ejemplos de la política y de la práctica educativa en la escuela obligatoria. En primer lugar, se hace una introducción de la reforma aplicada en Suecia en la década de los años noventa. A continuación se desarrolla el concepto de equidad utilizado en este artículo; finalizando con la presentación de una serie de ejemplos incluidos en los resultados de un estudio (Francia 1999) sobre la equidad en el que se aplicó la lectura intertextual como estrategia de análisis.

La Reforma Educativa Sueca

A fin de brindar al lector una mayor comprensión del contexto político y pedagógico del análisis intertextual de este artículo, a continuación se hace una presentación de los sectores afectados por la reforma escolar neoliberal aplicada en la década del noventa y actualmente vigente en Suecia.

El discurso educativo. Una de las transformaciones centrales que dieron lugar a la política escolar neoliberal sueca actual fue el cambio en el discurso educativo de los partidos políticos y de los medios de comunicación. Según el estudio de Schullerqvist (1995) el discurso de la política educativa anterior a la reforma neoliberal de los noventa se había caracterizado por tener como valores centrales: a) la igualdad social, b) la responsabilidad del estado y c) la formación del ciudadano.

Sin embargo, ya a fines de la década de los ochenta se produce un cambio radical en el discurso educativo del partido socialdemócrata a raíz del auge de la ideología neoliberal en la sociedad sueca. En este discurso neoliberal la igualdad social desaparece como valor central siendo reemplazada por el derecho a la libre elección, la responsabilidad individual y la eficacia. A su vez se cuestiona gravemente el rol del estado como garante de la formación del ciudadano y las posibilidades de realizar un cambio social a través del monopolio de la escuela pública (Schullerqvist 1995).

La gestión y el financiamiento del sistema educativo. El gobierno socialdemócrata implementó la descentralización del sistema educativo sueco en 1988. A partir de esa fecha Suecia pasó de tener uno de los sistemas escolares más centralizados y uniformes a tener uno de los más descentralizados de los países industrializados, junto con Nueva Zelanda y Gran Bretaña (Daun 1997). El proceso de descentralización implicó la transferencia de la responsabilidad de la educación del estado hacia las municipalidades. El estado nacional, que en décadas anteriores había reglamentado en detalle la práctica escolar, pasó a asumir solo la responsabilidad de la creación de objetivos curriculares nacionales y de la supervisión de las municipalidades y escuelas.

Paradójicamente, la descentralización del sistema escolar acarrió un aumento de supervisión estatal sobre las municipalidades y las escuelas. A fin de incrementar el control estatal, la Dirección Nacional de Escuelas intensificó el sistema de seguimiento a cargo de inspectores escolares y creó un sistema en Internet para informar al público sobre los resultados académicos de los alumnos en distintas escuelas y municipios.

La profunda descentralización del sistema educativo comprendió también la transferencia del financiamiento económico de las escuelas al municipio. A raíz de esta transferencia, las comunas pueden decidir libremente la cantidad de recursos destinados al área escolar en su propia jurisdicción. Así pues, el consejo escolar de cada municipio debe competir por los recursos económicos con otros sectores de responsabilidad municipal como por ejemplo, la secretaria de salud, la secretaria de obras y servicios, la secretaria de transporte. Por consiguiente, la descentralización financiera impuesta por la reforma de los noventa no asegura ningún tipo de igualdad de estándar para el gasto educativo a nivel nacional. Al no existir ninguna reglamentación nacional que establezca un monto mínimo obligatorio que cada comuna debe destinar a educación, aumentó la desigualdad entre los municipios en cuanto a los recursos destinados a educación.

Se introdujo también un nuevo sistema de financiamiento para las escuelas públicas y privadas, ampliándose la libre elección de escuela para padres y alumnos. A su vez, la contratación del personal escolar dejó de ser responsabilidad del estado, pasando a manos de las escuelas municipales o las escuelas privadas.

A comienzos de la década de los noventa se reglamentó que el monto establecido en cada municipio para cada alumno fuera transferido a la escuela que los padres eligieran para sus hijos. A través de esta reforma de transferencia de recursos de acuerdo a la libre elección de las familias, se incrementó el número de escuelas privadas financiadas con recursos públicos, estimulándose, igualmente, la competencia entre escuelas.

Según la Ley Federal de Educación, los grupos u organizaciones privadas que quieran fundar una escuela privada deben presentar una petición ante la Dirección Nacional de Escuelas. Durante el trámite del pedido de creación de una escuela privada, la Dirección Nacional de Escuelas debe consultar la opinión del Consejo Escolar Municipal. Pues el municipio tiene derecho a expedirse sobre los posibles efectos negativos que un establecimiento educativo privado puede acarrearle. Es, sin embargo, la Dirección Nacional de Escuelas la agencia que decide en última instancia si se autoriza la creación de la escuela privada, pues el dictamen de los municipios no es concluyente. Si un municipio se opone a una autorización de establecimiento de escuela privada acordada por la Dirección Nacional de Escuelas puede apelar dicha autorización ante los tribunales.

Un análisis sobre los conflictos entre la Dirección Nacional de Escuelas y los municipios por el establecimiento de escuelas privadas muestra que casi nunca las municipalidades consiguen impedir la creación de escuelas privadas en su territorio, una vez otorgada la autorización estatal (Francia 2006). En estos conflictos la Dirección Nacional de Escuelas rara vez concuerda con las autoridades municipales en su evaluación de los posibles efectos negativos que la creación de una escuela privada puede acarrear. Los municipios señalan el aumento de la segregación social y educativa, así como la disminución de recursos—y por ende de la calidad de la enseñanza— en las escuelas públicas como consecuencias negativas de la instalación de una nueva escuela privada en su territorio. A su vez, la Dirección Nacional de escuelas considera que los municipios no pueden demostrar efectos negativos a largo plazo que justifiquen la denegación del permiso de establecimiento a las escuelas privadas.

La creación de escuelas privadas subvencionadas por fondos públicos a comienzos de los noventa inició un proceso de privatización del sistema escolar sueco que continúa en aumento en la época actual, pues la cantidad de escuelas privadas del nivel obligatorio aumentó de 238 en el año escolar 1995-1996 a 596 en el año escolar 2005-2006. (Skolverket 2007a). Al mismo tiempo se ha registrado un descenso considerable del número de escuelas públicas a medida que el número de escuelas privadas ha aumentado (Skolverket 2003a).

Sin embargo, el proceso de privatización del sistema educativo sueco no se extiende en forma pareja en todo el país. El aumento del número de escuelas privadas se produce principalmente en las grandes ciudades con mucha población, siendo menor en las municipalidades alejadas de las grandes metrópolis (Skolverket 2003b).

El Currículo y los programas de estudios. Por primera vez en el sistema educativo sueco se introducen currículos totalmente descentralizados que se distinguen de los currículos anteriores por incluir solamente los objetivos nacionales y los valores éticos de la escuela sueca. El currículo de la escuela obligatoria (Lpo 94) vigente desde 1994 rige tanto para la escuela obligatoria regular (grundskola) como para la escuela obligatoria especial (specialskola), los programas especiales para alumnos con dificultades (särskola) y la escuela obligatoria para los alumnos de origen lapón (sameskola). Anteriormente cada forma de escuela obligatoria tenía su propio currículo.

En 1994 se introducen también programas de estudios descentralizados que sólo incluyen los objetivos nacionales para cada asignatura escolar. En el año 1995 se crea por primera vez un programa de estudios especial para la asignatura Sueco como segundo idioma (Svenska som andra språk). Según datos de la Dirección Nacional de Escuelas (Skolverket 2007d) el 6, 8 % de los alumnos de la escuela obligatoria cursaban la materia Sueco como segundo idioma durante el año escolar 2005-2006.

Una gran parte de los alumnos que cursa la materia Sueco como segundo idioma son niños de padres de origen extranjero pero nacidos en Suecia, mientras que los alumnos recién llegados a Suecia constituyen un grupo minoritario en esta asignatura (Myndigheten för Skolutveckling 2004). Son las escuelas las responsables de decidir cuáles alumnos deben cursar la asignatura Sueco como segundo idioma o la asignatura Sueco. De acuerdo con la Dirección Nacional de Desarrollo Escolar (Myndigheten för Skolutveckling 2004), los alumnos de origen extranjero que cursan la asignatura Sueco como segundo idioma presentan un porcentaje mayor de fracaso escolar que los alumnos extranjeros que cursan la asignatura Sueco.

A su vez, el currículo para la escuela obligatoria (Lpo 94) establece los objetivos curriculares y los objetivos nacionales de los programas de estudio como las normas de equidad del sistema escolar sueco. Tanto las escuelas públicas como las privadas financiadas con recursos públicos están obligadas a seguir dichos objetivos, así como a respetar los valores de la escuela sueca establecidos por el currículo.

Si bien en Suecia existen objetivos nacionales obligatorios para los alumnos, la puesta en práctica de los objetivos curriculares crea en la práctica diferencias significativas en los objetivos de conocimientos y criterios de calificación entre distintas escuelas (Skolverket 2000, 2004a, SOU 2005:56). En ciertos casos, las escuelas crean por su cuenta un nivel de exigencia curricular inferior al estipulado por los objetivos nacionales. Esta disminución del nivel de conocimientos afecta principalmente a los alumnos de grupos sociales y étnicos más desprotegidos (SOU 2005:56). En ciertos municipios, las escuelas otorgan permisos a alumnos de ciertas minorías cristianas y musulmanas para no concurrir a las clases obligatorias de natación, educación sexual y educación religiosa. De esta forma se negocia a nivel escolar el derecho de los alumnos pertenecientes a ciertos grupos

minoritarios a recibir el mismo nivel de conocimientos que los alumnos de la mayoría (Francia 2007a, Francia 2007b, Francia 2007c, Gustafsson 2004).

El Currículo del año 1994 incluye también la descentralización del proceso educativo a través de la exigencia de individualizar la enseñanza. Este currículo enfatiza la responsabilidad de la escuela de adaptar los objetivos nacionales a las necesidades e intereses de los niños. Dicho documento señala también cuál es la responsabilidad individual de los alumnos, así como su capacidad para elegir libremente en el transcurso de su proceso de aprendizaje.

El sistema de calificaciones y de control. Otra de las transformaciones de la reforma de los noventa es un sistema de calificaciones basado en los resultados individuales de los alumnos. Por el contrario, el sistema de calificaciones de las décadas anteriores era relativo y basado en los resultados obtenidos por los grupos de individuos, y no por los resultados individuales de los alumnos. Esta forma de calificar estaba basada en la curva de normalidad de Gauss (SOU 1992:59; Francia 1999) que pronosticaba que un 38% del alumnado obtendría la nota de aprobado (nota 3), un 31% obtendría notas más altas (notas 4 y 5), y que un 31% no sería aprobado (notas 1 y 2). La distribución de las calificaciones estaba hecha de acuerdo a los resultados generales de todos los alumnos de Suecia que cursaban el último año de la escuela obligatoria. El sistema de calificaciones absoluto impuesto en el año 1994 reemplaza entonces a un sistema de calificaciones anterior que legitimaba el fracaso escolar al pronosticarse de antemano que un 31% de los alumnos no sería aprobado.

La reforma de los noventa incluyó además un seguimiento a nivel nacional de los resultados escolares a través de exámenes nacionales obligatorios en el último año de la escuela obligatoria en las materias inglés, sueco y matemáticas. Se dispuso además la creación de pruebas nacionales no obligatorias en esas tres materias para el quinto año de la escuela obligatoria.¹

Sin embargo, un informe de la Dirección Nacional de Escuelas (Skolverket 2004a) muestra una gran variación a nivel nacional en los criterios de calificación utilizados por las escuelas. Es por ello que el gobierno conservador que asumió el poder en septiembre del año 2007 ha propuesto un cambio en el actual sistema de exámenes nacionales, aconsejando la realización de pruebas nacionales obligatorias en todas las asignaturas teóricas en el tercero, sexto y noveno año de la escolaridad obligatoria (DN 2007).

El Concepto de Equidad

En el estudio de las reformas escolares a través del análisis de interacciones de textos es importante también presentar cuáles son los intertextos que el propio investigador aporta en su lectura del fenómeno a estudiar, en nuestro caso, la equidad. Pasemos entonces a discutir el concepto de equidad utilizado en esta investigación como punto de partida del análisis intertextual.

Así pues, el concepto de equidad utilizado en este artículo parte de una definición de equidad (Benadusi 2001; Hutmacher 2001; Braslavsky & Cosse 2003; López 2005; Francia 2003, 2004, 2006, 2007) que integra un cierto estándar de igualdad de oportunidades, de recursos y de resultados con el respeto a la diversidad y a las diferencias.

¹ La escuela obligatoria en Suecia tiene una duración de nueve años. La obligatoriedad escolar comprende a los alumnos entre siete y dieciséis años..

Este énfasis en la integración de un cierto nivel de estándares comunes a todos los alumnos junto con el respeto por la diversidad y la diferencia está basado en una idea de justicia, que incluye tanto a la justicia social como a la justicia cultural. Esta visión integracional del concepto de justicia exige, según Fraser (1997), una reconciliación de la redistribución de igualdad social con el reconocimiento de la diversidad y la libre elección del individuo.

Durante el período de “la sociedad de bienestar”, que caracterizó al desarrollo socioeconómico de la Suecia de los años sesenta y setenta, los currículos de la escuela obligatoria enfatizaban sobre todo el derecho a la igualdad en el sentido del derecho de recibir una buena educación para la formación del ciudadano. No obstante, a fines de los años setenta se empezó a utilizar el concepto de equidad en los documentos políticos como concepto subordinado al de igualdad. En esta época el significado de la equidad educativa va a estar relacionado principalmente con el objetivo de lograr una escuela común e igualitaria para todos (Englund 2004). Al subordinarse el concepto de equidad a un concepto de igualdad uniforme y hegemónica, la equidad educativa reinante en la Suecia de los años setenta tenía muy poca consideración por las diferencias individuales, sociales y culturales, ni por el derecho de los padres de elegir libremente la educación de sus hijos. Según Annick Sjögren (1995), este modelo de política igualitaria uniforme dificultó paradójicamente en Suecia el éxito escolar de las minorías al estar basado en una perspectiva social y cultural homogénea.

En la década de los noventa la reforma neoliberal de la escuela sueca reemplazó al modelo de igualdad uniforme por un modelo de descentralización y privatización que al mismo tiempo exigía equidad educativa. En el concepto de equidad de esta reforma se había atenuado su contenido igualitario, enfatizándose en cambio, el derecho a la libre elección y a la diferencia. La meta de una escuela igualitaria y uniforme de las décadas anteriores es entonces reemplazada por la meta de una escuela equitativa, que incluye tanto la exigencia de estándares comunes de educación como la libre elección de escuelas, de contenidos y de métodos.

La reforma educativa de los noventa implementó pues en el contexto escolar sueco las mismas transformaciones que se introdujeron en la mayor parte de los sistemas de educación de los países occidentales en esa década: descentralización, privatización, establecimiento de estándares nacionales y aumento del control de los resultados académicos. La transición de lo igualitario a lo equitativo caracterizó también las reformas escolares llevadas a cabo en las últimas dos décadas en gran parte de los países europeos y americanos. En estos otros contextos educativos la idea de una escuela igualitaria uniforme pierde también auge y es reemplazada por una idea de equidad, que si bien incluye una mediana exigencia igualitaria tiene a su vez en cuenta el respeto a la diversidad (Benadusi 2001; Hutmacher 2001; López 2005; Feijoó 2002; Demeuse 2004). A pesar de que se puede comprobar a nivel internacional un cambio discursivo que da prioridad al concepto de equidad por sobre al de igualdad, es difícil encontrar en la práctica un concepto único de equidad. La equidad educativa se muestra como un concepto contextual y multifacético, que toma distintos significados en diferentes contextos y niveles del sistema escolar (Bergström 1993; Englund 1995, 1999; Berg 1999; Fernández Enguita 2002; Francia 1999, 2004; Gewirtz 2004).

En este artículo se concentra el análisis de la reforma educativa en el fenómeno de la equidad pues el derecho de todo niño a la educación equitativa es uno de los valores centrales de la política educativa implementada por la reforma de 1994. A su vez se argumenta la relevancia actual del estudio de la equidad a raíz del evidente fracaso en el siglo XXI de la política de educación equitativa introducida por esta reforma neoliberal.

Pues si bien el sistema educativo sueco sigue siendo considerado uno de los sistemas más equitativos a nivel europeo (Dupriez & Dumay 2004), este sistema tan "equitativo" desde un punto de vista internacional, continúa produciendo desigualdades e injusticias. Los datos estadísticos de la Dirección Nacional de Escuelas (Skolverket 2007a) del año escolar 2005-2006 muestran que un 89,5 % de la totalidad de los alumnos contaban con la competencia formal necesaria para el ingreso a la escuela secundaria. El porcentaje de alumnos de origen extranjero con esta competencia era menor (78,6%). Según datos de la Dirección Nacional de Escuelas (Skolverket 2002, 2003a) los alumnos de origen extranjero o los alumnos con problemas de hiperactividad o síndrome de Aspergers están altamente representados en el grupo de alumnos sin competencia formal para ingresar en la escuela secundaria. En el estudio comparativo internacional PISA (Skolverket 2003b), Suecia presenta además un mayor porcentaje de diferencias entre el rendimiento de los alumnos de origen extranjero y los alumnos de origen sueco con relación a otros países de la OECD. A su vez, un informe sobre la equidad educativa en Suecia presentado por la OECD (2005) señala que la profunda descentralización del sistema escolar pone en peligro el logro de un estándar equitativo de educación para todos los niños suecos.

Un Estudio Intertextual de la Equidad en la Reforma Sueca

Para ejemplificar la utilidad del análisis intertextual en el estudio de las reformas educativas se presenta a continuación una investigación sobre la equidad de la reforma sueca de la década de los noventa. Esta investigación realizada durante el período 1995-1999 fue presentada como tesis doctoral con el título *Policy as text and as practice. An Analysis of the Equity concept in the Educational Reform of the compulsory school system* en la Universidad de Estocolmo en enero del año 2000 (Francia 1999).

Partiendo de la concepción de reforma educativa como cruce de superficies textuales, este proyecto buscó el significado de la equidad de la reforma a través de los siguientes estudios:

Estudio 1: Análisis de texto de las interacciones entre documentos de la política educativa a nivel nacional.

En el análisis de textos realizado en el estudio 1 se busca el significado del concepto de equidad a partir de una lectura que relaciona entre sí los documentos oficiales seleccionados. De esta forma el análisis no se limita a una lectura individual de cada texto sino que se concentra por sobre todo en el diálogo entre dichos documentos a fin de buscar los cambios de significado que el concepto de equidad adquiere en la reforma.

El criterio de elección de los intertextos del estudio 1 ha sido el incluir los documentos oficiales centrales de la política educativa establecidos por la reforma de la década del noventa que regulan la práctica escolar de los centros escolares y los municipios.

En la Tabla 1 se han incluido los nombres de los documentos oficiales que fueron usados para realizar el análisis de interacción intertextual perteneciente al estudio 1.

Tabla 1

Documentos de la Política Educativa Sueca Usados para el Análisis de Interacción Intertextual

| Nombre del Documento (Español) | Nombre del Documento (Sueco) |
|---|--|
| Ley Federal de Educación | Skollagen SFS 1997:1212 |
| Currículo de la escuela obligatoria | Läroplan för det obligatoriska skolväsendet Lpo 94 |
| Programas de estudios y los criterios de calificaciones del año 1996 | Kursplaner och betygskriterier för det obligatoriska skolväsendet 1996 |
| Ordenanza escolar | Grundskoleförordning 1994:1194 |
| Proyecto de ley que regula el sistema de calificaciones | Propositionen 1994/95:85 |
| Proyecto de ley que regula la descentralización de la escuela sueca | Propositionen 1988/89:4 |
| Proyectos de ley que regulan la libre elección de escuelas y la creación de escuelas privadas | 1991/92:85, Propositionen 1992/1993:230 y Propositionen 1995/96:200 |

Estudio 2: Análisis del siguiente material concerniente a los actores de la práctica escolar:

a) cuarenta entrevistas individuales con los responsables de la planificación educacional en cuatro municipalidades y con directores y profesores de escuela en siete escuelas en dichas municipalidades, b) cuatro entrevistas grupales sobre las experiencias de los profesores de escuela con el sistema de calificación absoluto basado en objetivos y con las pruebas obligatorias nacionales en cuatro escuelas de cuatro municipalidades estudiadas, c) trece observaciones en seis de las escuelas de dichas municipalidades, d) análisis de textos de los planes de educación en las cuatro municipalidades estudiadas, e) análisis de texto de los planes escolares de las siete escuelas estudiadas, y f) cuatro entrevistas a responsables a nivel municipal y escolar sobre la enseñanza de las asignaturas Sueco como Segundo Idioma y Sueco como Lengua Materna. Este análisis que abarcó a dos de las municipalidades estudiadas, incluyó también análisis de textos de los planes de estudio y de criterios de calificación en la asignatura “Sueco como Segundo Idioma” en dos escuelas de dichas comunas.

Estudio 3: Análisis textual de solicitudes de creación de escuelas privadas musulmanas.

Análisis de texto de veintidós solicitudes de escuelas privadas islámicas aprobadas por la Dirección Nacional de Escuelas durante el periodo 1993-1998. Las escuelas privadas musulmanas fueron elegidas por representar un grupo de escuelas privadas de mayor crecimiento en las últimas décadas. Estos veintidós expedientes archivados en la Dirección Nacional de Escuelas incluyen la petición para crear la escuela privada presentada por los responsables de las escuelas, los dictámenes de las comunas y de la Dirección nacional de escuelas, así como los veredictos de los tribunales en los casos de apelación.

Estudio 4: Análisis de encuestas sobre el derecho de libre elección de escuelas.

Cincuenta y dos encuestas sobre el derecho de los alumnos a elegir una escuela en otra comuna diferente a la de residencia fueron enviadas a todas las municipalidades de las provincias de Estocolmo y Uppsala. Las municipalidades y escuelas elegidas en el estudio 2 y 3 están ubicadas en Estocolmo y Uppsala por ello fueron elegidas estas dos provincias para el estudio 4. De un total de 54 encuestas enviadas, se recibieron 42 respondidas. Este

estudio comprende también una entrevista grupal a dos empleados del Consejo Escolar de la municipalidad de Estocolmo, dado el gran número de alumnos residentes en otras municipalidades que eligen escuelas situadas en esta municipalidad.

El Carácter Multifacético de la Equidad en la Reforma Escolar Sueca

Los cuatro estudios que comprenden el proyecto de investigación *Policy as text and as practice. An Analysis of the Equity concept in the Educational Reform of the compulsory school system* permiten conjuntamente analizar intertextos producidos en áreas centrales del sistema educativo como la gestión, el financiamiento y la privatización, así como el currículo, los programas de estudio y el sistema de calificaciones y de supervisión. Al centrarse el análisis en las interacciones de estos intertextos se busca poner en evidencia las limitaciones y las contradicciones de la política de equidad introducida por la reforma de la década de los noventa y actualmente vigente en el sistema escolar obligatorio de la Suecia del siglo XXI. Distintos significados de equidad surgen dependiendo de las diversas interacciones de textos presentadas en los estudios 1, 2, 3 y 4. Esta variación de significados, a veces complementarios y a veces opuestos, crea problemas de interpretación e implementación del derecho de todo niño a recibir una educación equitativa en Suecia. A continuación se presentan resultados del análisis intertextual realizado en estos cuatro estudios:

Análisis de las interacciones de intertextos a nivel nacional (Estudio 1)

Partiendo de un análisis intertextual de los intertextos a nivel nacional se pueden observar los siguientes significados del concepto de equidad en la reforma escolar sueca:

Equidad como igualdad de oportunidades o igualdad de acceso. La igualdad de oportunidades implica la no existencia de impedimentos formales que imposibiliten el acceso de los alumnos a la educación por cuestiones de sexo, clase social, etnicidad o religión. (Bergström & Boréus 1992; Braslavsky & Cosse 2003). Tanto la Ley Federal de Educación (Skollagen SFS 1997:1212) como el currículo de la escuela obligatoria (Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94) hacen referencia a este significado de equidad en sus textos (Francia 1999).

Todos los niños y jóvenes independientemente de su lugar de residencia, origen social o situación económica tienen derecho a tener igual acceso a la educación impartida en el sistema educativo público destinado a los niños y a los jóvenes. (Ley Federal de Educación (SFS 1997:1212) capítulo 1, § 2) [Traducción propia].

Todos los niños y jóvenes tienen derecho a tener igual acceso a la educación y a recibir una educación equitativa en cada nivel escolar. (Currículo de la Escuela Obligatoria (Lpo94) Prólogo) [Traducción propia].

Sin embargo, al incluir en este análisis La Ordenanza Escolar (Grundskoleförrdning 1994:1194) como intertexto, se puede encontrar un significado más limitado del concepto de equidad como igualdad de oportunidades. Este documento condiciona la obligación de las comunas en cuanto a impartir la enseñanza de la asignatura idioma materno, a la existencia de un grupo mínimo de cinco alumnos por idioma materno.

Una comuna es responsable de proveer enseñanza de idioma materno solo si existen profesores con formación apropiada.

Una comuna es responsable de organizar este tipo de enseñanza solo si hay por lo menos cinco alumnos que desean recibir enseñanza en un idioma materno. (Ordenanza Escolar (SFS 1994:1194), capítulo 2, § 13) [Traducción propia.]

De esta forma la Ordenanza Escolar (Grundskoleförordning 1994:1194) crea un impedimento en el acceso a los objetivos nacionales en esa asignatura para los alumnos cuyo idioma materno no permite crear grupos de cinco o más alumnos. Se puede afirmar entonces que el derecho de equidad como igualdad de oportunidades en la reforma sueca no se extiende al derecho de recibir instrucción de lengua materna si el número de alumnos en esa asignatura es menor de cinco (Francia 1999). Al analizar las interacciones entre la Ley Federal de Educación (Skollagen SFS 1997:1212) y La Ordenanza Escolar (Grundskoleförordning 1994:1194) aparece pues un significado más restringido del concepto de equidad como igualdad de posibilidades en todas las asignaturas del que hubiéramos tenido con solo limitarnos al análisis de la Ley Federal de Educación que disponía una total igualdad de posibilidades (Francia 1999).

No obstante, hay que aclarar que en lo concerniente a los alumnos pertenecientes a las comunidades Saami, Roma y a la comunidad de hablantes de Miänkieli de Tornedalen se hace una excepción a esta limitación. Esta reglamentación puede ser interpretada como un instrumento para procurar igualdad de oportunidades a grupos indígenas y grupos con estatutos protegidos, que por diferentes causas históricas y sociales tienen una posición especial en la sociedad sueca que les dan derecho a tener un tratamiento especial en relación con otras minorías.

En el caso de los alumnos Saami, hablantes de Miänkieli de Tornedal o Romas, la comuna está igualmente obligada a brindar enseñanza de un idioma materno aunque la cantidad de alumnos que soliciten sea menor que cinco (Ordenanza Escolar (SFS 1994:1194) capítulo 2, § 13) [Traducción propia].

Equidad como igualdad de recursos. Según Bergström & Boréus (1992), la igualdad de recursos puede ser entendida como la exigencia de una distribución justa de los recursos económicos a favor de los alumnos más desprotegidos a fin de que estos puedan tener éxito escolar durante su trayectoria en el sistema educativo.

En este sentido La Ley Federal de Educación sueca (Skollagen SFS 1997:1212) establece, por ejemplo, un concepto de equidad de recursos amplio en lo que se refiere a la escuela obligatoria, que no se limita sólo al acceso a la escuela, sino que también comprende la cobertura de los gastos concernientes al material educativo, los almuerzos escolares, la ayuda pedagógica y médica a los alumnos. Esta concepción amplia de la gratuidad se extiende inclusive a las escuelas privadas financiadas por el estado a las que la Ley Federal de Educación prohíbe además el cobro de matrículas. De esta forma el acceso y la asistencia tanto a la escuela comunal como a la privada financiada por subsidios públicos son totalmente gratuitos.

La educación en la escuela obligatoria debe ser gratuita para los alumnos. Estos tienen derecho de tener acceso gratuito a los libros, material para escribir, útiles escolares y todo tipo de recursos que sean necesarios para una educación moderna [...] (Ley Federal de Educación (SFS 1997:1212) capítulo 2, § 24) [Traducción propia].

La Ordenanza Escolar (SFS 1994: 1194), La ley Federal de Educación (Skollagen SFS 1997:1212), y el currículo de la escuela obligatoria (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet Lpo 94) estipulan además la redistribución de los recursos económicos a favor de los alumnos que tienen necesidad de ayuda pedagógica especial. El currículo de la escuela obligatoria (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet Lpo 94) establece que los rectores de escuela tienen la responsabilidad de: “Adaptar la distribución de recursos y de las medidas de apoyo de acuerdo a la evaluación del desarrollo de los alumnos realizada por los profesores.” (Currículo de la Escuela Obligatoria (Lpo94) [Traducción propia]).

De esta forma el marco jurídico del sistema educativo sueco crea posibilidades de equidad de recursos con respecto a los alumnos más necesitados. Al mismo tiempo la descentralización del sistema educativo trae como consecuencia grandes variaciones entre los recursos económicos de las diversas comunas y de las escuelas. Si bien los documentos políticos a nivel nacional hablan de una distribución de recursos de acuerdo a las necesidades del alumno, la proposición que establece la descentralización de la escuela sueca (Propositionen 1988/89:4) y la propia La Ley Federal de Educación (Skollagen SFS 1997:1212) crean al mismo tiempo variaciones en materia económica al establecer la descentralización del financiamiento del sistema escolar. Dichas reglamentaciones permiten a las comunas decidir libremente el presupuesto escolar necesario a su juicio para cumplir con los objetivos nacionales. La libertad de elección crea variaciones entre las comunas con respecto a la redistribución de recursos en el nivel escolar. Así pues, al estudiar las interacciones entre los diversos documentos que regulan los recursos económicos del sistema educativo sueco podemos ver que al mismo tiempo coexisten una idea de equidad como igualdad de recursos de acuerdo a las necesidades de los alumnos y una idea de equidad como igualdad de recursos restringida, que está más en relación con la autonomía comunal de decidir sobre su presupuesto escolar que en relación con las necesidades reales de los alumnos (Francia 1999).

Equidad como igualdad de resultado. La igualdad de resultados se caracteriza por la existencia de un nivel bajo de dispersión entre la cantidad y el tipo de conocimiento que los alumnos poseen cuando terminan la escuela (Bergström 1993).

Como un ejemplo de este significado se puede alegar el énfasis con que el Currículo Nacional (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet Lpo 94) habla de la responsabilidad de la escuela en el éxito de los resultados académicos de los alumnos. Todos los alumnos tienen derecho a adquirir un nivel mínimo de conocimientos básicos establecidos en los objetivos obligatorios nacionales que le permitan continuar con sus estudios en la escuela secundaria. Esta exigencia de un nivel de conocimientos básico, que surge de la lectura del Currículo (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet Lpo 94), de la Ordenanza Escolar (SFS 1994:1194) y de la Ley Federal de Educación (Skollagen SFS 1997:1212) entre otros documentos políticos, enfatiza la responsabilidad de la escuela en este aspecto. Esta exigencia no se limita a una visión reducida del conocimiento, sino que incluye también los objetivos de desarrollar el pensamiento crítico y pluralista y los valores éticos de la escuela sueca (Francia, 1999).

El alumno debe recibir educación de apoyo si se evalúa que no llegará a cumplir con por lo menos los objetivos curriculares a final del quinto y del noveno año escolar de la escuela obligatoria, o si el alumno, por otros motivos, necesita apoyo especial. (Ordenanza Escolar (SFS 1994:1194) 4 capítulo 4, §, 4) [Traducción propia].

La educación a la escuela obligatoria debe brindar a los alumnos los conocimientos y habilidades y la preparación necesaria para participar en la sociedad. Esta educación debe funcionar de base para poder continuar luego con la escuela secundaria. (Ley Federal de Educación (SFS 1997:1212), capítulo 4, § 1) [Traducción propia].

Los objetivos curriculares nacionales constituyen las normas de equidad. (Currículo de la Escuela Obligatoria (Lpo94), p. 6).

Sin embargo, si analizamos como intertexto el programa de la asignatura Sueco Como Segundo Idioma, se puede ver que en el sistema educativo existen diferentes objetivos nacionales dependientes del origen étnico del alumno. Según cifras de la Dirección Nacional de Escuelas (Skolverket 2007d), en el año escolar 2005-2006, un 6,8% del alumnado total de la escuela obligatoria cursaba la asignatura Sueco Como Segundo Idioma en vez de la asignatura Sueco. Este porcentaje muestra que en Suecia una parte de los alumnos de origen extranjero no cumplen con los objetivos del programa de estudio de la asignatura Sueco, sino que siguen un programa de estudios especialmente destinado para los alumnos de origen extranjero que no dominan la lengua nacional. La creación de una asignatura especialmente limitada para los alumnos de origen extranjero puede ser considerada una forma de soslayar la responsabilidad de la escuela en el logro de la equidad de resultados, sobre todo si se tiene en cuenta que muchos de los alumnos que cursan la asignatura Sueco Como Segundo Idioma son niños y jóvenes nacidos en Suecia pero con padres de origen extranjero.

Equidad como libertad de elección y respecto a la diferencia. La libertad de elección implica siempre la posibilidad de elegir sin impedimentos de ningún tipo, tanto durante tanto en la vida escolar como en la vida adulta (Bergström & Boreus 1992).

El gobierno conservador que asumió el poder en Suecia en el año 1991 estableció además la libertad de elegir escuelas por parte de las familias a través del Proyecto de Ley 1991/92:95 (Propositionen 1991/92:85) y del Proyecto de Ley 1992/1993:230 (Propositionen 1992/1993:230). Estos intertextos aumentaron de este modo el poder de libre elección de los padres y la posibilidad de crear escuelas privadas subvencionadas por el estado. Esta libertad de elección incluye la posibilidad de elegir escuelas privadas o públicas dentro de la misma comuna o en otras comunas. El Proyecto de Ley 1995/96:2000 (Propositionen 1995/96:200), presentado por el gobierno socialdemócrata que tomó el poder en 1994, estableció además que el concepto de equidad educativa implica libertad de elección en un marco de variación reglamentada.

A través de los proyectos de ley 1991/92:95, 1992/1993:230, 1995/96:2000, así como el currículo de la escuela obligatoria y la Ley Federal de Educación (Skollagen SFS 1997:1212) se puede constatar que el significado de equidad como libertad de elección y respecto a la diferencia está vigente en el sistema educativo sueco.

Tanto el currículo nacional de la escuela obligatoria como la Ley Federal de Educación establecen además que la educación equitativa implica tener en cuenta las diferencias de intereses y necesidades de los alumnos. La exigencia de equidad educativa no implica pues que todos los alumnos reciban el mismo tipo de educación o vayan al mismo tipo de escuela.

En el proyecto de ley 1991/92:95 (p. 8) se estipula, por ejemplo, como un objetivo “...el lograr la mayor libertad posible para elegir escuela por parte de los niños y los padres”. Este proyecto de ley considera a su vez la diferenciación y la libre elección como una forma de vitalizar la escuela sueca:

Una estimulante competencia entre escuelas, con diferentes perfiles y con diferentes propietarios, podrá a su vez contribuir a elevar la calidad en el sistema educativo. Una mayor diversidad en el sector escolar puede también satisfacer diversos tipos de intereses. La escuela se va a desarrollar en diferentes direcciones, lo que brinda una mayor amplitud tanto en lo que se refiere a las materias escolares como a los métodos pedagógicos (Proyecto de ley 1991/92:95, p. 9) [Traducción propia].

A su vez el Currículo de la escuela obligatoria (Lpo 94) establece como misión de la escuela obligatoria: “el permitir a cada alumno descubrir su propia particularidad y a partir de ello poder participar en la vida social haciendo uso de su libertad responsabilizada.”

El proyecto de ley 1995/96:200 sobre escuelas privadas presentado por el gobierno socialdemócrata en 1996 establece la compatibilidad de la equidad educativa con la libre elección y la diversidad:

La equidad no debe conducir a la uniformidad. En este contexto pueden las escuelas ser diferentes y desarrollarse en forma diferente. Esto es positivo y puede llevar el desarrollo escolar adelante. (Proyecto de ley 1995/96:200, p.28) [Traducción propia].

Las escuelas privadas son distintas y contribuyen a la diversidad dentro del sistema educativo. La diversidad en si es positiva y no está en contraposición con la equidad y la buena calidad. La diversidad es por el contrario en general una condición básica para el desarrollo y la innovación el campo pedagógico. (Proyecto de ley 1995/96:200, p. 29) [Traducción propia].

El proyecto de ley 1995/96:200 establece el financiamiento de las escuelas privadas con recursos públicos, a fin de garantizar una educación equitativa para todos los alumnos:

Todos los niños son distintos y tienen distintas necesidades. Es por ello que la escuela, sin importar su tipo de organismo rector, debe tratar a los niños de diferentes formas a fin de brindarles una educación equitativa. La educación básica para todos los niños debe ser equitativa. A fin de garantizar a los alumnos una educación equitativa de alta calidad, todas las escuelas, sin importar su tipo de organismo rector, deben tener condiciones económicas similares. (Proyecto de ley 1995/96:200, p. 29). [Traducción propia].

A su vez, la descentralización del financiamiento del sistema escolar, introducido ya a fines de los ochenta por el gobierno socialdemócrata de 1988-1991, implica la existencia de diferentes montos por alumno en las diferentes comunas. A este respecto es importante tener en cuenta las disposiciones de la misma Ley Federal de Educación (Skollagen SFS 1997:1212) que establecen que las comunas no están obligadas a pagar más que el monto anual por alumno establecido por cada comuna para su propia jurisdicción.

La Ley Federal de Educación (Skollagen SFS 1997:1212) hace una distinción entre el derecho y la obligación de recibir a alumnos residentes en otras comunas en su distrito. Una comuna tiene siempre el derecho de recibir a alumnos de otras comunas, pero no está obligada a recibir estos alumnos si no está de acuerdo con el monto que la comuna donde los alumnos residen está dispuesta a pagar. De esta forma el derecho de elección de escuela que la misma ley establece para los alumnos y padres pasa a depender de la buena voluntad

de los municipios. No obstante, la Ley Federal de Educación hace una excepción en el caso que el alumno curse el último año de la escuela obligatoria o tenga necesidades especiales.

En consecuencia, no todos los alumnos pueden elegir en la práctica la escuela deseada, si su comuna de residencia se niega a pagar un monto más alto que el establecido en su propia jurisdicción. De esta manera el significado de equidad como libertad de elección y de diferencia pierde vigencia si se analizan las interacciones entre los proyectos de ley 1991/92:95, 1992/1993:230 y 1995/96:2000 y las disposiciones de la Ley Federal de Educación. De esta manera se limita el derecho de las familias y los alumnos a elegir una escuela fuera de la jurisdicción municipal en la que viven si el monto municipal de la comuna elegida por el alumno es mayor que el de la comuna de residencia (Francia 1999).

Esta limitación en la libertad de elección de los alumnos y sus familias puede ser vista como una estrategia nacional y comunal para mermar los efectos negativos en la economía de las escuelas comunales y la segregación social. De esta forma el análisis de las interacciones de diferentes intertextos permite afirmar que si bien la reforma sueca resalta la libre elección como elemento constituyente del concepto de equidad, también establece limitaciones al derecho de elegir a fin de no arriesgar el derecho de igualdad de recursos en la práctica (Francia 1999).

Intertextos de la práctica educativa (Estudios 2, 3 y 4)

A raíz de la transferencia de la responsabilidad de interpretación de los objetivos escolares y criterios de calificación al nivel escolar es necesario analizar la forma en que esos objetivos y criterios son interpretados en la práctica escolar. ¿Se respeta en la práctica el nivel de conocimientos exigidos a nivel nacional, o los docentes tienden a bajar el nivel de exigencias mínimas en relación a sus expectativas con respecto a ciertos grupos sociales, étnicos e incluso en relación con el sexo de los alumnos? ¿Crea la práctica escolar contenidos curriculares paralelos que funcionan como intertextos que actúan en contra de los objetivos políticos tendientes a incrementar la equidad de los alumnos a nivel nacional?

A este respecto, las entrevistas con personal escolar y el análisis de texto de planes y criterios de calificación en las siete escuelas (Estudio 2) muestran una tendencia a nivel escolar de limitar la exigencia de igualdad de resultados a sólo las asignaturas de inglés, matemática y sueco, implementada por propia iniciativa en las escuelas. Esta limitación a nivel escolar surge de la existencia de pruebas nacionales obligatorias solamente en esas asignaturas y de una reglamentación a nivel nacional que exige sólo tener aprobado esas tres asignaturas para poder entrar en la escuela secundaria sueca. A fin de asegurarse una estadística positiva en lo que respecta al número de alumnos que terminan el ciclo obligatorio con competencia formal para la escuela secundaria, las escuelas concentran, a menudo, sus recursos y esfuerzos en obtener una igualdad de resultados solo en sueco, inglés y matemática en el último año de la escuela obligatoria. En ciertos casos, aquellos alumnos que corren el riesgo de ser reprobados en estas tres asignaturas son retirados de sus otras asignaturas curriculares obligatorias para aumentarles las horas de apoyo académico en sueco, inglés y matemáticas. Así pues, si bien los intertextos a nivel nacional permiten hablar de una exigencia de igualdad de resultados en todas las asignaturas, al incluir el análisis de los intertextos de la práctica escolar y comunal se limita el concepto de igualdad de resultados de la reforma sueca a los objetivos obligatorios de sólo tres asignaturas: sueco, inglés y matemáticas (Francia 1999).

El análisis de las entrevistas con personal escolar realizado en el estudio 2 muestra que la responsabilidad del personal escolar en el logro de una equidad educativa es vivenciada a menudo como un momento de estrés en el trabajo escolar. Algunos maestros

consideran la exigencia de equidad como igualdad de resultados como un castigo cruel hacia los alumnos con problemas de aprendizaje. Estos actores consideran al sistema de calificaciones anterior como más justo porque permitía que los alumnos sin conocimientos necesarios para aprobar el ciclo obligatorio pudieran seguir sus estudios en el nivel secundario. En estos casos el sistema anterior es considerado como más adaptado a la realidad escolar. Por el contrario, toda exigencia de igualdad de resultado es vivenciada por estos maestros como un atentado contra una supuesta ley natural que establece en la práctica la permanente existencia de un grupo de alumnos que no van a cumplir con los objetivos nacionales. La vivencia del derecho de equidad como un momento de estrés por parte de ciertos actores de la práctica puede ser interpretada como una forma de resistencia de estos actores a asumir la responsabilidad sobre los resultados de los alumnos como los documentos nacionales lo estipulan (Francia 1999).

Estos resabios del sistema de calificación anterior en la conciencia del personal de las escuelas actúan como intertextos que permiten la justificación de bajas expectativas por parte de ciertos profesores con respecto a los logros académicos de sus alumnos. Un ejemplo de estos intertextos aparece en la entrevista realizada con una profesora encargada del apoyo pedagógico especial para los alumnos con resultados académicos insuficientes. Esta profesora que trabajaba en una escuela a la que concurrían alumnos de grupos social y económicamente marginalizados partía de una visión determinista, casi “biológica”, sobre la posibilidad de sus alumnos en mejorar sus resultados académicos.

Para esta profesora la capacidad del alumno está establecida de antemano. El pretender que estos alumnos alcancen el nivel establecido en los objetivos curriculares obligatorios es vivenciado por ella como un acto cruel que atenta contra la propia naturaleza de sus alumnos:

Un profesor dijo a un elefante y a un mono: Hoy vamos a trepar al árbol. Por supuesto solo el mono pudo trepar al árbol. Esto pasa también en la escuela. Se exige que todos los alumnos aprueben los objetivos, pero si uno no es dotado, no llega. Hay que aceptar que todos los alumnos son distintos. Todos tienen algo que desarrollar, una cuarta parte no puede seguir el ritmo. Y no tienen la posibilidad de desarrollarse pues el nivel de enseñanza no es el correcto. (Profesora de apoyo para alumnos que no alcanzan los objetivos curriculares nacionales, citada en Francia, 1999).

Esta descripción en términos casi “biológicos” de los alumnos que no pueden cumplir los objetivos nacionales puede ser interpretada como un signo de bajas expectativas de parte los docentes con respecto al logro de sus alumnos. Esta descripción de la práctica escolar puede también ser considerada como una forma de resistencia a la política de equidad introducida por la reforma que establece la responsabilidad de la escuela en brindar a los niños una educación equitativa con respecto al logro de los objetivos curriculares.

La exigencia de un estándar de igualdad de los conocimientos en la escuela obligatoria y del aumento del control de los resultados académicos en cada escuela son vivenciados por esta profesora como algo ridículo y contrario a la realidad escolar y a la naturaleza de los alumnos. Para esta entrevistada el sistema de calificaciones anterior basado en la curva de normalidad de Gauss refleja en cambio la realidad.

Es ridículo. Lo que es cierto es la curva Gauss y la distribución de la normalidad. La realidad es así. Todos los tests estandarizados lo indican y

son estos tests los que son correctos. (Profesora de apoyo para alumnos que no alcanzan los objetivos curriculares nacionales, citada en Francia, 1999).

Es importante a su vez señalar que la escuela donde esta profesora trabajaba había construido criterios de calificación para la asignatura Sueco con exigencias inferiores a las establecidas a nivel nacional. De esta forma el personal escolar había negociado el derecho de un estándar de conocimientos equitativos para los alumnos que concurrían a esta escuela al establecer un nivel de exigencias curriculares inferior al estipulado por los objetivos nacionales. La resistencia al derecho de equidad educativa puede en este caso ser considerada como un producto de una cultura escolar y no solamente un hecho aislado limitado a una profesora de educación de apoyo (Francia 1999).

A través de los ejemplos presentados del Estudio 2 se puede argumentar que si bien el currículo nacional sueco establece como norma de equidad educativa a los objetivos curriculares nacionales, si se incluyen en el análisis los intertextos producidos por algunos miembros del personal de las escuelas, se puede observar una tendencia a privar a cierto grupo de alumnos del derecho de educación equitativa, establecido por el marco jurídico nacional del sistema educativo sueco. Para estos representantes la equidad educativa adquiere el significado de estrés. En vez de ser interpretada como un derecho de los alumnos estipulado por la Ley Federal de educación y el currículo, la equidad educativa se torna sinónimo de exigencia ridícula no acorde con las leyes naturales y la realidad. Para estos actores de la práctica escolar, la exigencia de un estándar equitativo de conocimientos significa a su vez una injusticia en lo que respecta al tratamiento de los alumnos con problemas de aprendizaje.

El análisis de los expedientes sobre las peticiones para abrir escuelas privadas musulmanas (Estudio 3) pone también en evidencia las diferencias de significados que el concepto de equidad puede adquirir en la práctica escolar. Así pues en algunas de las solicitudes presentadas por organizaciones islámicas la equidad educativa significa la libertad de abrir escuelas privadas subvencionadas por fondos públicos. En estas solicitudes las escuelas privadas son a menudo consideradas por sus responsables como un instrumento para elevar el nivel de conocimientos de los alumnos musulmanes:

De esta forma el resultado de todos los estudios muestran que los niños que fueron al jardín de infantes de la escuela Al Alown tienen un nivel de conociendo mejor que si hubieran ido a una escuela preescolar pública sueca. (Solicitud para abrir la escuela Al Eloy Al Islamia skola, Malmö, citada en Francia 1999).

Estos actores de la práctica escolar consideran a las escuelas privadas musulmanas como un instrumento para garantizar el respeto a la identidad y la cultura islámica:

La idea que tenemos con el planeamiento de nuestra escuela islámica es el de brindar a todos los alumnos una educación equitativa.

Pensamos además que las personas con otro tipo de interés pueden sentir de otra forma, por ello es irreal el pensar que todos los niños en este país pueden “ser hechos con el mismo molde”. (Solicitud de petición para abrir la escuela Al Eloy Al Islamia skola, Malmö, citada en Francia 1999).

Algunas organizaciones islámicas que presentan solicitudes para abrir una escuela privada critican a la educación pública por las injusticias culturales a las que los niños musulmanes son sometidos en las escuelas municipales. Es por ello que consideran a las

escuelas privadas musulmanas como agentes más efectivos para brindar una educación equitativa basada en el respeto a la diferencia y la diversidad.

Con la divisa: el conocimiento fortalece al individuo, queremos crear esta escuela. Creemos que es la mejor forma para que los niños pertenecientes a culturas distintas se conviertan en un recurso para la sociedad. El tratamiento actual de los musulmanes en las escuelas públicas tiene como efectos que los niños se sientan oprimidos o minusválidos, lo que les crea un sentimiento de agresión contra la sociedad, el que finalmente va a repercutir en forma negativa en la sociedad. (Solicitud de petición para abrir la escuela *Alfadjrskolan, Västerås*, citada en Francia 1999).

Por el contrario, para las comunas que se oponen al establecimiento de las escuelas privadas musulmanas, la equidad educativa implica una limitación de la libertad de los padres en elegir escuela a fin de garantizar una educación acorde a los objetivos y valores de la escuela sueca para todos los niños en Suecia.

La comuna de Orebro considera que el establecimiento de la escuela privada *Dar Al Uloum* va a aumentar la segregación y dificultar la integración de niños y jóvenes en la sociedad sueca.

La escuela *Dar Al Uloum* con su base cultural restringida para la elección de alumnos va a dificultar la formación de una base de conocimientos y valores conjuntos importante para la interacción entre las personas.

La comuna de Orebro considera que la escuela de *Dar Al Uloum-skolan* no puede cumplir la exigencia de brindar un ambiente pedagógico donde el idioma dominante sea el sueco. (Dictamen de la municipalidad con respecto al establecimiento de la escuela *Dar al Uloum-skolan Örebro*, citado en Francia 1999).

El análisis de encuestas sobre el derecho de los alumnos a elegir una escuela en otra comuna (Estudio 4) muestra una considerable disparidad con respecto a las praxis comunales de recibir alumnos residentes. Este estudio pone en evidencia que el derecho de equidad en el significado de libre elección de escuelas no siempre existe en la práctica. Diferencias considerables en los montos pagados por los municipios por cada alumno y praxis distintas en lo que respecta al pago de compensaciones intercomunales imposibilitan en la práctica que todos los alumnos puedan elegir la escuela deseada. En los casos en que la comuna de la escuela elegida por el alumno no está dispuesta a aceptar el monto ofrecido por su comuna de residencia, el significado de equidad como libertad de elección y de diferencia pierde su vigencia. Esta disparidad en la praxis comunal concerniente a la libre elección de escuela tiene su origen en la descentralización de los recursos educativos y en las disposiciones de la Ley Federal de Educación que limita los casos en que el alumno puede elegir una escuela fuera de la jurisdicción municipal (Francia 1999).

Conclusiones

Como se ha visto, el concepto de equidad intenta integrar un cierto nivel de igualdad con respecto a la diversidad. Aparece como una estrategia para enfrentar el fracaso de la política hegemónica igualitaria de las décadas anteriores. Al mismo tiempo toma auge

en una época de tendencias neoliberales donde el estado renuncia a su responsabilidad en materia educativa. De esta forma el concepto de equidad lleva en su interior un conflicto permanente entre la necesidad de mantener un cierto nivel de igualdad y el respeto por la libre elección y por la diferencia. Al ser a su vez sumamente contextual y polifacético, se vuelve difícil de aplicar en forma homogénea en la práctica pues su significado no se presenta nunca de una forma fija y uniforme. Por el contrario, la existencia de una pluralidad de significados de equidad dentro de una misma reforma educacional nos lleva a buscar en el área de la investigación social nuevas herramientas conceptuales que nos permiten ahondar en el dinamismo y la multiplicidad de las transformaciones educativas.

Como una contribución al debate metodológico de la equidad en las reformas escolares se recalca pues la necesidad de tener en cuenta el carácter intertextual de estas reformas. Así pues, una visión de reforma como sistema dinámico de interacciones de textos de la política y de la práctica educativa puede funcionar como una perspectiva teórica fructífera que nos permitirá alcanzar una mayor comprensión sobre la complejidad de implementar en la práctica la idea de una escuela equitativa.

El análisis intertextual del sistema educativo sueco presentado en este artículo (Francia 1999) parte de la idea de que el significado de equidad debe buscarse en el cruce de superficies textuales de la política y la práctica escolar. Se considera entonces como área de interés de la investigación social el análisis de las interacciones existentes entre los textos del nivel político nacional que abarquen las áreas comprendidas por las transformaciones educativas y los textos producidos por los actores de la práctica escolar, a fin de interpretar, aplicar e inclusive oponerse a estas transformaciones.

Como resultado de este análisis (Francia 1999) podemos constatar que si bien el marco jurídico de la reforma educativa sueca establece la equidad educativa como un valor central de la escuela, existen limitaciones tanto en el marco jurídico nacional como en la práctica escolar que impiden el logro de una educación equitativa para todos los alumnos.

Por un lado la Ley Federal de Educación permite a las municipalidades limitar la equidad como libertad de elección al restringir en la práctica al derecho de los padres y alumnos a elegir escuelas en otras comunas a fin de lograr una cierta equidad de recursos para las escuelas comunales.

Por otro lado la descentralización del sistema educativo pone en riesgo la equidad de recursos y de resultados a nivel nacional. Esta tendencia señalada por este análisis intertextual (Francia 1999) ha sido corroborada por estudios posteriores (OECD 2005, Gustafsson 2006) que señalan el aumento de las desigualdades entre escuelas a raíz de las disparidad de recursos económicos que los municipios destinan para el sector escolar.

El análisis intertextual (Francia 1999) indica además que los intertextos tanto de la política como de la práctica educativa crean un nivel de exigencias curriculares inferior al estipulado por los objetivos nacionales que a veces afecta principalmente a los alumnos de grupos sociales y étnicos desfavorecidos. Estos resultados concuerdan con estudios posteriores (Skolverket 2000, 2004a; SOU 2005:56; Francia 2007a; Francia 2007b; Francia 2007c; Gustafsson 2004) que señalan la existencia de una disparidad considerable en las interpretaciones de los objetivos nacionales entre las escuelas. Estas disparidades ponen a su vez en riesgo el logro de la igualdad de resultados para ciertos grupos social y étnicamente marginalizados y por ende el logro de un estándar equitativo de conocimientos a nivel nacional.

Así pues, diversos significados de equidad surgen dependiendo de las diversas interacciones de textos de que se parte en el análisis. Esta variación de significados a veces complementarios y a veces opuestos crean problemas de interpretación e implementación

de las políticas de equidad en la práctica escolar. Por consiguiente, puede ser engañoso el calificar a una reforma educativa de equitativa o desigualitaria analizando las diversas áreas del sistema escolar por separado. El análisis de las interacciones de los intertextos de política y de la práctica escolar aporta, por el contrario, una dimensión más compleja al estudio de la equidad del que hubiéramos tenido con solo limitarnos al análisis individual de cada intertexto. Pues es en las interrelaciones de diversos intertextos donde a menudo se pone en relieve las limitaciones y las contradicciones que una reforma educativa tiene en su objetivo de equidad.

A este respecto, la intertextualidad como herramienta conceptual nos posibilita una mayor profundidad en el análisis de las diferencias de significado que el concepto de equidad puede tomar dentro de una misma reforma de educación. De esta forma se manifiesta el carácter dinámico, y a veces contradictorio, de las reformas escolares que no siempre se presentan en la práctica como un paquete homogéneo de medidas a favor o en contra de la equidad educativa.

Finalmente, se quiere recalcar que si bien este artículo se basa en el análisis intertextual aplicado en un estudio empírico sobre la equidad, el estudio de las interacciones de los textos producidos por diferentes actores del sistema educativo puede también ser fructífero para lograr una mayor comprensión de la multiplicidad de significados de otros fenómenos políticos y pedagógicos comprendidos en una reforma educativa.

Referencias

- Ajagar-Lester, L., Ledin, P. & Rahm, H. (2003). Intertextualiteter. En B. Englund & P. Ledin (Comps.), *Begrepp. teorier och modeller. Svensk sakprosa*. Lund: Studentlitteratur.
- Ball, S. J. (1994). *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Benadusi, L. (2001). Equity and Education: A critical review of sociological research and thought. En W. Hutmacher, D. Cochrane & N. Bottani (Comps.), *In Pursuit of Equity in Education. Using International Indicators to Compare Equity Policies*, pp. 25-64. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Berg, G. (1999). *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, G. & Boréus, K. (1992). Den dubbla reträtten och argumenten för radikalt jämlikhet i skolan. *Zenit*, 2, pp. 50-61.
- Bergström, G. (1993). *Jämlikhet och kunskap. Debatter och reformstrategier i socialdemokratisk skolpolitik 1975-1990*. Doctoral Dissertation. Stockholms universitet. Stockholm: Symposium Graduale.
- Braslavsky, C. & Cosse G. (2003). *Panorama internacional sobre calidad y equidad en educación*. Congreso Calidad, Equidad y Educación. Donosita 28 y 29 de 2003. Recuperado el 10 de agosto de 2007 de <http://www.sc.edu.es>.
- Clayton, J. & Rothstein, E. (1991). Figures in the Corpus: Theories of Influence and Intertextuality. En J. Clayton & E. Rothstein (Comps.), *Influence and Intertextuality in Literary History*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Daun, H. (1997). Omstrukturering av det svenska skolsystemet. Gensvar på globaliseringstendenser eller nationella krav? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2, 3, pp. 161-181.

- Demeuse, M. (2004). A Set of Equity of the European Education Systems—A Synthesis. En L. Moreno Herrera y G. Francia (Comps.), *Educational Policies. Implications for Equity, Equality and Equivalence*. Reports from the Department of Education, Örebro University, 6, pp. 44-57.
- Derrida, J. (1967). *De la Grammatologie*. Paris: Les Éditions du Minuit.
- Derrida, J. (1968). *La Différance*. Recuperado el 23 de octubre de 2004 de http://personales.ciudad.com.ar/Derrida/la_différance.htm.
- DN (2007). *Nationella prov i flera ämnen*. 3 de mayo de 2007. Recuperado el 14 de agosto de 2007 de <http://www.dn.se>.
- Dupriez, V. & Dumay, X. (2004). L'égalité dans les systèmes scolaires: effect école ou effet société? *Les Cahiers de Recherche en éducation et formation*, 31, Octubre 2004. Girsef CPU.
- Englund, T. (Comp.) (1995). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Englund, T. (1999). Talet om likvärdighet i svensk utbildningspolitik. En C. A. Säfström & L. Östman (Comps), *Textanalys. Introduktion till syfterelaterad kritik*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (2004). The Discourse on Equivalence in Swedish Education Policy. En L. Moreno Herrera & G. Francia (Comps.), *Educational Policies. Implications for Equity, Equality and Equivalence*. Reports from the Department of Education, Örebro University, 6, pp. 126-150.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The critical Study of Language*. London & New York: Longman.
- Feijoó, M. (2002). *Argentina. Equidad social y educación en los años 90*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPE. Sede Regional Buenos Aires: UNESCO.
- Fernández Enguita, M. (2002). Iguales, libres y responsables. *Revista Praxis*. Mayo de 2002, pp. 19-27. Recuperado el 3 de mayo de 2007 de http://www.revistapraxis.cl/ediciones/numero1/fernandez_praxis_1.htm.
- Francia, G. (1999). *Policy som text och som praktik. En analys av likvärdighetsbegreppet i 1990-talets utbildningsreform för det obligatoriska skolväsendet*. Doctoral Thesis. Stockholm: Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Francia, G. (2003). *The right of equality of results and its implications on the Swedish Educational System of the XXI Century*. Workshop "Educational policies in Europe. Implications for equity/equality". Örebro, Suecia. Octubre 9-11, 2003. Örebro University, Department of Education. Report from Department of Education 2003.
- Francia, G. (2004). *Conflicts between conceptions and practices in the process of approval of independent schools in Sweden*. Contribución al simposio y workshop "Enacting Equity in Europe: Towards a comparison of equitable practices in different local contexts". Congreso ECER 22-25 de septiembre 2004, Creta.
- Francia, G. (2006). Conflicts between conceptions and practices in the process of public founded independent schools in Sweden. En L. Moreno Herrera, G. Jones & J. Rantala (Comps.), *Enacting Equity in Education towards a comparison of equitable practices in different European local contexts*. Helsinki: Research Centre for Social Studies Education University of Helsinki.
- Francia, G. (2007a). Religiösa friskolor, en fråga om rättvisa. En J. Berglund & G. Larsson, *Religiösa friskolor i Sverige: historiska och nutida perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

- Francia, G. (2007b). *The Negotiation of the Right of the Child to Education in the Name of Religion*. Contribución presentada en el congreso “Religion on the Borders: New Challenges in the Academic Study of Religion,” Södertörn University Collage, 19–22 de abril de 2007.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus. Critical reflections on the “postsocialist” condition*. New York: Routledge.
- Gewirtz, S. (2004). Equity in Education—What Counts as Success. En L. Moreno Herrera & G. Francia (Eds.), *Educational Policies. Implications for Equity, Equality and Equivalence*. Reports from the Department of Education, Örebro University, 6, pp. 25-40.
- Gustafsson, J. E. (2006). *Barnens utbildningsituation*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Gustafsson, K. (2004). *Muslimsk skola, svenska villkor. Akademisk avhandling*. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Kristeva, J. (1969). *Semeiotike: Recherches pour une sémanalyse (extraits)*. Paris: Seuil.
- Kristeva, J. (1970). *Le texte du Roman*. Paris: The Hague.
- Hartman, D. K. (1992). Intertextuality and Reading. *Linguistics and Education*, Vol. 4, pp. 257-267.
- Hutmacher, W. (2001). Introduction. En W. Hutmacher, D. Cochrane & N. Bottani (Comps.), *In Pursuit of Equity in Education. Using International indicators to compare equity Policies*, pp. 1-22. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lemke, J. L. (1992). Intertextuality and Educational Research. *Linguistics and Education*, 4, pp. 257-267.
- López, N. (2005). *Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafíos en la educación en el Nuevo escenario latinoamericano*. IPEE-UNESCO. Sede Regional Buenos Aires. Recuperado el 13 de agosto de 2007 de http://www.iipebuenosaires.org.ar/difusion/publicaciones/_pdf/Equidad_educ_Nlopez.pdf
- McEwan, P. J. & Benveniste, L. (2001). The politics of rural school reform: Escuela Nueva en Colombia. *Journal of Education Policy*, 6, pp. 547-560.
- Myndigheten för Skolutveckling (Dirección Nacional de Desarrollo Escolar) (2004). *Kartläggning av svenska som andraspråk Dnr 2003:757*. Recuperado el 5 de mayo de 2007 de <http://www.skolutveckling.se>.
- OECD (2005). *Equity in Education. Thematic Review*. Country Note. Review visit: February 2005. Recuperado el 4 de abril de 2007 de <http://www.oecd.org/dataoecd/10/5/35892546.pdf>.
- Riffaterre, M. (1990). Compulsory reader response: the intertextual drive. En M. Worton & J. Still, *Intertextuality Theories and Practices*. Manchester: Manchester University Press.
- Schüllerqvist, U. (1995). Förskjutningen av svensk skolpolitisk debatt under det senaste decenniet. En T. Englund (Comp.), *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLSFörlag.
- Sjögren, A. (1995). *En ’bra’ svensak, från rimligt krav till försvarsmekanism*. Documento presentado en el congreso IMER. “Det mångkulturella Sverige efter år 2000. Forskning och framtidsvisioner?”. Lund 2-27 octubre.
- Skolverket (Dirección Nacional de Escuelas) (2000). *Nationella Kvalitetsgranskningar*. Recuperado el 17 de mayo de 2006 de <http://www.skolverket.se>.
- Skolverket (Dirección Nacional de Escuelas) (2001). *Den hägrande framtiden...? Regeringsuppdrag ”Konsekvenser av de nya behörighetsreglerna till gymnasieskolan”*—slutrapport

- (regeringsbeslut 49, 1998-12-12). Recuperado el 17 de mayo de 2007 de <http://www.skolverket.se>.
- Skolverket (Dirección Nacional de Escuelas) (2002). *Pressmeddelande, 2002-12-18 Bättre grundskolebetyg för både pojkar och flickor*. Recuperado el 17 de mayo de 2007 de <http://www.skolverket.se/publicerat/press/press2002/press021218.shtml>.
- Skolverket (2003a). *School choice and its effects in Sweden*. Off Print of rapport 230—A summary. Recuperado el 8 de agosto de 2006 de <http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/1204.pdf>.
- Skolverket (2003b). *Descriptive data on childcare, schools and adult education in Sweden 2003*. Rapport nr 236. Recuperado el 3 de agosto de <http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/1269.pdf>.
- Skolverket (Dirección Nacional de Escuelas) (2003c). *Läsförståelse hos elever med utländskbakgrund*. En fördjupad analys av resultatet från PISA 2000 i tio länder. Recuperado el 3 de mayo de 2007 de <http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/1009.pdf>.
- Skolverket (Dirección Nacional de Escuelas) (2004a). *Allmänna råd och kommentarer. Likvärdig bedömning och betygssättning*.
- Skolverket (Dirección Nacional de Escuelas) (2004b) *Siris. Information om kvalitet och resultat*. Recuperado el 17 de mayo de 2006 de http://siris.skolverket.se/pls/portal30/PORTAL30.siris_frame.siris.
- Skolverket (The Swedish National Agency for Education) (2007a). *Fakta om fristående skolor*. Recuperado el 14 de agosto de 2004 de <http://www.skolverket.se/sb/d/379/a/9593>.
- Skolverket (The Swedish National Agency for Education) (2007b). *SIRIS databas*. Recuperado el 14 de agosto de 2004 de <http://www.skolverket.se>.
- Skolverket (Dirección Nacional de Escuelas) (2007c). *Utbildningsresultat—Riksnivå*. Skolverkets rapport 290. Recuperado el 24 de marzo de 2007 de <http://www.skolverket.se/sb/d/193/url>.
- Skolverket (Dirección Nacional de Escuelas) (2007d). *Beskrivande data 2006* *Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning*. Recuperado el 24 de marzo de 2007 de <http://www.skolverket.se/sb/d/193/url>.
- SOU 1992:59 “*Läraruppdraget*”. *Prövning av principen för ett kunskapsrelaterat betygssystem. Rapport för Betygsberedningen*. Statliga offentliga utredningar. Utbildningsdepartementet. Stockholm 1992.
- SOU 2005:56. *Det blågula glashuset—strukturell diskriminering i Sverige*. Recuperado el 17 de mayo de 2006 de <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/46188>.

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

<http://epaa.asu.edu>

Editores

Gustavo E. Fischman Arizona State University

Pablo Gentili Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Asistentes editoriales: **Rafael O. Serrano (ASU) & Lucia Terra (UBC)**

Hugo Aboites

UAM-Xochimilco, México

Claudio Almonacid Avila

UMCE, Chile

Alejandra Birgin

FLACSO-UBA, Argentina

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca. España

Roberto Leer

UFRJ, Brasil

Pia Lindquist Wong

CSUS, USA

Alma Maldonado

University of Arizona, USA

Imanol Ordorika

IIE-UNAM, México

Miguel A. Pereyra

Universidad de Granada, España

Romualdo Portella de Oliveira

Universidade de São Paulo, Brasil

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

José Gimeno Sacristán

Universidad de Valencia, España

Susan Street

CIESAS Occidente, México

Daniel Suárez

LPP-UBA, Argentina

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña, España

Armando Alcántara Santuario

CESU, México

Dalila Andrade de Oliveira

UFMG, Brasil

Sigfredo Chiroque

IPP, Perú

Gaudêncio Frigotto

UERJ, Brasil

Nilma Lino Gomes

UFMG, Brasil

María Loreto Egaña

PIIE, Chile

José Felipe Martínez Fernández

UCLA, USA

Vanilda Paiva

UERJ, Brasil

Mónica Pini

UNSAM, Argentina

Paula Razquin

UNESCO, Francia

Diana Rhoten

SSRC, USA

Daniel Schugurensky

UT-OISE Canadá

Nelly P. Stromquist

USC, USA

Antonio Teodoro

Universidade Lusófona, Lisboa

Lílian do Valle

UERJ, Brasil

EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES <http://epaa.asu.edu>

Editor: Sherman Dorn, University of South Florida

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Sherman Dorn, epaa-editor@shermamdorn.com.

Editorial Board

| | |
|------------------------------|-------------------------------|
| Noga Admon | Jessica Allen |
| Cheryl Aman | Michael W. Apple |
| David C. Berliner | Damian Betebenner |
| Robert Bickel | Robert Bifulco |
| Anne Black | Henry Braun |
| Nick Burbules | Marisa Cannata |
| Casey Cobb | Arnold Danzig |
| Linda Darling-Hammond | Chad d'Entremont |
| John Diamond | Amy Garrett Dikkers |
| Tara Donohue | Gunapala Edirisooriya |
| Camille Farrington | Gustavo Fischman |
| Chris Frey | Richard Garlikov |
| Misty Ginicola | Gene V Glass |
| Harvey Goldstein | Jake Gross |
| Hee Kyung Hong | Aimee Howley |
| Craig B. Howley | Jaekyung Lee |
| Benjamin Levin | Jennifer Lloyd |
| Sarah Lubienski | Susan Maller |
| Les McLean | Roslyn Arlin Mickelson |
| Heinrich Mintrop | Shereeza Mohammed |
| Michele Moses | Sharon L. Nichols |
| Sean Reardon | A.G. Rud |
| Lorrie Shepard | Ben Superfine |
| Cally Waite | John Weathers |
| Kevin Welner | Ed Wiley |
| Terrence G. Wiley | Kyo Yamashiro |
| Stuart Yeh | |

EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES <http://epaa.asu.edu>

**New Scholar Board
English Language Articles
2007-2009**

| | |
|---------------------------|------------------------|
| Wendy Chi | Corinna Crane |
| Jenny DeMonte | Craig Esposito |
| Timothy Ford | Samara Foster |
| Melissa L. Freeman | Kimberly Howard |
| Nils Kauffman | Felicia Sanders |
| Kenzo Sung | Tina Trujillo |
| Larisa Warhol | |