

Revisión de los Movimientos de Renovación Pedagógica y de las Escuelas de Verano, en función de su origen y evolución. Se analizan las características en el ámbito de la teoría y práctica educativa. Por último, se indica una serie de cuestiones básicas para el debate.

Escuelas de Verano, Movimientos de Renovación Pedagógica

De un tiempo a esta parte la teoría crítica del currículum viene ganando un predicamento cada vez mayor en el pensamiento pedagógico(1). En las publicaciones educativas y en los programas universitarios, así como en otros ámbitos teóricos, su presencia es creciente.

Si partimos del principio según el cual el conocimiento y la investigación educativas han de tener algún valor para la práctica (Gimeno, 1990), necesariamente habremos de cuestionarnos si esta teoría crítica a la que aludimos tiene alguna correspondencia con la realidad actual en nuestros centros educativos. Aquí ya no se puede ser tan optimista; no es fácil encontrar en el sistema educativo experiencias de prácticas críticas.

Vamos a desarrollar a continuación los argumentos que, a nuestro entender, justifican que el conjunto de actividades que desempeñamos como movimiento de renovación pedagógica y, especialmente, la Escuela de Verano(2), pueda ser caracterizado como práctica crítica.

Los actuales Movimientos de Renovación Pedagógica encuentran sus raíces en determinadas experiencias históricas que perseguían la transformación de la escuela. Bastantes de las propuestas de las Escuelas Nuevas, la Escuela Moderna de Ferrer Guardia o la Institución Libre de Enseñanza, están en la base de la filosofía pedagógica de los MRPs. La mayoría de éstos se constituyeron como tales en las postrimerías de la dictadura franquista, aunque algunos de ellos (MCEP, Rosa Sensat...) tenían ya una larga trayectoria.

El nacimiento de los Movimientos de Renovación Pedagógica y de las Escuelas de Verano presenta unos rasgos comunes, ligados al contexto sociopolítico de la época, y particularmente a la nefasta situación que vivía la escuela española en aquellos momentos. Incidió también de una manera decisiva en los MRPs el auge de las corrientes renovadoras de la educación en los años sesenta y primeros años de los setenta, incluyendo aquí desde las experiencias innovadoras más conocidas (Freinet, Escuela de Barbiana, Neill, etc.) y las aportaciones teóricas que realizan la sociología crítica de la educación y otros ámbitos filosóficos o políticos, hasta alternativas como el movimiento desescolarizador, el análisis institucional o la pedagogía no directiva.

Recibiendo, en mayor o menor medida, la influencia de estas fuentes teóricas, en torno a la organización de la Escuela de Verano se fueron desarrollando los MRPs, como un espacio donde los enseñantes llevaban a cabo funciones tan diversas como la superación de algunas de las lagunas más patentes en la formación de los profesores y las profesoras, la reivindicación de un Estado democrático, o la discusión y la defensa de una alternativa por una Escuela Pública de calidad.

DE LA INTUICIÓN METODOLÓGICA A LA TEORIZACIÓN CRÍTICA

Desde la aparición de las Escuelas de Verano y los MRPs, hasta estos momentos, se han producido cambios significativos en ambos. A causa de las transformaciones sociales y políticas, de las variaciones en el terreno educativo y por la propia dinámica interna de las organizaciones, a lo largo de estos años se han modificado los planteamientos y las actividades que desarrollamos.

En las primeras Escuelas de Verano (año 1976 y siguientes) encontramos como tema dominante la contestación global a un modelo de sociedad y a un modelo de escuela. Así en los programas y en las conclusiones de la Escuela de Verano de estos primeros años(3) aparecen de una manera destacada aspectos como la demanda del

Estatuto de Autonomía y otras cuestiones de contenido político o sindical. Junto a éstas, aparecen también los temas de política educativa que se mantendrán constantes en el futuro: función social de la escuela, configuración de la estructura del sistema educativo, organización democrática del centro, etc. Las características del contexto político —la transición democrática— incidían claramente en la actividad de los MRPs, y las Escuelas de Verano eran un espacio más donde reclamar la democracia.

Tras la progresiva implantación formal del sistema democrático, las Escuelas de Verano se centraron menos en el análisis político global manteniendo constante, eso sí, la reivindicación de la intervención en la política educativa y el desarrollo radical de la democracia. No obstante, esta segunda fase estuvo caracterizada en buena parte por el cursillismo y la atención hacia las necesidades pedagógicas más concretas. Las carencias que detectaban muchos enseñantes en su formación les llevaron a buscar ávidamente cursos donde pudieran satisfacerlas. Fueron años (hasta la segunda mitad de los ochenta) de una asistencia masiva a las Escuelas de Verano. Junto a los aspectos reivindicativos que se mantenían, destacaban las Escuelas de Verano como ámbitos a la vez festivos y de encuentro entre el profesorado con inquietudes renovadoras y, al mismo tiempo, como los lugares donde poder avanzar en el desarrollo profesional aprendiendo nuevas estrategias pedagógicas y confrontando las experiencias entre los docentes.

Con las nuevas reformas educativas y especialmente con la creación de los Centros de Profesores, aparecieron otros lugares donde realizar estas últimas funciones. Ello tendría unas repercusiones evidentes para los MRPs y las Escuelas de Verano. Paralelamente en el seno de algunos de éstos se fue desarrollando un debate sobre cuál debía ser el papel de los movimientos de renovación. Se produjo, así, un giro en la concepción de las Escuelas de Verano y los MRPs.

Como afirman Martínez Bonafé y Delgado (1989: 10-11), la Escuela de Verano del País Valenciano (comarcas centrales) optó por:

- «—reducir el tiempo dedicado a cursillos y aumentar el tiempo dedicado a seminarios y grupos de trabajo;
- aumentar los esfuerzos dirigidos a recibir y ofrecer perspectivas de análisis de la Escuela con orientaciones teóricas, ideológicas y políticas alternativas a las que presentaba el poder desde la escuela tradicional o desde la nueva Administración educativa «socialista»;
- buscar más espacios y tiempos para la discusión colectiva sobre la práctica y la facilitación de canales de organización de maestros para la renovación pedagógica;
- y reforzar la relación y la confluencia con la lucha de otros movimientos sociales progresistas.»

Estos cambios no suponen simplemente una adaptación a la nueva situación derivada de la consolidación de los CEPs, que ya asumían la organización de cursillos similares a los tradicionales de las Escuelas de Verano. Detrás del nuevo perfil de éstas hay algo de mayor calado, hay una nueva concepción de la Escuela de Verano. Se trata, sin embargo, de una maduración o evolución paulatina desde los anteriores planteamientos, más que un giro radical y repentino.

En el II Congreso de MRPs (Gandía, 1989) se reflejó en cierta medida esta evolución, como muestran las finalidades de los MRPs que se recogían en las conclusiones del Congreso:

- «—Analizamos, debatimos y hacemos propuestas enmarcadas en la Alternativa de la Escuela Pública.
- Proyectamos nuestro trabajo hacia el conjunto de la sociedad, particularmente la comunidad educativa.
- Dinamizamos prácticas innovadoras coherentes con los presupuestos anteriores.
- Incidimos sobre la política educativa fundamentalmente a través de una actuación en la base social.
- Definimos las condiciones pedagógicas y las confrontamos con las condiciones laborales, de infraestructura, recursos... suficientes y necesarios para llevarlas a cabo y así conseguir una coherencia entre los intereses y reivindicaciones como profesionales y el modelo educativo que defendemos. (Autores Varios, 1989: 140).»

Se puede observar en esta declaración una evolución desde las posiciones de los MRPs en el momento del I Congreso (1983), a las que mantenían seis años después. Se perciben ahora unas posiciones más críticas y transformadoras, unos planteamientos más globales sobre las cuestiones educativas, un énfasis particular en el tema de las condiciones de trabajo: laborales, de infraestructura, recursos... El análisis del contenido de las últimas Escuelas de Verano y la lectura de sus conclusiones, así como la de otros documentos producidos por los MRPs, nos muestran con bastante claridad el desarrollo de un conocimiento pedagógico, producto de la evolución que hemos señalado.

LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO CRÍTICO

· **La integración de la práctica y la teoría educativas.** La integración de la práctica y la teoría educativas, y la búsqueda de una mayor autonomía y competencia profesional colaborativa para los enseñantes, frente a la presión en favor de su descualificación, que se cierne sobre el colectivo docente, son dos características fundamentales de la filosofía de nuestra Escuela de Verano. Frente a una concepción tradicional de la formación del profesorado más cercana al «cursillismo», defendemos un modelo de formación permanente entendida como desarrollo profesional de los profesores y las profesoras.

Se asume que la disociación entre la teoría y la práctica educativas, la separación entre los que piensan y los que realizan la enseñanza, entre los que imparten el curso y los que lo reciben, no sólo va en detrimento de la profesionalidad de los docentes, sino que contribuiría también a producir la fosilización de las prácticas educativas, haciendo rutinaria la función del profesor. La visión del enseñante como investigador, tan de moda en nuestro contexto educativo, supone un nuevo modelo de relación entre la teoría y la práctica, y tiene unas implicaciones bien claras para la formación del profesorado. La estructura de la mayoría de las actuales Escuelas de Verano es un reflejo de esa concepción no alienada de la profesionalidad docente.

Así de acuerdo con estos planteamientos, la Escuela de Verano del País Valenciano (comarcas centrales) cambió el modelo vigente por otro en el que primara la teorización colectiva y crítica de los problemas de la práctica curricular. Se apostaba por un conjunto de actividades de desarrollo profesional de los enseñantes, radicalmente diferente a los cursos de formación habituales. La introducción de las aulas-debate —alternativa al modelo de conferencia más tradicional—, la continuidad de los grupos de trabajo más allá de la semana de julio, la deliberación colectiva en la asamblea de cierre —entre otras características—, estructuran, pues, un ámbito en el que construir conocimiento profesional válido. Se intenta que la semana de julio sea un momento privilegiado para la reflexión colectiva y emancipadora, dentro del programa de acción de los movimientos de renovación. No existe prácticamente otro contexto en el que la distribución y elaboración del conocimiento se acerque más a los imperativos de la razón práxica.

· **Trabajo cooperativo.** Pretenderíamos que todas nuestras actividades respondieran a los principios de globalidad, intersubjetividad compartida y racionalidad crítica. Entendemos que profesoras y profesores sólo podremos elaborar buen conocimiento profesional a partir de la actuación sabiamente informada sobre la propia práctica. Esto significa la renuncia a la dependencia intelectual, al aislacionismo individualista y a la practicidad empirista; supone, por el contrario, la articulación de colectivos de trabajo en los que se desarrollen programas de investigación. Asumimos, pues, el desafío planteado por Kemmis (1988):

«La creación de la teoría crítica y cooperativa del currículum va más allá de la interpretación de la naturaleza y de la historia de las formas particulares que adoptan el currículum y la escuela en determinados tiempos y lugares; requiere, además, que los implicados se organicen cooperativamente en cuanto comunidad de investigadores críticos sobre el currículum.»

Somos conscientes de las dificultades de todo tipo —entre las que no son las menores, la falta de recursos y las condiciones objetivas en las que nos movemos— que supone desarrollar una agenda de investigación compartida. Si bien es cierto que la continuidad en la asistencia a las diferentes ediciones de la Escuela de Verano no es muy elevada (Cantarero y otros, 1989), no es menos cierto que los grupos de trabajo permanentes constituyen un embrión significativo.

· **Globalidad en la acción educativa.** El carácter global de la acción que desarrollamos las EVs es quizás uno de los rasgos que mejor nos diferencia de otros grupos, que se plantean únicamente problemas didácticos de carácter concreto. En este sentido, las conclusiones del II Congreso constatan lo siguiente:

«El trabajo cooperativo de los MRPs posibilita que la realidad aparezca ligada a los problemas y no parcelada o aislando unas experiencias de otras. De esta manera evitamos el peligro del trabajo grupuscular e individualista que aspira a reformar aspectos parciales o formales de la educación. Por ello los MRPs podemos generar alternativas globales a la totalidad del sistema educativo (Autores Varios, 1989: 146-147).»

Ello nos lleva a pensar, dentro de un marco común, en la transformación de la escuela y de la sociedad. Como se afirma en las conclusiones del II Congreso:

«Todo problema relacionado con la escuela tiene múltiples perspectivas: política, laboral, pedagógica, social... Todas están interrelacionadas, de manera que los que se posicionen delante de cualquier cuestión escolar, directa o indirectamente, lo están haciendo sobre todos estos aspectos (Op. cit.).»

De acuerdo con esa visión globalizadora, las Escuelas de Verano han articulado una propuesta de trabajo para todos los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza, independientemente del nivel del sistema educativo en el que se encuentren, convirtiéndose de esta manera en el único ámbito de trabajo conjunto. Se ha defendido así, constantemente, la idea básica del cuerpo único de enseñantes.

· **Compromiso político.** En coherencia también con esa definición del ámbito global de la acción de las EVs, el compromiso político es otra de sus notas características. La finalidad de las mismas es impulsar la renovación pedagógica, pero el marco en el que nos movemos no se limita al ámbito estrictamente educativo, sino que actuamos «en un marco de relaciones sociales, manteniendo una postura crítica para desarrollar un proyecto común de transformación del sistema educativo y de la sociedad. [...] Como movimiento social confluímos con otros — principalmente con aquellos que actúan en el ámbito educativo— en un movimiento más amplio, en un proyecto común y de transformación social, que en la escuela se ha de concretar en un modelo educativo al servicio de las clases populares (Autores Varios, 1989: 140-141).»

Ante un fenómeno de carácter social como es la enseñanza, no podemos adoptar una actitud de neutralidad. Consecuentemente, en un primer lugar entre las finalidades de la EV figura la crítica a la función social de la escuela en la sociedad capitalista. Se manifiesta también ese compromiso en el apoyo de la EV a las iniciativas sociales de carácter progresista: ecologismo, feminismo, pacifismo, etc.

· **Organización autónoma.** La autonomía es uno de los atributos básicos de las EVs. Defendemos nuestra independencia de la Administración y de cualquier organización, institución o entidad pública o privada. Como se afirmaba en las conclusiones del II Congreso:

«El proyecto propio y los objetivos determinan el carácter de los MRPs. Los protagonistas somos todos y cada uno de los miembros que componemos y estamos vinculados con nuestro trabajo a la práctica que nos configura. Tenemos un carácter de autoorganización fundamentado en la necesaria autonomía que requieren las prácticas diferenciadas de cada realidad concreta (Autores Varios, 1989: 146).»

Las EVs, por tanto, constituyen un espacio privilegiado y autónomo de reflexión, generación y difusión de conocimiento crítico. La autonomía en el desarrollo de las actividades se convierte así en la herramienta básica para la elaboración de conocimiento práctico y emancipador.

· **Modelo educativo propio.** A lo largo de las dieciséis Escuelas de Verano que hemos celebrado, junto a las actividades que desarrollamos durante el curso, hemos ido perfilando nuestro modelo educativo: la escuela pública, popular y defensora de las identidades nacionales. Este modelo representa una constante de enfrentamiento con las diferentes Administraciones educativas desde el nacimiento de las Escuelas de Verano, pues, incluso pese a la difusión de fáciles slogans, no ha sido recogido en la actual Reforma. No entraremos ahora a exponer nuestra alternativa educativa(4), pero si queremos constatar cómo la Administración educativa ha intentado fagocitar el discurso de los Movimientos de Renovación Pedagógica, manteniendo en lo esencial el modelo de escuela tradicional(5). Aunque el paso del tiempo va dejando al descubierto el calado real de la actual reforma educativa. Una Reforma que, bajo la apariencia de grandes cambios para democratizar el sistema educativo y mejorar la calidad de la enseñanza, pretende básicamente mejorar el control del sistema escolar y adaptarlo a las necesidades de la reproducción (social, económica, cultural...).

ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN PARA UNA PRÁCTICA CRÍTICA

La asunción de los planteamientos expuestos significa priorizar el análisis ideológico-político del sistema educativo y de las propuestas curriculares que se desarrollan en él; precisamente, el tipo de análisis que ha sido sustraído, de una manera u otra, a los enseñantes. Sigue siendo cierto, no obstante, que todavía se puede hablar de una relativa oscilación de las diferentes EVs que actualmente se realizan, entre «colocar su acento sobre el perfeccionamiento profesional (aumento de conocimientos que permiten una mayor eficacia al proceso educativo y de desarrollo del alumno sin poner en cuestión los objetivos del sistema) y, en otros casos, colocarlo sobre la necesidad de renovar el sistema pedagógico para conseguir formar al hombre nuevo o una sociedad con unas

relaciones de convivencia renovadas (Elejabeitia, Redal y otros, 1983).»

La apuesta por la recuperación del currículum como objeto de conocimiento, entendiéndolo como construcción social y no como modelo ideal (Grundy, 1991), representa la integración de los aspectos didácticos, pedagógicos y de política educativa, única posibilidad que aleja el peligro de análisis ingenuos de la realidad escolar y, por tanto, una conciencia profesional también ingenua. Esa visión integradora de los diversos ámbitos nos lleva a proponer la intervención de las Escuelas de Verano en todos los niveles que inciden sobre la educación, incluyendo aquellos que escapan al marco estrictamente pedagógico. Incluimos, por tanto, entre esos espacios de resistencia y transformación: la producción de materiales y proyectos curriculares, la actividad en la organización de los centros, la investigación educativa y la formación del profesorado(6).

Las Escuelas de Verano, y los MRPs en general, son conocidos fundamentalmente por los encuentros que se convocan con este nombre durante el período vacacional (diversos movimientos de renovación hemos tomado de ahí nuestro nombre). A estas jornadas hemos hecho ya referencia, por lo tanto, apuntaremos ahora rápidamente aquellas otras actividades que, a lo largo del curso, llevamos a cabo y en las que pretendemos que se materialicen los planteamientos que hemos expuesto. Entre las prácticas que desarrollamos figuran las siguientes:

— Seminarios permanentes centrados sobre todo en la elaboración de materiales curriculares y proyectos educativos, y en la reflexión sobre áreas o materias transversales (interculturalismo, educación para la emancipación, educación sexual...).

— Debates y producción de documentos sobre política educativa, alternativas pedagógicas, modelo de escuela pública y popular, etc.

— Organización de actividades de carácter concreto y de tipo más abierto, sobre temas específicos o de interés educativo general (jornadas, charlas y conferencias, etc.) y participación en aquellas que se organicen desde otras instancias y estén relacionadas con los temas que nos preocupan.

— Intervención en el terreno de la política educativa (escritos en prensa, convocatoria de actos públicos, contactos con la Administración, etc.) y participación en las instancias donde conseguimos representación (por ejemplo, en el Consell Escolar Valencià).

— Coordinación con MRPs y colectivos que trabajan en estas líneas de renovación pedagógica en el resto del País Valenciano y en el ámbito del Estado.

— Colaboración con otros movimientos sociales en determinadas iniciativas (en favor de la paz, en defensa del medio ambiente...).

LA CONFIGURACIÓN DE COMUNIDADES CRÍTICAS

Los MRPs se han distinguido durante estos años por no desvincular la reflexión teórica sobre los problemas educativos, de las cuestiones prácticas sobre el desarrollo del currículum. Ha caracterizado también la dinámica de nuestras organizaciones, la discusión permanente sobre las características de los MRPs, sus funciones y las acciones que realizan.

Creemos que se debe aprovechar la oportunidad que supone la Reforma, hipotéticamente transformadora de la enseñanza, para compartir las experiencias y opiniones de otros compañeros y compañeras que se sitúan en la misma línea que nosotros, trabajando por una escuela más libre, más justa y más democrática. Es un buen momento para someter a crítica las líneas de trabajo que desarrollamos y las bases en las cuales fundamentamos nuestra actuación.

No obstante, somos conscientes de los problemas prácticos y políticos que señala Kemmis (1992) para la constitución de un grupo de profesores y profesoras como comunidad crítica, que sirva de una manera u otra para la transformación de la vida educativa y social, y de las condiciones bajo las cuales lo podemos hacer.

Enunciaremos a continuación algunas de las cuestiones que nos parecen básicas para someter a debate:

— Cabe plantearse en primer lugar si hay una coherencia entre la filosofía que defendemos los MRPs y EVs, y nuestras prácticas cotidianas. En este sentido, hay que manifestar que, si bien la mayoría de los participantes en las EVs consiguen identificar las actividades como un espacio decantado ideológicamente, también es cierto que no se conoce suficientemente el modelo y la justificación del mismo, probablemente porque el número de profesoras y profesores que asisten a la EV por vez primera es bastante elevado (Cantarero y otros, 1989). Es necesario,

por tanto, reflexionar sobre el desconocimiento que tiene buena parte del profesorado sobre el papel y las actividades que desarrollan los MRPs y establecer las vías para promover la solución de este problema.

— Por otra parte, es necesario preguntarnos si conduce realmente nuestro trabajo hacia una integración entre la teoría y la práctica educativas. Deberíamos señalar aquí una cierta dependencia de elaboraciones teóricas que, aunque críticas, provienen de los sectores universitarios. Tendríamos, por tanto, que reflexionar sobre cuál debe ser la relación con la Universidad y los demás ámbitos de generación del conocimiento pedagógico.

— Se ha de revisar también si conecta la labor de las EVs con la que realizan otros movimientos sociales, particularmente con los sindicatos. En principio apreciamos ahí algunas dificultades para una acción conjunta.

— Hemos de analizar el sentido que tienen hoy los MRPs; cuál debe ser el papel de los MRPs ante esta reforma en particular y ante las actuaciones de la Administración educativa en general, y en qué se diferencia o coincide con la función de los CEPs u otras instancias. Existe la posibilidad de convertirse en un espacio minoritario y de resistencia controlada o asimilada a la política educativa de cualquier Administración educativa.

— En relación con ese punto, hay que valorar si son compatibles la dependencia económica de la Administración, y la autonomía que exigimos para nuestras organizaciones.

— Finalmente, una cuestión imprescindible en el programa inmediato de las EVs es la crítica de las condiciones de trabajo de los enseñantes, que dificultan seriamente la posibilidad de reunirnos, discutir y desarrollar una mínima labor en el seno de los MRPs. Algo que debería estar garantizado si realmente la Administración considerara a los profesores como investigadores.

(1) Como texto básico para conocer estos planteamientos pueden verse: Carr, W. y Kemmis, S.: *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona: Martínez Roca, 1988; Grundy, S.: *Producto o praxis del currículum*, Madrid: Morata, 1991, Kemmis, S.: *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid: Morata, 1988.

(2) Ver notas.

(3) Para un estudio de los programas, conclusiones y otros documentos relativos a las Escuelas de Verano celebradas en el País Valenciano entre 1975 y 1985 véase Autores Varios: *Materials per a la investigació. 10 anys d'Escola d'Estiu, 1985*. Un análisis más a fondo sobre el papel de los MRPs y EVs se encuentra en Martínez Bonafé: *Diez años de renovación pedagógica organizada: invitación a una etnografía política, 1989*.

(4) Una exposición detallada de este modelo de escuela se puede hallar en dos publicaciones del MRP-Escola d'Estiu del País Valencià. *Un currículum para una escuela popular y Sistema educatiu, escola popular i pedagogia crítica*.

(5) Una denuncia reciente que hemos realizado en este sentido es la crítica a la propuesta de *Diseño Curricular de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana*. Puede verse en *Federació de MRPs y otros: Manifest per un currículum públic, popular i democràtic, 1991*.

(6) Véase un tratamiento más amplio de estas áreas de intervención en Martínez Bonafé: *Trabajadores de la enseñanza, currículum y reforma: entre la autonomía y la proletarización, 1991*.

(2) En efecto, bajo esta denominación englobamos no sólo esas actividades que organizamos durante unos días en el período de vacaciones escolares: incluimos también las actividades que se desarrollan a lo largo del curso. Con el rótulo Escuela de Verano nos referimos al mismo tiempo a los propios colectivos que organizamos estas actividades, por lo que en muchos casos hablaremos indistintamente de Escuela de Verano (EV) o Movimiento de Renovación Pedagógica (MRP).

* MRP Escola d'Estiu del País Valencià, a los que pertenecen José Antón; Joan Cantarero; Concha Delgado; Fidel García-Berlanga; Angela Martínez; Jaume Martínez; Geno Morell; Fernando Roda; Mayca Romany, y Albert Sansano

Los autores agradecerían que cualquier comentario, sugerencia o crítica a este documento se haga llegar a:

Federació MRP País Valencià
Lluís Vives 1, (CP «Joanot Martorell»).
46770 Xeraco (Valencia).
Tel. (96) 289 01 73.

-
- Autores Varios (1985):** Materials per a la investigació. 10 anys d'Escola d'Estiu, València: MRP Escola d'Estiu.
-
- Autores Varios (1989):** Conclusiones del II Congreso de MRPs, Gandía (Valencia): Mesa Estatal de los MRPs.
-
- Cantarero, J. y otros (1989):** Avaluació de la XIV Escola d'Estiu del País Valencià (documento multicopiado).
-
- Elejabeitia, C.; Redal, P. y otros (1983):** El maestro. Análisis de las Escuelas de Verano, Madrid: E.D.E.
-
- Federació de MRPs del País Valencià; CGT; Federació d'Ensenyament de CC.OO.; FETE-UGT y STE-PV (1991):** «Manifest per un currículum públic, popular i democràtic al País Valencià», Cuadernos de Pedagogía, 192, pp. 80-83.
-
- Gimeno Sacristán, J. (1990):** «Conocimiento e investigación en la práctica pedagógica», Cuadernos de Pedagogía, 180, pp. 80-86.
-
- Grundy, S. (1991):** Producto o praxis del currículum, Madrid: Morata.
-
- Kemmis, S. (1988):** El currículum: más allá de la teoría de la reproducción, Madrid: Morata.
-
- (1992): Formación del profesorado y desarrollo de comunidades críticas de profesores. Conferencia pronunciada en el «I Seminari sobre Formació del Professorat i Renovació Pedagògica»
-
- Martínez Bonafé, J. (1989):** «Diez años de renovación pedagógica organizada: invitación a una etnografía política», en Paniagua J. y San Martín, A.: Diez años de educación en España (1978-88), València: Diputación Provincial-UNED.
-
- y Delgado, C. (1989): «Les escoles d'estiu», Renovació Pedagògica, 1, pp. 10-13.
-
- (1991): «Trabajadores de la enseñanza, currículum y reforma: entre la autonomía y la proletarianización», Investigación en la Escuela, 13, pp. 9-21.
-
- MRP Escola d'Estiu del País Valencià-Comarques Centrals (1988):** Sistema educatiu, escola popular i pedagogia crítica (Anàlisi i alternatives al Projecte LOSE), València: MRP-Escola d'Estiu.
-
- (1989): Un currículum para una escuela popular, València: MRP-Escola d'Estiu.