

GISÈLE BARRET Y LA PEDAGOGÍA DE LA SITUACIÓN APERTURA A LA DIMENSIÓN SUBJETIVA Y OBJETIVA DE LA REALIDAD PEDAGÓGICA¹⁰⁰

Introducción

Mi primer contacto con la profesora Gisèle Barret fue en 1981, en el Primer Encuentro Nacional de Expresión Dramática, organizado por profesores de Movimiento y Drama de las Escuelas del Magisterio (Primaria e Infantil) con el apoyo de la Dirección General de Enseñanza Básica de la época. Ya entonces quedé impresionada con su manera de estar, con la metodología que utilizaba, con la manera de poner al grupo a actuar y a hablar, aceptando todas las intervenciones como resultado de nuestra experiencia en el grupo y en las actividades propuestas. Posteriormente, tuve la oportunidad de participar en otros talleres dirigidos por ella y también de ser su alumna en la formación de posgrado en la Universidad de París III (Sorbonne Nouvelle). En todas las ocasiones pude constatar que me seguía sorprendiendo, no sólo por su gran maestría en la concepción y orientación de los talleres de Expresión Dramática, sino también como creadora de herramientas didácticas de referencia (Doble Estructura y Cuadro Didáctico, por ejemplo) e impulsora de abordajes pedagógicos innovadores.

La perspectiva que desarrolló y a la que denominó *Pedagogía de la Situación*, presentada en 1986 en el trabajo "Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation", constituye un descubrimiento pedagógico verdaderamente relevante, sobre el que me centraré en este artículo. Como el concepto de situación es muy amplio y ya he trabajado a menudo con la designación de situación dramática en la perspectiva del Drama, inmediatamente me di cuenta de que no se trataba de una situación relacionada con el espacio de ficción del Juego Dramático, sino con la situación pedagógica. Cada situación pedagógica está situada dentro de un determinado espacio y de un tiempo determinado y requiere dos categorías de individuos: los que constituyen el grupo de alumnos y el (los) que asume(n) la función de pedagogo(s), sea en la perspectiva de animar, educar o enseñar.

1. Las variables de la situación pedagógica

La Pedagogía de la Situación, definida por la autora "*como una pedagogía de la vivencia, que explota cada momento del aquí y del ahora en su diversidad aleatoria, azarosa e imprevisible; que se arriesga a responder a las urgencias del momento, (...), sobre todo si son expresadas por los estudiantes, por fin implicados, motivados para manifestarse sin miedo a la divergencia, a la diferencia, espontánea y simplemente no en una relación de fuerza permanente sino en una coexistencia dinámica, donde la confrontación permite tanto el cuestionamiento como la profundización*" (Barret, 1995:9), se basa en la situación pedagógica que la autora explicita a través de cinco variables: el **Espacio-Tiempo**; el **Pedagogo**; el **Individuo** y el **Grupo**; la **Vivencia** o el **Contenido**; el **Mundo exterior**. Aunque advierta: *En una concepción existencial de la pedagogía, no hay tiempo sin espacio.*" (Ibidem:17), presenta las nociones de espacio y de tiempo por separado, en aras de una mejor comprensión. Por un lado, El **Espacio** de la situación es definido de este modo: "*Por espacio, se puede entender el lugar propiamente dicho, la sala de clase, por ejemplo, o el lugar más general designado para contener el lugar*

¹⁰⁰ Traducción del artículo publicado en Junio de 2009 en la Revista On-line: *Convergencias*, edición de la Escuela Superior de Artes Aplicadas (ESART) del Instituto Politécnico de Castelo Branco - Portugal.

particular con el cual existe cierta relación. En efecto, el acceso, el itinerario, el tipo de construcción, etc., influyen de manera bastante insidiosa en los individuos.” (Ibidem:18). Por otro lado, la variable **Tiempo** es presentada de la siguiente manera: “La conciencia del tiempo es generalmente más difusa que la del espacio. Se concreta en situaciones tales como las épocas (comienzo del curso escolar, vacaciones, exámenes), los horarios o el empleo del tiempo, los comienzos de curso (más definidos cuando hay retrasos), finales de curso (marcados por rituales o signos), las interrupciones, los trabajos con fecha determinada, diferencias de ritmos, etc. Estos temas son numerosos y a veces análogos a los que conciernen al espacio: por ejemplo las indicaciones temporales (por semejanza a las indicaciones espaciales), el antes/después (por analogía al dentro/fuera). Algunos temas son particularmente importantes en la situación pedagógica: por ejemplo, el primer curso, el último, la relación entre alumnos lentos y rápidos; otros son extrapolables a cualquier situación a partir de la experiencia educativa que sirve de ejemplo vivido, de punto de partida a la reflexión: por ejemplo la sensación del transcurrir del tiempo, el retraso, la cuenta atrás.” (Ibidem: 21).

En lo que respecta al **Pedagogo**, Gisèle Barret señala su importancia determinante en el aprendizaje, no por lo que es más común referir: su competencia científica y su capacidad de estructurar didácticamente los contenidos del programa educativo, sino sobre todo por lo que transmite a través de su mirada, de su voz, de la posición corporal que asume, de los movimientos y gestos que ejecuta, del tipo de relación que establece con sus alumnos (próxima/distante, emocional/impersonal) y, por último, y no por ello menos relevante, por la importancia de la autoestima, “(...) es decir una forma positiva de considerarse, de aceptarse, de colocarse en el mundo, frente a uno mismo y frente a los demás, ocupando su lugar, afirmando sus derechos, con una conciencia clara de su diferencia y de su unicidad. Lejos de volver egoísta o indiferente, esta relación positiva con uno mismo es la manera más segura de tener una relación positiva con el otro.” (Ibidem:39).

Los **Individuos** que están aprendiendo y el **Grupo** que estos componen son los elementos esenciales de la pedagogía y, por tanto, “(...) todo lo que son, dicen y hacen, induce el contenido de la situación, lo desvía y, a veces incluso, lo constituye.” (Ibidem: 43). La capacidad del profesor para dar atención, escuchar y observar la realidad de sus alumnos (individual / grupo) le ayuda a saber escoger los temas que deben ser tratados y las propuestas más adecuadas para cada momento pedagógico.

La **Vivencia** (*le vécu*), la experiencia vivida, también designada como **Contenido** (Barret, 1991-2:36), es considerada por la autora como una de las variables fundamentales de la situación pedagógica. Lo que se aborda en cada espacio/tiempo de la clase/taller, las actividades que se proponen, la forma como se estructuran, la relación entre los diversos actores de la situación educativa, determinan esa vivencia que siendo colectiva (común a todos) también es privada, puesto que es percibida y experimentada por cada uno de manera diferente. Por eso, Gisèle Barret considera la retroacción uno de los momentos clave del taller. Situado al final del taller, es uno de los espacios donde el pedagogo es consciente de las diferencias individuales del ser y del sentir de cada individuo dentro de la “vivencia” común.

Si en una perspectiva tradicional esta vivencia se centra y se resume en el tratamiento exclusivamente del contenido programático de cada disciplina, para esta pedagogía la vivencia se extiende a las experiencias lúdico-expresivas, a todos los momentos de intercambio comunicativo entre los participantes y a lo aleatorio o imprevisible que las diferentes variables aportan a la situación pedagógica: “En efecto, el reconocimiento de la

vivencia individual y colectiva supone la identificación del proceso vital y de sus manifestaciones interiores y exteriores; supone otorgar importancia a las percepciones y acontecimientos acentuados por la subjetividad manifestada por la personalidad, dentro de la variación de las circunstancias, las diferencias, las condiciones, en suma de todas las variables de la situación." (Barret, 1995: 64). Es interesante consultar a este respecto el capítulo "Un art-science du vécu" de André Lefebvre (1989: 53 ss.), donde el autor reflexiona sobre los principios pedagógicos defendidos por Gisèle Barret desde 1976.

La investigadora explica las tres fases en el desarrollo de la capacidad de los educadores para comprender la realidad presente en el aquí y en el ahora de la situación pedagógica: "*Ser consciente de la vivencia puede ser un aprendizaje bastante simple cuya primera etapa consistiría en percibir lo que ocurre (...), una segunda etapa, un acto de palabra que consiste en nombrar las cosas y, calificándolas, implicarse y diferenciarse. Puede seguir una etapa más difícil: un acto de pensamiento que intenta conceptualizar, pasar de los hechos o de las experiencias, a las ideas y a las nociones.*" (Barret, 1995: 65)

Al estar insertos en un contexto temporal y espacial que supera los límites de la clase (Familiares, Institucionales, Históricos, Sociales, Políticos, Geográficos, Regionales, Nacionales e Internacionales...), todos los participantes en la situación pedagógica aportan vivencias privadas y son sensibles a fenómenos presentes en el dominio público, cercanos o lejanos, naturales o producidos por el hombre. La autora considera este marco, que denomina **Mundo Exterior**, como uno de los componentes de la situación pedagógica a tener en consideración en la Pedagogía de la Situación, incluso siendo conscientes de que "*el mundo exterior interviene casi siempre indirectamente en la situación pedagógica*" (Ibidem: 83).

Sin embargo, hay que darse cuenta que, aunque estas variables pueden ser analizadas de forma aislada, sólo adquieren sentido en sus múltiples interacciones

"Il est évident que ces cinq variables fonctionnent simultanément et que la situation se définit par la multiplicité des rapports et des combinaisons qui s'y forment et s'y jouent" (Barret, 2007).

La expresión '*pratique ou pédagogie de la mouvance*', utilizada por Barret en 1982, era ya una de las primeras señales de esta atención a lo que se mueve, a lo que ocurre, a lo inesperado que actúa y modifica la rutina de la situación pedagógica y que Barret refiere de esta manera:

"La mouvance regarde la vie à venir comme projet, toujours aspire vers l'avant, quand bien même le regard se porterait vers l'arrière." (Barret, 1982: 142).

Para un mejor análisis de esta pedagogía de la situación, introducimos algunos elementos comparativos con otros enfoques pedagógicos.

2. La Pedagogía de la Situación en contraste con otras perspectivas pedagógicas

Al contrastar la pedagogía de la situación con la pedagogía por objetivos, Barret centra su atención en el sujeto que aprende o enseña, destacando las dimensiones emocional, motivacional y comunicacional del alumno, en oposición a la perspectiva centrada únicamente en objetivos y contenidos previamente definidos por el profesor, donde los alumnos tendrán sólo como finalidad, únicamente, comprender, fijar y saber aplicar la materia del programa.

Sin embargo, una Pedagogía de la Situación que está atenta a lo que sucede con los participantes en el espacio/tiempo de la clase/taller e incluso a su relación con el mundo exterior, no se traduce en una falta de definición de objetivos y competencias a lograr, ni hace inviable una elección previa de contenidos programáticos y de actividades. Si, como es usual, el pedagogo planifica todo de manera aislada y no en función de sus alumnos, sino de acuerdo con el programa que tiene que cumplir, las clases serán solamente la ejecución, más o menos fiel, de lo que estaba planeado. No obstante, ¿con qué frecuencia, como profesores, hemos planeado una lección con rigor y ocurre algo imprevisible que perturba nuestros planes? ¿Qué actitud debemos tomar cuando esto ocurre? ¿Fingimos que no ha pasado nada de nuevo y nos limitamos a intentar que nuestro programa de actividades se cumpla sin gloria? ¿O debemos prestar atención al aquí y ahora del momento pedagógico, haciendo los cambios que consideramos convenientes? ¿O cesamos las actividades previstas y proponemos otras que estén más de acuerdo con la realidad que tenemos ante nosotros?

Se podría argumentar que esta práctica puede producir un atraso en el tratamiento de los contenidos del Programa. Aparentemente lo parece, pero en realidad puede ser una manera de ahorrar tiempo. Por ejemplo, llegamos a la clase y los alumnos están nerviosos por un acontecimiento que los ha impresionado. Si no nos detenemos un poco para conocer y aprovechar este material para la creación de otras propuestas de actividad, los estudiantes no estarán con la debida atención para asimilar la materia que queremos transmitir, o no contarán con la concentración necesaria para realizar las actividades previstas, convirtiéndose, por lo tanto, en un tiempo inútil en cuanto a aprendizaje se refiere. Por el contrario, el ocupar ese tiempo dando importancia a la circunstancia que ha llamado su atención, podría ser muy positivo en varios niveles: permite una mayor participación de los alumnos, fomenta una relación más estrecha entre ellos y el profesor, abre puertas a la propia materia programática porque ellos están más disponibles para aprender y, sobre todo, crea un espacio para el aprendizaje de otras competencias y actitudes que, en general, no son tan valoradas por la Escuela, tales como la capacidad de escuchar, el auto-conocimiento, conocer a los otros, la sensibilidad a los problemas, la tolerancia intercultural, la capacidad de relación...

Hay orientadores que penalizan a sus alumnos en prácticas por no cumplir íntegramente la planificación previamente delineada. Por supuesto que es tan necesario que sepan adecuar las actividades previstas de acuerdo con el tiempo disponible, como también es conveniente que no olviden los objetivos y las competencias que tratan de alcanzar, ni el foco que van a trabajar en un determinado día. Pero es igual de importante que aprendan a ser flexibles, a educar para la observación de sus alumnos, a estar atentos al 'aquí y ahora' de la situación pedagógica, para que sepan alterar la planificación de la clase, si las presentes circunstancias lo exigen.

Para un actor de teatro es esencial la memorización de los diálogos de su personaje y las señales de los otros personajes (sus últimas palabras, a partir de las cuales surge la réplica), pero también se le exige capacidad de improvisación, para que, frente a pequeños fallos o a acontecimientos que no estaban previstos, pueda responder de la manera más adecuada, sin poner en riesgo la acción dramática y la escenificación. Igualmente, el pedagogo tiene que saber definir objetivos, competencias que quiere que sus alumnos alcancen y planificar las actividades que desarrollará en clase, así como necesita saber gestionar las nuevas situaciones que puedan suceder y estar abierto a los nuevos hechos y a los diferentes factores que pueden influir de forma determinante en una situación pedagógica.

En esta perspectiva, un educador/profesor/animador tiene que darse cuenta de la realidad de su grupo de alumnos, para que percibiendo sus preocupaciones, intereses, concepciones, dificultades, pueda hallar las estrategias adecuadas a la progresión del aprendizaje, en cualquier área de la enseñanza, y conseguir mejorar los niveles expresivos, comunicativos y relacionales. De este modo, la Pedagogía de la Situación exige al educador/profesor/animador estar atento a la imprevisibilidad de la situación pedagógica y saber actuar con sensibilidad, dinamismo, creatividad, saber científico y pedagógico, a fin de poder enfrentar adecuadamente las diferentes situaciones que el propio ambiente de la clase le presenta.

La Pedagogía de la Situación puede, por tanto, ser entendida, en un primer nivel, como la disponibilidad que el educador/profesor/animador tiene para conciliar el sentir del grupo y sus propias sensaciones en su relación con el espacio/tiempo de una situación pedagógica concreta y el espacio/tiempo exterior que los envuelve.

Un segundo nivel, de mayor exigencia, es aquel en que el pedagogo no planifica sólo, aislado de sus alumnos y sus vivencias, sino que propone los contenidos que quiere abordar y las actividades correspondientes teniendo en consideración el sentir colectivo). Llegados a este punto, me gustaría confrontar esta perspectiva con la de la Pedagogía Freinet. En esta Pedagogía, representada en Portugal por el Movimiento de la Escuela Moderna, la planificación es realizada, bien por alumnos (el plano individual de prácticas,...) bien por profesores, a partir del análisis que hacen de las necesidades e intereses de los alumnos y de las exigencias del Programa, en cooperación entre ambos colectivos, tanto en la gestión del Programa como en la realización de Proyectos. Para esta perspectiva hay que cumplir siempre una determinada planificación, que, además, responde a las necesidades y problemáticas del interés de los alumnos y cuenta con su participación efectiva en una perspectiva cooperativa. (Nisa, 2005:52-56).

De acuerdo con la Pedagogía de la Situación en su nivel más avanzado, el pedagogo sólo necesita tener planeadas algunas líneas metodológicas posibles, porque es en clase donde el pedagogo podrá decidir cuales son las actividades que considera que será más conveniente proponer, en función de la realidad grupo/clase y del mencionado 'aquí y ahora' de la situación pedagógica. En este punto de vista, la planificación pormenorizada de las actividades propuestas por el pedagogo deja de tener sentido, dado que el propio pedagogo va construyendo, en colaboración con sus alumnos, un camino de investigación expresivo-comunicativa que se desarrolla en el espacio-tiempo de una clase y se proyecta en las siguientes clases. Es evidente que, en esta perspectiva, un educador/profesor/animador tiene que tener un nivel de conocimiento muy razonable de la disciplina que alecciona (saber y saber-hacer) y de los varios condicionantes de la situación pedagógica, con el fin de poder estar atento a la realidad de cada clase, a los constantes elementos verificados, a los cambios bruscos provocados por irrupciones casuales y a las particularidades de los alumnos/grupos y preparado para intervenir en consonancia con todos factores.

El concepto de 'neutralidad' entendida como la coexistencia de las diferencias sin que haya una imposición ideológica:

'qui permet l'application de la pédagogie de la subjectivité et la rencontre en un lieu commun des différences, voire des divergences. (...) mais aussi non implication, non intervention, non induction religieuse, morale, politique, philosophique, etc.' (Barret, 1989: 53),

está íntimamente conectado con la concepción de la no directividad de Carl Rogers (1970).

3. La importancia de la Pedagogía de la Situación y las dificultades en su aplicación. Si, por un lado, esta metodología de trabajo se nos antoja de cierta dificultad para el educador/animador/profesor, acostumbrado a las rutinas de su profesión y con miedo de arriesgar, por otro lado, esta metodología tiene una gran relevancia pedagógica, en la medida en que acentúa en la actividad de enseñanza-aprendizaje lo que es defendido desde la perspectiva constructivista: un sujeto que está aprendiendo sólo se transforma, aprehende verdaderamente los conceptos y los hace relevantes en su aprendizaje, cuando el conocimiento se constituye como auto-conocimiento, consiguiendo un aprendizaje significativo.

Cuando es sabiamente aplicada, la Pedagogía de la Situación puede tener un papel muy relevante en la Educación por las siguientes razones:

1. Alerta al educador/profesor/animador para que pueda prestar una especial atención a los participantes/grupo, alumnos/clase, cuando se produce una situación particular de aprendizaje;

2. Apunta al peligro de una focalización exagerada en los contenidos de los programas escolares, que no dejan margen para que la vida de los alumnos, del profesor y del mundo exterior puedan incluirse en la situación pedagógica;

3. Realiza las personalidades presentes en el espacio pedagógico, sea la del pedagogo, sea la de los alumnos, sin considerar al primero como un elemento exterior al grupo, sino como una presencia viva en el medio de los segundos. Pedagogo y alumnos constituyen, en su conjunto, una experiencia vivencial importante, incluso en el caso de que los alumnos sean aún muy jóvenes;

4. Busca partir desde la expresión implícita o explícita de los alumnos individuos/grupo hacia nociones más profundas acerca de las diferentes materias curriculares;

5. Parte de lo que la situación pedagógica concreta proporciona de motivación para el aprendizaje, permitiendo la participación conjunta de alumnos y profesor, en la determinación de lo que se aprenderá en cada momento de la situación pedagógica concreta;

6. Refuerza el proceso de elaboración y construcción del aprendizaje en cada alumno. Las retroacciones escritas u orales tienen un papel significativo para que el sujeto pueda auto-evaluar su progresión en los diferentes aprendizajes, dando relieve al proceso de trabajo y no sólo a los productos finales que puedan ser creados por él;¹⁰¹

7. Contribuye para la percepción del pedagogo de que los alumnos, ante la misma actividad pedagógica, no aprenden objetivamente lo mismo, como se supone generalmente. Hecho que se verifica cuando se les da la palabra y cada uno destaca diferentes aspectos de la misma situación pedagógica;

8. Incentiva discursos plurales y divergentes que se integran, naturalmente, como expresiones diferentes del sentir y del estar en el mismo espacio-tiempo y en el mismo mundo;

¹⁰¹ En este ámbito podemos referir la importancia que, actualmente, se atribuye a otros mecanismos de evaluación que buscan, de igual forma, resaltar la construcción personal del aprendizaje, como los portafolios y las narrativas de vida.

9. Atribuye relevancia al aprendizaje de las capacidades de reflexión, de dialogo y a las actitudes de auto-análisis y de tolerancia frente a opiniones o sentimientos diferentes o incluso opuestos.

Por supuesto que el segundo nivel de esta Pedagogía no es, en principio, una tarea asequible a todo pedagogo, exigiendo que este tenga un gran nivel de confianza en sí mismo, seguridad en relación a la materia que alecciona, que cambie costumbres ya adquiridas y que esté disponible para acoger todas las situaciones pedagógicas, incluso las menos usuales, como parte integrante de la realidad de la Escuela.

Cuando Barret (1979) crea el instrumento didáctico de Doble Estructura, en la Estructura de Contenidos (inductor de juego) propone la Situación como el último de los puntos de partida para la actividad y lo presenta como el inductor más directo, en la medida en que ya no hay necesidad de pretextos para la comunicación, que es ahora franca e inmediata entre los diferentes sujetos presentes. Por otro lado, la situación aumenta su dificultad, dado que exige más a los participantes, por la misma razón: una vez que no hay pretextos, los sujetos estarán más vulnerables a su realidad de individuos en relación con otros individuos.

En alumnos principiantes, la aplicación de este segundo nivel de organización pedagógica puede ser más difícil, porque los alumnos no tienen puntos de apoyo que les den seguridad. Considero, no obstante, que, con alguna experiencia práctica, su aplicación es posible, con las consecuentes ventajas para los diferentes participantes en la situación pedagógica, que ya han sido referidas. Hace tiempo atrás y durante varios años, viví una experiencia muy enriquecedora cuando trabajaba como animadora de expresiones artísticas con un grupo de niños de un Jardín de infancia y de enseñanza básica, fuera del espacio de la clase. En ese contexto, intente planear las actividades que desarrollaría con los niños de una sesión a otra, y muchas veces las propuestas de actividades eran inducidas por la vivencia particular de alguno de los alumnos, o por el entusiasmo que generaban las experiencias lúdico-expresivas vividas en los talleres, lo que se traducía, consecuentemente, en un significativo incremento del empeño de los niños en las actividades. Creo, pues, que son precisamente los niños de más edad, los jóvenes y los adultos los que, al estar más influenciados por los modelos tradicionales que los niños más pequeños, se sienten más inseguros cuando tienen que involucrarse en una organización pedagógica que apunta en dirección a una planificación en cooperación a partir de la presente realidad existente, a una creación personal sin la existencia de modelos, y a una verdadera interacción con los otros compañeros y pedagogo(s).

Desde luego, la Pedagogía de la Situación, vista en una perspectiva de apertura en relación a lo que sucede en un determinado momento espacio-temporal en el que se produce el encuentro entre el pedagogo y cada alumno/grupo, conducente a la elaboración de las propuestas de trabajo, es una perspectiva utópica, si se entiende la utopía como un horizonte futuro posible de ser alcanzado. Un horizonte al cual podemos intentar acercarnos poco a poco, pero con pasos cada vez más firmes, teniendo en cuenta la experiencia de los participantes y nuestra propia seguridad como pedagogos. Esta manera de encarar la pedagogía, en mi opinión, intenta recuperar algo que ya existía en las viejas relaciones establecidas entre el maestro y el aprendiz: la importancia de la dimensión personal y comunicativa de la relación pedagógica, la atención a los diferentes ritmos de aprendizaje de cada alumno y el aprendizaje motivado por las circunstancias y necesidades presentes en el momento –el aquí y el ahora- del aprendizaje.

La Pedagogía de la Situación defiende claramente que la situación pedagógica no es una relación de enseñanza a distancia, donde no hay cabida para los afectos y la vida, sino que presupone una relación de proximidad y de comunicación entre seres con experiencias y saberes diversos que se cruzan, se expresan y se complementan.

M^a Madalena Veiga Leitão.
Junio de 2009.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRET, Gisèle (2007). Gisèle Barret et la Pédagogie de la Situation. Propos recueillis par Camille Marchand. *Vie Pédagogique*. Ministerio de Educación de Quebec. N° 144 Sept./Oct..
- BARRET, Gisèle (2006). Didáctica del soporte visual desde la pedagogía de la situación, en BROZAS POLO, M^a Paz (coord.). *Cuerpo, imagen y expresión, entre la creación artística y la intervención educativa*. León: Universidad de León – Secretariado de Publicaciones.
- BARRET, Gisèle; LANDIER, Jean-Claude (1999). *Expression Dramatique et Théâtre* (nueva edición revista e aumentada). París: Hatier.
- BARRET, Gisèle (1996). Del Miedo a la Angustia Creativa – Probar la “pedagogía de la situación” para construir un futuro humano. Conferencia presentada en el V Congreso de Creatividad da AMECREA (México). Texto Fotocopiado.
- BARRET, Gisèle (1995). *Pedagogía de la situación en Expresión Dramática y en Educación* (2ª edición revista e corregida – 1ª edición 1991). Montreal: Recherche en expression.
- BARRET, Gisèle (Dir.) (1993). *Théâtre-Education, Recherche sur les Modèles Didactiques*. Montreal: Graduel/Recherche en expression.
- BARRET, Gisèle ; LANDIER, Jean-Claude (1992). *Expressão Dramática – Teatro* (tradução da 1ª edição de 1991). Porto: ASA Editora.
- BARRET, Gisèle (1991-1). *Pedagogía de la Expresión Dramática* (2ª edición corregida de la versión de 1989). Montreal: Recherche en expression.
- BARRET, Gisèle (Dir.) (1991-2). *Les Activités dramatiques en Éducation - Former les formateurs*. Montreal : Graduel/Recherche en expression.
- BARRET, Gisèle (1989). *Essai sur la Pédagogie de la Situation en Expression Dramatique et en Éducation* (2ª edición, revista e corregida – 1ª edición en 1986). Montreal: Recherche en expression.
- BARRET, Gisèle (Dir.) (1986). Arts – Expressions en Pédagogie. *Repères, Essais en Éducation*. Revue de la Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal. – N°7.
- BARRET, Gisèle (1982). Une Pratique de la Mouance. in HEURTAUX, Simone (Coord.). *À Corps retrouvé*. París: Casterman E3 (pp.142-147).
- BARRET, Gisèle (Dir.) (1979). *Réflexions...pour les enseignants de l'expression dramatique...pratique, didactique, théorique*. Montreal : Édition privada.
- LEFEBVRE, André (1989). *À la rencontre de Gisèle Barret – Sur l'enseignement, sur l'enseignement de l'Expression Dramatique, sur l'enseignement de l'Histoire et des Sciences Humaines*. Montreal: Recherche en expression
- MASLOW, Abraham (1972). *Vers une Psychologie de l'être*. París: Fayard.
- NISA, Sérgio (2005). Uma Democracia Participada na Escola: A Gestão Cooperada do Currículo. *Escola Moderna, Revista do Movimento de Escola Moderna, 5ª Série, n° 24*. Pp.52-56.
- ROGERS, Carl (1970). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editora.

¡Cuántos recuerdos con el artículo de Madalena! ¡Qué camino desde 1981! ¡Y cuántas casualidades! Empiezo con el último encuentro, en París, en abril de 2009. Necesitaba documentación y tenía preguntas sobre la pedagogía de la situación. Estaba trabajando sobre un artículo para una revista, lo que no sabía. Fue una sorpresa muy grata, otro regalo del azar cuando aceptó mandarme la traducción de su artículo para poner en mi libro. Durante su visita anterior, en 2008, hablando de cosas universitarias, me dijo que sabía lo de la tesis de Jorge Rolla porque había participado en el jurado con Amílcar Martins, bajo la dirección de Carlos Cardoso, todos ex alumnos míos. ¡Impresionante! ¡Que increíble ejemplo de “mise en abyme”!

Con Madalena, nos cruzamos muchas veces después del primer encuentro en Lisboa (Primer Congreso Nacional de Expresión Dramática que habíamos dibujado en Lión, Francia, con António Nóvoa y Carlos Fragateiro durante el famoso Congreso RITEJ-ASSITEJ de mayo de 1981). El primer Congreso de Lisboa fue, para mí, el tercer acontecimiento que marca mi historia con Portugal.

Todo empezó en Madrid (¡Casualidad!) en el Congreso de la ASSITEJ cuando encontré a Manuel Guerra quien me invitó en 1979 al Encuentro Teatro/Educación de Évora donde conocí a António Nóvoa, Carlos Fragateiro y João Britej (Directo del Teatro” O Bando”), entre otros, hasta llegar al gran Encuentro de 1981 donde se destaca lo que llamemos “la cohorte portuguesa” formadores en teatro/educación exclusivamente masculinos (que vinieron a desarrollar su formación académica conmigo en la Universidad de Montreal, algunos hasta el doctorado como Avelino Bento, Jorge Fraga, Carlos Fragateiro, João Gomes, Amílcar Martins). Del punto de vista individual, muchos formadores del grupo de 1981 eligieron el Instituto de Estudios Teatrales de la Universidad de París III donde les reencontré en mis cursos y talleres de licenciatura, de maestría y de D.E.A. (Algunos siguieron hasta el doctorado como Madalena, Isabel Alves Costa y Carlos Cardoso.)

Durante muchos años, Portugal era “la tierra privilegiada de la exdra”, con los congresos de expresión dramática, nacionales (Lisboa, 1981, 1983, 1986, Oporto 1989, - con un homenaje inolvidable -) e internacional (Oporto, 1992, con la creación de IDEA), la APED, Asociación Portuguesa de Expresión dramática, los talleres de formación (Aveiro, con Isabel Alves Costa, Viseu, con Jorge Fraga, Faro, con Luis Aguilar), los encuentros de didáctica (Porto Alegre con Avelino Bento, Castelo Branco con Madalena, Oporto con José Caldas), las reuniones universitarias (jurado de tesis en Aveiro para el doctorado de Carlos Fragateiro, bajo mi dirección, jurado de La Universidad de Tras-os-Montes y Alto Douro para la promoción de Carlos Cardoso, doctor de la U. De París III bajo mi dirección), las publicaciones: Aprender, O Profesor, O Bando, Percusos, con artículos en francés o en portugués; quizás, me faltan acontecimientos, fechas exactas y personas importantes que lamento no nombrar.

Este texto paralelo al de Madalena es una oportunidad para agradecer, no sólo a Madalena sino también a Portugal en general y a cada uno de mis estudiantes, colegas (especialmente António Nóvoa que me ayudó muchas veces), amigos que ocupan un espacio muy importante en mi carrera profesional y personal.

A partir de todo eso y de todo lo que no he podido incluir, me gustaría escribir, sobre el modelo de este libro, un texto “Memoria(s)” de expresión dramática en Portugal (1979-2009). El paralelismo empezó con mi historia española porque la primera invitación en Madrid en 1985 fue para el Simposium Hispano-Portugués organizado por Elbio

Sciarretta y Alfredo Mantovani encontrado con Manuel Guerra en Madrid, en 1978. (Hay que decir que después de Madrid, Alfredo fue invitado al Primer Congreso de Lisboa y que la relación hispano-portuguesa siguió hasta hoy con participaciones de españoles en los congresos portugueses, con mi intervención en un proyecto entre Barcelona y Oporto, con la colaboración de universitarios de los dos países para tesis y proyectos de investigación y probablemente más cosas que me escapan.

Pero... como se dice al final de los cuentos, "pero eso es otra historia".

G.B. Paris, julio de 2009



Tinta negra sobre papel blanco, 18,5x33cm, enmarcado con cartón beige, Montreal, ¿1970? sin firma, ni fecha, ni título. Archivos privados de G.B.