

## **DE HISTORIAS, ESTÁNDARES, RENDICIONES DE CUENTAS Y EL FIN DEL CURRÍCULUM: LA VUELTA DE BARRY M. FRANKLIN A GRANADA<sup>1</sup>**

About of histories, standards, accountability and the end of the curriculum: The return of Barry Franklin to Granada

**Alberto Luis Gómez**  
**Jesús Romero Morante**  
*Universidad de Cantabria*

### **Resumen**

Al hilo de las reflexiones de B. M. Franklin y C. C. Johnson sobre la evolución del currículum estadounidense en el último medio siglo, esbozamos aquí algunas consecuencias de las nuevas corrientes de pensamiento en la política curricular y en la formación del profesorado. Mientras que antaño se exigía a la escuela la formación de personas que fuesen competentes tanto en su faceta productiva como cívica, otorgándose una gran relevancia a los problemas relacionados con la selección y la organización del contenido en el contexto más amplio de cosmovisiones en conflicto, la aplicación a la escuela de un criterio mercantil de éxito, con la reducción del ciudadano a mero consumidor, habría privado de sentido a estas clásicas tareas. Ya que, una vez definidos por la administración los nuevos estándares educativos, la labor de los docentes se reduciría a la elección de la estrategia de enseñanza que garantizase una mayor eficiencia –medurable, a fin de rendir cuentas– en su consecución. Lo cual, según algunos, habría significado ya el fin del currículum.

**Palabras clave:** escuela, competencia internacional, estándares educativos, ¿el fin del currículum?

### **Abstract:**

To the thread of Franklin's and Johnson's reflections on the evolution of the American curriculum in the last half century, we sketch some consequences of the new thought currents here in the curricular politics and in the faculty's formation. While in the past it was demanded to the school so much the formation of people that was competent in their productive facet as civic, being granted a great relevance to the problems related with the selection and the organization of the content in the widest context in cosmo-views in conflict, the application to the school of a mercantile approach of success, with the reduction of the citizen to mere consumer, it would have deprived from sense to these classic tasks. Since, once defined by the administration the new educational standards, the work of the educational ones would decrease to the election of the teaching strategy that guarantees a bigger efficiency - measurable, in order to surrender bills - in its attainment. That which, according to some, it would already have meant the end of the curriculum

---

<sup>1</sup> *Recibido: 27/12/2006*

*Aceptado: 15/01/2007*

**Key words:** School, International competition, Educational standards, The end of curriculum?

\* \* \* \* \*

Desde hace ya un cierto tiempo, quienes desarrollamos nuestra labor en centros provincianos podemos paliar algunas de sus múltiples carencias viajando imaginariamente gracias a las posibilidades comunicativas abiertas por las nuevas tecnologías. Uno de los estímulos, y no el menor, para embarcarse en dichas travesías es la creciente presencia de publicaciones electrónicas avaladas por la rigurosa selección de las contribuciones, su pluralismo, la regularidad en su aparición y el fácil acceso. En el caso español, dos excelentes botones de muestra son *Scripta Nova*, una revista de geografía y ciencias sociales muy bien valorada del sitio Geo-Crítica (<http://www.ub.es/geocrit>), y, en un territorio más familiar para quienes nos preocupamos por ciertos aspectos de la escuela, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* (<http://www.ugr.es/~recfpro/>). Pues bien, esta última nos acaba de regalar una primicia, al incluir en su último número la versión castellana de la conferencia que inauguró el Programa de Doctorado de Calidad “Fundamentos del Currículum y Formación del Profesorado en las Áreas de Educación Primaria y Secundaria”, pronunciada por Barry M. Franklin el 12 de diciembre de 2006 en la Facultad de Educación de la Universidad de Granada<sup>2</sup>.

Quienes conozcan el contenido de la sección “Pensando sobre...” del número 10 de *Con-Ciencia Social* habrán podido comprobar que, pese a sus anteriores visitas a España, aún no se ha prestado aquí la suficiente atención a este reputado especialista en la historia del currículum estadounidense, autor de una valiosa monografía –*Building the American Community. The School Curriculum and the Search for Social Control* (Franklin, 1986)– editada hace ya dos décadas, y cuyas ideas habían sido parcialmente adelantadas en uno de los capítulos (Franklin, 1985) de un relevante libro coordinado por I. F. Goodson a mediados de los ochenta: *Social Histories of the Secondary Curriculum: Subjects for Study*. Gracias a la labor pionera de M. A. Pereyra, el pensamiento de este autor está disponible en nuestro idioma desde la aparición en 1991 del número 295 de la *Revista de Educación* (véase Franklin, 1991). Es más, los miembros de la Sociedad Española de Historia de la Educación pudieron escucharle en la ciudad de la Alhambra en la sesión de apertura de su IX Coloquio, celebrado cinco años más tarde (Franklin, 1996). Por esas mismas fechas, la editorial Pomares puso a nuestro alcance su obra *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial* (Franklin, comp., 1996), escrita desde una perspectiva progresista en la que los avatares de este campo se enmarcan en el más amplio contexto de la evolución sociocultural (concepciones teóricas

---

<sup>2</sup> Franklin, B. M. y Johnson, C. C. (2006). Lo que enseñan las escuelas: una historia social del currículum en los Estados Unidos desde 1950. En esta misma revista *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2), 1-29. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102ART1.pdf>.

incluidas), así como en el de la construcción de la escuela pública. Más recientemente le hemos visto colaborar en un trabajo colectivo, *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (Popkewitz, Pereyra y Franklin, 2003), publicado también por Pomares.

El texto difundido ahora por la revista *Profesorado* aparecerá dentro de poco en lengua inglesa en un *Handbook of Curriculum and Instruction*. En él, B. M. Franklin y C. C. Johnson analizan desde nuestros días, y pensando en el mañana, la influencia lograda “dentro de una escuela cualquiera y en las aulas” (p. 3) por las dos propuestas más importantes que se habrían hecho en los Estados Unidos para organizar el currículum: la que toma como punto de partida las necesidades derivadas de una supuesta lógica interna de la ciencia, y la que hacía énfasis en las demandas de un sujeto discente entendido habitualmente de un modo esencialista.

Tras utilizar en la presentación como indicador el cambio de nombre en 1957 en las escuelas públicas de Mineápolis de la materia “Aprendizajes comunes” por el de “Programa de Doble Periodo”, en el epígrafe segundo se indica el papel desempeñado por Charles Prosser (1871-1952) hacia 1945 en la articulación de un movimiento en defensa de una orientación curricular “que debía basarse más en los intereses, las necesidades y las habilidades de los niños que en las disciplinas del conocimiento” (p. 4). En un trabajo anterior, todavía inédito, Jesús Romero indicó ya que sus esfuerzos tuvieron cierto éxito; pues, dos años más tarde, la *United State Office of Education* puso en marcha una Comisión que retomó con nuevos bríos la vieja cuestión de la *eficiencia social* sobre la que habían reflexionado estudiosos tan importantes como David Snedden (1868-1951), W. W. Charters (1875-1952), Franklin Bobbit (1876-1952) o R. Tyler (1902-1994). En el contexto de una orientación utilitarista, los defensores de este abigarrado movimiento reclamaban un cambio en la orientación de las materias instructivas a lo largo de líneas más funcionales que permitiesen a los alumnos “adaptarse” eficientemente a sus futuros roles adultos.

Sin embargo, desde el mismo arranque de la década de 1950 comenzaron a arreciar las críticas contra la idea de la *life adjustment education* y, por derivación, contra la educación *progresiva*. Quizá las más encendidas provinieron de los académicos universitarios, que las acusaban de anti-intelectuales y que acabarían aprovechando el impacto colectivo provocado por el Sputnik para dotar de mayor credibilidad a su demanda de una reorganización curricular en torno a la estructura de las disciplinas científicas. Frente a las viejas pretensiones de ajuste social, la escuela —es decir, el conjunto del sistema educativo— debía proponerse como meta básica el desarrollo de habilidades de pensamiento e instrumentales usándose en el aula metodologías de trabajo que fuesen similares “a las estrategias investigativas de los especialistas de estos campos” (p. 6). Puesto que, de manera relativamente similar a lo acontecido en Gran Bretaña en el último tercio del siglo XIX, la estructura semántica y sintáctica de las disciplinas científicas volvía a convertirse en el organizador curricular más relevante, no extraña nada que los autores resalten el eco de una conferencia celebrada el año 1959 en Woods Hole (Massachusetts) en la que más

de una treintena de especialistas –incluido el *primer* J. S. Bruner que cuatro años más tarde publicaría su impactante *The Process of Education*– trataron de consensuar un entendimiento común de la noción de estructura que se manejaba en ciencias como la Biología, la Química, la Física, las Matemática, etc.

Expuesto ya el marco general, los tres epígrafes siguientes se ocupan de la crisis de una materia integradora en el nivel secundario de Mineápolis, de las críticas hacia la reorientación disciplinar del currículo y del giro hacia la enseñanza de las habilidades básicas hace ya un cuarto de siglo.

Respecto al primer asunto, y retomando ideas apuntadas en la presentación, nuestros autores indican la opinión negativa que tenían muchos padres de una materia –los “Aprendizajes Comunes”– en la que los contenidos de Inglés y de Estudios Sociales eran integrados para poder abordar en dos horas semanales algunos problemas juveniles. Para los progenitores, y también para muchos expertos y personas que ocupaban cargos de importancia en las diferentes administraciones educativas, ello originaba un preocupante descenso del nivel, debido igualmente al empleo de ciertas metodologías *progresivas* en las interacciones entre los profesores y sus alumnos en el aula. La reacción de la Junta de educación a estas críticas tuvo varios momentos: uno, en 1950, en el que la asignatura perdió su carácter obligatorio ofertándose simplemente como optativa; y otros en los que se realizaron cambios que no podemos comentar aquí pero que, de hecho, significaron el abandono de esta modesta herramienta de integración curricular ya que, según sus detractores, “con la educación centrada en la vida la mayoría de la juventud era incapaz de dominar un currículo académico tradicional y carecía de la capacidad intelectual para realizar estudios universitarios” (p. 9).

En relación con el segundo, y a pesar del optimismo inicial, enseguida se puso de relieve la dificultad de utilizar como organizador curricular una noción, la de estructura, a la que se le hicieron críticas diversas: unas señalaban la imposibilidad de buscar elementos comunes tanto cuando las materias pertenecían al ámbito científico-natural (Biología, Física, Química ...) como, particularmente, en el momento en que trató de hacerse algo similar con disciplinas del ámbito social, verbigracia la historia. Otras enfatizaban en las dificultades que planteaban a docentes comprometidos –véase en una nota de la página 10 el ejemplo del propio Barry M. Franklin cuando enseñaba Estudios Sociales en el nivel secundario en una escuela suburbial de Chicago hace cuarenta años– la implementación de alternativas procedentes de académicos sin experiencia en las aulas y que, de modo más o menos consciente, iban dirigidas a un reducido número de jóvenes. No faltó tampoco la fuerte oposición de cristianos fundamentalistas y conservadores a la filosofía evolucionista subyacente en un proyecto desarrollado en Estados Unidos a finales de los años sesenta –*Man: a Course of Study (MACOS)*– y en el cual, como ya señalamos en Luis (2000), participó de modo decisivo J. S. Bruner. Finalmente, no puede olvidarse que el énfasis en el desarrollo de currículos con fuerte orientación intelectual se hacía olvidando un clamor: el que la escuela prestase atención a los problemas sociales de una época –la de los años sesenta y setenta del siglo

XX– muy distinta a las anteriores. Algo que, pese a citarse muy poco aquí en España, supo captar perfectamente el *segundo* J. S. Bruner en la autocrítica a sus primitivas ideas incluida en un trascendental artículo aparecido en 1971: *The Process of Education revisited*.

En el sexto apartado, que cerraría una especie de primer bloque del trabajo que comentamos, se esbozan a modo de síntesis de lo acontecido “ayer” cuatro factores interconectados que explicarían el contenido de las nuevas propuestas realizadas en los comienzos de los años ochenta: el contexto de problemas sociales en el que surgió el movimiento curricular basado en las disciplinas; el aumento de las quejas de las emergentes clases medias con respecto al escaso nivel mostrado por sus hijos cuando pretendían entrar en la universidad; la revitalización del enfoque conductista; y la generalización de prácticas de diferenciación curricular –o itinerarios– para estudiantes que perseguían metas diferentes.

A la vista de lo que acabamos de exponer no extraña nada que B. M. Franklin y C. C. Johnson dediquen los apartados séptimo y octavo –una suerte de tercer bloque– a lo acontecido en su país tomando como punto de referencia dos hitos: por un lado, un informe –*A Nation At Risk*– presentado en 1983 por la Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación y escrito con un lenguaje rotundo y beligerante que hizo popular su crítica a la *lamentable* situación en la que se encontraban las escuelas estadounidenses. Y, por el otro, una importantísima ley para la enseñanza primaria y secundaria –*No Child Left Behind*, (*NCLB*)– que entró en vigor en 2002 y supuso el afianzamiento definitivo de los estándares.

El esquema argumentativo usado por la Comisión que elaboró el informe citado, del que existe una versión castellana editada en 1985 en el número 278 de la *Revista de Educación*, podría resumirse así: la conversión del mundo en una aldea global agudizaba el peligro de competidores asiáticos y europeos; sobre todo en el caso de que, como justamente ocurría en los Estados Unidos, los estudios comparativos mostrasen la mala posición ocupada por este país en encuestas que medían el rendimiento de sus alumnos. Tal y como se apunta en *A Nation At Risk*, la solución pasaría por reorganizar a fondo el currículum, sustituyendo el existente por aquel entonces en ese país –“un currículum tipo cafetería en el que los aperitivos y los postres podían confundirse fácilmente con los platos principales” (p. 18, citamos de la versión inglesa)– por otro mucho más reducido –las *Five New Basics* (materias) a cursar en cuatro años– para todos los estudiantes que optasen a la *high school graduation*. Aunque especialmente desde las Facultades de Educación se dirigieron a los fundamentos de esta propuesta atinadas críticas que no procede comentar aquí, lo cierto es que tales puntos de vista no pudieron imponerse a la cerrada defensa que hicieron unos reformadores capitaneados por un profesor de inglés en la Universidad de Virginia: E. D. Hirsch. Todos ellos consideraban como misión fundamental de la escuela la transmisión a la juventud de un cuerpo de conocimientos compartido –después se hablará de un *conocimiento base*–, el cual, como apuntan nuestros autores, “se consideraba un prerrequisito para la comunicación y la comprensión mutua que regían la sociedad civil”, al

suministrar a los estudiantes “los valores, las aptitudes necesarias para ejercer una ciudadanía activa y una eficiencia económica dentro de una sociedad democrática” (p. 20).

Una de las conclusiones del informe recién citado subrayaba la necesidad de implantar estándares más rigurosos y mensurables; además, los *Colleges* deberían secuenciarlos con la finalidad de comprobar su adquisición progresiva por los estudiantes de diferentes cursos. Esta filosofía educativa se vio reforzada gracias a las seis grandes metas que se fijaron en una cumbre sobre temas educativos celebrada en Charlottensville (Virginia) en 1989 y a la que asistió el Presidente Bush. Entendidos por los gobernadores de muchos estados como indicadores de excelencia educativa, la existencia de estas grandes pautas bendecidas políticamente aceleró y difundió el proceso de publicación de estándares para todas las materias. En los inicios de la centuria actual, la ley *NCLB*, aprobada con un amplísimo consenso, reforzó nuevamente el proceso que nos ocupa, convirtiendo en secundarias las clásicas cuestiones curriculares sobre la selección y organización de los contenidos de enseñanza al mismo tiempo que ponía en un primerísimo plano las prioridades de esta nueva época: a saber, los estándares, los resultados e, indirectamente, esa rendición de cuentas a la que acaba de referirse L. Cuban (2007) en un reciente artículo. Todo ello constriñó fuertemente el desarrollo de experiencias integradoras puestas en marcha por profesores que, como se expone en la llevada a cabo en un centro de secundaria en el estado de Utah y en la cual estuvo implicado como consultor el propio Barry M. Franklin, tenían grandes dificultades para “reconciliar las demandas de la integración curricular con un currículum que predicaba acerca de la enseñanza de las asignaturas individuales” (p. 23).

En el apartado último, los dos autores del artículo cuyo contenido glosamos recuerdan que han presentado la evolución del currículum estadounidense desde hace medio siglo tomando como punto de partida el enfrentamiento entre dos concepciones curriculares que favorecían o dificultaban ciertas prácticas de aula: una centrada en las disciplinas y otra orientada hacia cuestiones que afectan directamente a la vida de los estudiantes. Puesto que la mirada al pasado no la hacían con finalidades de simple erudición sino para entender mejor ciertos dilemas actuales y orientar con mayor tino pautas de trabajo para el futuro, Barry M. Franklin y Carla C. Johnson constatan la presencia de un cambio cualitativo en la polémica curricular. Pues, a pesar de que este tema no se haya solventado de modo definitivo, las viejas disputas sobre el para qué enseñar un determinado contenido a ciertos alumnos han sido sustituidas, al menos desde 1983 y sobre todo a partir de la ley *NCLB*, por una preocupación, muchas veces obsesiva, por los estándares y los resultados.

A la vista de ello no extraña nada que, tomando como referencia ideas expuestas por W. A. Reid en un artículo de 1998 publicado en el *Journal of Curriculum Studies*, nuestros autores hagan suya –si bien entre interrogantes– su tesis acerca del fin del currículum. No, claro está, en el sentido de que hayan desaparecido las cuestiones prácticas que plantea su desarrollo e implantación; ni tampoco, por supuesto, en una línea argumentativa que señale la inexistencia de conflictos escolares que, como es sabido, están bien presentes sobre todo en

lo relacionado con la selección de los contenidos de enseñanza en un país en el que durante los últimos años han cobrado gran fuerza discursos fundamentalistas de muy diversa naturaleza. Cuando W. A. Reid y nuestros autores hablan del fin del currículum se refieren a las consecuencias que ha tenido para la discusión curricular la aceptación de la aplicación a la escuela de un criterio mercantil de éxito que, al considerar a los estándares como único punto de partida para la planificación educativa y a los resultados como criterio relevante para medir el éxito, habría convertido en *innecesarias* las clásicas tareas selectoras y organizadoras de los contenidos de enseñanza. Y, lógicamente, quienes acepten estas premisas pueden defender con toda lógica tanto el fin del currículum como, más ampliamente, el de la misma historia en general. Ya que para ellos el futuro sería la mera repetición del presente. Y la escuela una institución cuya eficacia habría de medirse con las mismas pautas que las utilizadas por el mercado en otros ámbitos.

En un momento en el que, aquí en España y con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación, han ganado (todavía mucha más) respetabilidad académica y social discursos similares a los existentes hace un cuarto de siglo en Estados Unidos –un país al que, por cierto, miraban ya con admiración Víctor García Hoz y sus discípulos hacia 1950, atentos a importar discursos funcionalistas con los que reformular a fondo la enseñanza de las materias del campo científico-social y el conjunto de nuestro sistema educativo, sobre todo en sus niveles obligatorios–, las reflexiones hechas por B. M. Franklin y C. C. Johnson son de gran utilidad. Y lo son tanto por el esquema argumentativo empleado como por las diferencias marcadas con otros especialistas que, como es el caso del prestigioso H. M. Kliebard –la primera edición de su clásica *The struggle for the American curriculum, 1893-1958* apareció en 1987–, se han centrado menos en el nivel de la práctica real y más en los discursos elaborados por eminentes académicos y corporaciones entendidos como agentes configuradores de la política curricular.

Hace escasas líneas hemos señalado la reciente publicación de un artículo de Larry Cuban en el que vuelven a retomarse antiguas ideas de su famoso libro *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1890-1990* (Cuban, 1984), al hilo de la realización de una nueva investigación sobre lo acontecido entre 1993 y 2005 en 71 escuelas de tres distritos escolares ubicados en Denver (Colorado), Arlington (Virginia) y Oakland (California). Partiendo, al igual que B. M. Franklin y C. C. Johnson, de un punto de vista demasiado reductor en lo relacionado con las grandes tradiciones e ideologías educativas que, enfrentadas, han subyacido a las estructuras y prácticas curriculares –puesto que frente a las tres comentadas en 1965 por Alan Blyth, *elementary, preparatory* y *developmental*, o a las seis que manejó R. J. Alexander en sus *Versions of Primary Education* publicada en 1995, elemental, progresiva, centrada en el desarrollo, humanista clásica, adaptativa/utilitaria, y reformista/igualitaria, solamente tiene presente dos, una centrada en el profesor y otra en el alumno–, L. Cuban concluye que si bien no puede negarse que las exigencias planteadas por una reforma basada en unos estándares, cuya adquisición es comprobada por la administración educativa mediante la realización de abundantes y diversos tipos de exámenes, han repercutido en el

comportamiento de los profesores, no lo es menos el que, a la vista del contenido de los 1.045 informes sobre evidencias empíricas obtenidas en su estudio, las formas de organizar el espacio de la clase, el tipo de agrupamiento de los alumnos y la tipología de las actividades de enseñanza/aprendizaje habrían cambiado menos de lo que creen muchas personas relacionadas, de un modo u otro, con la enseñanza, sobre todo cuando se las contempla desde una perspectiva histórica de larga duración.

Al ser consciente de que sus hallazgos chocaban fuertemente contra el *sentido común* o experiencia cotidiana de diversos agentes curriculares, el estudioso dedica su apartado final –*Making sense of conflictive evidence*– a comentar varios factores capaces de explicar la pervivencia de prácticas de aula híbridas que, si bien por un lado se encuadran claramente dentro de la tradición centrada en el profesor, por el otro –debido sobre todo a la primacía de la retórica *progresivista* y a la aceptación del discurso constructivista en las Facultades de Educación– muestran que los profesores tratan de ayudar a sus pupilos a alcanzar los estándares exigidos proponiendo actividades teñidas de una pátina que bebe de la tradición curricular centrada en el alumno. Es decir, que los enseñantes adaptarían sus prácticas a las nuevas políticas reguladoras poniendo en marcha estrategias que L. Cuban ubica dentro de un *teacher-centered progressivism*.

Aunque este tipo de explicación propuesto por Cuban no deje de tener su interés, lo cierto es que la utilización en sus investigaciones de indicadores excesivamente formalistas le hace pagar un elevado precio en forma de omisión: el estrechamiento de la profesionalidad de unos docentes a los que instancias superiores les habrían arrebatado –¿ya para siempre?– el poder de participar en la fijación de los fines, en la selección de los contenidos y en la organización del conjunto del currículum. Con respecto a los profesores y a la planificación de sus tareas, el foco –y así lo señalan J. Bransford, L. Darling-Hammond y P. LePage (2005) en la introducción del importantísimo volumen colectivo *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, publicado con el patrocinio de la influyente *National Academy of Education* norteamericana–, “estará en lo que necesitan saber los profesores eficaces para interpretarlos, secuenciar su enseñanza, crear planes de aprendizaje significativo y adaptarlos a sus alumnos”. Es verdad que la adquisición de estas competencias es relevante; pero no lo es menos que, desconectadas de otras tareas curriculares, privan a la labor del profesor de todo aquello que le otorga particularidad y sentido cívico-educativo. Y, por ello, mutila gravemente su profesionalidad justamente en unos momentos en los que para abordar los problemas del siglo XXI los tiros deberían ir en la dirección contraria.

### Referencias bibliográficas

- Bransford, J., Darling-Hammond, L. y LePage, P. (2005). Introduction. En Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (Eds.). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. (pp. 1-39). Sponsored by the National Academy of Education. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cuban, L. (1984). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1980*. Nueva York y Londres: Longman.



- Cuban, L. (2007). Hugging in the Middle. Teaching in an Era of Testing and Accountability, 1980-2005. *Education Policy Analysis Archives*, 15 (1), January, pp. 1-27. Disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n1>.
- Franklin, B. M. (1985). The Social Efficiency Movement and Curriculum Change 1939-1976. En Goodson, I. (Ed.), *Social Histories of the Secondary Curriculum: Subjects for Study* (pp. 239-268). Londres: The Falmer Press.
- Franklin, B. M. (1986). *Building the American Community. The School Curriculum and the Search for Social Control*. Londres: The Falmer Press.
- Franklin, B. M. (1991). La historia del currículum en Estados Unidos. Status y agenda de investigación. *Revista de Educación*, 295, 39-57 (monográfico sobre «Historia Currículum», I).
- Franklin, B. M. (1996). Whatever happened to Curriculum History? The View from the United States of America. En VV.AA., *El currículum: historia de una mediación social y cultural*, Vol. 1 (pp. 11-23). IX Coloquio de Historia de la Educación (Granada, 23-26 de septiembre de 1996). Granada: Ediciones Osuna.
- Franklin, B. M. (Comp.) (1996). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Traducción de J. M. Pomares. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Luis Gómez, A. (2000). *La enseñanza de la historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Sevilla: Díada.
- Popkewitz, T. S., Pereyra, M. A. y Franklin, B. M. (Comps.) (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Traducción de J. M. Pomares y M. Casademunt. Barcelona: Pomares.