

LA ESCRITURA PEDAGÓGICA DE CÉLESTIN FREINET. ENTRE RETÓRICA LITERARIA Y EDUCACIÓN RENOVADORA.

Dr. José González Monteagudo. Universidad de Sevilla (España).

(Capítulo de libro, publicado en español y en francés, en: A. Zambrano (Ed.) (2009). *Littérature et formation*. Cali (Colombia) : Universidad Santiago de Cali, páginas 70-93 (en español) et páginas 202-225 (en francés).

INTRODUCCIÓN.

Poder participar en un libro sobre literatura y formación ha sido para mí muy estimulante. Y también un reto y probablemente una osadía. Los dos términos mencionados, literatura y formación, enuncian dos continentes que han venido moldeando mi sensibilidad, mis experiencias y mis deseos.

Primer continente: la educación y la formación. Mi formación universitaria, llevada a cabo en Sevilla (Andalucía, sur de España) durante la segunda mitad de los años 70, fue pedagógica, y en este ámbito he venido trabajando a lo largo de los últimos 25 años, primero como maestro en la escuela primaria y luego, desde 1990 en adelante, como profesor e investigador en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad de Sevilla. A la formación de niños y jóvenes he dedicado una buena parte de mi tiempo y de mi pasión vital. También me he implicado bastante en la escritura, las publicaciones y los proyectos de investigación. Educar e intentar aportar algo a la reflexión pedagógica es una de las mejores maneras que he encontrado, no sólo de ganarme la vida, sino de habitar honestamente este mundo, de colaborar con los demás, de no engañar ni dominar a nadie, de no beneficiarme injustamente de mis semejantes. Es una manera de estar presente, de hacer historia desde mis limitadas, concretas y situadas posibilidades. Después de más de un cuarto de siglo, sigo pensando que cada día estoy comenzando de nuevo en estos asuntos de la educación y de la investigación en relación con la educación. La sorpresa, el riesgo, la emoción y la dificultad siguen jalonando mi manera de enfrentarme a la práctica educativa y a la teorización e investigación pedagógicas.

Segundo continente: la literatura. Interesado desde la adolescencia (pues la expresión que a veces se usa, diciendo “desde siempre”, al aludir a un interés personal, no deja de ser una manera de ignorar el pasado y en el fondo de ocultarlo) por la lectura y por los libros, encontré en las novelas y en los poemas un mundo que nunca defrauda y que casi siempre enseña, reconforta y emociona. Un mundo infinito, contradictorio, divertido, hecho a la medida de todos y nadie, habitado por la imaginación, la fantasía, el juego, el conocimiento, la lucidez, la ironía, la belleza, el horror, la tristeza, y, en definitiva, por todos los sentimientos y todas las emociones que conforman la vida humana. Vida limitada, finita,

trágica e incierta, habitada por la injusticia, el dolor, la opresión y la muerte, pero también esperanzada, luminosa, sensible y poética, tal y como se manifiesta en el amor, el arte, la experiencia solidaria, el trabajo creativo, los viajes y el ocio placentero. Leer literatura ha sido y sigue siendo una de mis pasiones. A lo largo de mi itinerario vital he podido desarrollar este interés de manera desigual. Ha habido etapas en que los quehaceres profesionales y las luchas de la vida cotidiana me han hecho apartarme temporalmente de la literatura, o cultivar la lectura literaria de manera intermitente y discontinua. Y me he sentido culpable de un delito vergonzoso, del cual yo era a la vez juez, autor y víctima. En otras etapas vitales he podido dedicar más tiempo y energía a la lectura literaria. Y tiendo a recordar todos estos momentos como algo dichoso, un regalo precioso y gratificante.

Sin embargo, mis intereses profesionales en el mundo educativo -que han ido evolucionando, alternando momentos teóricos con otros más prácticos y ligados al trabajo de campo- han ido por un lado y mis intereses hacia la literatura por otro lado. A veces he encontrado algunas maneras limitadas de combinar ambos campos. La principal de ellas ha sido, tanto en la enseñanza primaria como en la universitaria, dar a leer a mis alumnos y estudiantes textos literarios. En el caso de la escuela primaria, hace dos décadas, incitaba a mis alumnos a leer mucha literatura infantil. Todos quedábamos atrapados, no sólo los niños y niñas, también el maestro, con las historias, por ejemplo, de *Cipí*, un gorrión, protagonista de un excelente relato de Mario Lodi, maestro y pedagogo italiano, al que tuve la ocasión de visitar en su pueblo, en Italia, hace dos años. En el caso de los estudiantes universitarios, he empleado a veces algunas novelas para trabajar sobre la escuela, la práctica educativa y los docentes.

A la hora de pensar cómo podría contribuir a un libro que intenta poner en relación literatura y formación me surgieron varias posibles líneas de trabajo. Una de estas líneas de trabajo tenía que ver con el análisis de algunas obras literarias que abordan la problemática educativa y escolar. La publicación en 2005 de *Teacher Man*, escrita por Frank McCourt, es un ejemplo elocuente de obras recientes que tratan sobre el mundo escolar. Finalmente, sin embargo, me he decidido por una contribución diferente, al disponer de poco tiempo y, al mismo tiempo, querer aprovechar la oportunidad de participar en esta publicación. Pues, como bien dice uno de mis maestros de la Universidad de París VIII, “hay que saber aprovechar todas las ocasiones [de escritura] que se presentan; así pues, tengo por principio responder, en la medida en que pueda hacerlo, a todas las peticiones de colaboración que me llegan (Lapassade, 2002, 37).

He pretendido mostrar el registro literario de la escritura pedagógica que teoriza y comenta la educación y la práctica pedagógica. Como dispongo de un espacio limitado, he centrado mi contribución en un comentario sobre la escritura pedagógica de Célestin Freinet. Inicialmente planeé trabajar con Freinet y con Paulo Freire, para mostrar, en base a estos dos ejemplos, la variedad de registros

de la escritura pedagógica que intenta teorizar y argumentar en torno a la educación y los procesos educativos, empleando para ello recursos retóricos y narrativos no convencionales ni académicos, en particular el recurso a la experiencia y la perspectiva del yo autobiográfico (sería interesante comparar *L'éducation du travail*, el libro que Freinet publicó al acabar la Segunda Guerra Mundial, con *Pedagogia da esperança*, la obra que Freire publicó en 1992, y en la que analiza el contexto que rodeó la escritura de *Pedagogia do oprimido*, un cuarto de siglo antes). Finalmente, me he limitado al caso de Freinet, y queda para una próxima oportunidad la comparación entre Freinet y Freire, dos pedagogos de los que siento muy cercano, mientras intento conservar una mirada crítica sobre ellos, para no caer en uno de los géneros más lamentables del ámbito educativo, la hagiografía pedagógica. Este trabajo supone una continuidad en relación con mis publicaciones de los últimos años, especialmente las referidas a la formación y la investigación desde perspectivas auto/biográficas (González Monteagudo, 2008; en este texto incluyo una bibliografía europea de 450 títulos sobre historias de vida).

Este trabajo es exploratorio y tentativo. Ofrezco, más que nada, unas notas, apuntes y comentarios sobre el complejo estatuto de la escritura pedagógica que aspira a ofrecer una voz personal, experiencial y autobiográfica, huyendo de las convenciones académicas y objetivistas. A lo largo del texto empleo en ocasiones el gerundio, resaltando con ello el carácter procesual, dinámico y abierto que tienen las nuevas formas de comprender y practicar la escritura en las ciencias humanas. En este texto me he guiado más por la *brújula* que por el *mapa*, siguiendo la diferenciación que suele mencionar el novelista Javier Marías. Tenía algunas ideas sobre hacia dónde pretendía llegar, no un plan completo del proyecto. En el propio proceso de escritura he ido perfilando los contornos de lo que ahora presento como el producto final, relativo y provisional, como todo.

1. LA ESCRITURA EN LAS CIENCIAS SOCIALES Y EN PEDAGOGÍA. CONVENCIÓN ACADÉMICA Y PLURALISMO DE GÉNEROS.

Creo que se ha prestado poca atención a las características y a los registros de la escritura en el conjunto de las ciencias sociales y en Pedagogía (para una discusión más amplia de esta temática, véase González Monteagudo, 2007). Hacen falta más trabajos que nos ayuden a identificar los rasgos de la escritura científica y pedagógica, y a relacionar esta escritura con los contextos personales, institucionales, nacionales, culturales, históricos, disciplinares, discursivos, lingüísticos y retóricos. Es preciso “abrir a la experimentación, con un criterio amplio, el campo de la escritura en las ciencias sociales, dando la libertad de pensar, crear e inventar” (J.F. Werner, cit. en Angel y Verrier, 2002, 30).

¿Cómo aprendemos a escribir los textos de diferente tipo, sean o no de ciencias sociales? ¿Podemos aprender a escribir y a mejorar nuestra escritura? ¿Cómo ha ido variando la escritura pedagógica a lo largo de la modernidad? ¿Qué relación tiene el texto pedagógico, profesional o científico con el texto literario o creativo? ¿Cómo podemos conectar mejor los textos profesionales y los literarios? ¿Cómo podemos hacer de la escritura un espacio de creación, conocimiento y placer? “¿Cómo podemos escribir en torno a la experiencia personal en un contexto académico, sin quedar empantanados en la jerga académica...; cómo enfrentamos lo que resulta difícil de expresar a través del lenguaje?”, se preguntaban dos colegas británicos en un congreso reciente. Recordemos que a veces se distingue entre los escritos utilitarios, que suelen ser producciones institucionales requeridas oficialmente, y la escritura en sí misma, la escritura más libre, que es definida por Barthes como campo del deseo (Angel y Verrier, 2002, 23). Nuestro itinerario educativo, al menos el de mi generación, ha estado caracterizado por la escritura obligatoria y escolar (redacción, composición, comentario literario, disertación, memoria, tesis...). Pero sabemos que la escritura debería de ser aventura, experiencia, desafío, reto, incertidumbre, iluminación... Lapassade nos recuerda bien el aspecto indagativo, incluso conflictivo, de la escritura: “Es bastante raro que quede satisfecho con la primera versión de un ensayo o un libro. En cada ocasión, necesito construir la *identidad* del texto en el propio proceso de la escritura. Cuando comienzo a escribir, casi nunca tengo una idea clara que sólo precisaría ser desarrollada. La idea organizadora emerge en el proceso... Me construyo a mí mismo produciendo mi texto, y en cada ocasión se trata de una experiencia nueva” (Lapassade, 2002, 33 y 35).

Pienso que hace falta promover una lectura más crítica de los textos pedagógicos, prestando mayor atención a los diferentes contextos que ayudan a comprender mejor la producción textual en este ámbito, aunque esta criticidad es necesaria en el conjunto de las ciencias sociales. También defiende una mayor conexión entre los procesos de la escritura de los textos pedagógicos y su lectura. Estas inquietudes que siento en el ámbito de la pedagogía están influidas, en parte, por la evolución de la Etnografía y, en un sentido más amplio, de la investigación cualitativa. Como indica Atkinson (1992, 51), existe una creciente preocupación y una mayor conciencia sobre la naturaleza y las consecuencias de las prácticas textuales.

Desde el punto de vista positivista, la escritura es un instrumento neutro e impersonal para presentar argumentos, resultados y conclusiones. Al asimilar los fenómenos sociales a los fenómenos biológicos y físico-químicos, Durkheim acercó la sociología a las ciencias experimentales, alejándola de la filosofía y de las humanidades. Posteriormente, el Círculo de Viena radicalizó el paradigma positivista, al considerar la ciencia como un sistema de proposiciones empíricas verdaderas y al afirmar que el lenguaje de la ciencia es capaz de representar lo real. El desarrollo de la teoría educativa y de la investigación pedagógica durante buena parte del siglo XX constituye la crónica del fracasado intento de aplicar el

enfoque positivista al ámbito educativo, desde Thorndike en adelante, frente a una corriente más abierta, representada por John Dewey y los miembros de la Escuela Nueva europea. El énfasis en la presentación impersonal, distanciada, científica, lógica y argumentativa ha caracterizado la escritura pedagógica a lo largo de décadas.

La crisis del positivismo, del funcionalismo y del estructuralismo se ha reflejado en todas las ciencias sociales. En la Antropología en primer lugar, y luego en el conjunto de las ciencias humanas, la crisis del objetivismo ha conducido a la llamada *crisis de representación*. Con esta crisis de presentación, la escritura académica ha sufrido un fuerte cuestionamiento, mientras se exploraban alternativas al experimentalismo, al empirismo y al positivismo. G. Marcus y M. Fisher emplean crisis de representación como una expresión para referirse a la incertidumbre existente en las ciencias humanas sobre los medios adecuados para describir la realidad social. Esta crisis se ha reflejado en las publicaciones de la Sociología y la Antropología de los últimos 20 años. Esta nueva sensibilidad coincide con los grandes argumentos de la perspectiva postmoderna: cuestionamiento de la certidumbre y autoridad de los textos, rechazo de la búsqueda de una verdad y razón absolutas, sospechas hacia las grandes narrativas derivadas de las teorías totalizadoras, sean históricas, marxistas o sociológicas.

Progresivamente se ha ido reconociendo que el lenguaje tiene que ver con una retórica de la representación, tal y como analizó lúcidamente Geertz (1996; el texto original es de 1988) en su trabajo pionero sobre los antropólogos y sus textos. Lenguaje y escritura están ligados al poder, la ideología, la historia, la cultura, la sociedad, el género y la identidad. Las prácticas narrativas, como indicaba Derrida, son prácticas de poder. La escritura, ha dicho un sociólogo británico, es el jardín secreto de las ciencias sociales (Plummer, 2001, 168). En este sentido, es evidente que, como escribe Van Manen (1990, ch. 5), necesitamos una profunda exploración de la epistemología y pedagogía de la escritura.

La escritura, que ha sido considerada como un mero instrumento de comunicación del conocimiento, de la teoría y de los resultados de la investigación, pasa a ser considerada, también, como un método de investigación (Richardson, 2001) y una forma de revelar la cultura y la identidad. El giro literario, promovido por C. Geertz, J. Bruner y otros, ha ampliado el interés hacia las cuestiones narrativas y hacia los formatos, géneros y registros específicos de escritura de los textos en las ciencias sociales. La hermenéutica, el postestructuralismo y el feminismo han favorecido una nueva conciencia sobre el carácter discursivo, interpretativo, retórico y emocional de la escritura y la representación.

Hace ya dos décadas, Denzin (1989, 177) resaltó la importancia del cuestionamiento en Etnografía para reorientar el estatuto de la escritura en el

conjunto de las ciencias sociales. La escritura, en Etnografía, Sociología y Pedagogía, está afectada por el papel atribuido a la teoría, la objetividad, la experiencia subjetiva del autor y las cuestiones de género. Actualmente se admite con más facilidad que la escritura esta determinada desde diferentes puntos de vista: contextual, retórico, institucional, genérico, político e histórico. Esto favorece que los textos tiendan a ser más plurales, abiertos y democráticos. La popularización y democratización de los escritos en ciencias sociales es un reto y una exigencia del pluralismo epistemológico y metodológico reciente. Actualmente también se reconoce de manera más clara la función del autor en términos de propósitos e identidades. Los textos tienen una retórica propia, relacionada con objetivos estéticos, científicos, morales y políticos. También los escritores se están implicando en el reconocimiento de la complejidad presente en la escritura y están buscando nuevos modos de implicar al lector en una conversación simbólica. La variedad de textos en la investigación reciente muestra la pluralidad de registros con los que se trabaja. En este sentido, Van Maanen (cit. en Miles y Huberman, 2003) enumera, a partir de los trabajos de campo etnográficos, diferentes estructuras textuales: romántica, realista, poética, factual, analítica, satírica, periodística y existencial.

Los temas de la audiencia y de la exploración de las maneras en que son leídos los textos también resultan de gran actualidad. Los textos pedagógicos producen un cierto número de efectos sobre audiencias específicas. La audiencia importa, porque empieza a configurar la forma e incluso el contenido de la escritura. Necesitamos más contribuciones en torno a los efectos de la escritura sobre los lectores y sobre el modo en que los lectores son transformados como consecuencia de la actividad lectora. Los lectores reciben mensajes e informaciones, se hacen conscientes, comprenden, aceptan, rechazan, toman decisiones, legitiman, integran, usan y aplican, en relación con las lecturas. Es preciso, pues, problematizar la actividad lectora, enfatizando la pluralidad y la dialogicidad. “Se acabó –escribe un especialista- la lectura *mono*, o sea, la lectura monocultural, monolingüe, monodisciplinaria, monoideológica, monoautoral, monogenérica” (Cassani, 2006, 284).

También estamos asistiendo a la aparición de nuevos géneros y nuevas estrategias de escritura. Existe una progresiva hibridación entre el ensayo, la novela y la autobiografía. Los géneros se hacen, como indicaba C. Geertz, más confusos y plurales. En los últimos 20 años, los talleres de escritura y las historias de vida en investigación y formación, que han tenido en Francia un fuerte desarrollo, están contribuyendo a la diversificación, pluralidad e hibridación de la escritura (Boniface, 1992; González Monteagudo, 2008). Comenzamos a superar la idea de que la autobiografía sería un doble error, epistemológico y estético, que habría que combatir con el antídoto de una escritura neutra, distanciada e impersonal. También existe una mayor atención al papel de la escritura en la formación y, específicamente, en la formación de los profesionales de la educación y del trabajo social, como bien pone de relieve el estupendo monográfico sobre *Ecriture et formation* de la revista de la

Universidad de París VIII, *Pratiques de formation / Analyses* (nº 44, de Octubre de 2002). Las modalidades de escritura (solitaria, en pareja o en grupo) y la mezcla de géneros supuestamente diferentes están aportando mucha frescura al mundo de la formación y de la investigación. También está apareciendo una mayor conexión entre la oralidad y la escritura (no olvidemos la importancia otorgada por P. Freire a los llamados *libros hablados*), la formación y la investigación, la escritura y los formatos audiovisuales y digitales.

2. LA ESCRITURA EN CÉLESTIN FREINET.

La idea de trabajar sobre la escritura pedagógica en Célestin Freinet ha surgido de manera natural. Explico un poco mi relación con Freinet para que los lectores puedan entender mejor qué quiero decir con la palabra *natural*. Hace algo más de dos décadas completé en la Universidad de Sevilla un trabajo universitario sobre la pedagogía de Freinet, equivalente a un *Mémoire de maîtrise*, que recibió un premio nacional de investigación por parte del Ministerio de Educación y Ciencia de la época. El trabajo fue publicado por el Ministerio en 1988 en un libro de 460 páginas, con el título de *La pedagogía de Célestin Freinet. Contexto, bases teóricas, influencia*. Justo en el momento en que cumplía 30 años, y mientras ejercía un trabajo modesto de maestro en la escuela primaria, mis esfuerzos obtuvieron un relativo reconocimiento. Sin haber visitado Francia para documentarme (hablo de un tiempo en que no existía Internet), varios años dedicados a la lectura de los textos freinetianos me hicieron sentirme muy próximo del maestro y pedagogo francés. También publiqué tres artículos sobre Freinet durante los años 1988 y 1989. Aunque años más tarde publiqué otros cuatro trabajos sobre Freinet, mis principales contribuciones fueron el libro de 1988 y los tres artículos de ese año y de 1989. Estos trabajos me abrieron la puerta de la universidad. De esto hace ya 20 años. Desde entonces, he seguido sintiéndome muy próximo de los textos de Freinet y de su modelo pedagógico (González Monteagudo, 1988a, 1988b y 1989). Por otra parte, desde 2001 en adelante he llevado a cabo estancias de investigación y también como profesor invitado en la Universidad de París VIII, mientras perfeccionaba el francés y mejoraba mi cultura pedagógica francófona. En este contexto, he participado en varios congresos (Tours, Angers y París), he publicado un artículo sobre la crítica en Paulo Freire (González Monteagudo, 2002) y he coordinado un número monográfico de la revista de educación de París VIII dedicado a las historias de vida en la Europa no francófona (véase mi *Note de synthèse*: González Monteagudo, 2008). En definitiva, he completado y ampliado mi *identidad pedagógica*, incorporando la lengua, la cultura y la literatura pedagógica francófonas. Pero en todo este proceso resulta curioso constatar que hasta la fecha no he publicado en francés ningún trabajo sobre Freinet, ni tampoco se ha traducido mi libro ni ninguno de los otros trabajos editados en forma de capítulos de libro y artículos de revista.

Elegir a Freinet para mi contribución en este libro está siendo una manera de tender un puente entre mis aportaciones en España sobre Freinet y mi cultura pedagógica francófona de los últimos años. Mis inquietudes en este texto son las siguientes: ¿Cómo se construyen los textos pedagógicos, particularmente en el ámbito de las teorías educativas y de las reflexiones escritas sobre las prácticas y las experiencias pedagógicas?, ¿Cómo aparecen, en los escritos pedagógicos de Freinet, dos elementos que alteran, contaminan o contradicen el registro convencional de la escritura pedagógica, a saber: la literarización del texto pedagógico y la biografización o autobiografización del texto pedagógico? Invertiendo el sentido de estas preguntas, lo que intento ofrecer es una contribución para una crítica de la escritura pedagógica convencional así como una propuesta para una lectura más plural y contextual de los textos pedagógicos. Como dice Larrosa (1996, 31), "... la lectura no es atar un texto a un código exterior a él, sino suspender la seguridad de todo código, llevarlo al límite de sí mismo y permitir su transgresión".

2.1. CONTEXTO HISTÓRICO Y BIOGRÁFICO DE CÉLESTIN FREINET.

En este epígrafe intento contextualizar a Freinet desde una perspectiva histórica y biográfica, mostrando algunas facetas de su poliédrica figura (para una exposición más amplia, que incluye todo el aparato crítico y bibliográfico, véase González Monteagudo, 1988a). Estos comentarios ayudarán a situar mejor a los lectores, cuando aborde posteriormente los principales rasgos de la escritura pedagógica de este renovador de la educación. Freinet es un personaje complejo y polifacético. Se trata de un maestro de la enseñanza primaria, pero también de uno de los renovadores escolares más relevantes de todos los tiempos. Su obra está dirigida sobre todo a la mejora de la práctica y tiene un componente fundamentalmente empírico e intuitivo, pero a la vez supone un intento tenaz por configurar en los niveles teórico y metodológico una propuesta pedagógica moderna y abierta a nuevos desarrollos.

Varios rasgos destacan en la trayectoria de Freinet. En primer lugar, (a) la unión tan estrecha que se da en su trayectoria entre la teoría y la práctica. Freinet es un maestro, y sigue siéndolo a todo lo largo de su carrera. La praxis escolar cotidiana, iniciada en 1920, le acompaña durante más de cuatro décadas. Pero a la vez es un maestro que lee de manera inmoderada, que escribe vorazmente y que trata de articular una propuesta pedagógica de amplia proyección teórica y didáctica, dirigida fundamentalmente a sus colegas y explícitamente alejada del ámbito universitario, al que contemplaba con enorme recelo. En segundo lugar, (b) se trata de una persona comprometida política, sindical e ideológicamente. Representa la antítesis del profesional desimplicado y reconcentrado en su propio discurso. Freinet perteneció al Partido Comunista Francés (hasta su expulsión en los años 50) y militó en las causas sociales más variadas: la lucha antifascista, el

sindicalismo de clase, la mejora de la situación de la infancia y las iniciativas a favor del aumento de la calidad de la enseñanza (entre otras cuestiones, lanzó la campaña de 25 alumnos por clase). En tercer lugar, (c) inicia un proyecto educativo de carácter cooperativo, que entiende tanto la formación docente como la propia enseñanza desde un enfoque grupal. La propuesta de la cooperación es la piedra angular de la pedagogía freinetiana. La cooperación es un principio que orienta el trabajo pedagógico en todos los sentidos y que se realiza necesariamente a través de una obra colectiva y de equipo. La cooperación impregna tanto la vida del aula, en la cual el docente renuncia a una parte de su poder para compartirlo con los niños, como las actividades formativas de los maestros. Por último, (d) fue un creador nato: como escritor, pues escribía con un estilo impecable, sencillo, pero con una gran capacidad de comunicación; como didacta, al crear y adaptar una gran cantidad de material pedagógico escrito, audiovisual y de experimentación; como pensador, porque razonaba según sus personales criterios, alejado de las estrecheces de las escuelas de pensamiento y de los rígidos requisitos de la cientificidad dominante en la academia universitaria.

Freinet nació en 1896 en una aldea de los Alpes Marítimos, en el sur de Francia. Sus orígenes son rurales. De este ambiente extrae el pedagogo galo muchas de sus imágenes pedagógicas. Freinet fue herido en un pulmón en la Primera Guerra Mundial. Pasó cuatro años intentando recuperarse de esta herida y, después, las secuelas de este percance le acompañaron a lo largo de la vida. En 1920 comenzó su etapa como maestro en un pequeño pueblo. A partir de sus propias limitaciones para poder hablar de manera continuada durante largo tiempo se planteó algunos cambios en la dinámica del aula. "En vez de dormirar frente a un texto de lectura -escribe Freinet-, después de la clase de mediodía salíamos al campo que bordeaba la aldea. No examinábamos ya escolarmente a nuestro alrededor la flor o el insecto, la piedra o el río. Lo sentíamos con todo nuestro ser, no sólo objetivamente, sino con toda nuestra natural sensibilidad" (cit. en González Monteagudo, 1988a).

Freinet inicia una formación pedagógica y cultural de marcado signo autodidacta. Lee a los autores marxistas, a los clásicos de la pedagogía (Rabelais, Montaigne, Rousseau y Pestalozzi) y a los psicólogos y pedagogos del momento. Viaja a Alemania y Rusia. En los años veinte surgen de manera sucesiva las principales técnicas Freinet: el texto libre, la imprenta escolar, la correspondencia interescolar y el fichero escolar cooperativo. En 1926, Freinet y Elise se casan e inician una colaboración que se prolongará durante cuatro décadas (Elise Freinet murió en 1983). Freinet escribe su primer libro, dedicado a la exposición de las técnicas de la imprenta escolar. A partir de ese momento, inicia la constitución de un movimiento pedagógico de maestros, la *Cooperativa de la Enseñanza Laica* (CEL), centrado en la experimentación y difusión de las nuevas técnicas educativas. Durante los años treinta, la propuesta freinetiana se consolidó y extendió. La CEL celebraba anualmente sus congresos, editaba revistas educativas y diverso material pedagógico, y promovía diferentes actividades en el ámbito de la formación de los maestros.

Freinet se tropezó con el rechazo de los sectores más conservadores de St. Paul de Vence (su segundo destino en la enseñanza pública) y como consecuencia de una serie de arbitrariedades fue trasladado forzosamente. Tanto él como su mujer, también maestra, se negaron a aceptar el cambio forzoso de localidad. Ambos dimitieron de la enseñanza pública. A partir de ese momento, Freinet se planteó la necesidad de crear una escuela propia, que habría de ser, dice Freinet, "el laboratorio pedagógico de nuestra cooperativa, el embrión de la nueva sociedad educativa" (cit. en González Monteagudo, 1988a). No deja de ser una paradoja que uno de los mayores defensores de la escuela pública en nuestro siglo se haya visto obligado a trabajar en una escuela privada. De todas formas, esta escuela fue un centro atípico. A pesar de ser privada, su vocación era decididamente pública. Durante los años treinta, el movimiento Freinet tuvo una participación muy directa en la militancia antifascista y en el desarrollo de iniciativas de izquierdas para garantizar una enseñanza de calidad. Freinet viajó mucho en estos años, pronunciando conferencias tanto en Francia como en algunos otros países. Estas actividades aumentaron la influencia de las técnicas Freinet, que comenzaron a ser aplicadas en Bélgica, España y Suiza y, posteriormente, en otros países.

En la Segunda Guerra Mundial, el movimiento Freinet fue desmantelado. Freinet ingresó en un campo de concentración, en el cual permaneció retenido año y medio. Allí preparó sus obras de madurez. Al ser liberado, formó parte de la Resistencia. En 1945, volvió a Vence y encontró su escuela y los almacenes de la CEL saqueados. Es la hora de la reconstitución del movimiento, que pronto iniciará su andadura. En 1947 abre sus puertas de nuevo la Escuela Freinet de Vence. En los años 50 y 60, el movimiento Freinet vuelve a consolidarse como una fuerza pedagógica importante. La influencia internacional de Freinet se extiende. Durante los últimos años de su vida, Freinet siguió dedicado a la adaptación de nuevas técnicas educativas, atento a las últimas tendencias psicopedagógicas. Murió en 1966. Su viuda Elise y un grupo de colaboradores continuaron divulgando su legado.

2.2. RASGOS DE LA ESCRITURA PEDAGÓGICA EN FREINET.

Célestin Freinet amaba la escritura y se dedicó a ella durante más de 40 años con tenacidad, orgullo, método y evidente capacidad para comunicar con diferentes y cambiantes audiencias. Los escritos de Freinet sorprenden por su variedad y por su amplitud temática y expositiva. El propio Freinet declaraba en 1962 haber escrito unas 50.000 páginas. En un libro pionero, G. Piaton (1975) recogió a lo largo de más de 50 páginas unos 1700 escritos de Freinet, redactados entre 1921 y 1966. A esta obra escrita, además, habría que añadir la correspondencia mantenida por Freinet con centenares de maestros y pedagogos, así como sus diarios de clase, que inició poco después del comienzo de su carrera profesional. No hay que olvidar que la variedad de actividades de Freinet le

conducía a difundir su obra no sólo mediante libros y artículos. La correspondencia, los viajes, los cursillos y los congresos fueron decisivos a la hora de completar y divulgar sus propuestas. Según diferentes exigencias y circunstancias, Freinet, solo, con su esposa Elise o con otros colaboradores, refundía sus ideas en nuevas producciones textuales, adaptándolas a diferentes formas, como cartas, conferencias, programas, cursos de formación, artículos, libros, dichos de Mateo y monografías. Sin duda, Freinet luchó por encontrar una escritura personal y por crear una voz y una retórica textual coherentes con sus propósitos políticos, ideológicos, pedagógicos. “Freinet -dice un autor francés- escribió mucho y, al dirigirse así a un gran número de maestros, llegó a poseer influencias considerables sobre el desarrollo de la pedagogía actual” (Hess, 1976, 25).

Creo que conviene distinguir cuatro grandes etapas en la escritura de Freinet, separadas por cambios profesionales e históricos y conectadas con las diferentes revistas en las que publicó. La primera etapa va de 1921 a 1926, mientras colaboraba en las revistas *Clarté* y *L'école émancipée*, con artículos sobre Pestalozzi, los viajes a Rusia y Alemania, la crítica de la escuela y las propuestas de renovación escolar. Esta primera etapa supone un período de intensa formación pedagógica. La segunda etapa transcurre de 1927 a 1932, e incluye unos 60 artículos publicados en el boletín de la CEL. También en esta etapa publica sus dos primeros libros: *L'imprimerie à l'école* y *Plus de manuels scolaires*. Es un período de creación, consolidación y difusión de las técnicas Freinet. La tercera etapa está vinculada a los artículos publicados (en torno a 180) en la revista *L'éducateur prolétarien*. En esta etapa profundiza en las cuestiones metodológicas, la difusión internacional de la pedagogía Freinet, el compromiso político de izquierdas durante el *Frente Popular* y la experiencia pedagógica de la escuela Freinet en Vence. Durante este período también publica las *Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire* (BNEP), a las que Freinet contribuye con seis títulos dirigidos a los maestros. Tras el paréntesis de la retención en varios campos de concentración y el período de la clandestinidad, la cuarta y última etapa abarca desde 1943 hasta su muerte en 1966. Tras el paréntesis de la guerra, Freinet continúa una frenética actividad de escritura y divulgación. En este prolífico período publicó, en la revista *L'Éducateur* y en otras revistas, algo más de 1500 artículos. También redactó 17 folletos de las *Brochures*, 18 libros de la colección *Bibliothèque de l'École Moderne* y 16 libros (algunos de ellos fueron recopilaciones de artículos). Entre los libros de este período, destaco los siguientes: *Conseil aux parents*, *L'École Moderne Française*, *Les Techniques Freinet de l'École Moderne*, *L'Éducation du travail* y *Essai de Psychologie Sensible*.

Se trata de una obra pedagógica de valor desigual, escrita en un contexto de profunda implicación profesional y política. No es una elaboración académica, lanzada al mundo desde los despachos universitarios. Se trata de una escritura militante y rupturista, puesta al servicio del cambio educativo, conectada con la praxis cotidiana y con un activismo intenso y hasta exagerado. No es extraño,

pues, que Freinet escriba: “Si me equivoco o me olvido de algo, me gustaría que los interesados completasen o rectificasen lo que yo digo, escribiéndome” (cit. en González Monteagudo, 1988a). En este contexto, es más fácil comprender las características de la escritura en este renovador de la educación. Pues Freinet no hacía un uso explicativo convencional de las lecturas que realizaba. Desde una perspectiva autodidacta hacía acopio de las ideas que podían servirle, para ponerlas al servicio de sus propias concepciones. Como dijo F. Zurriaga, un maestro freinetiano español, Freinet propone un esperanto de la pedagogía, conciliando Montessori, Decroly, Makarenko y Dewey, pero imprimiendo su propia marca (cit. en González Monteagudo, 1988a). Siempre prescindió del análisis doctrinal de sus fuentes y de lo que llamaba, con evidente desprecio, el mal de la exégesis. Una pedagogía elaborada lejos de la Universidad y un pedagogo receloso de la academia: no es extraño que la obra de Freinet continúe suscitando, incluso actualmente, tantas reservas por parte de los expertos universitarios. Y Freinet sabía los riesgos de la opción que estaba tomando: “Sé – escribía tras la segunda guerra mundial- que mis imágenes familiares corren el riesgo de dar a mis demostraciones un simplismo que no dejarán de denunciar los letrados, si por casualidad me leyeren” (Freinet, 1977, 13).

La escritura pedagógica de Freinet es imprecisa, ambigua, caprichosa, metafórica, parabólica y poética (Piaton, 1975; González Monteagudo, 1988a). Y, a pesar de todo ello, o quizá gracias a todo ello, sigue seduciendo y cautivando. No consigue, y tampoco lo pretende, el nivel de rigor, precisión y objetividad que ha caracterizado, si no la práctica textual, al menos el ideal de práctica textual requerido en Pedagogía. Como escribe un psicólogo español, criticando su falta de científicidad, “Freinet empieza por utilizar unos términos que son ambiguos, no operativos, enunciados desde ciertos apriorismos habituales, frecuentes, cotidianos, que, en principio, están reñidos con la objetividad científica” (Toro, 1981, 168). Y es que, para Freinet, la escritura es “espontaneidad, creación, vida, ligazón íntima con el medio, expresión profunda...” (Freinet, 1978, 16).

La escritura pedagógica de Freinet está acechada por los peligros del empirismo, el utilitarismo, el naturalismo y el antiteoricismo. Pero, al mismo tiempo y de manera paradójica, esta escritura extrae de esos peligros potenciales buena parte de su originalidad, potencia retórica y capacidad de atracción por parte de los educadores, decepcionados con los enfoques tecnocientíficos en educación. Se trata de una escritura antiteoricista y anticientifista, que apela fundamentalmente a los hechos y que desconfía de las teorías y de las construcciones racionales. Freinet opina que la actividad teórica carece de sentido si no se relaciona con la práctica. También concibe con sospecha el lenguaje hermético de la ciencia y combate el exceso de teorización y de palabrería de la universidad. “Freinet temía que la Escuela Moderna, como movimiento ‘de base’, sucumbiese a una posible, e incluso probable, manipulación de los ‘intelectuales’; así pues, en muy raras ocasiones les concedió sino una confianza limitadísima. Él no era de los suyos, no escribía para

ellos” (Piaton, 1975, 18). La desconfianza hacia el progreso científico y técnico es un motivo repetido en los escritos freinetianos.

El pensamiento de Freinet contiene un marcado sesgo naturalista. En particular se trata de una suerte de ruralismo naturalista. Hay que tener en cuenta los orígenes rurales de Freinet, que reivindica la ruralidad, caracterizada por la sencillez, la simplicidad y el buen sentido. Freinet recurre a las experiencias de la vida diaria, particularmente a las experiencias en el medio rural, pretendiendo establecer analogías entre procesos naturales y procesos educativos. Por ejemplo, la semilla que crece, para ilustrar el desarrollo humano; el caballo que no tiene sed, para comentar la ausencia de motivación escolar; el arroyo como símbolo de devenir personal y social.

Con frecuencia Freinet recurre a los conceptos de naturaleza y de desarrollo natural. En este terreno, es un pedagogo que confía en las virtudes del medio natural como principal instrumento de equilibrio, salud y formación. Recomienda y practica el naturismo, el vegetarianismo, la hidroterapia, la helioterapia, los ejercicios físicos y una medicina natural, incluso la oposición a las vacunas. Freinet es, sin duda, un ecologista *avant la lettre*. Para Freinet, los individuos poseen un potencial de vida. Se trata de una concepción optimista no sólo de los seres humanos, sino del conjunto de los seres vivos. "Tomo la vida -dice- en su movimiento, sin prejuzgar de su origen ni de sus fines. El individuo es impulsado por su propia naturaleza a recorrer su ciclo normal de vida, a realizar su destino" (cit. en González Monteagudo, 1988a). En este aspecto, Freinet está influido por el vitalismo filosófico de H. Bergson. Pero el creador de la Escuela Moderna hace de este vitalismo naturalista, además, un estilo de vida. Así, por ejemplo, fomentó las prácticas naturistas en su escuela de Vence, basadas en la higiene natural y en un programa dietético. En todas estas cuestiones, se nos revela el perfil idealista, ascético y rigorista de Freinet, que desarrolló su labor bajo la consigna de una ética muy exigente.

La teoría educativa de Freinet se configura como un saber del sentido común y de la experiencia diaria. El sentido común es entendido como una “presciencia que tiene sus cálculos y sus normas eminentemente distintas y delicadas” (cit. en González Monteagudo, 1988a), y mediante el cual es posible organizar los procesos educativos. Se ha criticado mucho el papel desempeñado por el sentido común en educación, pues al estar basado en creencias irracionales, conclusiones mitológicas, aforismos y reglas prácticas, no alcanza la racionalidad y objetividad necesarias. Igualmente, el sentido común está limitado por su excesiva dependencia de la percepción y de la acción, y puede ser un importante obstáculo epistemológico. En muchos casos, como han mostrado los epistemólogos, la experiencia científica se organiza contradiciendo la experiencia común. En todo caso, en el caso de Freinet, la apelación al sentido común no conduce a un reforzamiento de las tradiciones y de los hábitos acríticos legados a través de las generaciones. Su insistencia en la experiencia cotidiana es preciso

entenderla más bien como una oposición a las maneras de explicar la realidad y los procesos educativos del enfoque tradicional, de la escolástica.

La escritura pedagógica freinetiana es profundamente experiencial (sobre experiencia y formación, véase Hess y Weigand, 2008) y está vinculada a un proyecto personal y profesional basado en el militantismo pedagógico y político. Salvadas las diferencias históricas e ideológicas, el proyecto de Freinet remite al legado de Pestalozzi (1976), pedagogo por el que Freinet sintió una atracción profunda. Los dos educadores se entregaron a sus proyectos pedagógicos con una pasión vital profunda. “Todo aquello de que hablo, lo he visto -escribió Pestalozzi-. Y he hecho una gran parte de lo que aconsejo. He renunciado a los placeres de la vida para consagrarme a mi ensayo de educación del pueblo” (Pestalozzi, cit. González Monteagudo, 1988a, 116). Estas afirmaciones podrían haber sido asumidas por Freinet, quien ya en 1923 publicó un artículo titulado “Pestalozzi, éducateur du peuple”, elogiando al gran promotor de la escuela popular y de diversos proyectos educativos, al formador de maestros y al autor de obras noveladas de contenido social y pedagógico.

2.3. SOBRE LA ESCRITURA PEDAGÓGICA EN *L'ÉDUCATION DU TRAVAIL*.

Freinet concibió *L'éducation du travail* (en lo sucesivo, EDT) en los campos de concentración de la Francia de Vichy, mientras promovía iniciativas de educación popular y de alfabetización con los demás presos, en un contexto profundamente dramático y difícil. Tras ser liberado, redactó este libro (publicado en 1946, cuando Freinet llegaba a los 50 años) y otros dos (*Essai de psychologie sensible* y *L'école moderne française*). Se trata de tres obras de madurez, en las que acomete una triple tarea: una exposición de su filosofía social y educativa, en su libro sobre el trabajo; una presentación de sus concepciones psicológicas, en el *Essai*; y una propuesta de renovación pedagógica y metodológica, en la última de estas tres obras.

EDT es, al mismo tiempo, una parábola y un manifiesto, un tratado de filosofía popular y un programa de renovación escolar, una novela sobre la vida natural y un ensayo pedagógico. Es, sobre todo, un encendido elogio de la vida sencilla, natural y lenta del mundo rural y de la aldea. Recordemos que los padres de Freinet eran agricultores, pastores y tejedores, y que su infancia se desarrolló en las montañas de la alta Provenza. Allí forjó Freinet, dijo Pettini, uno de sus amigos y colaboradores, su profundo sentido de la autenticidad y de la convivencia (cit. en González Monteagudo, 1988a). Freinet recogió en EDT la forma dialogada, de igual modo como Pestalozzi lo hizo en *Leonardo y Gertrudis*. En ambos casos, la teoría de los autores se transmite de forma casi imperceptible a través de los diálogos de los personajes, que profundizan en la argumentación a medida que avanza la novela. La influencia de Pestalozzi sobre

la forma y el contenido de la escritura freinetiana es evidente. El recurso al diálogo, la referencia a la reforma popular de la educación, la apelación a la naturaleza e incluso los recursos estilísticos empleados –como la referencia a los manantiales de agua que corren y a la necesidad de abrir canales, aplicada en diferentes contextos pedagógicos y sociales- son rasgos de Pestalozzi que encontramos en el pedagogo galo.

El diálogo es el eje articulador de EDT. Mathieu, un pastor y campesino, discute con un matrimonio de maestros, el señor y la señora Long, que representan la escuela tradicional, aunque se muestran receptivos ante Mathieu y progresivamente comienzan a valorar sus reflexiones filosóficas, morales, científicas, médicas y, sobre todo, educativas. A través de un lenguaje clásico, romántico e incluso manierista, Mathieu –un personaje profundo, sabio, silencioso, reflexivo, paciente, positivo y acogedor- va desplegando sus pensamientos, para ir llegando progresivamente al ideal de una educación del trabajo, entendido –al igual que el juego- como una función natural de la especie humana, tendente a satisfacer las necesidades vitales surgidas de la lucha por la existencia, particularmente las de carácter social. El trabajo es entendido como razón y necesidad de la vida personal y colectiva.

En la EDT, la paz, la calma, la sencillez y la sabiduría de la aldea funcionan como rasgos antitéticos de la vida urbana, el progreso, la técnica y la ciencia, que son condenados globalmente. Frente a la civilización, los descubrimientos y el progreso de las ciencias; frente a la decadencia moral, técnica y educativa de la modernidad, Freinet levanta la bandera de la vida natural y simple, del sentido común popular, de la vida campesina y de los curanderos aldeanos. Mathieu critica repetidamente a médicos y pedagogos, en los cuales simboliza el fracaso de la cultura moderna. La escritura de este ensayo novelado o de esta novela reflexiva funciona bajo un formato de tesis y antítesis, y esto creo que constituye uno de sus puntos más débiles. De un lado, la luz y el conocimiento, la sabiduría de los campesinos y pastores, el arsenal de soluciones naturales para todos los males de la primera mitad del siglo XX, con sus guerras mundiales, pérdida de la tradición, crisis económicas y auge del fascismo. De otro lado, en un esquema dicotómico demasiado elemental, el progreso y la civilización, la medicina que no cura de verdad, la pedagogía que no acierta a influir en la vida auténtica de la gente, el saber verbalista, teórico y aislado de la práctica. Freinet coincide con Rousseau en la reivindicación de la sencillez perdida, la defensa del campo frente a la ciudad, la invocación de la naturaleza como maestra, la crítica de la manía magistral y pedantesca de educar a los niños, y la concepción de la educación como hábito (González Monteagudo, 1988a, 242, nota 5).

En la introducción a EDT, Freinet expone el punto de partida de sus reflexiones: “En los momentos más penosos de mi vida no voy a buscar la serenidad y la esperanza en los filósofos cuya lectura se me impuso. Voy a mis fuentes. La fuente clara y fresca que corre a la entrada de la aldea... Y esas otras fuentes claras que fueron –o que siguen siendo- los sabios que en la aldea han

sabido dominar la vida y mostrar las únicas sendas: mi madre..., Mathieu..., con su lento ritmo de campesino..., descubriendo las sendas sencillas... He participado en el progreso, pero siempre me he encontrado con no sé qué nostalgia de la sencillez abandonada, del buen sentido, de la claridad radiosa de las fuentes... He sondeado la vanidad de una cultura que la escuela y el progreso han sobrepuesto a mi naturaleza; he medido la impotencia manifiesta de los iniciados que han sustituido la vida compleja y poderosa con una falsa filosofía de signos, palabras y sistemas” (Freinet, 1971, *Introducción*).

La desconfianza desplegada hacia la teoría y las palabras en EDT también se refleja en otras obras del mismo período. Por ejemplo, en el *Essai*, Freinet escribe: “Los magos de la lengua, religiosos o laicos, cometen el error de separar la palabra de la vida, de agitarla, de organizarla en un mecanismo separado, que no es más la vida arbitraria de las palabras” (Freinet, 1977, 234-235).

La vida es dinamismo, devenir, transcurso, acontecer. “Tomo la vida en su movimiento, el ser viviente nace, crece, fructifica y luego declina y muere, el individuo es impulsado por su propia naturaleza a recorrer su ciclo normal de vida y realizar su destino” (Freinet, 1971). Así, para acompañar al ser viviente en su desarrollo, Freinet postula una ciencia intuitiva, humilde y natural, apelando al corazón y a lo humano, no a las palabras y a las teorías. Los registros textuales coherentes con este naturalismo romántico y redentorista tienen relación con las descripciones de la naturaleza y de los procesos naturales (el sol, los cursos de agua, las plantas, los ríos, los cultivos, las tareas y actividades agrícolas), con frecuentes recursos a las comparaciones, metáforas, analogías, parábolas y ejemplos. En este contexto, la crítica de la ciencia, el progreso técnico, la medicina, la agricultura, la alimentación, la cultura y la educación se revela, paradójicamente, como un camino para redefinir la tradición y para proyectar el futuro.

RECAPITULACION Y REFLEXIONES FINALES.

En este trabajo he planteado algunas reflexiones sobre la escritura en las ciencias sociales y en contextos pedagógicos, tanto en formación como en investigación. Posteriormente, he escogido el caso de Freinet para mostrar, a través de un ejemplo concreto -que por otra parte constituye todo un paradigma sobre una perspectiva específica de concebir la educación y de escribir sobre ella-, cómo se articula y construye una determinada retórica textual en el ámbito pedagógico. Tras señalar algunos datos importantes sobre el contexto histórico, biográfico, teórico y filosófico de Freinet, en la parte final del texto he planteado algunas características sobre el registro de escritura en la obra pedagógica freinetiana, en particular en *L'éducation du travail*, en mi opinión el libro más personal y original de Freinet. Esta obra, que puede ser leída desde plataformas interpretativas diferentes e incluso contrapuestas, nos muestra una compleja combinación de esas tres miradas sobre lo educativo características del siglo XX:

la nostalgia hacia el mundo natural y auténtico, representada en la reivindicación del paraíso campesino y aldeano que se va perdiendo con el progreso; la esperanza hacia los ideales y las utopías de una sociedad y una educación más humanas, materializadas en el socialismo humanista y liberador; y finalmente la perplejidad en relación con un mundo cambiante, incierto y sujeto a profundas mutaciones en todos los órdenes. Para desarrollar esta triple mirada, Freinet emplea recursos retóricos y expresivos diferentes de otros pedagogos que han reflexionado o relatado la experiencia pedagógica, buscando una voz personal a través de la cual provocar a los lectores para ponerse en marcha, en la perspectiva de una reforma social y pedagógica tan necesaria como incierta.

BIBLIOGRAFÍA.

- ANGEL, R.; VERRIER, Ch. (2002): “L’écriture en formation, entre dégagement de sens et création stylistique », en *Pratiques de formation / Analyses*, 44, 19-30.
- ARON, P ; SAINT-JACQUES, D. ; VIALA, A. (sous la direction de) (2004): *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Quadrige / PUF.
- ATKINSON, P. (1992): *Understanding Ethnographic Texts*. London: Sage.
- BARBIER, R. (2002): “ Ecrire, lire et parler: comment construire le savoir avec les stagiaires en formation d’adultes?”, en *Pratiques de formation / Analyses*, 44, 85-90.
- BONIFACE, C. (1992): *Les ateliers d’écriture*. Paris : Retz.
- Communications*, n° 58, 1994: “L’écriture des sciences de l’homme: enjeux”.
- CASSANI, D. (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- COLIN, L.; LE GRAND. J.-L. (sous la direction de) (2008): *L’éducation tout au long de la vie*. Paris : Economica / Anthropos.
- DENZIN, N.K. (1989): *The Research Act* (3rd ed.). London: Prentice-Hall.
- Éducation Permanente*, n° 120, 1994 : « Écriture, travail, formation ».
- FARZAD, M. (2002): “L’écriture en situation de formation et de recherché”, en *Pratiques de formation / Analyses*, 44, 71-8
- FREINET, C. (1971): *La educación por el trabajo*. México: F.C.E.
- FREINET, C. (1977): *Ensayo de psicología sensitiva. Reeducción de las técnicas de vida sustitutivas*, vol. II. Madrid: Villalar.
- FREINET, C. (1978): *El texto libre*. Barcelona: Laia.
- FREIRE, P. (1992): *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra.
- GEERTZ, C. (1996): *Ici et là-bas. L’anthropologue comme auteur*. Paris : Metailié (orig. de 1988).
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1988a). *La pedagogía de Célestin Freinet. Contexto, bases teóricas, influencia*. Madrid: CIDE-MEC.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1988b): “Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Aspectos generales de su didáctica”, en *Investigación en la Escuela*, 6, 51-61.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1989) “Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Las técnicas educativas y la organización del aprendizaje”, en *Investigación en la Escuela*, 7, 49-67.

- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2002): “ Les pédagogies critiques chez Paulo Freire et leur audience actuelle”, en *Pratiques de formation / Analyses*, 43, 49-65.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2007): *Writing in Ethnographic and Auto/Biographical Approaches: Old and New Challenges* (paper). ESREA Life History and Biography Network Conference (University of Roskilde, Denmark, 1-4 March 2007).
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2008): “Des approches non francophones en histoires de vie en Europe” (Note de synthèse), en *Pratiques de formation / Analyses*, 55, 11- 84
- HESS, R. (1976): *La pedagogía institucional hoy*. Madrid: Narcea.
- HESS, R.; WEIGAND, G. (2008): L'éducation tout au long de la vie: une théorie de l'expérience comme processus d'apprentissage et de connaissance. En L. Colin et J.-L. Le Grand (sous la direction de) (2008): *L'éducation tout au long de la vie*. Paris : Economica / Anthropos, 5-22.
- LAPASSADE, G. (2002): Peut-on apprendre à écrire ?, en *Pratiques de formation / Analyses*, 44, 31-37.
- LAPLANTINE, F. (1996) : *La description ethnographique*. Paris : Nathan.
- LARROSA, J. (1996): *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- LEPENIES. W. (1990) : *Les trois cultures. Entre sciences et littérature. L'avènement de la sociologie*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- L'Homme et la Société*, n° 134, 1999: “Littérature et sciences sociales ».
- LOURAU, R. (1988) : *Le journal de recherche. Matériaux pour une théorie de l'implication*. Paris : Méridiens-Kliencksieck.
- MILES, M.B. ; HUBERMAN, A.M. (2003) : *Analyse des données qualitatives* (2^e éd). Bruxelles : De Boeck.
- PESTALOZZI, J.E. (1976): *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Cartas sobre la educación de los niños. Libros de educación elemental (Prólogos)*. México: Porrúa.
- PETTINI, A. (1977). *Célestin Freinet y sus técnicas*. Salamanca: Sígueme.
- PIATON, G. (1975). *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet*. Madrid: Marsiega.
- PLUMMER, K. (2001): *Documents of Life* (2nd ed.). London: Sage.
- Pratiques de formation / Analyses*, n° 44, 2002 : « Ecriture et formation ».
- RICHARDSON, L. (1990): *Writing Strategies*. London: Sage.
- TORO, L. (1981): *Mitos y errores educativos*. Barcelona: Fontanella.
- VAN MANEN, M. (1990): *Researching Lived Experience*. London: Althouse Press.