

EDUCACION Y DEMOCRATIZACION

William TAYLOR *

1. INTRODUCCION

Cuando en una disertación sobre educación se habla de democratización, generalmente este término va ligado a tres soluciones relacionadas entre sí, pero bastante diferentes unas de otras.

En primer lugar, se refiere a los problemas del *acceso* a la educación. Hasta qué punto todos, o cierta proporción de individuos en la sociedad, tienen el *derecho*, los *medios*, la *motivación* y la *oportunidad* de recibir instrucción en los niveles primario, secundario y superior («tertiary»). La democratización en este sentido a menudo está implicada en programas sociales y políticos, planteándose dichas cuestiones buscando aquello que se necesitaría hacer para mejorar el acceso a los miembros de aquellos grupos marginados, en lo que a educación se refiere, tales como los que menos ganan, la juventud rural, subculturas lingüísticas y étnicas, las minorías religiosas y las mujeres.

Un segundo concepto de democratización se relaciona con la contribución de la enseñanza al mantenimiento y mejora de las instituciones democráticas, principalmente a través del impacto de lo que se aprende y lo que se experimenta en el colegio sobre actitudes, disposiciones y comportamiento de los futuros ciudadanos.

Tercero, el aspecto de la democratización en las discusiones acerca del gobierno y dirección de la educación y de la organización interna de la enseñanza, a menudo con especial mención a las relaciones entre estudiantes y profesores, entre director y personal y, a veces, entre personal, padres y comunidad local.

Queda claro qué tópicos, conceptos y datos diferentes serán los que caractericen las discusiones sobre estos tres conceptos de la democratización. Al considerar los problemas de acceso es probable que nos encontremos examinando los porcentajes de participación de diversos grupos de la población en varios niveles y tipos de enseñanza, los cambios que han tenido lugar en dicha participación con el tiempo, la eficacia o, de otro modo, las medidas estudiadas para aumentar la participación por parte de grupos particulares, tales como la de los hijos de obreros, campesinos, negros y mujeres, y los vínculos entre enseñanza, notas, acceso al empleo y subsiguiente desarrollo de la carrera.

Al hablar de democratización en el segundo sentido, nos encontramos implicados en correlaciones, es decir, duración de los estudios y comportamiento como votantes, calificaciones obtenidas y participación en las actividades cívicas y sindicales. También dentro de este concepto del término están los análisis de cómo el plan de estudios de escuelas y de «college», tanto el manifiesto como el «oculto», influyen en el desarrollo de valores e ideas que son importantes en diverso grado para el comportamiento de los ciudadanos en una democratización.

* Director del Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

El contenido de las discusiones alrededor del tercer concepto de democratización es probable que enfoque temas tales como el papel que las autoridades nacionales, regionales y locales deban desempeñar en la toma de decisiones sobre educación, el alcance y límites de la autonomía institucional y el valor e importancia de una comunicación adecuada y consulta entre los administradores, profesores y padres.

Deseo decir algo acerca de cada uno de estos tres conceptos de democratización con especial referencia a recientes cambios en Inglaterra.

2. DEMOCRATIZACION DEL ACCESO A LA EDUCACION

«Igualdad de oportunidad en la educación», ésta ha sido una consideración política predominante durante los pasados veinte años, tanto en los países capitalistas como en los socialistas. Como consecuencia, la idea de igualdad de oportunidad ha sido expuesta a una crítica y examen sistemáticos por sociólogos y filósofos, y el impacto de políticas estudiadas para mejorar el acceso ha sido cuidadosamente valorado por los economistas, psicólogos y otros especialistas en ciencias sociales.

Por tanto, no podemos seguir abogando por la igualdad de oportunidades, como si fuera una simple mercancía nada problemática, que se asegure, por ejemplo, haciendo obligatoria y gratuita la enseñanza secundaria, proporcionando subvenciones o préstamos para permitir a los estudiantes necesitados que asistan a la universidad.

Los conceptos de equidad que están en la base de la noción de igualdad de oportunidades no dejan de ser ambiguos. Bowman (1975) detalla las definiciones siguientes de equidad, que pueden encontrarse en discusiones sobre el hecho de proporcionar educación:

- 1) Proporcionar cantidades iguales de enseñanza (iguales ingresos de enseñanza) a cada individuo.
- 2) Llevar a cada individuo a un nivel mínimo estipulado de rendimiento, sea cual fuere lo que ocurriera después.
- 3) Llevar a cada individuo al mismo nivel de rendimiento.
- 4) Asegurar que cada individuo reciba la enseñanza que le permita realizarse en todas sus potencialidades.
- 5) Llevar a cada individuo hasta el punto al cual su cociente marginal (marginal ratio) de enseñanza adquirida dividido por los gastos se corresponda con el de otros individuos.
- 6) Proporcionar igual oportunidad de acceso a la educación, tanto si los individuos utilizan esta oportunidad como si no.
- 7) Asegurar una representación proporcional para cada etnia, estrato social, sexo u otra categoría relevante de los individuos (p. 74).

Estas afirmaciones son en absoluto estáticas, aunque muchas discusiones acerca de la democratización del acceso parecen ignorar las distinciones entre ellas.

¿Por qué están tanto los países capitalistas como los socialistas tan preocupados con los problemas de acceso? Parecen existir tres razones principales: justicia, eficiencia y estabilidad.

El artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos indica rotundamente que todo el mundo tiene derecho a la educación. Pero como se ha

señalado a menudo (por ejemplo, Olafson 1973) nada se ha dicho para justificar ese derecho. En estos pasados años, filósofos, tales como Rawls (1967 y 1972), han buscado el modo de explicar detalladamente lo que justifica una distribución de las oportunidades de educación, es decir: «los dos principios de justicia que vamos a discutir pueden formularse como sigue: primero, cada persona empleada en una institución o afectado por ella tiene igual derecho a la más amplia libertad compatible con una libertad igual para todos; y segundo, las desigualdades tales como quedan definidas por la estructura institucional o fomentadas por ella son arbitrarias, a menos que sea razonable esperar que resulten una ventaja para todos y siempre que los puestos y cargos dependientes de ella o a los cuales se pueda acceder a través de ella estén abiertos a todos» (Rawls, 1967, p. 61).

Pero debe observarse que este enfoque de la justicia no requiere que cada uno reciba igual cantidad de educación o domine iguales volúmenes de asignaturas o adquiera notas similares. Lo que *si* pide es que dichas desigualdades de tratamiento que existen estén justificadas. De modo que la meta no consiste en *suprimir* la desigualdad, sino que las distinciones y diferencias que de conformidad con principios democráticos aceptados que sean razonables sustituyan aquellos que no lo son (Benn y Peters, 1958).

En aquellos países donde existe compromiso de dar igualdad de acceso, pero donde persisten diferencias notables de oportunidad, los criterios de lo que constituyen distinciones razonables frente a otras no razonables han cambiado con el tiempo. En particular, ha habido un movimiento hacia atrás en relación con los criterios que se apoyan sobre las diferencias de educabilidad individual, un rechazo de la «inteligencia» y potencial de enseñanza como principios distributivos principales. Las variaciones individuales de educabilidad se ha visto que se deben tanto a la educación en el hogar como a la naturaleza y, por tanto, forma parte de la estructura misma de las desigualdades que la igualdad de acceso está destinada a modificar o suprimir.

En cuanto a la asignación de niños a tipos de escuelas que difieran sustancialmente en objetivos, planes de estudios y recurso sirve para crear y agudizar las diferencias que existan debido a la experiencia dentro de la familia; dichas asignaciones se vuelven ilegítimas.

De ese modo, en muchos países hemos visto en los últimos años un movimiento hacia modelos unificados («comprehensive») de enseñanza secundaria en los cuales los jóvenes de un área específica estén educados en una sola escuela, sin tener en cuenta los resultados anteriores de educación. Todavía más recientemente, han emergido nuevas justificaciones a las diferencias en los tratamientos, enlazadas con la corrección de anomalías históricas entre las oportunidades disponibles para las minorías y las mujeres, en las cuales la discriminación positiva basada sobre la calidad étnica o el sexo reemplazan las mediciones de educabilidad como criterios para la distribución de oportunidades.

Una segunda consideración, que tiene como base una presión hacia la democratización, ha sido la de la eficiencia. Las sociedades tecnológicas están ansiosas de talento. Negar la educación a aquellos capaces de beneficiarse de ella se considera derroche e ineficacia. Basándose en ese criterio, la democratización del acceso es un medio de fomentar el crecimiento económico y un uso mejor de los recursos de talento y destreza de las sociedades. Los datos relacionados con los antecedentes familiares para la «admisión» a la educación, con los vínculos entre los tipos de enseñanza y elección ocupacional son tan

significativos para aquellos que apoyan la democratización de acceso basándose en una mayor eficiencia como para aquellos que los hacen procurando que se evite la injusticia. Pero las reclamaciones de grupos particularmente marginados son más fáciles de acomodar en términos de justicia que en los de eficacia, y el apoyo para un mayor gasto basándose en el papel que desempeña la educación en el desarrollo económico tiende a desaparecer frente a la recesión económica o a un aparente excedente de mano de obra altamente cualificada.

Justicia, eficiencia y estabilidad. Existen muy pocas dudas de que tanto en los países capitalistas como en los comunistas parte de la motivación, para ampliar la oportunidad de educación y democratizar el acceso, ha sido el temor por las consecuencias políticas y sociales que se derivaran de negar la educación a la masa. Se ha pensado que la estabilidad queda afianzada asegurándose de que aquellos que desean y puedan dar su contribución a la sociedad, por medio de su destreza y conocimientos, deben tener la oportunidad de hacerlo en vez de emplear su talento minando la legitimidad y estructuras del orden existente. En general, el efecto imparable de proporcionar más y mayor educación para una mayor proporción de la población, sobre la cual tétricos profetas han llamado la atención, ha sido compensado por ansiedades sobre las consecuencias de mantener la «tapa cerrada» demasiado firmemente y durante demasiado tiempo. Esta represión de la demanda de educación solamente ha sido posible en los Estados totalitarios. La naturaleza misma de la vida social en sociedades liberales democráticas, con sus fronteras físicas y mentales, anima a la demanda de educación. Sin embargo, aun ahí, existen límites dados no ya por la restricción formal del acceso, sino por el hecho que como mercancía de *posición*, valorada por el punto hasta el cual permite que un individuo vaya a la cabeza de la muchedumbre, ver mejor estando de puntillas, la educación ya no puede dar las mismas ventajas relativas cuando está abierta a todos (Hirsch, 1976).

La «Education Act» aprobada por el Parlamento del Reino Unido en 1944, que todavía constituye la estructura básica de la educación en Inglaterra y País de Gales hoy día, no especifica los *tipos* de colegios dentro de los cuales las autoridades locales de educación deban llevar a cabo los objetivos de educación secundaria obligatoria, gratuita e igualdad de oportunidades para todos. Antes de la Ley (Act) la educación secundaria completa solamente estuvo al alcance de una minoría entre los niños que asistían a la *Secondary Grammar School*, y el acceso dependía del resultado de un examen que tenía lugar finalizada la enseñanza primaria, conocido familiarmente como el «eleven plus» (once y pico).

La mayoría de las autoridades locales, que se encontraron después de 1944 con los mismos edificios y fuerzas de enseñanza que antes de la Segunda Guerra Mundial, destinaron sus anteriores escuelas primarias a *Secondary Moderns*, conservando sus *Grammars Schools* y el examen selectivo a «eleven plus» (Taylor, 1963). Sin embargo, algunas autoridades, especialmente aquellas con mayorías laboristas, decidieron reorganizar completamente la educación secundaria, según un plan unificado («comprehensive»), aboliendo toda selectividad.

Durante los treinta años después de 1944, la organización de la educación secundaria siguió siendo una importante solución social, política y educativa en Inglaterra y País de Gales. Un sistema totalmente unificado se instauró y siguió siendo la política oficial del Partido Laborista, el cual, cuando estuvo

en el poder, ha animado a las autoridades locales para que construyeran escuelas unificadas sin selectividad y convertir las escuelas *Secondary Modern* y *Grammar* existentes en unidades simples. En 1977, unas tres cuartas partes de todos los adolescentes eran educados en escuelas secundarias no selectivas.

Por su parte, el Partido Conservador no se opuso a la introducción de escuelas unificadas en áreas donde esto resultase apropiado desde el punto de vista de la educación, es decir, allí donde se abran nuevas escuelas y se necesiten nuevos edificios, y ha expresado también su falta de deseos de que siga existiendo el impopular examen de selección «eleven plus». Pero tanto a nivel nacional como local, los conservadores han tratado de preservar la *Grammar School* allí donde existieran, fundándose en su excelencia académica, su éxito en exámenes públicos y la contribución que han aportado a la movilidad social para niños capacitados de familias menos opulentas.

Aunque al principio se aboga por la educación secundaria, completa, sin selectividad, en términos de una gran escuela única que recogiera a todos los jóvenes de las edades comprendidas entre los once y los dieciocho de un área de captación especificada, el actual panorama es mucho más variado. Existen, es cierto, muchas de esas dos mil grandes escuelas actualmente en funcionamiento, algunas con notable éxito, lagunas desviadas del resultado de sus propósitos de educación por los problemas sociales de la comunidad a la que sirven. Aunque una proporción enorme de nuevas escuelas ha sido construida desde 1944, ha sido necesario en algunos sitios utilizar los edificios útiles existentes. Esto junto con las crecientes dudas sobre las ventajas de instituciones muy grandes y el reciente problema del papel en declive que desempeñan debido al porcentaje reducido de nacimientos y la migración desde las ciudades del interior, ha animado al desarrollo de alternativas no selectivas en lugar de la escuela unificada de once a dieciocho años. De este modo hay localidades donde la enseñanza secundaria se proporciona en escuelas separadas «junior» y «senior» o en *High Schools* de los once a los dieciséis años, desde las cuales aquellos estudiantes que deseen seguir con sus estudios más allá de la edad mínima establecida de salida van a un *Sixth Form College* u otra institución «tertiary».

El punto hasta el cual la reforma de la enseñanza secundaria ha generado una mayor democratización del acceso ha sido cuidadosamente controlado por los especialistas en ciencias sociales y de la educación. (Silver —1973— nos proporciona una revisión valiosa de las fases a través de las cuales ha pasado esa labor.) Algunas cosas se han vuelto más claras que lo eran en 1944.

Primero, pese al apego emocional que los partidos de izquierda tienen a la idea de igualdad, su búsqueda indiscriminada en el campo de la educación, sin prestar atención suficiente a las consecuencias económicas y políticas, entraña riesgos incluso para el éxito y estabilidad de regímenes democráticos socialistas. El concepto de igualdad es mucho más complejo de lo que parece. Un proceso de reforma social y política, especialmente en sus fases primeras, puede no estar mejor servido por métodos de impartir educación que estén completamente «democratizados», en el sentido de que sean de libre acceso y sin selectividad.

Segundo, la democratización del acceso lleva consigo algo más que la concesión de *derechos* a la educación, más que proporcionar *oportunidades*, más aún que proveer los medios institucionales y financieros. Si los miembros de los grupos hasta ahora marginados y pobremente representados tienen que

beneficiarse totalmente del acceso mejorado y obtener las notas que les permitan conseguir puestos de responsabilidad, poder e influencia, entonces debe prestarse atención a las estructuras *motivacionales* de dichos grupos.

Tercero, y éste es el mensaje de muchos de los estudios sociales y educativos llevados a cabo en muchos países del mundo (véase Mosteller y Moynihan 1972): la democratización del acceso no hace por sí *misma* mucho para alterar las probabilidades de los ciudadanos y las estructuras del poder de la sociedad. La democratización del acceso debe ser contemplada en el marco de un programa de reforma social, político y educativo mucho más amplio. Este hecho ha sido muy tomado en cuenta por aquellos que abogan por políticas radicales, algunas veces incluso revolucionarias (véase Young y Whitty, 1976, y Bowles y Gintis, 1975); pero hasta ahora, los grupos de reforma de los centros democráticos no han tenido particular éxito en el desarrollo de filosofías educativas que tomen totalmente en cuenta los estudios sobre el acceso y la oportunidad educativa que se han efectuado en la última década.

Cuarto, los colegios independientes de pago que permanecen fuera del sistema estatal han mantenido su influencia sobre las prestigiosas oportunidades postsecundarias (es decir, en la universidad de Oxford y en la de Cambridge) y sus alumnos anteriores registran un alto grado de éxito para su introducción en las ramas superiores («senior») del Servicio Civil Oficial y consiguiendo puestos muy bien retribuidos en la industria y el comercio. Muchas de esas escuelas, indudablemente imparten una educación de muy alta calidad. Las clases son más pequeñas, la enseñanza es a menudo mejor, existen pocos problemas sociales que distraigan la atención, los estudiantes están muy bien mentalizados para triunfar y los padres les apoyan. La existencia de estas escuelas indudablemente contribuye al mantenimiento de una élite social y educativa. Hay muchos, especialmente en la izquierda, que desearían verlas abolidas. Pero cada vez se reconoce más, tanto entre los socialistas como en los no socialistas, que rechazan las soluciones totalitarias y favorecen las estructuras pluralistas el que la elección no está entre una sociedad con élite y otra sin ésta, sino entre aquellos tipos de élites que fomenten mejor las estructuras abiertas, democráticas, flexibles y no burocráticas y aquellos que no las fomenten.

La simple abolición de las escuelas independientes es impracticable, salvo si va acompañada por una legislación que obligue a los padres a que sus hijos sean educados en un colegio elegido por el Estado, lo cual es a la vez improbable e indeseable. De modo que la solución al problema de las escuelas independientes es probable que sea más bien de evolución que radical.

He enfocado hasta ahora casi exclusivamente los problemas de acceso a la educación secundaria. Existen buenas razones para ello. La evidencia sugiere que es en esta fase donde el impacto de la clase social y los factores relacionados con los antecedentes sobre la elección y decisión es mayor, y es probable que la democratización de la educación secundaria sea más crucial, ya que se relaciona con el acceso a las instituciones postsecundarias y al empleo. Pero antes de volver al segundo sentido del término democratización, que se incluye al principio de este artículo, es necesario decir algo acerca de los recientes cambios en la esfera postsecundaria.

Los últimos treinta años han tenido una expansión uniforme en la proporción de la población que tiene acceso a la educación completa o parcial más allá de los dieciocho años, aunque los estudios de la composición social de los grupos de estudiantes muestra que, al igual que en casi todos los demás

países, incluyendo aquellos de la Europa Oriental y Rusia Soviética, los hijos e hijas de los obreros están poco representados en comparación con su número en la población en su conjunto.

Las reformas de la educación después de la Segunda Guerra Mundial incluían la provisión de ayuda financiera para participar en la enseñanza superior, en forma de subvenciones a los estudiantes, calculadas según los ingresos de los padres. La gama de dicha ayuda se ha ampliado considerablemente a través de los años, y hay ahora un mayor número de becas para postgraduados y subvenciones disponibles para aquellos que deseen efectuar estudios superiores e investigación, así como mejores oportunidades para estudiantes adultos que vuelven a la educación completa (full-time).

Aunque hasta el momento existen pocas posibilidades de que se implanten licencias pro educación pagadas, tal como existe ahora en algunos otros países europeos, la educación del adulto siempre ha recibido considerable atención en Inglaterra y País de Gales, y un cuarto de millón de adultos toman parte ahora en actividades extramuros organizadas por universidades y la *Workers Educational Association*, además de los tres millones y medio empleados a tiempo completo, descanso durante el día, «sandwich» (alternando períodos de trabajo y de estudio), ocupación parcial y cursos nocturnos en colegios técnicos y politécnicos.

La explosión de números en la educación postsecundaria, que tuvo un efecto tan llamativo en las universidades de muchos países europeos durante los años sesenta, fue repartida en Inglaterra y el País de Gales en un gran número de instituciones, algunas como la «Thirty Degree Granting Polytechnics», que se creó durante ese período.

La investigación del número de personas que acceden a la educación postsecundaria ha subrayado que ningún sistema de selección o asignación que funcione a la edad de dieciocho años puede asegurar la democratización del acceso en el sentido que se ha utilizado en las páginas precedentes. Los requisitos tanto de justicia como de eficiencia dictan que debería haber muchos puntos de elección y no uno, y que de conformidad con los principios de educación periódica y *educación permanente*, los adultos podrían tener mayores oportunidades para volver al estudio a tiempo completo y calificarse para desempeñar nuevas tareas. Existe, pues, ahora una «Universidad Abierta» con docenas de miles de estudiantes adultos que estudian a través de cursos por correspondencia, radio, televisión y sesiones de verano como residentes, que es esencialmente una «Universidad de la Segunda Oportunidad». Los diplomas y títulos de la «Universidad Abierta» se equiparan con los de las universidades tradicionales, por lo que a salario y profesión se refiere. En algunas profesiones se estipula explícitamente la licencia sabática. Los profesores, por ejemplo, tendrán pronto el derecho de reclamar un cuatrimestre (un tercio de año) de vacaciones para dedicarlo al estudio, recibiendo paga completa por cada cinco o siete años de servicio. Parecen existir pocas dudas sobre los efectos acumulativos de todas esas medidas: subvenciones para estudiantes, el desarrollo de modos de educación superior fuera de las universidades; el hecho de que una parte de los universitarios ingresen sin cualificaciones normalizadas, la ampliación de oportunidades para la educación periódica, la existencia de la «Universidad Abierta», etc., ha estado enfocado y seguirá estándolo de modo que facilite el paso a aquellos que no tienen la ventaja de una familia opulenta con buenos antecedentes o que estén de otros modos en inferioridad de condiciones en comparación con otros más afortunados. Es poco

probable que la educación superior a tiempo completo a partir del final de la enseñanza secundaria, se aplique un día a la mayoría de la población; es dudoso que constituyera una ventaja para todos si así fuera. Los intereses de justicia, eficacia y estabilidad pueden ser mejor servidos por una evolución que permita reconocer que la igualdad de oportunidades es adecuada para los grupos de mayores, así como para las clases de la buena sociedad, y que si es necesaria la selección no deberá nunca constituir un veredicto final.

3. DEMOCRATIZACION DEL PROGRAMA DE EDUCACION

¿Qué tipos de planes de estudios, pedagogía y estimación contribuyen mejor al desarrollo de valores y disposiciones adecuadas para fortalecer las instituciones políticas democráticas? (Taylor, 1975).

Las tareas de educación política en una sociedad tal como la nuestra son mucho más difíciles hoy día que lo fueron antes. Carecemos de los acuerdos que hagan fácil el decidir lo que debe enseñarse y determinar los valores en los cuales deban iniciarse los alumnos. Al encontrarse frente al pluralismo, el rápido cambio social y al fallar el consenso que había caracterizado las sociedades industrializadas occidentales en estos pasados años, muchos hombres de la enseñanza han declarado que la instrucción *específica* en virtudes cívicas ni está justificada ni es eficaz. Algunos han buscado refugio en la afirmación de que una educación general liberal desarrolla las destrezas y conocimientos útiles y pertinentes para circunstancias políticas, sociales y ocupacionales de amplia diversidad. Se considera que la tarea básica estriba en asentar unas bases para la reeducabilidad, ayudar al individuo a contraer un compromiso de enseñanza durante toda la vida siguiendo políticas que aumenten la flexibilidad, la apertura a nuevas experiencias y responsabilidades frente a las oportunidades.

Pero la educación política eficaz que recoja los retos con los que se enfrentan las sociedades democráticas necesita mucho más que un compromiso a la apertura, la flexibilidad y la integración de los planes de estudios.

Requiere que reconozcamos las limitaciones sobre lo que debe llevarse a cabo en las escuelas y tener en cuenta lo que se conoce acerca de la influencia de la enseñanza en la temprana edad, el hogar, la comunidad y los medios de comunicación sobre las capacidades políticas y las actitudes.

Pide que exploremos la relación existente entre mimesis, experiencia en situaciones que requieran acción política, e instrucción explícita a través de los medios del lenguaje, y elabora programas que hagan un uso apropiado de las tres clases de enseñanzas.

Depende de una más clara identificación de las habilidades y actitudes que se relacionen directamente con el desarrollo y ejercicio del juicio político. La tolerancia de la ambigüedad, la voluntad de comprometer en orden a facilitar la acción de grupo, la capacidad para realizar funciones representativas y la competencia para manejar los procesos de reciclaje («feedback») interpersonal que esto acarrea, todo ello parece estar entre esas habilidades.

Esto lleva consigo el proporcionar experiencias a alumnos y estudiantes que muestren la necesidad constante que tienen las sociedades de reconciliar, por un lado, las oportunidades para la privacidad, autonomía, autodesarrollo y resultado personal con, por otro lado, valores comunitarios (mejor

que colectivistas), bienestar social, equidad, la evitación de injustificadas formas de discriminación y ayuda al necesitado.

Esto implica enseñar a las personas que la libertad y la justicia no es probable que se consigan y mantengan a través de la apertura, de miras o el amor o la responsabilidad frente a nuevas experiencias solamente, sino que dependen de la existencia y actuación de instituciones sociales esencialmente frágiles y complejas, de la voluntad de aprender y adoptar una actitud de persona de orden, desempeñar papeles definibles y participar en formas especificadas, pero limitadas de relación con los demás para el cumplimiento de propósitos particulares.

Al mismo tiempo, los esfuerzos para disminuir los elementos irracionales en la vida social y política no deben ignorar la importancia y lugar de lo irracional en nuestras creencias y acciones. Las observancias tradicionales y simbólicas organizadas desempeñan actualmente un papel relativamente pequeño en la vida de la mayoría de las instituciones educativas. No obstante, estaríamos equivocados si creyéramos que el hombre se ha desarrollado sin esas manifestaciones primitivas de sentimientos de grupo. Los símbolos del Estado nacional tienen una fuerza particular. En los últimos años, las identidades que imponen se han visto complicadas con reclamaciones para el reconocimiento de grupos dentro del Estado, tales como galeses, escoceses, bretones, inmigrantes, negros y mujeres, cuyos líderes todos se alzan activamente a través del simbolismo del lenguaje contra la discriminación política y económica ilegítima. Los símbolos adquieren particular importancia en relación con la introducción del joven en cualquier tipo de sociedad política. La desvalorización de los símbolos no económicos y su tendencia a ser mirados como la etiqueta de los grupos conservadores y de políticas reaccionarias, arrebatada a la democracia las fuentes más poderosas de integración política. La lealtad y el entusiasmo de los jóvenes no se compra mediante promesas de un aumento del producto nacional bruto.

El éxito en democratizar los planes de estudios y la experiencia en la escuela depende de si podemos encontrar las respuestas adecuadas a cierto número de preguntas cruciales.

¿Podemos reconciliar los puntos de vista de aquellos que critican el poder adquisitivo de la sociedad tecnológica contemporánea, sus desigualdades y deshumanización, su presión implacable hacia mejoras personales y mayor desarrollo económico, con el mantenimiento de la libertad política y personal que es su importante resultado?

¿Podemos crear un nuevo ambiente social ético, humanitario, orientado hacia la cooperación más que hacia la competitividad dentro de sistemas que sean políticamente pluralistas y los que aún reconociendo las consecuencias nada funcionales de algunos aspectos del desarrollo de la ciencia moderna y la tecnología animen también al descubrimiento y aplicación de las soluciones de alta tecnología a nuestros problemas?

¿Podemos idear y poner en acción instituciones sociales que puedan ocuparse de conflictos y disensiones sin volverse castigadoras y autoritarias y cuyo éxito no dependa de alguna utópica reforma del carácter humano y fuentes de satisfacción?

¿Podemos ir al encuentro de aquellos que piden el reconocimiento en nombre de algún grupo social más pequeño que el del Estado nacional de modo que se respeten las identidades étnicas, regionales y nacionales, pero evitando los conflictos internos y los males del nacionalismo?

En los últimos diez años se ha visto un creciente interés en cuestiones de ese tipo. Las sociedades tradicionales caracterizadas por un bajo índice de cambios sociales pueden, hasta cierto punto, dar por buena la educación social y política que se proporciona en sus colegios. Pero la retórica dominante en la educación inglesa durante los cincuenta últimos años aproximadamente —ni siquiera en la escuela primaria— ha incluido la invitación a la pregunta, la actitud crítica, el individualismo e internacionalismo o regionalismo, las exploraciones y problemas centrados más que enfocados hacia disciplinas existentes y conocimientos recibidos.

Sería un error pensar que esta retórica se corresponde exactamente con la realidad; dista mucho de ser este el caso, como lo testimonian numerosos análisis de planes de estudios y de estructuras de examen. Sin embargo, la escuela primaria inglesa sí ofrece un programa más abierto, centrado en el niño y basado en la experiencia que muchas otras escuelas de ese nivel en otros países y, hasta un grado limitado, estos valores también han afectado el régimen de escuelas secundarias y la organización de estudios postsecundarios.

Desde que se estableció el *Schools Council for Curriculum and Examinations* en 1964, se ha gastado mucho tiempo y dinero desarrollando proyectos en casi todas las áreas de la enseñanza y en investigaciones enfocadas hacia la mejora de los métodos de estimación empleados en conexión con los exámenes públicos (que en Inglaterra y País de Gales dependen de tribunales de exámenes independientes, de las autoridades locales y del gobierno). En esta obra ha habido proyectos relacionados con una variedad de aspectos de estudios sociales y con la educación política; uno de los más conocidos ha sido el que busca desarrollar la *desalfabetización política*, vista como *el conocimiento y habilidades y actitudes* que son necesarios para que una persona esté alfabetizada políticamente y sea capaz de utilizar esta alfabetización (Crick y Lister, 1974).

Los argumentos de hasta qué punto acepta la escuela una responsabilidad directa del adiestramiento de sus estudiantes en las actitudes y prácticas democráticas es probable que sigan adelante tanto tiempo como siga en pie el debate democrático en sí. Hay quien afirma que las destrezas y comprensiones implicados en la práctica democrática con éxito no pueden ni deben ser el tema de enseñanza directa e intencional. Al igual que sucede con la felicidad, es difícil definirlos con alguna precisión y se consiguen mejor indirectamente, a través del estudio de la historia y de la literatura, a través de la iniciación gradual a un respecto por la verdad, por la exactitud, por la consideración de las necesidades de los otros.

Como en el caso del acceso a la educación, encontramos que la democratización del plan de estudio, de la pedagogía y de la estimación no es sencilla en absoluto, que los pasos más evidentes en esta dirección no son necesariamente aquellos que mejor sirvan las metas más amplias de la política democrática. Encontraremos que esto es igualmente cierto cuando nos refiramos al tercer sentido de la democratización, al relacionado con el gobierno y organización de la educación.

4. DEMOCRATIZACION DE LA ADMINISTRACION Y EL GOBIERNO*

A nivel de sistema de educación y de escuela individual, la democratización procura evitar la rigidez burocrática, devuelve la toma de decisión a la unidad más pequeña y al nivel más bajo, según la eficacia y responsabilidad, y da la oportunidad a los profesores, estudiantes y ciudadanos de desempeñar totalmente su papel en la vida y en el trabajo de sus escuelas. El concepto de mayor *participación* es central en este aspecto de democratización.

El argumento para una mayor participación es de peso. Algunos usos de este término, más bien resbaladizo, implica un «ranking» normativo entre la autocracia electiva en un extremo, donde, por ejemplo, el ciudadano ejerce su derecho a voto una vez cada cinco años y se mantiene quieto entre votación y votación, y el otro, una «democracia con participación» en la cual todas las decisiones importantes son tomadas por la *polis* ateniense, el consejo de la fábrica o la asamblea general de educación.

Pero si pensamos un poco, queda claro que si dejamos a un lado la Voluntad General de Hegel y la concienciación revolucionaria marxista, la participación *sentida* en el trabajo de una asamblea general puede no ser mayor que en los procesos de autocracia, mientras que las oportunidades para que el poder caiga entre las manos de unos pocos individuos no son ciertamente menor. La participación no es un concepto de una sola dimensión; puede haber grados de participación, pero se alinean en una escala simple. Los participantes que ocupen posiciones diferentes en una estructura compleja, y los observadores de fuera, a menudo están en desacuerdo en cuáles son las oportunidades que hay para influenciar en la toma de decisiones en marcos particulares políticos, sociales o institucionales.

¿Cuáles son algunas de las reclamaciones hechas en nombre de una mayor participación?

La participación ha sido utilizada como una defensa de la libertad y la justicia, ya que beneficia por su carácter individual y por sus efectos positivos sobre la naturaleza de la vida en comunidad. Miremos cada uno de esos puntos por turno.

La participación implica la disponibilidad de información y de medios para verificar si es cierta. El gobierno, administración, dirección o escuela que deba dar regularmente cuenta de sí misma es menos probable que actúe autocráticamente y sin referirse a los intereses de los ciudadanos, clientes, estudiantes o miembros. Un conocimiento de las políticas que están siendo discutidas, de la legislación que va a ser aplicada, de los planes que se están haciendo y de las decisiones administrativas tomadas, asegura también que las necesidades e intereses del humilde, del débil, el enfermo y el que es incapaz de expresarse es menos probable que sean olvidados y que la existencia de minorías sea totalmente reconocida. Se sostiene que dicha defensa contra el Leviatán es hoy día más necesaria que nunca cuando el alcance de la toma de decisión administrativa y el impacto de la opinión de los expertos en nuestras vidas de todos los días nunca fue mayor. El mantenimiento de la libertad y la justicia, en lo que Burton Clark llamó la «sociedad del experto» (Clark, 1962), abarca los imperativos políticos de una clase que no le resulta nada familiar a las generaciones más recientes.

* Partes de esta sección están adaptadas de Taylor (1976).

Pero la participación hace algo más que meramente defender. En realidad han sido sus efectos sobre el *carácter* lo que los teóricos políticos han admirado principalmente. La participación anima un sentido de la responsabilidad y de colaboración, realza el significado de las vidas individuales, fortalece el altruismo, anima a la actividad y combate la apatía. El éxito de la educación política depende de la participación en la vida política. La clase de entendimiento tácito y de participación dentro de «comunidades epistémicas», como, por ejemplo, aquella sobre la que escribió Polanyi (1958), tiene la oportunidad de desarrollarse. La alfabetización política queda reflejada no en el conocimiento del conjunto de reglas, sino en la capacidad para demostrar la competencia política en la asociación de profesores y padres y el consejo de estudiantes tanto como en la asamblea legislativa. La persona que tiene cierta experiencia en el ejercicio de la autoridad, en cualquier esfera, tiene mayor comprensión y tolerancia para con los esfuerzos y errores de otros. En esa dirección van los argumentos.

También se declara que un alto nivel de participación influencia la naturaleza de la vida política y de la comunidad. Las realidades de los procesos de participación en la dirección anima a la devolución más que a la centralización y favorece los arreglos por medio de los cuales son tomadas tantas decisiones como sea posible por parte de pequeñas unidades de administración. El profesor y el estudiante que toman parte de un modo útil en el gobierno y dirección de su institución es probable, según se mantiene, que experimenten un compromiso mayor en lo que a metas de la institución se refiera, se identifiquen más con sus propósitos y tengan un sentido de la jerarquía menor.

Existen pocas señales de pérdida, de actualidad de momento, en el movimiento que hacia finales de los años sesenta introdujo la noción de participación como algo a lo que deben atender el legislador y el administrador. En realidad, dadas sus profundas raíces en la teoría de la democracia, en el humanismo contemporáneo y en la naturaleza de las instituciones políticas, la presión para participar no es algo que, si se ignora o está suavemente patrocinado, desaparezca tranquilamente.

Pero la participación significa muchas cosas para mucha gente y necesitamos estar vitalmente interesados por la forma que toma y el gobierno y dirección de sistemas e instituciones, incluyendo las escuelas. Una simple retórica puede legitimar clases muy diferentes de arreglos institucionales. Algunos de éstos tienen costos elevados, de los que necesitamos estar conscientes.

Los autoritarios mantendrán, claro está, que nuestras aseveraciones liberales acerca de la participación están basadas en esperanzas que ignoran la búsqueda de sí mismo, lo irracional, la naturaleza voluntariosa y sugestionable del hombre, todo lo cual pide un gobierno fuerte, firme y nociones fácilmente imposibles por la fuerza de la ley y el orden y una dieta total de fantasía e ilusión.

Para muchos liberales las aseveraciones psicológicas hechas por aquellos que abogan por una mayor participación no toman en cuenta las diferencias entre los deseos humanos individuales y lo que ocurre cuando la gente trata de actuar socialmente. Dichas aseveraciones, se asegura, ignoran el poder del populacho. Estas críticas también llaman la atención sobre el peligro de crear esperanzas falsas, de animar a las minorías y miembros de grupos de especial interés para que crean que sus peticiones pueden ser escuchadas,

que si se hace el esfuerzo suficiente pueden evitarse los sacrificios, desaparecerá la frustración y el sol brillará del mismo modo para todos. La vida en la sociedad, según esos puntos de vista, lleva inevitablemente consigo el desechar amados deseos individuales, satisfacciones anteriores, negar necesidades y a menudo sacar a relucir lo mejor de las cosas. Animar a una mayor participación es elevar la temperatura de la vida política e institucional a niveles innecesarios. Puede haber ineludibles conflictos de intereses entre diversos grupos en la sociedad; es dudoso que alguien se beneficie de continuos recordatorios de su existencia.

Un clima político activista afecta a todos. Tal como apuntaba Lucas (1976) aun aquellos que no sienten ningún deseo de participar pueden verse obligados a hacerlo con el fin de mantener posiciones frente a sus colegas activistas. Estos últimos es probable que manifiesten una mayor dosis de lo normal de obstinación, compromiso y fanatismo. El estudio de la proporción de empleados para los cuales el trabajo y las experiencias en el trabajo constituyen un interés central en su vida, muestra que más a menudo de lo que parece ese grupo constituye una minoría entre los empleados (Dubin, *et al*, 1975). No todos los profesores desean participar en la toma de decisiones dentro de sus escuelas. No todo el mundo desea dar más tiempo del necesario a las reuniones de trabajo, comités, agrupaciones de fuerzas y otros medios adecuados y establecidos para ayudar al proceso de democratización. En algunos países existen trabajadores que piensan que ya están participando más de lo que quisieran —un estado de ánimo que Alutto y Belasso (1972a, 1972b) llaman «saturado de decisiones» (véase también Conway, 1976).

Muchos ciudadanos, muchos trabajadores, muchos profesores, muchos estudiantes desean que se les deje libres para seguir adelante con su trabajo, que no se les pida que se comprometan para perder el tiempo en discusiones de comité a menudo nada efectivas, según su punto de vista. Son sensibles al hecho que las organizaciones para la participación en gran escala requieren que se dicten los procedimientos formales y se establezcan reglas, hasta cierto punto innecesarios, en cuerpos o autocracias más pequeños. Se resienten del tiempo y atención pedidos, la erosión de la confianza y de la colegiabilidad que resulta a veces de ello, del sentimiento de que dependen de un consejo veleidoso o de un comité más que de un «jefe» posiblemente autoritario, pero por lo menos predecible. Sospechan que aquellos atraídos por los cargos y con una dedicación mayor a la del promedio en la tarea institucional pueden estar motivados por razones egoístas o tienen intenciones ocultas, o buscan satisfacciones que otros encuentran en la familia y otros compromisos sociales menos estructurados.

Sólo es de sentido común sugerir que si la participación es en sí educativa se necesita cierta dosis de educación previa antes de que las personas puedan permitirse alcanzar las oportunidades existentes. Aquí, de nuevo, en algunos países los educadores académicos pueden haberse equivocado al suponer que ciertas ideas y políticas son ampliamente comprendidas cuando, de hecho, apenas han empezado a penetrar en las conciencias no profesionales. Como Lynch y Pimlout (1976) dicen basándose en un estudio sobre relaciones profesor-padres y la idea de una escuela comunitaria:

«...el concepto de escuela comunitaria ha sido si acaso raras veces comprendido por los profesores o padres. Realmente, nos hemos preguntado si existe algún consenso acerca de la escuela comunitaria entre

esos educadores profesionales que con tanto entusiasmo apoyan su desarrollo.

Ante padres perplejos en relación con ese propósito bastante mal definido (aunque socialmente imaginable) se necesita asentar unas bases mucho más sólidas para ayudar a los padres a sentirse implicados en la escuela de los niños en lo que pueda parecer niveles más prosaicos» (p. 73).

La participación puede, desde luego, experimentarse como seudoparticipación. Mucha de la retórica de dirección ha sido de esa clase (Pateman, 1970). Los alumnos, estudiantes, padres, trabajadores son sensibles al olor de la participación ritual impuesta paternalmente, ya sea bajo forma de temario del consejo de trabajo, que nunca incluye temas importantes, las reuniones manipuladas de la asociación de padres y alumnos, el «comité consultivo», que se limita a discutir trivialidades, o el consejo escolar que se ocupa más de viajes en coche que de planes de estudios. Esas fachadas engañosas son quizá más ofensivas que la posiblemente aceptable autocracia que intenta ocultar.

Tampoco los altos índices de participación llevan necesariamente al cambio o a una buena toma de decisión cuando hay crisis. A los representantes de grupos de especial interés nombrados para los consejos y la dirección, tanto si es en fábricas como en universidades, se les acusa con demasiada frecuencia, por parte de otros de la organización, de estar vendidos a la empresa. La actuación detallada por mandato y los controles, introducidos como protección frente a esos cargos, consumen mucho tiempo, hacen las negociaciones difíciles, aumentan las posibilidades de confrontación y fomentar el poder de la intriga.

Y así se podría seguir. No faltan puntos por criticar en esas medidas de participación que reclaman urgentemente los educadores de muchos países, y con las cuales, ni siquiera en Inglaterra y País de Gales, con diversos grados de entusiasmo, los legisladores y administradores están conformes. Una cosa está clara. Las clases de arreglos de participación a los que llegamos en el mundo de la educación deben ser consecuentes con las tareas y objetivos de nuestras instituciones y con las responsabilidades sociales que los administradores y profesores se esfuerzan por cumplir.

Dada la diversidad de intereses y necesidades humanas es improbable que incluso un sistema de participación altamente desarrollado permita que cada individuo obtenga satisfacción. Las sociedades totalitarias que hacen grandiosas declaraciones a este respecto necesitan, de hecho, mucha más renuncia personal y social que sus alternativas admitidas como democráticas aunque imperfectas. Debemos vacilar antes de forzar al pueblo a ser libre. Unos bajos índices de participación *pueden* indicar satisfacción y no apatía. El peso de los argumentos clásicos para dejar los asuntos en manos de otros —el argumento sobre atención, coordinación, tiempo, competencia (Lucas, 1975)— no ha desaparecido para el ciudadano, padre o estudiante.

Pero aunque Alutto y Belasso (1972a), Conway (1976) y otros han encontrado que realmente algunos profesores pueden bajo algunas circunstancias estar «saturados de decisiones» más que «privados de decisiones», y que lo primero es una consideración tan insatisfactoria como lo último, sigue siendo cierto que «la muy amplia proporción de profesores identificados con la condición de que privación... tiende a indicar que en las escuelas se necesita

todavía mucho en el sentido de aumentar el nivel de responsabilidad del profesor.

¿Cómo se puede hacer? En primer lugar se necesitan unas fuerzas de enseñanza bien educadas y adiestradas para que sean capaces de hacer algo más que seguir simplemente las instrucciones que la burocracia local o central pone en circulación, o incluso las del director de una escuela individual. Las mejoras en la educación del profesor y el adiestramiento que se necesita en ese aspecto no pueden introducirse de un día para otro. Segundo, debe existir cierto grado de confianza dentro de la comunidad local en el trabajo de sus escuelas y un deseo de apoyar ese trabajo. Tercero; como queda claro que los intereses de los administradores, profesores, padres y estudiantes pueden chocar lo mismo que pueden coincidir, deben quedar claros los derechos y deberes de cada grupo, las áreas en las cuales existe autonomía y los arreglos para la negociación y solución de las diferencias, los modos en los cuales un grupo es responsable por su comportamiento con otros. Cuarto, deben existir estructuras apropiadas dentro de las cuales la participación puede volverse una realidad y a través de las cuales pueden llevarse a cabo los procesos de consulta y comunicación que son esenciales para democratizar la administración y el gobierno de la educación.

En los últimos años han tenido lugar cambios importantes dentro del marco de la administración y gobierno de la educación en Inglaterra y País de Gales. El gobierno local se ha reorganizado, pero retiene el control de muchas de las más importantes decisiones relacionadas con la educación y es también responsable del cumplimiento de la política nacional en aquellas áreas que son responsabilidad del gobierno central. Tanto a nivel local como nacional, la planificación de la educación se ha asociado más de cerca con la provisión de otros servicios, tales como bienestar y vivienda. Muy recientemente y de un modo relevante para nuestro tema, un comité oficial ha informado sobre los modos en que se puede crear «A New Partnership for our Schools» (una nueva asociación para nuestras escuelas) (el título del Informe DES 1977), en la cual cada escuela primaria y secundaria tendría su propio cuerpo de gobierno, con poderes claramente definidos, en el cual podría sentarse un número aproximadamente igual de candidatos representantes de la autoridad local, de los profesores, de los padres (elegidos por *todos* los padres y niños del colegio) y de la comunidad. El informe tiene también cosas importantes que decir acerca de las consultas entre director, profesor y personal, y aligerará la marcha del proceso por medio del cual en los últimos años los profesores «junior» y «senior» han pasado a desempeñar un mayor papel que antes en las decisiones sobre organización del colegio, planes de estudio y métodos de enseñanza.

5. CONCLUSION

Este artículo habrá logrado su propósito si ha dejado claro tres cosas. La democratización en la educación tiene muchas facetas. He preferido discutirla en términos de acceso, del programa de educación y del gobierno de las escuelas.

Una democratización con éxito no se consigue con rapidez; tratar de conseguirlo por medio de métodos que sean en sí antidemocráticos es admitir la derrota. Las relaciones entre democratización en la educación, en cualquier

sentido en que haya utilizado ese término, y el mantenimiento y fortalecimiento de las instituciones políticas es complejo y, en modo alguno, bien comprendido. Intentos apresurados y erróneamente concebidos para conseguir la democratización del acceso, programa y gobierno, ofreciendo, por ejemplo, educación obligatoria y gratuita hasta cierto nivel antes de disponer de edificios y equipos y de profesores suficientemente preparados para desempeñar sus nuevas tareas, o negando el valor de algunas asignaturas tradicionales asociados hasta el momento con una clase dominante, o tratar de poner en funcionamiento instituciones basándose en la «democracia de participación», sin contar con la estructura a comprensión compartida que lo hace factible, es poco probable que sirva a los intereses a largo plazo de una política democrática. La democratización de la educación en Inglaterra y País de Gales, en los términos en los cuales se concibió en este artículo, no fue ni rápida ni espectacular. Pero tampoco, en su mayor parte, ha levantado fuertes polémicas o conflictos que no pudieran resolverse dentro de los procesos políticos y legales usuales. Han sido y son áreas de fuertes desacuerdos, y el juicio histórico registrará seguramente muchos fallos. Pero hablando en general, las escuelas, colegios y universidades han respondido bien a las complejidades e inseguridades que acompañan a los intentos para introducir un acceso más abierto, cambios de programas y mayores índices de participación en el sistema y gobierno de la institución.

La democratización en la educación en España será mirada con mucho interés por aquellos que creen que la prueba decisiva de dicho proceso es el modo en el cual contribuya a ampliar la libertad, extender la tolerancia y abolir la violencia de la vida política.

BIBLIOGRAFIA

- ALUTTO, J. A., and BELASSO, J. A. (1972a): «A typology for participation in organisational decision making». *Administrative Sciences Quarterly* 17. 117-125.
- ALUTTO, J. A., and BELASSO, J. A. (1972b): «Decisional participation and teacher satisfaction». *Educational Administration Quarterly* VIII. 1, diciembre.
- BENN, S., and PETERS, R. S. (1958): *Social Principles and the Democratic State*. London. Allen and Unwin.
- BOWLES, S. and GINTIS, H. (1975): *Schooling in Capitalist America*. New York. Basic Books.
- BOWMAN, M. J. (1975): «Education and Opportunity; some Economic perspectives». *Oxford Review of Education* 1.1.
- CLARK, B. (1962): *Educating the Expert Society*. San Francisco. Jossey Bass.
- CONWAY, J. A. (1976): «Test of linearity between teachers participation in decision making and their perceptions of their schools as organisations». *Administrative Sciences Quarterly* 21.1, march.
- CRICK, B., and LISTER, I (1974): *A Programme for Political Education*. Document No. 1. London. Hansard Society.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1977): *A New Partnership for our schools*. London. Her Majesty's Stationery Office.
- DUBIN, R.; CHAMPOUX, J. E., and PORTER, L. M. (1975): «Central Life Interest and organisational commitment of Blue collar and clerical workers». *Administrative Sciences Quarterly* 20.3, september.
- HIRSCH, F. (1976): *Social Limits to Growth*. London. Routledge and Kegan Paul.
- LUCAS, J. R. (1976): *Democracy and Participation*. London. Penguin Books.

- LYNCH, J., and PIMLOTT, J. (1976): *Parents and Teachers*. London. Macmillan.
- MOSTELLER, F., and MOYNIHAN, D. P. (1972): *On Equality of Educational Opportunity*. New York. Vintage Books. Random House.
- PATEMAN, C. (1970): *Participation and Democratic Theory*. Cambridge. University Press.
- OLAFSON, F. A. (1973): «Rights and Duties in Education» in J. F. Doyle (ed.). *Educational Judgments*. London. Rourdge and Kegan Paul.
- POLANYI, M. (1958): *Personal Knowledge*. Chicago. University of Chicago Press.
- RAWIS, J. (1967): «Distributive Justice» in P. Laslett and W. G. Runciman (eds.). *Philosophy. Politics and Society* (Third series). Oxford. Basil Blackwell.
- RAWIS, J. (1972): *A Theory of Justice*. Oxford. Clarendon Press.
- SILVER, H. (ed.) (1973): *Equal Opportunity in Education*. London. Methuen.
- TAYLOR, W. (1963): *The Secondary Modern School*. London. Faber and Faber.
- TAYLOR, W. (1975): «Teacher Training». *Bulletin of the Royal Society of Arts*. London. June.
- TAYLOR, W. (1976): «Participation: Constancies and Change in Educational Administration». *Bulletin of the Australian Council for Educational Administration* 6. October.
- YOUNG, M., and WHITTY, G. (1976): *Explorations in the Politics of School Knowledge*. Driffield. Nafferton Books.