

s/ data

REFORMA DE PLANES Y PROGRAMAS

(Edición preliminar)

Por: O. Frota-Pessoa  
División de Educación  
Unión Panamericana  
Washington 6, D. C.

## REFORMA DE PLANES Y PROGRAMAS

Documento para los Seminarios Nacionales de Educación de Cuba

### Sumario

#### Introducción

1. Evolución del trabajo curricular
2. El trabajo curricular moderno
  - A. Experiencia en vez de materia
  - B. Currículo global
  - C. Participación de los maestros
  - D. Relaciones con la comunidad
  - E. Trabajo permanente y gradual
  - F. Instalación progresiva
3. Métodos del trabajo curricular
  - A. Estudio de la comunidad y del alumno
  - B. Comisiones
  - C. Cursos de perfeccionamiento
  - D. El órgano central
4. El trabajo curricular en la América latina
5. Bibliografía

## REFORMA DE PLANES Y PROGRAMAS

Las reformas de enseñanza en América latina son frecuentes, pero no determinan un mejoramiento apreciable en la situación educacional. Cada fracaso conduce a una nueva reforma y cada reforma a una desilusión. Esto hace pensar que el defecto no es específico, sino genérico. Es preciso reformar nuestra técnica de hacer reformas.

Llamamos "trabajo curricular" a todo esfuerzo oficial y coordinado para mejorar la enseñanza. El presente informe pretende resumir los principios modernos que orientan el trabajo curricular, de acuerdo con la bibliografía citada. Luego veremos que las reformas hechas en gabinete e impuestas para su ejecución a un magisterio no preparado están destinadas al fracaso, por mejores que sean en principio. Así como los niños precisan, para aprender, participar activamente en el proceso didáctico, también los maestros tienen que "vivir" una campaña educacional para que la puedan ejecutar. Esto explica las deformaciones que siempre han sufrido en la práctica las teorías pedagógicas y explica, en gran parte, la ineficacia de nuestras reformas.

### 1. Evolución del trabajo curricular

La técnica del trabajo curricular se desarrolló en los Estados Unidos como en ninguna otra parte, porque desde temprano una completa descentralización de sistemas escolares ha hecho de aquel país un formidable laboratorio educacional. Existen en los Estados Unidos millares de sistemas escolares autónomos, que ensayan sus propios métodos. La experiencia acumulada de esta manera es hoy impresionante e inspiradora.

En el comienzo del siglo los programas de enseñanza norteamericanos se limitaban a la discriminación de los temas de las materias de enseñanza. A partir de 1910 empezaron ellos a enriquecerse con sugerencias metodológicas, a medidas que se iba reconociendo que la manera de enseñar es por lo menos tan importante como el asunto que se enseña. No obstante, siguieron esencialmente centralizados en la materia, como explica Caswell:

"A través de estos años los cursos de estudio eran considerados principalmente como medios por los cuales las autoridades administrativas y supervisoras informaban a los maestros sobre lo que debía ser enseñado. Se esperaba en general que estos fueran seguidos cuidadosamente." (14)

La aspiración del trabajo curricular era, entonces, determinar la mejor organización de la materia en un determinado nivel de enseñanza y ponerla en práctica en las escuelas. De acuerdo con esto se entendía por currículo la organización y secuencia de las diversas disciplinas en un curso, y a veces también la distribución de la materia dentro de cada disciplina.

En 1918 se comenzó un movimiento que habría de modificar por completo los objetivos y la técnica del trabajo curricular, al mismo tiempo que el propio concepto de currículo. Publicáronse, entonces, los "Cardinal Principles of Education" (18), donde se proponían para la educación objetivos directamente derivados de las necesidades sociales. El progreso de la psicología del aprendizaje y los nuevos objetivos demandaban una completa transformación de los programas y métodos de enseñanza. Pero las guías y los planes de estudios no lograban inspirar a los maestros para efectuar en la práctica la transformación necesaria.

Empezaron así los educadores a sentir que, a parte de un estudio global de los problemas curriculares, se hacía urgente desarrollar técnicas que hicieran al sistema escolar permeable a las innovaciones. La obra de F. Bobbitt

(9 - 13) fue el primer paso en ambas direcciones. Después de él, varios investigadores se impusieron la tarea de analizar qué características debe poseer el ciudadano eficaz y de terminar los medios por los cuales la escuela puede contribuir para formarlos. (27, 28, 55). La National Society for the Study of Education (41, 42, 43) y otras Asociaciones (8) publicaron, a partir de 1920, importantes trabajos de conjunto, que marcan las diversas fases del avance del movimiento curricular. Uno de los más recientes (43) presenta un brillante estudio que muestra cómo deducir el currículo de las necesidades reales de la juventud. Por otra parte se realizaron investigaciones envolviendo gran número de escuelas para verificar en la práctica las ventajas de nuevos currículos (25, cap. XII).

Mientras la teoría del currículo avanzaba para su configuración presente, los diversos sistemas escolares enfrentaban el problema de hacer efectivas en sus escuelas las nuevas tendencias (10, 14, 58, 59). Al principio los planes de estudios y guías publicados eran prácticamente los únicos medios por los cuales los administradores y especialistas trataban de influenciar a los maestros. Se hizo, en consecuencia, un gran esfuerzo para perfeccionar estos materiales. No obstante, se notó en poco tiempo que su eficiencia seguía siendo muy limitada. Se adoptaron, entonces, métodos de acción más directos, por medio de supervisores y consejeros. Finalmente se reconoció que el mayor esfuerzo para mejorar la enseñanza debe proceder de parte del propio maestro. El papel de los órganos centrales es más bien el de coordinar y alentar el trabajo curricular a ser realizado por el magisterio como un todo. Los materiales impresos ofrecidos a los maestros pasaron a ser más variados. Debían ser usados como fuentes más bien que como guías. Ya no se pretende que el maestro siga planes de estudios elaborados por otros; él

mismo planea sus actividades.

El centro de atención del trabajo curricular se transfirió, así, de la materia a ser aprendida al propio aprendizaje. Y la palabra currículo pasó a significar "el conjunto de todas las experiencias por las cuales pasan los alumnos bajo la orientación de los maestros." (15); o en otras palabras, el conjunto de "todas las materias y actividades que afectan el aprendizaje, el desarrollo o el comportamiento de los niños". (41).

## 2. El trabajo curricular moderno

Los planes de trabajo curricular actualmente en práctica en los Estados Unidos son muy variados. Algunos son excelentes; en cambio otros son inadecuados (1). En la América Latina la experiencia más notable es el Plan Gradual de Reorganización de la Educación Secundaria, de Chile, en ejecución desde 1946 (16, 46, 49, 57). Un excelente trabajo curricular en el dominio de la enseñanza elemental de ciencias se ejecutó en Puerto Rico (39). Los mejores planes de trabajo curricular muestran tendencias que ya pueden ser consideradas adquisiciones definitivas.

A. Experiencia en vez de materia. - Hoy se considera en el desarrollo curricular mucho más las necesidades del alumno que la lógica de la materia. El esfuerzo es más bien orientado en el sentido de determinar qué tipos de experiencia escolar son útiles y de hacer que los alumnos pasen por ellas. La materia que sirve como motivo para tales experiencias queda en situación subordinada y deja de ser la columna vertebral del programa. En muchos casos desaparece la misma separación en disciplinas.

B. Currículo global. - En el mismo orden de ideas, el currículo es estudiado como un todo, y no desde el punto de vista de cada disciplina.

Así se pueden resolver problemas de secuencia, dosis y coordinación y relacionar más estrechamente las actividades con los objetivos; y es más fácil simplificar los programas de por sí recargados, debido a la presión ejercitada por los especialistas.

C. Participación de los maestros. - Quizá el aspecto esencial del trabajo curricular moderno sea la participación de los maestros en servicio. En general, las novedades comunicadas a los maestros por intermedio de guías o planes de estudio son cuando mucho aplicadas en la forma, pero no en el espíritu. No basta aconsejar al profesor; es preciso que él se encuentre en condiciones de actuar. Antes de cambiar sus métodos tiene el maestro que modificarse a sí mismo. La psicología del aprendizaje es la misma para alumnos y profesores. Aprender o perfeccionarse es cambiar de actitud y envuelve la esfera afectiva tanto como la intelectual. Solamente por medio de la participación activa, creadora, en la campaña de renovación puede el maestro prepararse técnica y psicológicamente para efectuar la reforma. Esta preparación debe de ser la preocupación primordial de los dirigentes del trabajo curricular (17). Como comenta Caswell:

"..... todos los maestros están inevitablemente empeñados en el desarrollo curricular y, en consecuencia, para conseguir el efecto máximo sobre el currículo de un sistema escolar, el plan debe garantizar la participación de todos los maestros, y no solamente la de representantes seleccionados. Por lo tanto se acepta hoy que el medio principal para modificar el currículo es modificar los maestros. Los maestros rinden generalmente la mejor actuación de que son capaces; como regla ellos ejecutan las cosas que creen son importantes y de mayor valor relativo. Ellos no pueden cambiar su práctica como uno se cambia de traje. Ellos deben tener la convicción de que el cambio es deseable y que resultará en mejoramiento y deben aprender como conducir el nuevo currículo. Cada maestro precisa participar a fin de desarrollar esta base esencial para el perfeccionamiento de su práctica." (14)

Pero la participación de los maestros en los estudios curriculares no

se basa solamente en motivarlos. Su colaboración garantiza que las reformas tengan raíces en tierra, pues son ellos los únicos que mantienen contacto directo con la realidad escolar.

D. Relaciones con la comunidad. - La escuela se propone adaptar al estudiante a su ambiente. Es indispensable, por lo tanto, que mantenga un estrecho contacto con la comunidad, cuyas necesidades y problemas deben repercutir en el currículo. Una parte importante del trabajo es, pues, el estudio de la comunidad por la escuela y el de la escuela por la comunidad. Las asociaciones de padres y maestros deben desenvolver tales estudios sin prejuicio de investigaciones de nivel técnico más elevado, que deben ser llevadas a cabo por especialistas. La importancia de la participación de los alumnos y sus padres y de otros elementos no especializados de la sociedad local (7) es explicada claramente por varios autores. Por ejemplo, escriben Smith, Standley y Hughes:

"Se reconoce cada vez más que muchos problemas educativos vitales para los alumnos se originan en determinadas situaciones locales y que el cambio de condiciones exige una continua reconstrucción de materiales y procedimientos curriculares. Esta ha hecho patente la necesidad de un planeamiento cooperativo, en el cual participe todo el personal docente, los alumnos y entidades interesadas de la comunidad." (48)

Y agrega Ahrens:

"No es posible exagerar la importancia de la participación tanto de los padres como de los alumnos en el mejoramiento del currículo. Los padres tienden, con mucha razón, a evaluar la educación sobre la base de la filosofía, los objetivos y las prácticas vigentes cuando ellos eran alumnos. Los niños generalmente adoptan la interpretación de sus padres. Por lo tanto, corresponde a los educadores interesar a los padres y a los alumnos en el planeamiento a fin de que estos se familiaricen con las nuevas ideas y prácticas. En estos días de inquietud educacional pocos cambios pueden sobrevivir a menos que los padres y estudiantes colaboren en su realización". (1)

E. Trabajo permanente y gradual. - El currículo tiene, pues que desarrollarse constantemente para que se adapte a la realidad y asimile los resultados de la investigación educacional. Esta adaptación nunca es perfecta. Por lo tanto, el trabajo curricular moderno es considerado un esfuerzo continuo. Nada se reforma con reformas. Refórmase solamente por evolución.

F. Instalación progresiva. - Cada maestro es diferente de los demás. Es, pues, imposible instalar un nuevo currículo al mismo tiempo en toda una red de escuelas. La publicación de nuevos programas o instrucciones, por claros y definidos que sean, no significa que ellos serán adoptados igualmente por todos los maestros, como piensan ciertos administradores. Hoy no se pretende lograr una instalación general y uniforme de las novedades curriculares. Por el contrario, se aprovechan las ventajas que se derivan de una instalación gradual y experimental. El concepto de crecimiento del currículo ha venido a sustituir el de instalación. Se procura que las buenas prácticas adoptadas por uno u otro maestro se propaguen, pero no se intenta imponerlas a maestros no preparados. En este respecto el notable movimiento curricular que viene desenvolviéndose en Chile es un ejemplo. La Comisión para la elaboración de un Plan Gradual de Reorganización de la Educación Secundaria publicó en 1945 el plan que inició el movimiento. En el año siguiente el plan fue aplicado, a título experimental, a tres escuelas secundarias, con 64 maestros. En 1951 participaban en el plan siete liceos servidos por 271 maestros, lo que representaba, todavía, menos que el diez por ciento de los liceos del país; pero la influencia indirecta sobre los liceos tradicionales ha sido considerable. (46)

### 3. Métodos del trabajo curricular

Varios libros citados en la bibliografía estudian a fondo los medios que hoy se usan para mejorar la enseñanza. Aquí comentaremos apenas algunos.

En el tipo antiguo de trabajo curricular se distinguía nítidamente dos fases: la de elaboración y la de instalación. En los casos más típicos la elaboración era hecha por una pequeña comisión y redundaba principalmente en una reforma de la materia a enseñar. La instalación consistía en la publicación de una ley o reglamento que hacía los nuevos programas oficiales.

En el trabajo curricular moderno la elaboración y la instalación se funden en un proceso continuo y gradual.

A. Estudio de la comunidad y del alumno. -- Un buen currículo tiene que basarse en las características de la comunidad y en las necesidades de los educandos. Investigaciones sobre la comunidad y los estudios sobre los alumnos proporcionan, por esto, datos esenciales para la fase de elaboración. Pero, cuando los propios maestros son los que ejecutan tales estudios, sus conceptos y métodos de enseñanza son directamente influenciados, procesándose, al mismo tiempo, la instalación.

Dice Low:

"Cualquiera que se encuentre seriamente interesado en proporcionar a la juventud escolar experiencias de aprendizaje que correspondan a sus necesidades tiene la pesada responsabilidad de emprender estudios continuos tanto del individuo que se modifica como de su ambiente cultural en evolución. El debe cuidar de que el currículo escolar, por más funcional que sea en una determinada ocasión, nunca se inmovilice." (37)

Sobre el valor de las encuestas con respecto a la comunidad y al propio sistema escolar, dice Caswell:

"Con frecuencia se encuentra que el personal docente no está bien informado sobre las comunidades servidas por sus escuelas. Análisis que revelan los recursos, problemas y otros factores de la comunidad tienden a revelar necesidades no satisfechas por la educación y, por lo tanto, a estimular el perfeccionamiento del currículo." (14)

Estos estudios, al mismo tiempo que orientan sobre las modificaciones necesarias en el currículo, preparan a los maestros para adoptarlas y a la comunidad para aceptarlas.

Sobre la importancia de estudiar a los alumnos, Caswell añade:

"No hay duda que estudios hechos sobre los alumnos proporcionan datos que contribuyen mucho a establecer el tipo de currículo requerido. Probablemente ningún otro recurso proporciona una evidencia tan poderosa sobre las deficiencias del currículo." (14)

Estas encuestas y estudios se dirigen tanto a indicar los mejoramientos necesarios en el currículo como a preparar el ambiente para su aceptación. Es, por lo tanto, conveniente que un mayor número de maestros tome parte en ellos. Las encuestas sobre la comunidad pueden ser realizadas por el cuerpo docente de cada escuela y los resultados discutidos en conjunto. Por otro lado se debe orientar a cada maestro sobre la manera de estudiar a sus propios alumnos, y de descubrir las modificaciones del currículo que tales estudios sugieren. El ciclo del trabajo curricular se completa muchas veces dentro del ámbito de un profesor único, cuando éste descubre al estudiar sus alumnos ciertos defectos en sus métodos, los cuales pasa a corregir. Cuando todos los maestros se esfuercen en este sentido, el mejoramiento de la enseñanza puede ascender a un nivel alto sin la intervención directa de los administradores y especialistas curriculares. Hay muchas publicaciones que procuran facilitar a los maestros este tipo de estudios (5, 6, 14, 22, 30, 53).

B. Comisiones. - Tanto en el trabajo curricular antiguo como en el moderno las comisiones han tenido papel destacado (14). La tendencia actual es de hacer que representen cada vez más la totalidad de los maestros, técnicos y padres de alumnos. Para esto diversas comisiones se organizan jerárquicamente, de tal modo que las comisiones de cada escuela tengan representación en las comisiones generales. El esfuerzo de cada participante es de este modo canalizado y aprovechado. La organización de las comisiones debe garantizar que el trabajo base sea hecho en las escuelas, por los maestros. Las medidas a adoptar nacen así de la observación directa y cuentan con la buena voluntad de aquellos que las deben ejecutar.

C. Cursos de perfeccionamiento. - El método más eficaz y directo de mejorar la enseñanza en la América latina son los cursos de perfeccionamiento para maestros. En la institución de tales cursos y de becas para maestros secundarios se destaca la legislación cubana de enseñanza (Cap. 6, tít. 2 del Decreto Presidencia 1911, del 14 de agosto de 1939).

En los Estados Unidos se concede gran importancia a la participación intensa y continúa del personal docente en el trabajo curricular. Entretanto, esto es difícil de conseguir en muchos países latinoamericanos mientras no se establezca una nueva tradición. Uno de los objetivos de los cursos para maestros es justamente el prepararlos emocionalmente para tal participación. El maestro es el punto sensible del sistema educacional. En él se deben concentrar todos los esfuerzos en la fase inicial del trabajo curricular. Pero no basta mejorarlo técnicamente; la parte esencial es su entusiasmo y voluntad de enseñar mejor, contra los cuales trabajan muchos factores psicológicos adversos (1, 14, 17).

Como observa Caswell:

"La resistencia a cambios por parte del maestro, su antagonismo contra los que avanzan, el desaliento y la frustración son obstáculos al mejoramiento del currículo. En consecuencia, los principios de la higiene mental y los medios de fortalecimiento de la moral se consideran factores importantes en un trabajo curricular efectivo." (14)

Los cursos de perfeccionamiento que caracterizamos a continuación proporcionan las condiciones ideales para eliminar estos obstáculos psicológicos.

Los cursos para maestros deben presentar las siguientes características:

- a) Deben ser intensivos y cortos (de uno a tres meses).
- b) Deben ser conducidos por uno, o mejor por dos o tres profesores orientadores, de autoridad reconocida por los maestros-alumnos, y que no pertenezcan a su sistema escolar.
- c) El curso debe ser flexible, informal y orientado de acuerdo con las necesidades y deficiencias de los maestros-alumnos.
- d) Los maestros-alumnos deben tener oportunidad de desenvolver amplia participación e iniciativa y de discutir sus problemas e ideas con los colegas y orientadores.
- e) Los estudios deben partir de problemas surgidos de situaciones reales de clase y encaminados hacia conclusiones generales.
- f) Deben evitarse las clases de exposición y alentarse las discusiones por parte de toda la clase.
- g) Los orientadores y los maestros-alumnos deben dar lecciones a alumnos reales con la asistencia de los demás colegas y la metodología usada debe ser discutida por todos.
- h) Los cursos deben ser específicos para los maestros de cada materia o cada grupo de materias afines.

- i) Se debe incluir un ejercicio intensivo e individual en la técnica de demostraciones de laboratorio para los maestros de materias científicas.
- j) Deben realizarse trabajos de campo (excursiones, investigaciones, encuestas, entrevistas) para adiestrar a los maestros-alumnos en el planeamiento, realización y evaluación de estas actividades.
- k) La organización y ejecución del curso de perfeccionamiento debe ser en sí mismo un modelo de técnica didáctica.
- l) Durante el curso se debe cuidar de integrar los maestros-alumnos en el trabajo curricular de su sistema escolar. En verdad, el curso debe ser considerado como una fase intensiva de este trabajo.
- m) Se deben conceder facilidades económicas para que los maestros-alumnos puedan tomar parte en el curso.
- n) Es de gran ventaja que los maestros vuelvan a participar en cursos similares después de algunos años, o cada año, si es posible.

El curso arriba descrito es muy similar a los que se usan extensivamente en los Estados Unidos bajo la denominación de "workshops" (4, 7, 14, 20, 23, 25, 26, 29, 33, 38, 44, 52). En general son organizados enteramente de acuerdo con los problemas que los maestros-alumnos presentan, e incluyen actividades sociales y recreativas, cuya finalidad es así explicada por Caswell:

"La idea del "workshop" subraya la noción de que al maestro se le puede ayudar para que se transforme en una persona más interesante y adaptada. Esto contribuirá también para hacerlo un mejor maestro. La introducción de experiencias artísticas y actividades recreativas en los workshops y el énfasis que se da a las relaciones sociales entre los participantes son reflejos de esta idea." (14)

D. El órgano central. - En todo sistema escolar debe haber un órgano encargado más bien de planear, alentar y coordinar el trabajo curricular que de realizarlo. En verdad, la teoría moderna tiene buenas razones para recomendar que la escuela sea la unidad funcional y la base del trabajo curricular (1, 2, 14). En varias fuentes modernas se encuentran análisis de las funciones que pertenecen a este órgano central dentro de varios tipos de planeamiento. (1, 14, 17).

#### 4. El trabajo curricular en la América latina

No es fácil organizar un servicio curricular eficaz. Aún en los Estados Unidos muchos de los que existen actualmente son poco satisfactorios (1). Claro está que de nada serviría copiar simplemente a los mejores, pues cada sistema escolar presenta exigencias propias. Los servicios curriculares tienen que nacer, crecer y madurar por sí solos. Cuando pasan a ser buenos tienen ya una larga historia, a través de la cual se han adaptado a condiciones específicas.

Es urgente en la América latina que cada sistema escolar cuente con un servicio permanente de desarrollo curricular. Por medio de un trabajo continuado este servicio promoverá el mejoramiento de la enseñanza que nuestras reformas esporádicas no logran realizar. Las funciones precisas y la estructura de este servicio depende de las condiciones locales (14, cap. 4). De cualquier modo se debe empezar por la movilización del magisterio. Cada escuela debe ser un centro de estudios, y los maestros deben tener, como parte de su actividad normal, la oportunidad de discutir sus problemas y descubrimientos con sus colegas. Los cursos de perfeccionamiento son el mejor recurso para colocar a los maestros en esta nueva posición de investigadores del currículo.

En el comienzo es posible que sea conveniente que el órgano central ejecute, por intermedio de sus técnicos, estudios urgentes sobre determinados problemas curriculares, o prepare informes preliminares. Entretanto, a medida que se va consiguiendo una participación más efectiva de los maestros, todos los estudios y las resoluciones deberán quedar a cargo de las comisiones, pasando los especialistas a funcionar más bien como consultores que como investigadores. Asimismo en esta fase no faltan tareas importantes para ser desempeñadas por el órgano central. (14)

No se debe ejecutar medidas, por buenas que sean, que no sean aceptadas como tales por los maestros, alumnos y la comunidad en general. Reformas muy avanzadas, pero sin base en la opinión pública y en el magisterio redundan en fracaso y desmoralización para los educadores. Por ejemplo, en la América latina no se deben imponer nuevos programas basados en la fusión de materias sin que antes se obtenga en el magisterio y en el público una atmósfera favorable. Tal atmósfera se formará si los maestros y los padres de alumnos verifican por sus estudios propios las dificultades que se presentan a la escuela departamentalizada para atender a los objetivos de la educación en los tiempos actuales. Solamente entonces la introducción de programas sin separación de disciplinas podrá realizarse con provecho.

Están bastante avanzados los estudios sobre las técnicas de mejorar la enseñanza. Una bibliografía abundante ofrece ya orientación para el desenvolvimiento de servicios curriculares en la América latina. De tales servicios depende esencialmente nuestro progreso educacional.

5. Bibliografía

1. AHRENS, M. R. "Developing a plan of action for improving programs for youth." in 41:102-117.
2. --- "Curriculum at the 'grass roots'." School Review, May 1955.
3. ALBERTY, H. "Designing programs to meet the common needs of youth." in 41: 118-140.
4. ALEXANDER, W. M. "Improving instruction in Battle Creek, 1945-1949." in 14: 105-150.
5. AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION "Helping teachers understand children." Commission on Teacher Education, Washington, 1945, 468 p.
6. ARBUCKLE, D. A. "Teacher counseling." Addison-Wesley Press, Cambridge, Mass., 1950.
7. ARNOLD, E. A. "The curriculum development program at Kingsport, Tennessee." in 14: 192-239.
8. ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT "Action for curriculum improvement." National Education Association, Washington, 1951.
9. BOBBITT, F. "The curriculum." Houghton Mifflin Co., Boston, 1918.
10. --- "Curriculum making in Los Angeles." Un. Chicago Press, 1922.
11. --- "How to make a curriculum" Houghton Mifflin Co., Boston, 1924.
12. --- "Curriculum investigations" Un. Chicago Press, 1926.
13. --- "Curriculum construction." Macmillan Co., New York, 1938.
14. CASWELL, H. L. "Curriculum improvement in public school systems." Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1950, 462 p.
15. CASWELL, H. L. & CAMPBELL, D.S. "Curriculum development." American Book Company, 1935, 600 p.
16. CEBOLLERO, P. A. & MATLOWSKY, B. "Estado actual de la educación secundaria en la América Latina." Unión Panamericana, Washington, 1954, 162 p., mimeogr.
17. CHERRY, J. H. "The role of the school administrator in developing educational programs for youth." in 41: 81-801.

18. COMMISSION ON REORGANIZATION OF SECONDARY EDUCATION "Cardinal Principles of Secondary Education." U.S. Bureau of Education, Bulletin 35, 1918.
19. CUSHMAN, C. L. "The curriculum office of the Philadelphia public schools." in 14: 286-316.
20. DIEDERICH, P. B. & VAN TIL, W. "The Workshop." Hinds, Hayden & Eldredge, New York, 1945.
21. DOUGLAS, H. R. "The high-school curriculum." Ronald Press Co., New York, 1947.
22. EISERER, P. E. & COREY, S. M. "How youth learn to meet their needs." in 41: 44-61.
23. GILCHRIST, R. S. & AL. "Curriculum development in the Minneapolis schools." in 14: 240:285.
24. GILCHRIST, R. S. & FORBES, R. J. "Designing programs to meet the special needs of youth." in 41: 141-159.
25. GWYNN, J. M. "Curriculum principles and social trends." Macmillan Co., New York, revised edit., 1950, 768 p.
26. HALL, J. A. & LEWIS Jr., A. J. "The Denver curriculum program." in 14: 151-169.
27. HARAP, H. "The education of the consumer." Macmillan Co., New York, 1924.
28. --- "The technique of curriculum making." Macmillan Co., New York, 1929.
29. HEATON, K. L. & AL. "Professional education for experienced teachers: the program of the summer workshop." University of Chicago Press, 1940.
30. JERSILD, A. T. & AL. "Child Development and the curriculum." Teachers College, Columbia University, New York, 1946, 274 p.
31. KELLEY, J. A. "Guidance and Curriculum." Prentice-Hall, 1955, 554 p.
32. KLAUSMEIER, H. J. "Principles and practice of secondary school teaching." Harper & Bros., New York, 1953, 522 p.
33. KOOPMAN, G. R. "The Michigan curriculum program - a case history." in 14: 399-423.
34. KRUG, E. A. "Curriculum Planning." Harper & Bros., New York, 1950.
35. LEONARD, J. P. "Developing the secondary school curriculum." Rinehart Co., New York, 1949, 580 p.

36. LIDE, E. S. "Procedures in curriculum making." U. S. Office of Education, Bulletin 17, Monogr. 18, 1932, 99 p.
37. LOW, C. M. "Determining the nature of the needs of youth." in 41: 22-43.
38. MARTIN, V. & WARD, E. S. "Alameda County creates educational opportunities." in 14: 317-363.
39. MELLADO, R. "Designing a science curriculum." University of Puerto Rico, 1941, 101 p.
40. MIEL, A. The school curriculum on a changing culture." Education Digest, November 1955.
41. NATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATION "Curriculum making: Past and Present." And "The foundations of curriculum making." 26th Yearbook, Parts 1 and 2, Univ. of Chicago Press 1927.
42. --- "Child development and the curriculum." 38th Yearbook, Part 1, University of Chicago Press, 1939.
43. --- "Adapting the secondary school program to the needs of youth." 52nd Yearbook, Part 1, University of Chicago Press, 1953.
44. OLSON, C. M. "The Florida State curriculum program." in 14: 264-398.
45. ROBINSON, C. "Curriculum leadership by secondary school principals." Bulletin National Association of Secondary-school Principals, November 1955: 9-15.
46. SALAS, I. "Report of the progress of the plan for the gradual re-organization of secondary education in Chile." Institute of Inter-American Affairs, Washington, 1952, 11 p. mimeogr.
47. SANDIN, A. A. & Col. "Nuestro 'workshop'". Ministerio de Educación Pública, Cusco, Perú, 1955, 38 p. mimeogr.
48. SMITH, M. M., STANDLEY, L. L. & HUGHES, C. L. "Junior High School Education." McGraw Hill, 1942, 470 p.
49. SOCIEDAD NACIONAL DE PROFESORES "Reforma del liceo". Escuela Nacional de Artes Gráficas, Santiago, Chile, 1953, 58 p.
50. SPEARS, H. "Experiences in building a curriculum". Macmillan Co., New York, 1937.
51. --- "The emerging high-school curriculum and its direction." American Book Co., New York, New edition, 1948.

52. STERNIG, J. "Curriculum concepts in a community school - Glencoe, Illinois." in 14: 170-191.
53. STRATEMEYER, F. B., FORKNER, H. L. & MCKIM, M. G. "Developing a curriculum for modern living." Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1948, 558 p.
54. TRILLINGHAM, C. C. "The organization and administration of curriculum programs." University of Southern California Press, Los Angeles, 1934.
55. UHL, W. L. "Secondary school curricula." Mcmillan Co., New York, 1927.
56. UMSTATTD, J. G. "Education of teachers to meet the needs of youth." in 41: 274-295.
57. UNION PANAMERICAINNE "La Réforme du lycée chilien." Unión Panamericana, Washington, 1946, 22 p.
58. WISCONSIN "Guides to curriculum building: Junior High School level." State Department of Public Instruction, Madison, Wisconsin, 1950.
59. YOUNG, R. J. "The curriculum improvement movement in Oklahoma." Bulletin National Association Secondary-School Principals, November 1955: 16-25.