

2. CONVERSACIONES

2. Conversations

CONVERSACIÓN CON ULF P. LUNDGREN: LA TRAYECTORIA DE UN RECONOCIDO ACADÉMICO GUIADO POR SU CURIOSIDAD

Conversation with Ulf P. Lundgren: the Trajectory of a Renowned Academic Guided by his Curiosity

Daniel PETERSSON

Universidad de Gävle

Eva FORSBERG

Universidad de Uppsala

Universidad de Estocolmo

Pia SKOTT

Universidad de Estocolmo

1. Introducción

EN LA ACTUALIDAD, tal y como afirmaba el catedrático emérito e investigador de la educación sueco Ulf P. Lundgren, son pocos los investigadores del campo que emplean teorías para explicar las posibilidades de las «aspiraciones y los acontecimientos educativos» (Lundgren, 1983). En cambio, los investigadores tienden a hacer hincapié en las teorías del desarrollo cognitivo o en las teorías sobre la relación entre la clase social y los resultados educativos. Se supone que estas últimas son de hecho teorías educativas debido a que su objeto de estudio es *educativo*. Sin embargo, algunas de las teorías empleadas en la investigación educativa contemporánea no pueden caracterizarse como teorías educativas, sino que son *teorías migratorias* de otros campos. La *teoría de la educación* puede entenderse como un intento específico de establecer conceptualmente la educación como objeto formal de conocimiento para los estudios educativos. Así, la teoría de la educación se caracteriza por trazar el ámbito de la educación y por formular los fundamentos de las investigaciones empíricas.

Ulf P. Lundgren es un investigador educativo que, durante su larga carrera académica, que abarca desde la década de 1960, trabajó para elaborar y constituir una teoría de la educación específica para los estudios educativos. Al tomarse en serio los problemas educativos y realizar investigaciones empíricas en campos como la teoría de la ciencia, la metodología educativa, la economía de la educación, la sociología de la educación, la teoría y la historia del currículum, la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje, la educación comparada, la teoría de los factores marco, la evaluación, la política educativa y la dirección de la educación, la didáctica, la investigación sobre la formación del profesorado y la historia de la educación, Lundgren desarrolló varios conceptos importantes para la investigación empírica y el razonamiento sobre las políticas y prácticas educativas y su interacción. Debido a su amplio interés por la educación, los conceptos abarcan grandes áreas. A lo largo de esta conversación, Lundgren revisa los conceptos de código y contexto, los marcos, los grupos de dirección, así como los ámbitos de formulación, mediación y realización. Muchos de los conceptos se han desarrollado en colaboración con otros investigadores y varios de ellos han sido ampliamente difundidos y aplicados. Las contribuciones de Lundgren al campo de la investigación educativa han sido considerables, especialmente en una época en la que las teorías educativas eran escasas. A continuación, presentamos, en primer lugar, la carrera académica y el pensamiento teórico de Lundgren, para dar paso a extractos de las entrevistas que hemos realizado a Lundgren entre 2019 y 2021 sobre algunos de sus pensamientos e ideas educativas.

2. Vida y carrera en el mundo académico y en la Administración

Ulf P. Lundgren nació el 7 de agosto de 1942 en Kristinehamn, una pequeña ciudad del condado sueco de Värmland, en el seno de una familia de ferreteros. Durante su infancia participó con frecuencia en el negocio familiar, lo que le llevó a desarrollar cierto interés por la vida de sus clientes. Se cuestionaba, por ejemplo, sobre aquello que formaba la visión del mundo de cada uno de sus clientes, sobre cómo razonaban sobre sus vidas o qué hacía que estas fueran inteligibles para ellos. En su búsqueda de respuestas a estas preguntas, Lundgren empezó a leer mucho y a visitar con frecuencia la biblioteca local, donde tuvo sus primeros contactos con un amplio repertorio de libros de filosofía y psicología. Con el tiempo, este interés le llevó a cursar estudios de psicología y etnografía en la Universidad de Gotemburgo. Debido a la proximidad de los institutos de psicología y educación, Lundgren cambió su foco de interés principal de la psicología a la educación. No obstante, se licenció en Psicología en 1968 y trabajó como psicólogo en un hospital psiquiátrico, ejerciendo también como psicólogo militar durante un breve periodo. Sin embargo, su principal interés pasó a ser la educación, en parte debido al encuentro con el ambiente vibrante y dinámico del Departamento de Ciencia de la Educación (Pedagogía) de la universidad. Fue invitado a ocupar el puesto de asistente de investigación

en el Departamento de Educación, lugar que ocupó de 1966 a 1971. Durante este periodo, Lundgren trabajó fundamentalmente con estudios a gran escala, bajo la supervisión de Kjell Härnqvist, en aquel momento un renombrado estudioso de la educación. Härnqvist y su coautor Torsten Husén fueron reconocidos en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial por sus estudios sobre lo que se denominó «reservas de talento». Estos estudios se basaban en pruebas psicológicas que concluyeron que una cohorte de jóvenes tenía mayores capacidades cognitivas para la educación superior que el grupo que accedía a las universidades. A partir de estos resultados, Härnqvist se interesó por cómo y por qué los distintos grupos sociales seleccionaban diferentes estudios y profesiones en función de su clase. Para responder a estos interrogantes, Härnqvist y sus colegas crearon bases de datos con información sobre la clase social y las elecciones educativas, que luego se tabularon estadísticamente. Uno de los investigadores contratados para llevar a cabo esta tarea fue el joven Lundgren.

A finales de los 60 y principios de los 70, Lundgren trabajó en su tesis *Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching* (Lundgren, 1972). Esta tesis es una elaboración de los primeros desarrollos de su supervisor Urban Dahllöf sobre los factores marco de los procesos educativos. Lundgren desarrolló estas ideas y obtuvo gran reconocimiento en el campo de la Pedagogía o la Ciencia de la Educación. Las razones de tal éxito fueron su interés por la interacción en el aula, junto a la identificación de la necesidad de una teoría educativa para comprender los fenómenos educativos. La tesis de Lundgren puso a prueba la hipótesis del grupo directivo, previamente reconocida por su supervisor Dahllöf en un estudio micro-macro. El estudio micro se basó en observaciones en el aula empleando el sistema de clasificación previamente desarrollado por Arno Bellack y su equipo de investigación. De este modo, Lundgren vinculó su investigación a redes de investigadores que estudiaban los procesos del aula con interés en la teoría curricular. Otra circunstancia que posiblemente permitió la difusión en diferentes contextos de la tesis de Lundgren fue la cosupervisión durante el proceso de Arno Bellack y la revisión externa de Elliot Eisner en la defensa pública de la tesis doctoral en la Universidad de Gotemburgo. Tanto Bellack como Eisner habían comenzado en esa época a desarrollar investigaciones en aulas-laboratorio de la Universidad de Stanford, en las que se impartía docencia a la par que investigaban las actividades e interacciones que allí tenían lugar. La tesis de Lundgren llegó a funcionar como una herramienta útil para entender algunos de estos procesos.

Lundgren también desarrolló algunas de las ideas de su tesis durante la década de 1970, lo que originó nuevas investigaciones empíricas. En su libro *Model analysis of pedagogical processes* (Lundgren, 1981) analizó los discursos del aula en relación con el aprendizaje de los alumnos. En este estudio, llegó a la conclusión de que las variaciones en los encuadres estaban relacionadas con las estrategias de enseñanza, como, por ejemplo, el pilotaje. El concepto de pilotaje captaba cuándo los marcos obligaban al profesor a pilotar a los alumnos en torno a problemas reconocidos. Estos estudios se centraron en la interrelación entre el proceso de

enseñanza y el de aprendizaje y, al hacerlo, pudieron relacionar el tiempo como marco para la organización del contenido y, por tanto, para la construcción del currículum. De este modo, surgieron nuevas preguntas sobre la forma de construir el currículum, los programas y los horarios.

Tras la defensa de su tesis, la carrera académica de Lundgren se desarrolló rápidamente. En 1974 fue invitado a ocupar el puesto de profesor de Psicología y Educación en la recién creada Universidad de Aalborg, en Dinamarca. Sin embargo, no pudo aceptar esta oferta debido a otros compromisos de investigación. En su lugar, en 1975 fue nombrado profesor de Educación en el Instituto de Educación de Estocolmo. El cambio de una cátedra de Psicología y Educación a una cátedra de Educación en el instituto que organizaba la formación del profesorado no fue en absoluto insignificante. Por el contrario, Lundgren abandonó la relación tradicional entre la psicología y la educación por la existente entre educación y formación del profesorado. Esto también influyó en la investigación en la que Lundgren se involucró posteriormente. La década de 1970 se entiende como la época en la que Lundgren abandonó las evaluaciones a gran escala orientadas a la estadística, que dominaban el entorno de la investigación en Gotemburgo. En cambio, optó por una investigación basada en el aula, lo que desarrolló su predilección por el lenguaje y el encuadre de los procesos educativos. Así lo demuestra su interés por la investigación sociológica y su contribución a la 1. Introducción de pensadores franceses como Pierre Bourdieu y Michel Foucault en la investigación educativa sueca. La década de los 70 fue también la del aumento de la participación de Lundgren en diversos comités y consejos nacionales para el desarrollo del sector educativo y su evaluación. Esta faceta se acrecentó durante la década de 1980. Lundgren utilizó este tipo de trabajo para desarrollar su propio pensamiento educativo, participando en varios comités y juntas, que le proporcionaron nuevas formas de pensar «educativamente» sobre diversos fenómenos sociales. Durante las décadas de 1970 y 1980, Lundgren también tuvo dos experiencias relevantes como profesor visitante: primero en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign en 1978 y luego en la Universidad de Deakin en Australia en 1982. Estas dos visitas fueron importantes porque le permitieron conocer a otros investigadores y realizar trabajos académicos, especialmente de redacción.

Durante los años 70 y 80, Lundgren creó un grupo de investigación en el Instituto de Educación de Estocolmo llamado grupo FOLK (Forskningsgruppen för Läroplansteori och Kulturreproduktion-Unidad de Investigación de Teoría del Currículum y Reproducción Cultural). Este grupo de investigación no solo era importante como ente investigador, sino que también constituyó el lugar donde se formaron como estudiantes de doctorado varios futuros profesores y catedráticos de Educación que, a la larga, serían importantes para el desarrollo de la investigación educativa sueca. Además, muchos investigadores de otros países visitaron reiteradamente el grupo FOLK, como Basil Bernstein, David Hamilton, Peder Haug, Ernie House, Janet Holland, Emilia Pedro, Tom Popkewitz, Bok Stake y Jarl Stormbom, por citar solo algunos. Hasta la fecha, 12 de los antiguos

alumnos de Lundgren en el grupo FOLK se han convertido en profesores y catedráticos de diferentes universidades, como la Universidad de Uppsala (Suecia), la Universidad de Gotemburgo (Suecia), la Universidad de Lisboa (Portugal), la Universidad de Estocolmo (Suecia), la Universidad de Åbo (Finlandia), el Colegio Universitario de Volda (Noruega), la Universidad de Örebro (Suecia) y la Universidad de Gävle (Suecia).

A finales de la década de 1980, Lundgren se dedicó al trabajo académico y administrativo, siendo nombrado vicerrector del Instituto de Educación de Estocolmo en 1990. Sin embargo, esto fue solo por un corto periodo de tiempo, ya que en 1991 fue elegido director general de la recién creada Agencia Nacional de Educación de Suecia; cargo que desempeñó hasta el año 2000. Cuando dejó este cargo, se le concedió una cátedra personal de Educación en la Universidad de Uppsala. La cátedra se formuló como profesor de Política Educativa y Filosofía de la Educación, posición que ocupó hasta su jubilación en 2009. Después fue profesor titular de la universidad durante un par de años. Al final de su carrera, también fue secretario general del Consejo Sueco de Investigación (2004-2008).

Cuando Lundgren regresó al mundo académico, creó el grupo de investigación STEP (Studies in Educational Policy and Educational Philosophy) y la primera revista científica educativa en línea de acceso abierto de Suecia, llamada *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*.

Posteriormente, la revista se desarrolló y hoy se publica con el nombre de *Nordic Journal of Studies in Educational Policy (NordSTEP)*. Una vez más, el grupo de investigación creado por Lundgren se convirtió en un importante nodo para la formación de futuros profesores. Hasta la fecha, cinco antiguos miembros de STEP se han convertido en catedráticos de la Universidad de Uppsala (Suecia), la Universidad de Örebro (Suecia), la Universidad de Åbo (Finlandia) y la Universidad de Gävle (Suecia), y otros más están en proceso de ocupar ese puesto.

3. Contextualizar una vida de investigación

¿Cómo podemos dar sentido al extenso trabajo y las numerosas contribuciones de Lundgren? Una forma de entender su trayectoria académica es situarlo en un momento en el que la investigación educativa sueca pasó de formar parte de una pequeña universidad de «élite» a una universidad de masas con amplias posibilidades investigadoras. En cierto modo, esto puede explicarse por una «línea de supervisores». El supervisor de Lundgren fue el profesor Urban Dahllöf y el supervisor de Dahllöf fue el conocido académico sueco Torsten Husén, que también fue director de los estudios de la IEA basados en estadísticas y evaluaciones a gran escala. Al principio, la investigación educativa se basaba en el pensamiento estadístico y psicológico. Dahllöf aportó algo nuevo cuando formuló la importancia de los marcos en los procesos educativos. Cuando Lundgren empezó a investigar las interacciones, profundizó en esta idea. Una vez convertido en supervisor, Lundgren estableció grupos de investigación con varios estudiantes

de doctorado. Al abrir nuevas y mayores áreas de investigación e inspirarse en ideas sobre la producción de conocimiento y los procesos sociales, el campo de la investigación educativa se vio ampliado. El avance inicial de Lundgren con su tesis y su rápida carrera académica le convirtieron en un «puente» entre la antigua universidad de «élite» y la nueva universidad de masas.

Lundgren también ha sido un «puente» entre la investigación y la política. Así se desprende de sus numerosas contribuciones en comités y juntas nacionales que investigan y evalúan la educación sueca, de su labor como director general de la Agencia Nacional de Educación y de su participación en la OCDE y su centro de investigación educativa, el CERI. Con su «cruce de fronteras», Lundgren no solo es importante para la evolución de la investigación educativa, sino que es igualmente importante para entender algunas de las políticas educativas que se han establecido y ejecutado en el contexto sueco.

En general, la contribución de Lundgren a la Ciencia de la Educación se basa en su curiosidad por los diferentes aspectos de la educación. Al tener una mente abierta sobre cómo se puede interpretar y comprender la educación, también ha funcionado como «puente» entre la Ciencia de la Educación y otras ciencias. En repetidas ocasiones, Lundgren ha dirigido su «mirada educativa» hacia nuevos campos y nuevos objetos de conocimiento y estudio, en búsqueda de una comprensión más rica y compleja de los fenómenos educativos. Realmente ha sido, y sigue siendo, un estudioso impulsado por la curiosidad.

En Resumen, la vida académica de Ulf P. Lundgren puede entenderse en términos de trabajo fronterizo y de «construcción de puentes», entre la vieja y la nueva universidad, entre la academia y la política y entre diferentes disciplinas académicas.

4. La voz del profesor Ulf P. Lundgren

Para completar la narración anterior, necesitamos la voz del propio Lundgren en cuestiones como la forma en que ve su papel en la investigación educativa, sus enfoques teóricos y metodológicos como investigador en educación, sus principales razones para elegir las opciones clave que ha tomado como investigador y, especialmente, su opinión sobre la investigación teórica del currículum. Durante el periodo 2019-2021 realizamos tres entrevistas con Lundgren. A continuación, presentamos extractos traducidos de estas entrevistas para profundizar en las cuestiones mencionadas.

Nos gustaría comenzar nuestra conversación preguntando por los fundamentos de su trabajo y sus posiciones epistemológicas y teóricas como investigador en educación.

Ulf P. Lundgren: No es una pregunta fácil de responder porque me considero una especie de viajero cuando se trata de investigar diferentes ámbitos del cam-

po educativo. Sin embargo, creo que el concepto de marcos me ha acompañado durante la mayor parte de mi tiempo como investigador. Algunas cosas son tan personales o están tan interiorizadas en mi personalidad y en mi forma de pensar que me resulta casi natural pensar de determinadas maneras. Creo que la noción de códigos es para mí una de esas formas de pensar. Básicamente, la centralidad de los códigos proviene del reconocimiento de que, por así decirlo, vivimos nuestras vidas dentro de un sistema que nos da problemas a la hora de intentar controlarlo, afectarlo e influirlo. En ese sentido, estamos enmarcados tanto en la forma de pensar como de reaccionar. Por lo tanto, es importante dar un paso atrás y observar por qué las cosas han cambiado a lo largo del tiempo, tanto en términos de evolución social como de formas de pensar. Al hacerlo, posibilitamos la reflexión sobre por qué pensamos y actuamos de forma diferente en distintos contextos históricos. De este modo, pensar en términos de códigos es una forma de reconocer las posibilidades, limitaciones e imposibilidades de cómo pensamos y actuamos en diferentes épocas y sociedades. El aspecto de las posibilidades es especialmente interesante. ¿Cómo este tipo de idea o reforma educativa se convirtió en posible en dicho momento específico? Para mí, este es un aspecto clave para entender las ideas de la reproducción y, como tal, un requisito previo para entender la educación y los procesos educativos.

I: *¿Considera que su interés por los códigos y las posibilidades y limitaciones educativas es la razón por la que se ha movido por áreas tan diferentes en su propia investigación?*

UPL: Creo que sí. Si tienes un interés especial en las posibilidades educativas en diferentes momentos y en cómo pensar y actuar, tiendes a acabar estando «fuera de juego» en relación con otros investigadores. O, más concretamente, fuera de donde la gente en ese momento concreto considera que está el frente de la investigación. En cierto modo, esto también explica por qué pasar de un área de interés a otra se considera normalmente como una desviación. Sin embargo, me gustaría reafirmar lo contrario: cuando se pasa de un objeto de estudio a otro no se trata de un abandono, sino de un acto complementario para tratar de encontrar respuestas a la pregunta original. Para mí, la pregunta original es tratar de averiguar cómo determinada forma de actuar o pensar se hace posible. ¿Qué tipo de códigos facilitan su constitución como una posibilidad de pensar y actuar en ese contexto o tiempo específico? Esta forma de investigar no solo es pertinente en los estudios históricos. Es igualmente relevante cuando se realizan estudios en el presente. ¿Por qué aparece esta idea ahora, cómo se constituye como una posibilidad, cuáles son las trayectorias históricas y los códigos que la hacen posible?

I: *Entonces, ¿los códigos le permiten «ver» la educación?*

UPL: En parte, sí. Los códigos tienen mucho que ver con el modo en que se forman y constituyen los contextos y con la forma en que los diferentes actores gestionan los distintos problemas educativos. Mi forma de pensar en términos de códigos está influenciada por mi antiguo supervisor Urban Dahllöf, que en cierto modo se encontró con la importancia de los códigos para entender los procesos educativos. Sin embargo, no estábamos del todo de acuerdo en cómo entender los códigos y cómo estos afectaban a los procesos educativos. Dahllöf se contentaba con lidiar con los códigos para entender procesos educativos concretos. Para él, la educación estaba delimitada por la sociedad «exterior», en términos de ubicación geográfica, factores demográficos, economía, etc. A continuación, la propia escuela estaba ramificada por los alumnos en términos de edad y procedencia, los profesores, la educación formal y la dirección administrativa. De este modo, Dahllöf definió los códigos como la estructura del programa educativo, los recursos y las normas y reglamentos de una escuela concreta. Evidentemente, estos códigos influían, por un lado, en el proceso en cuanto a la metodología, el tiempo y el contenido y, por otro lado, en el resultado en materia de créditos. Para mí, esto no era suficiente. También quería que la dimensión histórica de los códigos formara parte de mi comprensión de los procesos educativos. De este modo, quería saber más sobre cómo se desarrollaron los códigos específicos, cómo evolucionaron y cómo afectaban a lo contemporáneo. Puede decirse que también me interesaban las delimitaciones «externas», el papel de las normas y reglamentos estatales, la economía y la ideología política del currículum. Es en este contexto donde entiendo los códigos. Para mí, la noción de códigos puede entenderse como códigos curriculares, que han evolucionado a lo largo del tiempo de códigos clásicos, realistas y morales a códigos modernos racionalistas. Creo que he desplazado el enfoque del análisis y, al hacerlo, también he redefinido en parte la noción de lo que significan los códigos. Dahllöf y yo nunca pudimos ponernos de acuerdo sobre estas cuestiones. Cuando Arno Bellack se convirtió en mi co-supervisor pude desarrollar más mis ideas. Bellack había sido alumno de Ludwig Wittgenstein, lo que me ayudó a desarrollar mi interés por el lenguaje y el papel que este desempeña en la constitución de los códigos y los procesos educativos.

I: *¿Qué había en el pensamiento de Wittgenstein que le resultaba tan atractivo?*

UPL: Básicamente, el papel que asignó al lenguaje. Junto a mi interés por Wittgenstein y el lenguaje, también pude estudiar lingüística, con la que ya me había encontrado en las redes de AERA a finales de los años sesenta y principios de los setenta. De este modo, llegué a desarrollar un interés de por vida por el discurso y los códigos de las aulas, así como por la forma en que el lenguaje contribuía y trazaba líneas entre las posibilidades y las imposibilidades a la hora de pensar y actuar educativamente. En cierto modo, diría que hay una línea coherente en mi

pensamiento, desde un pensamiento histórico hasta los códigos y lo que ocurre lingüísticamente en las aulas cuando se producen el aprendizaje y la enseñanza. Por ejemplo, si se cambian los términos del aprendizaje, también cambia el significado de lo que se entiende por aprendizaje. Lo mismo ocurre con los conceptos bien establecidos. Hay que construir nuevos conceptos que enmarquen mejor las nuevas formas de entender los mismos fenómenos de siempre. Todo ello forma parte de la tarea de hacer inteligible la educación en distintos momentos y espacios. Así pues, la educación se construye y reconstruye constantemente, se abren nuevas áreas de posibilidades y se cierran otras. Mis ideas sobre la importancia del lenguaje se reforzaron aún más cuando entré en contacto y conocí a Basil Bernstein. Su interés por la lingüística y la sociología de la escolarización fue muy fructífero para mi propio pensamiento.

I: *¿Qué académicos considera como investigadores clave para su propio pensamiento científico?*

UPL: Es difícil responder a esa pregunta. Sé que en mi juventud leí mucho a Sigmund Freud. Sin embargo, su pensamiento me pareció bastante limitado para mi ambición de explicar el comportamiento y las acciones humanas. Me sirvió más Claude Lévi-Strauss y su libro *Pensamiento salvaje* (*La Pensée sauvage*) de 1962 sobre cómo las estructuras y el estructuralismo pueden utilizarse para organizar el pensamiento sobre el comportamiento humano y la sociedad. Otros autores importantes que me inspiran son, por supuesto, Émile Durkheim y John Dewey, que son investigadores a los que vuelvo constantemente. Sin embargo, creo que el autor más importante para mi propio pensamiento educativo es Johann Friedrich Herbart, y especialmente su libro *Allgemeine Pädagogik* de 1806, en el que encontré una forma muy básica de entender y pensar la educación. Lo que me parece interesante de Herbart en relación con, por ejemplo, Dewey es que mientras Dewey parece entrar perfectamente en el discurso educativo cada vez que se le presenta, Herbart, por el contrario, parece ser releído a destiempo. Por lo tanto, normalmente se habla de Herbart sin ninguna sensibilidad de contexto ni deseo de comprensión. Para mí esto es lo más inquietante. En muchos aspectos, el pensamiento de Herbart trata de cómo reconocemos la educación y la interpretamos, pero estas referencias no siempre se hacen. Herbart es más o menos invisible para nosotros, aunque exista. Lo que me impacta a la hora de plantearme esta pregunta es que, en detrimento de lo leído, lo que me ha formado como investigador y ha configurado mi forma de entender la Ciencia de la Educación es, más bien, a quién he conocido. Al principio, el encuentro con la forma específica de hacer investigación educativa en la Universidad de Gotemburgo bajo la dirección de Kjell Härnkqvist despertó mi interés por las evaluaciones a gran escala y la estadística. Luego, la participación en los seminarios de Håkan Törnebohm (1919-2016) amplió mi comprensión de lo que podía ser la ciencia, y las discusiones con Urban Dahllöf me ayudaron a visualizar la importancia de los códigos. Creo

que el contenido de los seminarios de Törnebohm también influyó en mi forma de pensar. Törnebohm fue filósofo en la Universidad de Jartum entre 1957 y 1963, antes de convertirse en profesor de Teoría de la Ciencia en la Universidad de Gotemburgo. Encontré una gran «apertura» en las discusiones científicas de los seminarios de Törnebohm, seminarios que giraban en gran medida en torno a las discusiones sobre la naturaleza de la ciencia y los intentos de comprender y dar sentido a las disparidades entre el positivismo anglosajón y la filosofía continental. Esto me posibilitó la relación con nuevas formas de entender la producción de conocimiento y cómo la construcción del conocimiento era importante para comprender el desarrollo de la sociedad. En retrospectiva, los debates del seminario también fueron importantes para mi propio pensamiento teórico y epistemológico. Mi encuentro con Arno Bellack alimentó aún más mi interés por el lenguaje, especialmente las colaboraciones con, por ejemplo, Daniel Kallós, que nos aportaba un enfoque más sociológico e histórico de la educación. También conocí a Basil Bernstein, lo que me dio la oportunidad de profundizar en conceptos como los códigos, los contextos y la teoría del currículum. Asimismo, la colaboración con Sigbrit Franke-Wikberg me llevó a interesarme más por la evaluación. Las colaboraciones con Bo Lindesjö me inspiraron un mayor interés por la dirección educativa y las políticas educativas. Así pues, diría que las personas que conocí y con las que colaboré y el tipo de conversaciones que mantuve fueron quizá más importantes para mi propio desarrollo como investigador que los libros que leí. Sin embargo, siempre he insistido en que la lectura de obras de diferentes áreas de investigación es importante para ampliar la comprensión de la educación, así como para obtener diferentes puntos de vista educativos.

I: *Volvamos a los conceptos de marcos y códigos.*
¿Piensas en términos de sistemas cuando piensas en marcos?

UPL: No, en realidad no. Pienso en los marcos más bien como parte de un sistema más amplio. En cierto modo, se puede decir que cuando trabajé en la I. Introducción de la teoría del currículum en Suecia trabajé simultáneamente con dos perspectivas. La primera era un intento histórico de identificar códigos curriculares que fueran sostenibles en el tiempo. La segunda era mi interés por el discurso en el aula. Para mí, el código curricular como concepto se inspira en las definiciones utilizadas por Basil Bernstein. De este modo, los códigos son para mí los principios hablados y tácitos que guían los procesos de formación de los objetivos sociales y educativos, así como la selección y organización de contenidos para el aprendizaje. Cuando reflexioné sobre los códigos del currículum en relación con los marcos y la organización de la escolarización, la cuestión de cómo se constituía la escuela como institución cobró cada vez más importancia. Sobre este último aspecto, identifiqué dos momentos clave para el nacimiento de la escuela como institución. El primer momento clave es el establecimiento del Estado y su regulación jurídica. Para conservar, interpretar y ejecutar las leyes es importante contar con un grupo de personas educadas. Además, las leyes deben ser legítima-

das y conservadas, y aquí encontré que el proceso de legitimación está vinculado, normalmente, a la religión y a la conservación de los textos. Por ello, los textos son fundamentales para la educación como institución. El otro momento clave en el nacimiento de la escuela como institución se sitúa en la separación entre reproducción y producción. A partir de este momento, la educación y la crianza se convierten progresivamente en la tarea principal de la escuela como institución. De este modo, cuando se constituye la escuela para todos los ciudadanos, ya hay un patrón o código preconfigurado sobre cómo debe organizarse la escuela, qué contenidos deben enseñarse y cómo deben organizarse, medirse y controlarse. Por tanto, puedo ver una construcción teórica bastante sólida y consistente que se apoya en tres pilares: la organización como marcos que establecen límites, los códigos curriculares que organizan lo que se debe considerar como conocimiento legítimo y las escuelas como instituciones con una doble función reproductiva, incluida la reproducción de la propia escuela.

I: *Sus primeros estudios atrajeron mucha atención internacional. ¿A qué cree que se debió?*

UPL: Creo que entré en la Ciencia de la Educación en un momento muy productivo e innovador. Además, en el contexto sueco puede considerarse una época de cambios de intereses. Una de las razones de dicho cambio fue el hecho de que los investigadores de la educación en Suecia entrasen en contacto con la investigación y la teoría del currículum estadounidense. En la década de 1960, se produjeron muchos textos sobre el currículum, el diseño curricular y los principios curriculares en EE. UU., basados en diferentes perspectivas y en el desarrollo de diversos conceptos. En Estados Unidos había una larga tradición de este tipo de pensamiento y teorización, que comenzó a principios del siglo XX con pensadores y estudiosos como John Dewey y otros. Estas ideas iniciales se desarrollaron en varias líneas de pensamiento. La más influyente fue la conocida como perspectiva pragmática, centrada en la construcción de objetivos en la educación. Aquí encontramos varios estudios importantes de Bobbit en la década de 1920, de Tyler en la década de 1950, las taxonomías de Bloom y Krathwohl en la década de 1960 y el currículum basado en resultados de hoy. Sin embargo, los estudios empíricos sobre el currículum eran escasos y poco frecuentes. Una excepción fueron los estudios sobre el aula realizados en el Teachers College de la Universidad de Columbia, en Nueva York, por Arno Bellack y su equipo de investigación. Por lo tanto, se puede decir que había una tradición curricular vibrante y consolidada en la investigación estadounidense, pero muy pocos investigadores entraban en el aula para hacer estudios de clase. Una de las razones por las que mi investigación llegó a ser tan ampliamente reconocida puede ser el hecho de que, junto a otros investigadores, estudiamos lo que ocurría en el aula. Simplemente sentíamos curiosidad por lo que ocurría allí.

I: *Su investigación no solo fue reconocida a nivel internacional, sino que también obtuvo mucha atención en Suecia.*

UPL: Sí, creo que, en comparación con Estados Unidos, el panorama de Suecia es diferente. En Suecia, la investigación empírica se consideraba la base de todo desarrollo teórico. Una razón de peso para ello era que la política educativa sueca se había esforzado durante mucho tiempo por ser exhaustiva. A principios del s. XX, había dos sistemas escolares paralelos: uno público y otro académico. Tanto para la política como para la investigación, la principal preocupación era cómo construir una base común para todos los alumnos. Finalmente, en 1950, se estableció una solución política a través de la 1. Introducción de la necesidad de institucionalizar una nueva escuela comprensiva o integral para todos. Pero entonces apareció otro problema: cuándo diferenciar a los alumnos en función de sus aptitudes y talentos. El problema intelectual consistía en averiguar los efectos de la agrupación por capacidades en los distintos años de escolarización. Para encontrar una solución, una decisión política tomada en 1950 inició un periodo de pruebas, que se prolongó hasta 1962. A los investigadores educativos se les encomendó la tarea de encontrar respuestas. Una de las respuestas a la pregunta de cuándo y cómo diferenciar a los alumnos fueron los estudios curriculares sobre el contenido de las distintas asignaturas escolares. Urban Dahllöf fue uno de los investigadores a los que se encomendó esta tarea a principios de la década de 1960. Creo que los estudios curriculares realizados por Dahllöf fueron importantes para el desarrollo de la teoría curricular en Suecia. Sin embargo, cabe señalar que Dahllöf no fue el único investigador que se encargó de estudiar los efectos de las distintas formas de realizar la diferenciación. Una conclusión general de estos estudios fue que las agrupaciones tempranas por capacidades resultaban positivas en los resultados medidos. Sin embargo, también se realizaron dos estudios importantes –uno en Estocolmo y otro en Gotemburgo– que demostraron que agrupar a los alumnos de forma diferenciada no tenía ningún efecto demostrable. A finales de la década de 1960, Urban Dahllöf volvió a analizar los estudios y demostró que las clases agrupadas de mayor capacidad empleaban menos tiempo que las clases agrupadas de menor capacidad. En este estudio, también descubrió que los alumnos que se encontraban en torno al percentil 25 en una escala de capacidad *dirigían* el ritmo de enseñanza. Por lo tanto, llamó a este grupo de estudiantes el grupo director. Dahllöf utilizó estos datos empíricos para construir un modelo, que denominó modelo de factores marco. Este modelo era, en muchos sentidos, nuevo en la Ciencia de la Educación en Suecia porque modelaba las relaciones entre los prerrequisitos, los procesos y los resultados desde el punto de vista de lo que es posible y no es posible dentro de unos marcos determinados. La novedad se situaba en que el paradigma de investigación era más que una simple relación unidimensional entre variables independientes y dependientes. Creo que también es importante reconocer estas narrativas en el contexto sueco porque, de alguna manera, formé parte del desarrollo de esta tradición al trabajar en proyectos que investigaban la diferenciación y la agrupación de capacidades,

aunque también aporté algo nuevo con mi forma de pensar en los marcos de la educación. En cierto modo, puede decirse que con mi interés por la historia y la lengua contribuí a aquello que influyó y dio forma a los marcos.

I: *Usted suele decir que la filosofía, la política y la práctica son importantes cuando pensamos en la educación. ¿Por eso le da tanta importancia a Herbart?*

UPL: Sí, Herbart es importante. A veces me siento un poco como un fantasma herbartiano. En los primeros tiempos de la investigación educativa, la educación era una parte bien integrada de la filosofía. Dewey es otro ejemplo de ello. Cuando Dewey desarrolló la educación como parte de las ciencias, demostró la importancia de tener también ideas filosóficas para entender la educación. Asimismo, creo que la política y la práctica son ingredientes importantes para entender por qué a la educación se le dan ciertas posibilidades y otras opciones se ven como imposibles. Lo que me interesa especialmente de Herbart es que señala la necesidad de desarrollar intereses múltiples para que los estudiantes se conviertan en seres humanos moralmente responsables.

Estos intereses multifacéticos provienen de dos fuentes: la experiencia y la interacción social. Herbart sostiene que la experiencia proporciona al individuo conocimientos sobre las cosas naturales y que la interacción social proporciona una comprensión de la sociedad. Así, según Herbart, los intereses se forman cuando el individuo trata con muchos objetos diferentes y los relaciona entre sí como un todo unificado. Los intereses, por tanto, no funcionan únicamente como fines en sí mismos, sino también como medios. Herbart subraya la importancia de atender a los diferentes intereses de los niños para desarrollar intereses polifacéticos. En este sentido, se espera que el profesor guíe los intereses de los alumnos y asegure su desarrollo de forma ordenada y sistemática. Este es un muy buen punto de partida para problematizar la educación y lo que esta supone.

I: *Comenzó su carrera académica en Psicología. ¿Cómo le ha inspirado en su investigación en el aula?*

UPL: No tanto. Más bien diría que la inspiración vino de mis contactos y de las discusiones americanas, especialmente con Bellack; una discusión que aún no había llegado del todo al contexto sueco. En Suecia había algunos estudios iniciales sobre la investigación en el aula, pero había que desarrollarlos. Cuando empecé a leer a Dewey más extensamente, y cuando me encontré con investigadores que hacían hincapié en la importancia del lenguaje, mis ideas sobre la investigación en el aula se formalizaron más. Muchos de los estudios sobre la investigación en el aula se basaban en la idea de desarrollar métodos para hacer el aprendizaje y la enseñanza más eficaces. Lo que detecté que faltaba eran estudios sobre el tipo de contenido que se comunicaba y el tipo de procesos que hacían posible esta comunicación del emisor al receptor, así como sobre aquello que enmarcaba

estos procesos. Esta fue la parte de mi tesis que obtuvo una atención considerable a nivel internacional, y durante un breve tiempo fui una de las «estrellas» de la investigación educativa. Esto queda demostrado, en cierto modo, por el hecho de que en 1976 recibí dos premios que me permitieron viajar y conocer a gente interesante. Los premios funcionaron como una especie de «abrepuertas» para mí. Fueron el Premio Australiano-Europeo de Ciencias Sociales y el Premio del Bicentenario otorgado por la AERA (Asociación Americana de Investigación Educativa). Estos premios fueron importantes en varios sentidos porque me dieron oportunidades que, de otro modo, habrían sido difíciles o estarían fuera de mi alcance. Otro aspecto importante fue que creía que realmente estaba aportando algo nuevo a la educación, lo que me dio confianza porque sentía firmemente que lo que tenía que decir era interesante para un grupo más amplio. Mi tesis era un estudio de los procesos educativos sin centrarse en lo que estaba «mal» o «bien». De manera sencilla, mi interés iba más allá del resultado de los procesos educativos. Para mí, la educación tiene que ver más con cómo hacemos inteligible el mundo que con el resultado real de la organización.

I: *Usted ha participado en el paso del comportamiento humano a las ciencias sociales en lo que respecta a la investigación educativa. ¿Qué opina de este cambio?*

UPL: Creo que hoy en día la ciencia de la educación se parece demasiado a las ciencias sociales. Siempre he sentido irritación cuando algo domina. Así, al principio de mi carrera me irritaba la posición dominante de la investigación sobre el comportamiento humano. Hoy siento lo contrario. Nosotros, como investigadores, debemos ser capaces de mantener dos pensamientos simultáneamente en una discusión. Lo que me preocupa especialmente es que muchas áreas de investigación tradicionales e interesantes en el ámbito de la educación están ahora cegadas por los deseos de la sociedad y las iniciativas políticas que van unidas a la investigación educativa. A menudo, me encuentro con que faltan discusiones que en su día fueron importantes en nuestro campo de investigación, y que los investigadores de hoy, si es que las discuten, lo hacen como nuevos hallazgos. En el paso del comportamiento humano a las ciencias sociales, los investigadores de la educación hemos perdido partes de nuestra propia historia. Otro aspecto que me irrita, con cierta aversión, tiene que ver, de hecho, con la dicotomía fácil entre investigación cualitativa y cuantitativa, y esto se produce desde mi participación en los seminarios de Törnebohm. Trato de ignorar constantemente este tipo de discusiones porque no me interesan. Sin embargo, me temo que hoy en día la investigación cuantitativa se está alejando de la investigación educativa. Creo que este tipo de estudios son interesantes no solo desde el punto de vista educativo, sino también como objetos discursivos a estudiar, y que además producen conocimientos que necesitamos.

I: *A la hora de investigar, ¿se considera un investigador teórico o empírico?*

UPL: En el fondo me siento un investigador interesado en lo empírico. En algunos estudios hay que ser más especulativo, aunque si se escucha a investigadores como Kjell Härnqvist, con su énfasis en la estadística, no se puede salir del todo de lo empírico. Aunque seas más especulativo en tus conclusiones, tienes que volver a los datos para corregir y elaborar lo que intentas establecer. Por tanto, la dimensión empírica está ahí, pero también la especulativa. Lo que puedo hacer es resaltar las relaciones y las correlaciones sistemáticas, pero siempre necesito datos para hacerlo. Siempre hay una interacción entre la teoría y los datos. Nunca pueden funcionar por separado.

I: *Por último, ¿podría detallar aquello que hace que un fenómeno sea considerado como educativo?*

UPL: Para mí tiene que ver con la reproducción social y cultural. Con cómo se forman y comunican las normas, los valores y el conocimiento a través de las generaciones, el tiempo y el espacio. En ese sentido, numerosos ámbitos de la vida pueden considerarse fenómenos educativos. Sin embargo, hoy en día hay mucha confusión sobre la diferencia entre los objetos de conocimiento y los objetos de estudio. Para mí, el objeto de conocimiento clave, sobre el que quiero saber más, tiene que ver con la reproducción social y cultural. Hoy en día, muchos estudios educativos ignoran esto o proporcionan definiciones alternativas de lo que es el objeto clave del conocimiento. En su lugar, la educación se interpreta cada vez más como un equivalente del objeto de estudio, por ejemplo, una situación de aula, una escuela o una categoría específica de maestro o profesor. Desde mi punto de vista, la educación y los fenómenos educativos son más amplios. Los estudios educativos pueden enseñarnos algo sobre la vida, el comportamiento humano y cómo hacemos inteligible el mundo mediante el estudio de la reproducción social y cultural.

Daniel Pettersson es catedrático de Educación de la Universidad de Gävle y afiliado a la Universidad de Uppsala.

Eva Forsberg es catedrática de Educación en la Universidad de Uppsala.

Pia Skott es profesora titular de la Universidad de Estocolmo.

Lecturas recomendadas de Ulf P. Lundgren

LUNDGREN, U. P. y Marton, F.: «Group Comparisons and Simple Arithmetic», *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2 (1969), pp. 121-126.

- LUNDGREN, U. P.: «Educational Process Analysis - A Contribution of Methods for Curriculum Theory and Curriculum Planning», *Classroom Interaction Newsletter*, 7(2) (1972), pp. 58-69.
- LUNDGREN, U. P.: *Frame Factors and the Teaching Process. A Contribution to Curriculum Theory and Theory on Teaching*, Almqvist & Wiksell, 1972.
- LUNDGREN, U. P.: «Pedagogical Roles in the Classroom», en Eggleston, J. S. (ed.): *Contemporary Research in the Sociology of Education*, Methuen, 1974, pp. 200-213.
- KALLÓS, D. y LUNDGREN, U. P.: «Educational Psychology: Its Scope and Limits», *British Journal of Educational Psychology*, 45(2) (1975), pp. 111-121.
- LUNDGREN, U. P.: *Educational Theory. Like in a Mirror Image or by One's Own Will*, Finland, Reports from the Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, 1976, pp. 25-43.
- LUNDGREN, U. P.: «Model Analysis of Pedagogical Processes», en GIROUX, H. A.; PENNA, A. N. y PINAR, W. F. (eds.): *Curriculum & Instruction. Alternatives in Education*, McCutchan Publishing Corporation, 1977.
- LUNDGREN, U. P.: «Using Evaluation to Monitor Educational Change», en Grant, Donald L. (Guest editor): *Monitoring Ongoing Programs*, Jossey-Bass Inc. Publishers, 1978, pp. 75-86.
- LUNDGREN, U. P. y Kallós, D.: *Curriculum as a Pedagogical Problem*, Liber Läromedel/CWK Gleerup, 1979.
- LUNDGREN, U. P.: «Educational Evaluation. A Basis for, or a Legitimation of, Educational Policy», *Scandinavian Journal of Educational Research*, 23 (1979), pp. 31-45.
- LUNDGREN, U. P.: «Education as a Context for Work. Outlines for a Theory on Educational Transmission», *Australian Educational Researcher*, 8(2) (1981), pp. 5-29.
- LUNDGREN, U. P.: «The School Class as a Social System», *Acta Sociologica*, 25(2) (1982), pp. 187-194.
- KALLÓS, D. y LUNDGREN, U. P.: «Lessons from a Comprehensive School System for Curriculum Theory and Research», en Popkewitz, T. S. (ed.): *Change and Stability in Schooling: The dual quality of educational reform*, Deakin University, 1983.
- LUNDGREN, U. P.: *Between Hope and Happening: Text and Context in Curriculum*, Deakin University, 1983.
- LUNDGREN, U. P.: «Social Production and Reproduction as a Context for Curriculum Theorizing», *Journal of Curriculum Studies*, 15(2) (1983), pp. 143-154.
- LUNDGREN, U. P.: «Curriculum from a Global Perspective», en Molnar, A. (ed.): *Current Thought on Curriculum*, ASCD Yearbook, Association for Supervision and Curriculum Development, 1985, pp. 119-136.
- LUNDGREN, U. P.: «Frame Factors and the Teaching Process», en Husén, T. y Postlethwaite, N. T. (eds.): *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*, vol. 4, Pergamon Press, 1985, pp. 1957-1962 [existe versión española de esta enciclopedia].
- LUNDGREN, U. P.: «Educational Research and Educational Change: The Case of Sweden», en NISBETH, J. y NISBETH, S. (ed.): *Research, Policy and Practice. World Yearbook of Education 1985*, Kogan Page and Nichols Publishing Company, 1985.
- FREY, K. y LUNDGREN, U. P.: «European Traditions of Curriculum Research: A comparative view», en HAMEYER, U.; FREY, K.; HAFT, H. y KUEBERT, F. (eds.): *Curriculum Research in Europe*, North America Inc & Zeitlinger B.V., 1986, pp. 9-26.
- LUNDGREN, U. P.: (1986). *Social Engineering. Practical versus disciplinary knowledge in Swedish post-war educational planning*. Studies of Higher Education and Research, 1988:6.
- LUNDGREN, U. P.: «New Challenges for Teachers and Their Education. Council of Europe», en *Standing Conference of European Ministers of Education*, 15th session, Helsinki, 5-7 May 1987, Estrasburgo, 1987 (63 pp.) [«Nuevos desafíos para los profesores y para la formación del profesorado», *Revista de Educación*, 285 (enero-abril 1988), pp. 291-328].

- LUNDGREN, U. P.: «Frame factors», en Dunkin, M. J. (ed.): *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Pergamon Press, 1987, pp. 525-530.
- LUNDGREN, U. P.: «John Dewey in Sweden. Notes on Progressivism in Swedish Education 1900-1945», en Goodson, I. (ed.): *International Perspectives in Curriculum History*, Croom Helm, 1988, pp. 261-276.
- LUNDGREN, U. P.: «Educational Research and the Language of Education. Equality and participation in Sweden», en Ball, J. S. y Larsson, S. (eds.): *The Struggle for Democratic Education*, Falmer Press, 1989, pp. 191-210.
- LUNDGREN, U. P.: «Bridging Gulfs Within and Between East and West. [Reply to Attila Horvath]», *Paideusis. Journal of the Canadian Philosophy of Education Society*, 2(2) (1989), pp. 15-18.
- LUNDGREN, U. P.: «El desarrollo de la escuela media comprensiva en Suecia», *Revista de Educación*, 28 (1989), pp. 109-127.
- GRANHEIM, M.; KOGAN, M. y LUNDGREN, U. P.: *Evaluation as Policymaking. Introducing evaluation into a national decentralised educational system*, Jessica Kingsley Publishers, 1990. [Varios capítulos de este libro fueron incluidos, con las debidas autorizaciones, por Miguel Á. Pereyra en el último monográfico que editó para la *Revista de Educación*, n.º 299 de 1992 bajo el título *Descentralización y evaluación de los sistemas educativos*].
- LUNDGREN, U. P.: «Policy Use of the Knowledge Bases in Primary Education: The Case of Sweden», *Knowledge Bases for Education Policies*, OECD/CERI, 1996.
- LUNDGREN, U. P. y MATTSO, K.: «Decentralization by and for School Improvement», en CHAPMAN, J.; BOYD, W.; LANDER, R. y REYNOLDS, D. (eds.): *The Construction of Education*, Cassell, 1996.
- LUNDGREN, U. P.: «*The Making of Curriculum Making: Reflections on Educational Research and the Use of Educational Research*», en Gudem, B. y Hopman, S. (eds.): *Didactic and/or Curriculum. An International Dialogue*, Peter Lang Verlag, 1998.
- LUNDGREN, U. P.: (1992). *Between Education and Schooling: Outlines of a diachronic curriculum theory*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University, 1991, 73 pp. [*Teoría del currículum y escolarización*, traducción de Caridad Clemente Aparicio, Madrid, Ediciones Morata, 1992].
- L, U. P.: «Political Governing of the Educational Sector: Reflections of Change», *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 1 (2002).
- LUNDGREN; U. P.: «The Political Governing (Governance) of Education and Evaluation», en HAUG, P. y SCHWANDT, T. A. (eds.): *Evaluating Educational Reforms. Scandinavian Perspectives*, Information Age Publishing, 2003.
- FORSBERG, E. y Lundgren, U. P.: «Sweden: A Welfare State in Transition», en Rotberg, I. (ed.): *Change and Tradition in Global Education Reform*, *Scarecrow Education*, 2004.
- LUNDGREN, U. P.; DUTHILLEUL, Y.; MURPHY, I. y SAN SEGUNDO, M. J.: *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers in Italy*, OECD/CERI, 2004.
- LUNDGREN, U. P.: «Curriculum Theory Revisited – The Swedish Case», en FORSBERG, E. (ed.): *Curriculum Theory Revisited*, Uppsala, Research Report n.º 10, *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, Department of education, Uppsala University, 2007.
- LUNDGREN, U. P.: «Political Governing and Curriculum Change – From Active to Reactive Curriculum Reforms», en ROPO, E. y AUTIO, T. (ed.): *International Conversations on Curriculum Studies. Subject, Society and Curriculum*, Sense Publisher, 2009.
- LUNDGREN, U. P.: «Evaluation and Educational Policy Making», en RYAN, K. E. y COUSINS, J. B. (eds.): *Sage International Handbook on Educational Evaluation*, SAGE, 2009.
- LUNDGREN, U. P.: «PISA as a Political Instrument: One History behind the Formulating of the PISA Programme», en PEREYRA, M. Á.; KOTHOFF, H-G. y COWEN, R. (eds.): *PISA un-*

- der Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, Changing Schools*, Sense Publisher, 2011. [«PISA como instrumento político: la historia de la creación del programa PISA», *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2) (2013), pp. 15-29].
- LUNDGREN, U. P.: «The Pedagogy of Hilda Taba and the Progressive Movement in Education», en Nordin, A. y Sundberg, D. (eds.): *Transnational Policy Flows in European Education*, Oxford Studies in Comparative Education, Symposium, 2014.
- LUNDGREN, U. P.: «When Curriculum Theory Came to Sweden», *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(1) (2015).
- LUNDGREN, U. P.: «What is 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.
- LUNDGREN, U. P.: «Curriculum as a Governing Device», en *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 2016, pp. 978-981.