

En torno al currículum oculto.

Ana Sacristán Lucas

El concepto de currículum oculto tiene en sí una poderosa carga de criticidad. Parte del supuesto de que existen realidades escondidas o sumergidas además de aquellas que vemos, de las que consideramos evidentes y obvias y creemos conocer; que los “hechos” no son siempre lo que parecen; que hay significados profundos que no emergen de un modo explícito, otras cosas debajo de las que se manifiestan, se dicen o se reconocen; que podemos pretender algo y obtener efectos distintos a los pensados.

Está situado dentro de las coordenadas de la que ha sido llamada “nueva sociología de la educación” y también “sociología curricular crítica”, dato que no conviene olvidar. Frente a las teorías positivistas, conductistas y funcionalistas dominantes tanto en la ciencia social como en el ámbito educativo durante las últimas décadas, a comienzos de los años 70 surge un nuevo paradigma cuya preocupación fundamental es estudiar la escuela y el currículum en relación a su contexto socioeconómico y cultural, así como las estrechas interconexiones entre conocimiento, ideología y poder.

Según afirma Geoff Whitty (1985), esta “nueva” orientación surgió del trabajo de personas como Basil Bernstein, Michael Young y Pierre Bourdieu, estando simbolizadas sus líneas de desarrollo en el título de la primera publicación del grupo (primera e importante al mismo tiempo): “Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education”, M. Young, 1971. La afirmación de Bernstein referida a que el conocimiento escolar seleccionado, clasificado, transmitido y evaluado refleja tanto la distribución del poder en nuestra sociedad como los principios del control social, da una idea muy clara de sus líneas directrices.

En contra de intentos que últimamente se están llevando a cabo, creo que un estudio serio sobre el currículum oculto no puede realizarse desde las posiciones que defienden la teorización educativa dominante u “oficial”; sobre todo por la clarísima desnaturalización que supone de las asunciones y principios básicos de aquél. Este tipo de teorías han mantenido una actitud constante *no problematizadora* con respecto al conocimiento, la ciencia y el poder, basada en supuestos tales como los de neutralidad, universalidad, eclecticismo, objetivismo, respeto al statu quo, etc.

Olvidan que en el análisis de lo que cuenta como conocimiento curricular, resulta imprescindible el desvelamiento de sus mecanismos de legitimación, así como los intereses que defiende o a que sirve. A partir de la idea de que un currículum supone una particular selección de contenidos culturales, ¿qué procesos, por ejemplo, han dado lugar a que algunas formas de conocimiento y cultura sean consideradas valiosas, legítimas y por tanto transmisibles, mientras otras se excluyen, relegan o desplazan? Como sabemos, M. Young es uno de los iniciadores de la sociología crítica del currículum; pues bien, en palabras de Rachel Sharp (1980, p. 77): “a pesar de las preten-

siones de los educadores, acerca de que el conocimiento que enseñan es 'objetivo', Young argumenta, por el contrario, que todo conocimiento está 'social e históricamente construído' o 'situado' con respecto a un tiempo específico o a un contexto social. Lo que cuenta como currículum educativo implica una particular selección y organización de los contenidos potencialmente disponibles. Un currículum no tiene una esencial validez: es sólo el reflejo de una particular distribución de poder en la sociedad, quien produce la diferenciación y estratificación del conocimiento característicos de los currícula educativos".

La importancia de ese mecanismo legitimador es enorme, ya que la naturaleza del conocimiento transmitido da lugar a la adquisición de formas determinadas de percepción y de pensamiento, a creencias específicas acerca de lo que es "verdad", de lo que es "importante" o "valioso" y, en último término, a la conformación de las subjetividades. En otras palabras, tanto el conocimiento como el lenguaje tienen un poder estructurante de la realidad. Sostienen un orden del mundo, una manera de percibirlo. No sólo proporcionan categorías y esquemas de percepción, sino también de clasificación y de pensamiento. Como muy lúcidamente sostiene Bourdieu (1985), las representaciones (tanto en palabras como en teorías) que uno y otro contribuyen a hacer de la realidad, posibilitan visiones determinadas del orden social y, por consiguiente, acuerdos en torno a él. Lo que más tarde conduce a desarrollar unos cursos de acción y no otros, a tomas de posición con respecto a lo que se puede "hacer" o conviene "modificar". Pensemos también en lo difícil —si no imposible— que resulta cuestionar lo "obvio", lo que se da por supuesto, las formas del sentido común, el significado de las ideologías prácticas, es decir, de aquellas que se encarnan en rituales, rutinas o cotidianidades.

En definitiva, el paradigma curricular crítico afirma que la teorización e investigación socioeducativas tradicionales, desvían la atención del modo en que las escuelas "legitiman" (esto es, hacen pasar por naturales, por normales) ciertos tipos de conocimiento e intereses hegemónicos. Además, estas teorías tradicionales sostienen que las instituciones educativas poseen una existencia independiente de las estructuras sociopolíticas; que contribuyen eficazmente, a través de la instrucción, a la igualación de desniveles entre pobreza y riqueza; que integran diferencias agudas de privilegio y status; que favorecen la movilidad social promoviendo, asimismo, la igualdad de oportunidades, etc.

Sin embargo, ni la teoría ni la práctica curriculares están al margen de los procesos políticos, económicos y culturales dominantes. El control social, el ejercicio del poder, los diversos mecanismos normalizadores, no permanecen fuera de las puertas de las instituciones educativas. Y es aquí, precisamente, donde el currículum oculto constituye un instrumento privilegiado para revelar las conexiones entre la escuela y la estructura sociopolítica, posibilitando al propio tiempo el análisis de los procesos y fenómenos educativos encubiertos o no declarados. Tanto él como el paradigma en el cual está inserto, al definir un propósito y unos métodos diferentes en el estudio de la realidad educativa, suponen un desafío para creencias muy asentadas sobre los significados y funciones de la investigación en educación. El sentido profundo de ese "propósito" consiste en la búsqueda de nuevas perspectivas para pensar los asuntos educativos y curriculares; en una nueva forma de "interrogar" la realidad.

Por todo ello pienso que el intento que antes mencionaba de la teorización educativa tradicional de abordar el currículum oculto, su sentido y su problemática, es profundamente deshonesto a la par que oportunista. ¿Es que van a modificar el tipo de ciencia social al que se adhieren? ¿Piensan asumir en su discurso con todas las consecuencias la existencia de una sociedad radicalmente injusta y desigual? ¿Referirse al control social, al poder y sus mecanismos de actuación y ocultación? ¿Estudiar el concepto de ideología o la posición de clase? ¿Cuestionar el statu quo vigente? Obviamente no. Creo que pretenden más bien apropiarse de un concepto y un campo cargado de posibilidades, estudiado por un tipo de teorización que no es la suya, para desvirtuar, reconducir y modificar su sentido primigenio sustrayéndole la carga crítica y emancipadora que conlleva, con el fin de dejarlo inane, libre de peligros.

Quiero repetir aquí una hermosísima frase de Marx que he mencionado en otras ocasiones, recordada hace poco por M. Apple: “la realidad no se pavonea con un letrero”. Lo que llamamos realidad es algo más que lo que aparece con supuesta claridad ante nuestros ojos; algo más que sus manifestaciones visibles, explícitas o reconocidas. La vida cotidiana está llena de ejemplos, como pueden ser las relaciones afectivas entre las personas. También instituciones como el ejército, la policía, las prisiones, etc., tienen “otra realidad” además de la que se ve en la superficie. De igual modo, las instituciones educativas presentan estructuras, significados y contenidos ocultos o latentes, añadidos a los explícitos o declarados. Apple (1985) ha señalado que aquello que las escuelas son y lo que hacen no es siempre evidente de una forma directa o inmediata. Hacen muchas otras cosas además de las que reconocen o dicen hacer, provocan efectos que en principio no perseguían o no deseaban etc.

El currículum oculto (dicho en palabras voluntariamente sencillas e introductorias), significa algo diferente al currículum “formal” u “oficial” de las escuelas, y puede ser muy importante a la hora de enfrentarse a él con éxito. Los alumnos saben bien las estrategias que en un momento dado necesitan desplegar para salir airosos de situaciones tales como controles o pruebas de evaluación, las formas de relacionarse con un profesor adecuadamente, o situarse frente a las materias y los propios compañeros garantizándose una supervivencia escolar aceptable, el funcionamiento de las normas implícitas, etc. Diversos estudios etnográficos coinciden en mostrar cómo los alumnos de ambos sexos se convierten en expertos en “manipular el sistema”. Bastantes de ellos logran adaptar creativamente su entorno escolar, de modo que puedan salir de clase, introducir cierto humor dentro de la rutina diaria, incluso fumar, y controlar informalmente el ritmo de la vida del aula. Según Apple (1980, p. 64), “muchos estudiantes incluso van más allá: sencillamente rechazan los currícula explícito u oculto de la escuela. El profesor que está enseñando matemáticas, ciencias, historia, etc., es ignorado tanto como es posible. Además, la enseñanza encubierta de la puntualidad, aseo, sumisión y otras normas y valores más enraizados económicamente, es simplemente descartada por los alumnos. La tarea real de ellos consiste en esperar hasta que suene la campana”.

John Eggleston (1980, p. 27-28) proporciona otro ejemplo significativo acerca del currículum oculto. Estas son sus palabras: “podría sostenerse que el propósito del currículum de matemáticas consiste no solamente en permitir que los alumnos aprendan esa materia, sino en lograr que algunos de ellos comprendan que no pueden aprenderla

y lleguen a adquirir el respeto debido hacia quienes sí pueden hacerlo (los docentes y los alumnos más capaces destinados a un status ocupacional superior)".

En definitiva, el contraste está entre lo que abiertamente se procura o intenta que los alumnos aprendan, —aunque la transparencia sea muchas veces relativa— y lo que los estudiantes *aprenden de hecho*. En otras palabras, las instituciones educativas provocan comportamientos, actitudes, respuestas y aprendizajes tanto formales como informales, que *no persiguen consciente o abiertamente*.

Aceptar entonces el estudio sistemático del currículum oculto que funciona en el ámbito escolar como una forma de análisis legítima, significativa y relevante, supone aceptar igualmente la *complejidad* del proceso educativo, y el hecho de que presenta facetas que no pueden ser aprehendidas por los métodos tradicionales; aceptar, asimismo, que los procesos no directamente observables son susceptibles de ser investigados también, mediante el uso de teorías potentes y la construcción de metodologías apropiadas.

R. Dreeben (1976) en un artículo temprano sobre el currículum "no escrito", al referirse al hecho de que hay aspectos del proceso curricular que no pueden observarse de un modo inmediato, se preguntaba por la manera en que, entonces, es posible conocerlos y discutirlos. Quizás hoy esta cuestión nos parezca demasiado simple o ingenua. El que las cosas no se puedan ver y tocar no significa que no existan; tendremos que poner en juego otros mecanismos para acceder a su comprensión y a su conocimiento. Pero es que, además, el hecho de que permanezcan escondidas, encubiertas, implícitas o no declaradas abiertamente, no es algo inocente o casual. Oscar Ducrot (1982, p. 11), en palabras que he citado con frecuencia dice que: "como se ha observado amenudo, la formulación de una idea constituye la primera etapa, y decisiva, de su sometimiento a discusión". La existencia de procesos y significados ocultos, así, hace que éstos puedan ser sustraídos a una crítica consciente. Porque, ¿cómo criticar, enfrentarse u oponerse a lo que no se conoce, a lo que parece que no existe?

Que estos significados, procesos y principios permanezcan ocultos tiene, en mi opinión, otro sentido añadido al indicado. Legítima, dado que aparentemente "no existen" otros fenómenos más que los que se ven, el discurso liberal-positivista sobre la educación y las metodologías basadas en la medida. La escuela es considerada de este modo una institución transparente que intenta servir con lealtad y eficacia, en la medida de sus posibilidades, a la sociedad en la que está inserta preparando a los futuros ciudadanos. Su funcionamiento es obvio, está ahí, y si alguien quiere conocerlo o investigarlo, lo único que tiene que hacer es analizar "hechos" y materiales objetivos y concretos, utilizando metodologías igual de objetivas, para alcanzar así un conocimiento bastante imparcial, exacto y "real" de lo que ocurre. Las estructuras explícitas y manifiestas, investigadas con los métodos apropiados, se convierten en "lo normal", aceptado y consensuado como tal.

En la conciencia de profesores y alumnos van arraigando las anteriores apreciaciones, constituyendo una forma de ver, de percibir y de pensar que tenderá a reproducirlas. Como teoría y método no pueden divorciarse, ambos, centrados con preferencia en lo evidente, lo explícito y lo medible, van delimitando el espacio en el cual los problemas son pensados como tales, son valorados: unos con preferencia a otros; unos más importantes. Algunas cosas se ven y se miden, luego existen y resulta

posible analizarlas “científicamente”. Otras, las que actúan por debajo de lo aparente, las que están más allá de la evidencia, las no inmediatas o directamente accesibles, son opacas e incluso turbias. Se tornan inválidas, “inemostrables”, ideas tan sospechosas como las violencias simbólicas, las coerciones invisibles, el juego de fuerzas e intereses que permanecen en la sombra, el sentido profundo de normas, ritos y rutinas. En este tipo de discurso pierden inevitablemente, tanto legitimidad como credibilidad. Negar entonces desde posiciones empiristas la existencia y el funcionamiento *real* de la ideología en las diversas instituciones, no sólo es sencillo, sino también “científico”. A ello se añade la idea de que “no hay espacio en la educación para la política”, ocurriendo como pasa en realidad, que las instituciones educativas no pueden evitarlo y, además, de formas funcionales para el actual ordenamiento social.

Después de las anteriores observaciones, creo que conviene explicitar mi concepción del currículum oculto. Entiendo que es un conjunto de actividades y contenidos de enseñanza-aprendizaje no intencionadamente planeados o abiertamente reconocidos, que socializan a los individuos en la aceptación básica de las estructuras sociopolíticas y culturales dominantes, así como en la internalización selectiva de sus significados, normas y valores. Considero que el currículum oculto es, también, el conjunto de efectos producidos como consecuencia del proceso anterior.

La definición que propongo debe entenderse como un intento de clarificación del campo y el ámbito de significación del currículum oculto. No pretendo fijarlo nominalísticamente y de este modo —como dirían algunos teóricos del lenguaje—, contribuir a cerrarlo o matarlo. He pretendido dejar constancia de que el currículum oculto es tanto un proceso como una cadena de productos resultantes; por ejemplo, modos de pensamiento y percepción, subjetividades y actitudes, juicios valorativos, disposiciones para la acción, etc.

Como ocurre con la hegemonía, noción vinculada según mi parecer a la de currículum oculto, éste constituye un conjunto completo de significados, prácticas y expectativas que, si en la hegemonía abarcan la totalidad de la vida, en el currículum oculto impregnan, específicamente, la vida diaria de la escuela. Las dos nociones dejan bien claro, y ello es muy importante, que las transmisiones ideológicas no se realizan casi nunca por la vía de la planificación deliberada —como si participasen de una gigantesca “conspiración”— y, desde luego, no por procedimientos coercitivos directos. Ningún proceso de este tipo (adiestramientos, uso descubierto de la fuerza, etc.), tienen que ver con el currículum oculto.

Abundando en la analogía, sus efectos tampoco son exclusivos o totales. El currículum oculto no existe como una forma de dominación pasiva, a la que los sujetos responden con su sometimiento reproductor. El funcionamiento del currículum oculto se está continuamente renovando, recreando y modificando; por ello, también está permanentemente siendo resistido, desafiado y alterado por las personas que lo reciben.

Hay que añadir a esto que el currículum oculto, igual que la hegemonía, significa todo un proceso de socialización efectiva caracterizado por la incorporación e internalización selectivas y específicas de significados. Lo verdaderamente relevante está en que las transmisiones sean internalizadas por el sujeto como naturales y necesarias, de modo que se logre una efectiva *autoidentificación*, convertida en parte de la propia subjetividad. No obstante, es muy importante, si no quiere caerse en un mecanicismo es-

téril, intentar averiguar hasta qué punto esta incorporación es efectiva, en qué medida, qué aspectos son más aceptados o se encuentran más afianzados, y los modos en que es rechazada o modificada.

El currículum oculto no se concentra en un aspecto único del proceso de enseñanza-aprendizaje; esta presenta y actúa, por ejemplo, tanto en las formas específicas de conocimiento curricular, como en la formación de profesores. Pero hay unas áreas fundamentales a tener en cuenta en el análisis e investigación del currículum oculto; son las siguientes: 1) Selección, legitimación, organización, transmisión y distribución del conocimiento, la cultura y los contenidos curriculares. 2) Posición y relación de los alumnos con, y frente a, los puntos anteriores. 3) Organización espacio-temporal. 4) Regularidades y rutinas básicas cotidianas. 5) Estructura social de la escuela y el aula, relaciones sociales y de comunicación. 6) Conductas, prácticas y actividades de las personas que participan en el medio escolar.

Vehículos de transmisión del currículum oculto —prefiero llamarlos así en lugar de “fuentes”, como hace Jane Martín—, son, por ejemplo, los usos y formas del lenguaje, los materiales curriculares, las prioridades curriculares, horarios, medidas disciplinarias, arquitectura y mobiliario, etc.

Un aspecto importante que todavía no he mencionado como tal en el estudio del currículum oculto, es el de su *singularidad*. Los currícula ocultos no se repiten idéntica o mecánicamente en los distintos centros escolares, ni en los contenidos, actividades y materiales curriculares, aunque si comparten características básicas.

El currículum oculto, casi por definición, no es rígido ni monolítico, sino flexible y cambiante. Opera según modos específicos en cada institución particular, según sea el medio socioeconómico, la clase social de los alumnos, el tipo de materiales y de relaciones sociales existentes, etc. Por eso, las investigaciones que se realicen no pueden ser regularizables o generalizables de una situación a otra, de un contexto a otro diferente. La identificación y estudio de uno o varios currícula ocultos determinados tiene que hacerse, necesariamente, en el contexto único de instituciones, contenidos o materiales particulares.

Unas líneas antes afirmaba que los efectos que provoca la acción del currículum oculto son funcionales para la estructura social establecida. Como resulta obvio, esta no continúa idéntica a lo largo del tiempo, sino que sufre constantes cambios adaptaciones y reajustes. Las propiedades constitutivas de los sistemas sociales no pueden permanecer inalteradas; tampoco los modos de racionalidad, o los criterios de “normalidad” aceptados en una época. Los currícula ocultos, así, cambian con las discontinuidades históricas. Es posible decir por tanto que un currículum oculto lo es de alguna institución y un tiempo dados.

Como no es algo monolítico o dogmático, asimismo, sus efectos no son idénticos en todos los estudiantes. La recepción de los mensajes transmitidos por el currículum oculto puede variar interpersonalmente, y de hecho varía, dado que son mediados por cosas tales como la propia subjetividad, la organización cognitiva, las características del entorno, el sentido de experiencias pasadas y la concepción más o menos apriorística de la realidad y del mundo; a lo que hay que añadir también la capacidad de oposición, rechazo y resistencia. A fin de cuentas, ni existen mensajes unitarios, ni los sujetos son homogéneos. Así, un currículum oculto particular puede actuar eficazmente

con algunas personas, pero fracasar con otras. El currículum oculto entonces, además de estar vinculado a una época sociohistórica, a unas formas culturales y a una institución determinada, funciona para algunos de los individuos y esto en proporciones variables.

El ir más allá de la apariencia superficial de los fenómenos y tener características de singularidad hace, entre otras cosas, que la investigación cualitativa sea uno de los instrumentos más pertinentes para abordar el análisis del currículum oculto. El trabajo de Elizabeth Vallance (1980), pone en evidencia estos aspectos. Como ella misma afirma, la investigación cualitativa ha tomado diversas formas; por ejemplo, estudios etnográficos, aplicaciones de métodos antropológicos y metodologías de la crítica artística, etc. Sin embargo, siempre se nutre de tradiciones cuyo interés más profundo es la comprensión de la individualidad de los fenómenos únicos y no repetidos.

Poner en relación deliberada los conceptos de currículum oculto e investigación cualitativa, nos permite aceptar que el ámbito de lo educativo contiene siempre aspectos importantes que comprenderemos sólo de una forma imperfecta. Como de nuevo señala E. Vallance, no vamos a decir que ello sea bueno en sí mismo: lo que si nos parece es honrado. "La noción de currículum oculto nos abre diversas puertas. Caracteriza como legítima una dimensión completa de la enseñanza que falta de la formación del profesorado y no aparece en libros de texto específicos, un área en la que los objetivos y los fines no están desarrollados explícitamente como tales y cuyos resultados no son evaluados por pruebas locales o nacionales. Reconoce que la educación puede tener efectos no reflejados en ninguna de las partes estándares del proceso educativo y describe (muy aproximadamente) un área de la investigación educativa que no ha sido definida como tal por las metodologías las que hoy disponemos". (Vallance, 1980, p. 141).

Interesa poner de manifiesto que el currículum oculto deja de serlo cuando los alumnos, por cualesquiera razones, son conscientes de lo que les está siendo transmitido; es entonces cuando el currículum oculto se descubre pasando a ser conocido. He dicho con anterioridad que una idea, una intención o un propósito declarados como tales de una forma explícita, por el mismo hecho de su evidencia o visibilidad, se convierten en blancos de posibles cuestionamientos y rechazos. Resulta muy difícil, casi imposible sin embargo, combatir real y eficazmente lo encubierto; oponer resistencia a lo que no se conoce o no se sabe que está y actúa, a lo que no ha sido dicho, a lo que no se percibe como existente. Sabemos que la eficacia de los contenidos y mensajes subterráneos o implícitos se basa en estos principios. Pero cuando se explicitan siendo entonces vistos y conocidos de forma consciente, las personas pueden tener otras defensas frente a ellos.

No basta con que estudiosos o teóricos varios conozcan la presencia y el funcionamiento de determinados currícula ocultos y los investiguen con mayor o menor exhaustividad. Si para los actores principales de las instituciones educativas, sean éstos profesores o alumnos, directivos o padres, los mensajes y el mismo proceso de transmisión no son evidentes, el currículum oculto continuará funcionando como tal. Sin embargo, ello no tiene por qué ocurrir de un modo general que abarque a la totalidad de los miembros de las instituciones educativas. Por ejemplo, si un alumno individual se da cuenta o conoce aspectos concretos de un currículum oculto, estos aspectos

específicos, o en su caso la totalidad del currículum oculto dejará de serlo para él, mientras continúa inalterado para otros. Por tanto, no sólo es importante analizar el currículum oculto de una institución, sino sus repercusiones en individuos concretos y grupos dados.

No todos los currícula ocultos posibles tienen la misma relevancia. Dentro de una misma institución pueden funcionar varios con simultaneidad, y en centros distintos unos pueden, y de hecho son, más significativos que otros. Una labor importante del investigador al enfrentarse al estudio de un currículum oculto es valorar su nivel de significatividad, su posible trascendencia y su grado de benignidad; entendemos que no todos los currícula ocultos son igual de perjudiciales o dañinos.

Por último, un aspecto esencial dentro de la problemática del currículum oculto que permite además superar pesimismo o tendencias a la inacción, es el que se refiere a la *toma de conciencia* por parte de los integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, de las características específicas de los currícula ocultos que les afectan. Aunque, como muy bien puntualiza J. Martín, "el conocimiento de los currícula ocultos no proporcionará una defensa contra ellos si los sujetos que los sufren no desean resistir". (1976, p. 149).

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, M. "Analyzing Determinations: Understanding and Evaluating the Productions of Social Outcomes in Schools". *Curriculum Inquiry*, 10: 1, Spring 1980, pp. 55-76.
- APPLE, M. "El marxismo y el estudio reciente de la educación". *Educación y Sociedad*, n.º 4, 1985, pp. 33-52.
- BOURDIEU, P. *¿Que significa hablar?* Akal, Madrid 1985.
- DREEBEN, R. "El currículum no escrito y su relación con los valores". En, J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal, Madrid 1983.
- DUCROT, O. *Decir y no decir*. Anagrama, Barcelona 1982.
- EGGLESTON, J. *Sociología del currículo escolar*. Troquel, Buenos Aires 1980.
- MARTIN, J. "¿What should We Do with a Hidden Curriculum When We Find One?" *Curriculum Inquiry*, n.º 6, 1976, pp. 135-151.
- SCHARP, R. *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling*. Routledge and Kegan Paul, London 1980.
- VALLANCE, E. "The Hidden Curriculum and Qualitative Inquiry as States of Mind". *Journal of Education*, vol. 162, n.º 1, Winter 1980, pp. 138-151.
- WHITTY, G. *Sociology and School Knowledge*. (Curriculum Theory, Research and Politics). Methuen, London 1985.
- YOUNG, M. *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Collier-McMillan, London 1971.