



UNICEN
Universidad Nacional del Centro
de la Provincia de Buenos Aires



UNICEN
Universidad Nacional del Centro
de la Provincia de Buenos Aires

► UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE ARTE

**Departamento de Educación
Artística**

NOMBRE DE LA MATERIA

**Didáctica General y Especial del Juego
Dramático**

Profesores:

Profesor Responsable: Bertoldi, Maria
Marcela

Ayudante Alumno: Montagna, Jesica

Año: 2019



FUNDAMENTACIÓN

El programa que se presenta a continuación corresponde a la asignatura Didáctica General y Especial del Juego Dramático de segundo año del Profesorado de Teatro. El mismo, pretende constituirse en una propuesta que oriente y provea a los estudiantes de elementos teórico-metodológicos para fundamentar la toma de decisiones en la práctica docente. Se procura generar un espacio de reflexión que permita hacerse preguntas sobre la didáctica, apropiarse de categorías teóricas acerca de la práctica de enseñanza, para poder realizar intervenciones fundamentadas. En palabras de Salinas (1994) se entiende que esta propuesta sea una “hipótesis de trabajo”, flexible, sujeta a aciertos y errores, pero que implique una organización sistematizada, fundamentada, de lo que se considera que vale la pena llevar a cabo en la cursada de esta asignatura.

Este programa constituye una instancia para que los estudiantes puedan analizar la práctica de la enseñanza, interpretarla y formarse como docentes comprometidos, reconociendo a la docencia como actividad profesional situada en un contexto social, político y cultural que marca desafíos para la enseñanza.

El interrogante que se tiene en cuenta para su desarrollo es: ¿Qué papel debe cumplir la didáctica en un plan de estudios de formación docente en Arte? ¿Qué deberían aprender y qué capacidades deberían adquirir los futuros profesores de teatro en las asignaturas correspondientes al área curricular de enseñanza artística?

Se considera que la tarea del profesor es crear condiciones para el aprendizaje. Ello implica que la formación en Didáctica es importante a fin de preparar a los estudiantes-futuros profesores para desempeñar las actividades de enseñanza de la que será luego profundizada y focalizada en el campo de la enseñanza del teatro en la educación. Pretendemos aportar saberes y favorecer el desarrollo de habilidades profesionales de los estudiantes como futuros profesores de Teatro, que puedan comprender y problematizar la enseñanza y comprometerse con la práctica docente. Partimos de la consideración de que la práctica docente, en tanto práctica social, es compleja pues está atravesada por múltiples determinaciones macro y micro



contextuales de orden socio histórico, político e institucional, que se ponen en juego simultáneamente.

Se propiciará la conceptualización de la enseñanza y de la enseñanza artística, a partir de su previa problematización, de modo que los estudiantes visualicen a la enseñanza como proceso complejo que requiere de análisis teóricos y resoluciones prácticas.

Entendemos que los espacios de actuación educativa y cultural presentan lógicas organizacionales variadas, propósitos institucionales diversos, formas de participación y comunicación complejas y atienden poblaciones altamente heterogéneas. (Chapato, Dimatteo, 2014) Estas condiciones requieren en la formación docente, nuevas miradas que permitan contemplar la amplia variedad de aspectos que intervienen los diversos espacios de actuación profesional, además de los escolares. Por ello, se contemplan acciones tendientes a que los estudiantes puedan pensar sus intervenciones en contextos socioeducativos en que realicen sus tareas como coordinadores, talleristas, promotores culturales, docentes (como clubes, hogares de contención, centros culturales y otros).

En segundo lugar, esta asignatura, comprende las problemáticas más comúnmente tratadas en la Didáctica General y una aproximación a lo que sería la Didáctica Especial del Teatro que en este plan de estudios vigente mantiene la denominación de Juego Dramático.

En lo referente a la Didáctica Especial del Teatro recuperamos los aportes teóricos de María Elsa Chapato (2007; 2013) y de Ester Trozzo (2015), quienes han realizado un desarrollo sobre la constitución de una Didáctica Especial del Teatro.

Por lo antes dicho, la formación de un futuro Profesor de Teatro demanda ser complementada con los aportes que atienden a la especificidad de la enseñanza en los campos disciplinares específicos. Los cambios introducidos en las últimas décadas en la definición de los contenidos curriculares teatrales para los distintos niveles del sistema



educativo no pueden pasar desapercibidas en el profesorado. La cuestión del contenido a enseñar es un asunto imprescindible cuando se aborda la formación didáctica de los futuros profesores.

- El abordaje de las temáticas específicas de cada unidad prevé elementos para el análisis de los estudiantes, proporcionándoles herramientas teórico-metodológicas que les permitan la construcción de criterios para pensar crítica y reflexivamente la enseñanza. Además, se busca articular conocimientos de las demás materias de la Fundamentación, como así también con la Práctica docente.

PROPÓSITOS

- Proporcionar aportes teórico-metodológicos para analizar el trabajo docente, focalizando en las problemáticas de la enseñanza en contextos con diferentes grados de formalidad.
- Promover el pensamiento crítico dentro de los marcos conceptuales de la asignatura y una activa participación en la construcción del conocimiento.
- Brindar a los estudiantes amplios marcos de consideración acerca de la enseñanza como práctica social y ética que les permitan posicionarse como futuros profesionales de la docencia.
- Propiciar instancias para defender el lugar del fundamento teórico para la acción didáctica sin desvincularlo de la experiencia. Articular la dimensión teórica con la dimensión práctica.



- Plantear las funciones del profesor de teatro en instituciones educativas formales y en ambientes no escolarizados.

- Analizar problemáticas vinculadas a la organización, implementación y evaluación de experiencias escolares y comunitarias teatrales.

- Proporcionar instrumentos técnicos – pedagógicos acordes con la problemática teatral en sus diferentes posibilidades según las edades y contextos en que deba actuar.

- El programa se estructura en torno a cinco unidades que abordarán conceptos que serán objeto de reflexión durante el desarrollo de la cursada, logrando un acercamiento paulatino a los propósitos de la asignatura.



UNIDAD I

LA DIDÁCTICA Y LA COMPLEJIDAD DE LA PRÁCTICA DOCENTE

En esta unidad se propone ubicar a los estudiantes respecto a las problemáticas didácticas y analizar su vinculación con la práctica docente. Se pretende discutir el papel de la didáctica como disciplina científica en la producción de conocimiento sobre la enseñanza. Para comprender las particularidades del campo, resulta necesario un tratamiento histórico, aunque no es frecuente que los profesores se interesen por conocerlo. No obstante, reconocer algunos hitos centrales de su desarrollo y de sus contribuciones puede significar un aporte importante para la formación y las prácticas pedagógicas de los profesores. Entender el pasado y su evolución puede ser una contribución para comprender el presente y analizar las propias opciones.

“La didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, las prácticas de la enseñanza y que tiene como misión describirlas, explicarlas, fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que plantean las prácticas”. (Camilloni, 2007: 22), En este sentido, la didáctica es una disciplina científica comprometida con las prácticas sociales.

Es nuestro interés señalar que partimos de concebir a la Didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza, como una disciplina científica conformada por una triple dimensión teórica, histórica y política. Ángel Díaz Barriga (1995) la desarrolla diciendo que *“Es teórica en cuanto responde a concepciones amplias de la educación, de la sociedad, del sujeto. Es histórica en cuanto sus propuestas son resultado de momentos históricos específicos. Es política porque su propuesta se engarza a un proyecto social.”* (Ob. Cit.:23). Se adopta una posición que se distancia de aquella consideración técnica que reduce la mirada a la dimensión normativa – prescriptiva. La didáctica se puede considerar como una ciencia social apoyándonos en el sentido que Camilloni (1994) la entiende, como aquella disciplina que cuenta con suficientes condiciones de validación y justificación de los conocimientos desterrados del carácter artesanal con el que se desarrolló durante siglos.



Se concibe a la actividad de enseñanza, objeto de estudio de la didáctica, considerando dos aspectos centrales. Por un lado, se trata de una práctica social intencional y, por otro, puede tener lugar en situaciones y contextos institucionales o no. En palabras de Contreras, D. (1994), la enseñanza es una práctica humana que compromete moralmente a quien la realiza. A su vez, la enseñanza es una práctica social que necesita tener presente las estructuras sociales y su funcionamiento para comprender su sentido social. Esta concepción sobre la enseñanza está atravesada por cuestiones éticas y opciones de valor. Desde una perspectiva ética, Fenstermacher (1989) introduce la noción de “buena enseñanza”, donde el adjetivo “buena” tiene fuerza tanto moral como epistemológica. En sus palabras: *“preguntar qué enseñanza es buena en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable, y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda.”* (Ob.Cit.:158)

Dado que la asignatura contempla el abordaje de una aproximación a la Didáctica Especial, consideramos importante establecer algunos parámetros para la delimitación de los campos que competen a cada una. En el marco de los debates que se plantean respecto de las relaciones entre Didáctica General y Didácticas Específicas podemos señalar que han seguido históricamente diversos cursos según prevaleciera en su delimitación una óptica centrada en el sujeto de aprendizaje y su desarrollo evolutivo, o el orden impuesto por los ciclos de enseñanza en que se organiza la escolarización o la especificidad del “contenido” disciplinar y sus posibilidades de aprendizaje por parte de los estudiantes. (Davini, 1996). En este sentido, Camilloni (2007) afirma que: *“las didácticas específicas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza”*. (Ob. Cit. : 23).



Tanto la didáctica general como las específicas aportan a la construcción de una acción pedagógica con sentido social, respetuosa del carácter integral que debe tener la educación intencional. Cabe destacar que el mayor desarrollo de las didácticas específicas de las disciplinas, fue obra de los especialistas en los diferentes campos del conocimiento y no provino de la didáctica general.

Se acuerda con Davini (2009) al considerar a los docentes como profesionales de la enseñanza que se expresa en una práctica profesional específica que pone *en funcionamiento los medios adecuados para la transmisión educativa conforme a distintas finalidades e intenciones*” (Ob. Cit.: 54).

Al analizar las situaciones de enseñanza como complejas es necesario, tener en cuenta los niveles de análisis que atraviesan el “acto pedagógico” el que según Souto (1995) abarca tanto lo social como los aspectos psíquicos e instrumentales. El señalamiento y el tratamiento conceptual de estos aspectos como intrínsecos a todo acto de enseñanza permiten direccionar la mirada de los estudiantes a su concreción en las condiciones reales de los ámbitos que serán observados y analizados durante la cursada.

Producción parcial: Elaborar los fundamentos sobre la actividad de enseñanza que constituyen el marco teórico para una propuesta de enseñanza.

TEMARIO

1- La práctica docente como práctica social. Los espacios organizados de enseñanza.

La enseñanza como práctica social. Elementos y finalidades. Características de la enseñanza no institucionalizada e institucionalizada. Características y condiciones de cada tipo de contexto. Procesos históricos de institucionalización.

2- El sistema didáctico. Tripolaridad. El papel del contenido en la definición de la relación didáctica. El sistema aula como configuración. Las relaciones interpersonales.



La autoridad y el control. La negociación de significados en el aula. Niveles de análisis de los actos pedagógicos: social, institucional, grupal y psíquico.

3- La Didáctica y la práctica docente. El conocimiento profesional del docente. El objeto de estudio de la Didáctica. La producción del conocimiento didáctico.

La relación teoría/práctica. El papel de la investigación. Carácter explicativo, normativo y proyectivo del conocimiento didáctico.

4- Didáctica General y Didácticas Especiales. Influencia del contenido de enseñanza. Las disciplinas escolares.

En este capítulo la autora señala que la didáctica es una disciplina científica presenta ocho argumentos en favor de la didáctica como disciplina. Pretende justificar con ello, que es una disciplina necesaria para los profesores, porque estos pueden enseñar mejor, revisar los currículos; y porque es necesario que seleccionen y usen bien las estrategias de enseñanza nuevas maneras de enseñar y de evaluar; ya que los docentes tienen el compromiso de lograr que todos los alumnos construyan sus saberes.

BIBLIOGRAFÍA

Camillori, A. (Comp.) (2007) “Justificación de la Didáctica” en *El saber didáctico* Ed. Buenos. Aires, Paidós.

Basabe y Cols (2007) “La enseñanza” en Camillori, A. (Comp.) *El saber didáctico*. Buenos. Aires, Paidós.

Gvitz, S. y Palamidesi, M. (1998). “Enseñanza y filosofías de la enseñanza” en *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique.

Souto de Asch, M. (1993) “El acto pedagógico desde lo social, lo psíquico y lo instrumental” en *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Miño y Dávila



Jackson, P. W. (1999) “Donde trato de revelar las marcas de una enseñanza. Reflexiones sobre la sensación de estar en deuda con un antiguo maestro.” en *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Amorrortu.

Jackson, P. W. (2002) “Acerca de saber enseñar” en *Prácticas de enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu

COMPLEMENTARIA

Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L. (2008) “La enseñanza: eso sí que es un lío” en *Didáctica para profesores de a pie*. Buenos Aires, Homo Sapiens,

Suárez, Daniel (2009) “La eterna pregunta por la enseñanza”. Buenos Aires, Revista Novedades Educativas N° 228 – 229.

UNIDAD II

LA DIMENSIÓN GRUPAL DE LA ENSEÑANZA.

Esta segunda unidad abordará la dimensión grupal de la enseñanza, destacando el carácter vincular del proceso didáctico. La comprensión de la integralidad de los procesos didácticos que se producen en las situaciones de enseñanza- aprendizaje y su intencionalidad requieren una atención más focalizada de los procesos que en ellas quedan involucrados, en vistas a que la intervención del docente en un plano instrumental de actuación profesional se encuentre guiada por supuestos teóricos y metodológicos congruentes con principios epistemológicos y éticos.

Se analizarán las características de los grupos de aprendizaje en los diversos contextos de enseñanza del teatro, su constitución y evolución en relación a la tarea de aprender unos contenidos.



La consideración del papel del docente como promotor de la constitución del grupo, como coordinador, como informante y como orientador del grupo, les permitirá revisar desde una perspectiva crítica la naturaleza del plano instrumental de la enseñanza y de las decisiones metodológicas.

En el desarrollo de esta unidad se plantea la observación sistemática de grupos escolares o talleres de Teatro como grupos de aprendizaje. Esta decisión se incorpora en esta unidad ya que el Plan de Estudios vigente solo cuenta con el Espacio de la Práctica en el tercer año de la carrera.

En relación a la observación de grupos de aprendizaje teatral, se formulan tres momentos para realizar este proceso de observación. *Un primer momento* que lo podemos denominar de *preparación*, donde se explicita la intencionalidad de la observación, se establecen acuerdos previos referidos a permisos, horarios, objetivos, con instituciones de enseñanza. También, se elabora una guía que le permitirá a los estudiantes ir orientando la mirada, para registrar lo que acontece. *Un segundo momento*, donde se contemplan dos instancias; una institucional: aquí se pretende que los estudiantes busquen información acerca de la institución, las características del lugar, del barrio y una segunda instancia, donde se hace foco en el grupo-clase. En este punto se contempla el espacio físico, material y simbólico donde ocurren las situaciones de enseñanza, con un registro minucioso de lo observado. Se sugiere utilizar como instrumento de registro notas de campo, en las cuales se distingue lo descriptivo de lo reflexivo para contemplar las sensaciones, reflexiones, comentarios de quien observa. Hay un *tercer momento* donde se propician instancias de comunicación oral y reflexión conjunta entre los estudiantes acerca de lo observado. Posteriormente, con toda la información relevada se elabora un texto que da cuenta de las interpretaciones y evaluaciones realizadas por el estudiante en vinculación con las categorías conceptuales trabajadas tanto en el área pedagógica como en el área disciplinar. La producción de dicho informe requiere de producciones parciales que son presentadas como borradores, los que permiten ir sistematizando un proceso de pensamiento con complejidades crecientes.



Se intenta generar instancias de trabajo tendientes a producir un análisis reflexivo que les permita interpretar y evaluar las situaciones observadas, tomando distancia de las mismas; observando a otros y analizando para aprender a ser observadores y actores a la vez. En este proceso de análisis se construye conocimiento y experiencia con el otro y desde el otro. A su vez, se procura que el transitar por estas instancias de observación participante, en los espacios donde pueden desarrollar luego de la formación su tarea-profesión, permita a los estudiantes analizar la enseñanza como fenómeno social y político, basándose en criterios éticos e ideológicos y fundamentando las decisiones que puedan tomar en cuanto a sus intervenciones didácticas.

Producción parcial: Elaborar un informe diagnóstico del grupo observado.

TEMARIO

1- El grupo de aprendizaje. Contextos de enseñanza y aprendizaje. Inscripciones sociales y psíquicas en los grupos de aprendizaje.

2- Los procesos de aprendizaje grupal. Elementos y fases.

El papel de la información, la afectividad y la producción en la evolución del proceso grupal.

Distribución de roles, poder y autoridad. Vínculos de dependencia y/o cooperación.

La comunicación y la construcción compartida de significados en contexto de enseñanza y aprendizaje.

3- La dimensión instrumental de la enseñanza y el proceso grupal. Lo instrumental en los grupos de aprendizaje. La tarea de aprendizaje como líder del proceso grupal. Tarea explícita e implícita. Definición de la tarea y los medios para realizarla.

El docente como coordinador grupal: funciones.

La observación, la interpretación y las intervenciones.



La orientación, la información, los señalamientos y la interpretación de los momentos significativos del grupo.

4- Abordaje metodológico: Observación y registro de aspectos estructurantes y dinámicos del funcionamiento grupal.

La descripción. Interpretación de la información relevada. Producción de hipótesis.

El diagnóstico grupal. Observación, interpretación y evaluación de grupos de aprendizaje observados.

BIBLIOGRAFÍA

Alfonso, I. (2012) "La investigación cualitativa como dispositivo de formación en las prácticas docentes" en Sanjurjo, L. (Comp.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Homo Sapiens.

Bauleo, A. (1974). "Aprendizaje Grupal" en *Ideología, grupo y familia*. Buenos Aires, Kargieman.

Bertoldi, M. y Torrens, J. (2014) "Algunas notas sobre el registro de observación de clase como dispositivo de reflexión" en *II Encuentro Nacional de Prácticas y Residencias en Carreras Artísticas de Educación Superior - Profesorados de Teatro - Tandil, 21 y 22 de Agosto de 2014*.

Edwards, D. y Mercer, N. (1988) "Introducción" en *El conocimiento compartido*. Madrid, Paidós.

Eisner, E. (1998). "Crítica educativa" en *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós.



Mazza, D. (1995). “La construcción del grupo y su importancia para el Aprendizaje”. Buenos Aires. Revista Novedades Educativas N° 51.

Santoyo, R. (1981) “Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje”. México, Perfiles Educativos, N° 11. Enero/febrero 1981.

Souto de Asch, M. (1993) “Hacia una teoría de lo grupal en las situaciones de enseñanza. Convergencias desde su análisis” en *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Souto de Asch, M. (2000) “Descripción de las formaciones grupales” en *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós, Buenos Aires.

Milstein, D. y Mendes, H. (1999) “El espacio y el tiempo escolar: la institución encarnada” en *La escuela en el cuerpo*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1980) “La observación participante en el campo” en *Introducción a los métodos cualitativos*. Buenos Aires, Paidós.

UNIDAD III

DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM

En nuestra disciplina, la didáctica, el tratamiento del currículum implica hacer referencia al significado pedagógico del término. El currículum se pronuncia sobre qué enseñar, cómo y a quiénes. En este sentido es un instrumento público, porque legitima unos contenidos y unas prácticas por sobre otros. Se sostiene que el currículum escolar es uno de los instrumentos en la distribución social del saber. En él se determina el contenido a enseñar, que encuentra su concreción en la interpretación que el docente realiza en el momento de planificar su tarea y llevarla a cabo. Partimos de considerar al currículum como normativa orientadora de la práctica docente, como dispositivo



mediador entre lo político y la práctica, que señala cantidad de horas, selección y organización del contenido a enseñar, recomendaciones metodológicas, pautas de evaluación entre los aspectos que se pueden encontrar en los diseños actuales. El propósito de su tratamiento en esta unidad es discutir el carácter prescriptivo del currículum y el lugar del docente en los procesos de interpretación curricular.

La cuestión del contenido a enseñar es un asunto imprescindible cuando se aborda la formación didáctica de los futuros profesores. Definir qué es el contenido a enseñar se vuelve un asunto problemático, en tanto a los contenidos que ocupan un lugar en el currículum se los considera válidos y legítimos para ser enseñados en un momento histórico dado y en un contexto particular. Los aportes de la teoría crítica nos han advertido acerca del carácter político de las decisiones curriculares. Lo que se enseña, se sugiere o se obliga a aprender, señala Gimeno Sacristán (1994), “*expresa los valores y funciones que la escuela difunde en un contexto social e histórico concreto*” (Gimeno Sacristán, 1994:172), como todos aquellos aprendizajes que los estudiantes deben alcanzar y lograr los fines educativos en cada etapa de la escolarización. Proponemos pensar que el contenido a enseñar refiere al qué de lo que se va a comunicar a los estudiantes explicitado en los documentos curriculares. Estas preocupaciones referidas a la trasmisión de conocimiento nos permitirán revisar el concepto de contenido escolar en vinculación con la ampliación de los campos de conocimiento.

Se analizarán los cambios introducidos en las últimas décadas en la definición de los contenidos curriculares teatrales, acordándose contenidos comunes por niveles educativos a través de los acuerdos federales. En esa oportunidad, según Chapato y Bertoldi (2010) “*(...) fue necesario entonces buscar modos de enunciación equiparables a los utilizados en otras disciplinas que contaban con mayor experiencia para adecuarse a los formatos propios del proceso de recontextualización del discurso especializado*”. La materialización de esos saberes escolarizados en un determinado diseño curricular responde a opciones históricamente configuradas y permiten dar cuenta de la confrontación entre distintos sectores y actores sociales. Se tendrán en



cuenta los distintos niveles definición curricular teniendo en cuenta las decisiones políticas, pedagógicas, epistemológicas y éticas que operan en cada espacio de articulación institucional, atendiendo a los grados de autonomía y creatividad de los diferentes actores institucionales, las operaciones de interpretación que llevan a cabo, así como los intereses sectoriales e ideológicos que implican sus decisiones.

Las investigaciones generadas desde las Didácticas Especiales permitieron la elaboración de nuevas categorías conceptuales a partir de los esfuerzos por dar resolución a problemas específicos de la enseñanza de las disciplinas en los contextos escolares. El concepto de “transposición didáctica” elaborado por Chevallard (1985), refiere a los procesos por los cuales un texto científico se constituye en contenido a enseñar. La producción del conocimiento disciplinar está sometida a reglas de producción, requisitos metodológicos y exigencias de validación, según las cuales las propias comunidades científicas legitiman o rechazan. Parte de considerar la procedencia disciplinar del contenido a ser enseñado por la escuela y señala las transformaciones que este sufre desde su origen como saber erudito hasta su conversión en el saber enseñado y saber aprendido.

En esta unidad se abordará el tratamiento del currículo como proyecto político pedagógico. Se analizará la relación entre el conocimiento que circula socialmente y aquel seleccionado por las instituciones escolares para ser apropiado por una determinada población.

Se propone, así mismo, indagar sobre el proceso de construcción de los Proyectos Curriculares Institucionales en los espacios en que los estudiantes se encuentren realizando observaciones.

Producción parcial: Producir un informe de no más de tres carillas sobre los fundamentos curriculares, la organización de los contenidos a enseñar y las características de los proyectos institucionales que servirán para la elaboración de la programación de la enseñanza para el grupo observado.



TEMARIO

1. **El currículum:** Definiciones y alcances del concepto

Niveles de definición curricular - Decisiones y actores involucrados.

Proyectos curriculares institucionales y proyecto didáctico de aula.

El currículum real y las prácticas educativas.

2. El contenido en la enseñanza Alcances del concepto de contenido. El contenido a ser enseñado - La transposición didáctica - Características del conocimiento escolar.

Modos de organización del conocimiento. Diferencia entre asignaturas, áreas, proyectos o talleres.

BIBLIOGRAFÍA

Bolívar Botía, A. (1993) “El conocimiento didáctico del contenido”, en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, N ° 6. Enero-abril. Pp. 113-124.

Bolívar Botía, A. (1999) “El currículum como ámbito de estudio”, en Escudero Muñoz, J.M (ed), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Madrid, Síntesis, pp.23-44.

De Alba, A. (1998) “Las perspectivas” en *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Chevallard, Y. (2009) “¿Qué es la transposición didáctica?” en *La transposición Didáctica: del conocimiento erudito al conocimiento enseñado*. Buenos Aires, Aique.

Edwards, V. (s/d) "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alineación". Mimeo.



Gvitz, S. y Palamidesi, M. (1998) “La construcción social del contenido a enseñar” en *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique.

Salinas, D. (1996) “Currículo, racionalidad y discurso didáctico” en Poggi, M. (Coord.) *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires, Kapeluz.

Torres Santomé, J. (1994). “Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado”, Madrid, Morata. (Selección de páginas 104 a 129 y 189 a 207).

Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L. (2008) “El currículum: o el curriculizador que lo descurrericularice”, en *Didáctica para profesores de a pie*. Rosario, Homo Sapiens.

COMPLEMENTARIA

Bertoldi, Ma. M. (2014) “Algunas consideraciones acerca del currículum y el diseño de la enseñanza.” Dossier elaborado para la asignatura de circulación interna de la carrera.

UNIDAD IV

APROXIMACIONES A LA DIDÁCTICA ESPECIAL DEL TEATRO

La enseñanza del teatro en la educación formal cuenta con antecedentes internacionales relevantes, con una variedad de definiciones y una diversidad de prácticas. Un breve recorrido histórico nos permite ir viendo los avances de la evolución en el campo referido a las preocupaciones teóricas y metodológicas que se han planteado, cuáles siguen vigentes y cuáles se incorporan. Es necesario entonces ofrecer a los estudiantes algunos abordajes sobre las diferentes perspectivas que se han adoptado en el mundo respecto de la enseñanza del Teatro que parecen orientar las prácticas teatrales propuestas a los jóvenes. Carasso (1996) señala como importante cuatro vías: el *drama in education*; *pedagogía del juego y teatro amateur*; *el paternariado artístico y cultural* y *la oriental basada en la técnica*. Estas grandes tendencias de experiencias pedagógicas llevadas a cabo en diferentes países muestran



un amplio espectro de fundamentos, finalidades y enfoques metodológicos. En nuestro país, la educación artística en la escuela asumió diferentes sentidos, propósitos y finalidades a lo largo de su construcción histórica. Con un desarrollo teórico incipiente, la enseñanza del teatro en la escuela, señala Trozzo (2015) que actualmente resulta imprescindible una revisión y posicionamiento crítico frente a los propósitos que le dieron origen ya que *“han generado supuestos y representaciones que coexisten de forma ecléctica aun hoy en las prácticas docentes, cuando las particularidades de los contextos que las produjeron ya han perdido vigencia”* (Ob. Cit.: 48; 49). Estas discusiones actuales resultan importantes a los fines de valorar la enseñanza del arte en la escuela como actividad humana y considerarla en los proyectos educativos, como aportes importantes a la formación de los sujetos, a la participación en la cultura. También resulta imprescindible orientar a los estudiantes acerca del papel del teatro en educación para favorecer la construcción de ciudadanía y la participación social.

Se pondrá en conocimiento de los alumnos que la definición de contenidos específicos del lenguaje teatral desde principio de la década del '90, adopta la concepción teórica dominante referida a aquella perspectiva que sostiene a las artes como lenguajes; lenguajes secundarios en la perspectiva de Lotman (1988) quien desarrolla un cuerpo explicativo respecto de las actividades artísticas, a partir de concebir la obra de arte como un texto y al arte como uno de los medios de comunicación. También otra de las vertientes teóricas es la que concibe a las artes como formas de representación desde la perspectiva teórica de Elliot Eisner (1983). En esa ocasión, la postura adoptada por la Dirección de *currículum* *“fundamenta el teatro como lenguaje artístico, metafórico, simbólico, como fenómeno social, cultural y comunicacional, cumpliendo de este modo una función comunicativa. Parte, así mismo, de considerar al teatro como lenguaje específico que posee códigos propios y que posibilita la producción y apreciación de hechos teatrales. Se enuncia que el objeto de estudio es la estructura dramática”* (Chapato y Bertoldi, 2010).

Es oportuno recordar a Chapato (2014) cuando señala que la incorporación de contenidos a ser enseñados *“implicó la construcción de una matriz conceptual básica*



sobre el teatro como lenguaje artístico, se contó en Argentina con la intervención de especialistas de la más variada procedencia (...). Estos contenidos proceden de un campo del conocimiento al que podemos atribuir un carácter “predisciplinar.”(Ob. Cit.:72)

Hoy nos encontramos en un proceso de construcción de *una didáctica especial del teatro en la educación*, ya que la inclusión del Teatro en el currículum escolar constituye según Chapato (2014) *“un punto de inflexión respecto de las perspectivas pedagógicas más generales, ya que supone la construcción de un cuerpo de conocimiento especializados a propósito de la enseñanza de su objeto: el teatro.”(Ob. Cit : 72)*

Por lo antes explicitado, se propone en esta unidad brindar elementos de fundamentación para la comprensión del encuadre epistemológico adoptado respecto de los lenguajes artísticos, considerando los ejes de análisis con que, consecuentemente, se propone el abordaje de los contenidos curriculares de Teatro: la percepción, la apropiación del lenguaje Teatral, la apropiación de la dimensión técnica y de los modos de producción Teatral y la apreciación crítica de obras teatrales.

La lectura del material bibliográfico permitirá discutir los propósitos educativos de la enseñanza del Teatro en la escuela y los presupuestos metodológicos que emergen de la perspectiva adoptada.

Además se plantea, que los alumnos analicen los Documentos Curriculares para la Educación Artística, indagando la relación entre los supuestos teóricos y metodológicos que se proponen y su correlato con las prácticas de la enseñanza en las aulas.

Se espera discutir las decisiones metodológicas para el tratamiento de los contenidos teatrales, superando las propuestas didácticas ligadas únicamente al juego. En este sentido, Chapato (2014) señala los siguientes acuerdos básicos en la comunidad de docentes. Uno referido al *componente lúdico de los abordajes de enseñanza*. Un segundo acuerdo referido a *la condición grupal del proceso de aprendizaje*,



considerando este rasgo intrínseco del lenguaje teatral. Un tercero hace alusión al carácter productivo del aprendizaje, que se manifiesta en la materialización de situaciones dramáticas elaboradas por los estudiantes. Otro a la integración de los aspectos cognitivos y afectivos en la expresión dramática y por último la valoración del cuerpo como espacio de realización y encuentro de las dimensiones subjetivas y socioculturales del sujeto.

Producción parcial: Producir un escrito de no más de dos páginas considerando los aspectos teóricos relevantes para fundamentar la propuesta didáctica de enseñanza del teatro para el grupo observado.

TEMARIO

1- Enfoques y concepciones pedagógicas respecto de la enseñanza del Teatro en la escuela.

2- La enseñanza del Teatro como lenguaje artístico.

Los lenguajes artísticos: características. Código y sintaxis del lenguaje -

Procedimientos de producción - La recepción artística - Los contextos de producción y recepción.

Producción artística, expresión y comunicación.

Compromisos cognitivos, afectivos, sociales y culturales en la producción artística

1- El Teatro en el currículo de Educación Artística

Definición y fundamentos del Área de Educación Artística en los Documentos Curriculares de nivel nacional (NAPs) y en el diseño curricular jurisdiccional con especial referencia al lenguaje teatral.

El contenido del lenguaje Teatral.

Exploración, producción y apreciación crítica como ejes organizadores.

Las decisiones metodológicas en la enseñanza del contenido teatral.

El papel del juego como estrategia metodológica.



La apropiación de conceptos teatrales y procedimientos de producción Teatral.

BIBLIOGRAFÍA

Carasso, J. (1997). “Teatro y educación: la vuelta al mundo en cuatro caminos”, en *Teatro y Niño*. España, Gipuskoa

Lotman, Y. (1988) “El arte como lenguaje” en *La estructura del texto artístico*. Madrid, ISTMO.

Eisner, E. (1995) “Cómo se produce el aprendizaje artístico” en *Educación la visión artística*. Buenos Aires, Paidós.

Chapato, M. E. (1997).”El lenguaje Teatral en la Escuela”. En *Artes y Escuelas*. Buenos Aires. Paidós,

(2014) “Educación Artística hoy: nuevas concepciones, nuevos sujetos, nuevas prácticas”. En *Memorias del encuentro de Pedagogía Teatral*. CITRU. México del 20 al 24 de mayo de 2013.

Trozzo, E. (2015) “Y Esto ¿Para qué sirve” en *La vida es Juego. Miradas acerca del Teatro como aprendizaje escolar*. San Justo, Nueva Generación.

DOCUMENTOS CURRICULARES

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007)
Marco General de Política Curricular Niveles y Modalidades del Sistema Educativo.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007)
Nivel Secundario.



Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2010)
Nivel Secundario Superior. Marco General.

Ministerio de Educación de la Nación NAP 1° y 2° / 2° y 3° año del Ciclo Básico de
Educación Secundaria (Áreas: Educación Física, Formación Ética y Ciudadana,
Educación Artística, Educación Tecnológica): Res. N° 141/11 C.F.E.

Ministerio de Educación de la Nación Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Educación
Artística Ciclo Orientado Educación Secundaria. Resolución CFE N° 180/12.

Ministerio de Educación de la Nación. Marco Regulatorio. Resolución N°
111/10/C.F.E.

COMPLEMENTARIA

Consejo General de Cultura y Educación: "Modulo 0", Dirección General de Escuelas,
La Plata, 1995.

Trozzo, E. y Sampedro, L. (2003) Didáctica del Teatro I. Disponible en:
http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2902/didacticateatro1.pdf

Trozzo, E. et. al (2004) Didáctica del Teatro II.

Disponible en: <http://termidor.siu.edu.ar/bdu3/Record/BD-UNCUoai:bdigital.uncu.edu.ar:2903/Details>



UNIDAD V

LA PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA COMO PROCESO DE PREFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA

En esta unidad su eje lo constituye la programación de la enseñanza como una temática de la didáctica general. Se discutirán los criterios que orienten las decisiones que toma el docente al momento de generar y orientar la programación de los espacios de enseñanza del teatro, especialmente de las asignaturas teatrales en la escuela o de los talleres extracurriculares.

Se parte de considerar a la programación de la enseñanza, como una “hipótesis de trabajo”, buscando construir criterios que orienten las decisiones que realiza el docente en el momento de planificación. Se propiciarán espacios de reflexión donde se intentará superar concepciones que se centran en el diseño, en los contenidos o en el “cómo enseñar”, reduciéndose a lo técnico. En este sentido, pretendemos reconocer al docente coordinador como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza.

Se pretende, por un lado, integrar las lecturas y debates sostenidos durante la cursada y, por otro, brindar herramientas teórico-metodológicas que le permitan la elaboración de un proyecto de trabajo para un grupo específico, cuya defensa constituirá la instancia de acreditación final de la asignatura.

Se procura que los alumnos se apropien de algunos procedimientos para la formulación escrita del plan de trabajo. El mismo estará destinado a la enseñanza del Teatro en un contexto escolar definido o en un ámbito socio-comunitario. A tal fin se discutirán los criterios organizativos de la propuesta pedagógica, contemplando las etapas de formulación de programas propuestas por A. Díaz Barriga, que constituyen una concepción integradora de los procesos y decisiones de programación. Ello implicará abordar las temáticas generales de la agenda didáctica clásica, en tanto habrá que tomar decisiones en relación a propósitos, contenidos, orientación metodológica de la propuesta, elección de materiales y recursos didácticos así como sobre la evaluación.



La evaluación como parte del trabajo de docentes y alumnos merecerá especial atención, reflexionándose críticamente sobre los criterios a considerar para evaluar procesos de aprendizaje en Educación Artística y la evaluación de la propia enseñanza, del trabajo del docente así como de la pertinencia de la propuesta adoptada.

Producción parcial: Elaborar una propuesta de enseñanza, destinada al grupo observado, donde se recuperen las producciones parciales de cada unidad, dando cuenta de los aspectos ligados a los campos: artístico, pedagógico y de las prácticas en los espacios institucionales.

TEMARIO

1- Concepto general de programación didáctica- La programación didáctica como hipótesis de trabajo. Decisiones, supuestos y alcances de las decisiones. Las condiciones y la dinámica del aula.

- Etapas de la construcción del programa: Marco Referencial, Programa Analítico y Programa Guía.
- Criterios para la programación de espacios de enseñanza de Teatro tanto como en contextos escolares como no escolares.

2- La elaboración de programas: Criterios para la elaboración del proyecto de aula.

Construcción del marco referencial del proyecto.

El programa analítico: componentes y decisiones.

Definición de objetivos y criterios de acreditación - La producción teatral como eje integrador.

Selección y organización de contenidos para un ciclo y / o grupo determinado.

Programa guía. Ejes metodológicos:

La orientación metodológica. Selección y secuenciación de tareas y actividades.

La evaluación de los aprendizajes artísticos - Aspectos involucrados

Criterios de evaluación y acreditación.



BIBLIOGRAFÍA

Díaz Barriga, A. (1989) “Elaboración de programas de estudio: bases para una propuesta de acuerdo con su estructura;” La definición de criterios para la acreditación y su papel en los programas” en *Didáctica y Currículum* .Nuevomar, Mexico.

Edelstein, G. (1996). “El método: un capítulo pendiente” en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.

Eisner, E. (1995) " Crecimiento infantil en arte ¿se puede evaluar? En *Educación la visión artística*. Buenos Aires, Paidós

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1985). “La programación de la enseñanza” (introducción), en *La enseñanza; su teoría y su práctica*. Akal Universitaria, Madrid, P: 252-256.

Gimeno Sacristán J. (1992): “El currículum en acción” en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1992) “Diseño del currículum, diseño de la enseñanza, el papel de los profesores” en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid.

Salinas, D. (1994). “La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional? En Angulo Rasco, J. *Teoría y desarrollo del currículum*. Barcelona, Aljibe.



COMPLEMENTARIA

Bertoldi, María Marcela (2009) "Si evaluamos ¿Qué hacemos?" Dossier elaborado para la asignatura de circulación interna de la carrera

Chapato, M. E. (1994) "Criterios para la planificación de talleres de Juegos Dramáticos", en *La Escalera*, N°. 3, Tandil.

MATERIAL COMPLEMENTARIO PARA LA REALIZACIÓN DEL PROGRAMA GUÍA

Cañas, J. (1992) "Del juego dramático al teatro como espectáculo" en *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona, Octaedro.

Capítulo 3.

Eines, J y Mantovani, A. (1984) "Juegos dramáticos. Nivel II"; "Diferenciar la ficción de la realidad"; "permanecer en el personaje" en *Didáctica de la Dramática creativa*. México, Gedisa,

Elola, H. (1989) "Actividades para el ejercicio de la concentración: los juegos funcionales"; "Actividades para el ejercicio de la comunicación: los juegos de estrategia"; "Los juegos dramáticos. Nivel I. juegos de roles" en *Teatro para maestros*. Buenos Aires, Marymar.

Gonzalez de Diaz de Araujo, G., Trozzo, E.; Montero, M ; Trozzo, E.; Sampedro, L. y Salas, B. (2008) *El Teatro en la escuela*. Aique, Buenos Aires,

Holovatuck, J. y Astrosky, D. (2001) Manual de juegos y ejercicios teatrales. Hacia una pedagogía de lo teatral. Instituto Nacional del teatro. Buenos Aires. Colección El país teatral. Serie: estudio.



Pampín, S.; Gilmour, P.; Granados, R. y Garrote, A. (2005) *La enseñanza Teatral*. Buenos Aires, Libros del Rojas.

Vega, R. (1988) “Juego teatral y educación”; “Consignas, objetivos y notas de los ejercicios. Juegos y dramatizaciones” en *El teatro en la educación* Buenos Aires, Plus Ultra.

(1997) “El juego Teatral”. Aporte a la transformación educativa. Buenos Aires. GEEMA/Grupo editor multimedial.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

Alumnos regulares

- 70% de asistencia obligatoria a clase, según Reglamento de Enseñanza y Promoción vigente(RCA N°218/2017)
- Entrega en tiempo y forma de la totalidad de trabajos solicitados (Marco Referencial –Programa Analítico)
- Aprobación de los Trabajos Prácticos solicitados
- Aprobación de 2(dos) parciales según Reglamento de Enseñanza y Promoción vigente(RCA N°218/2017)
- Realización en tiempo y forma de las observaciones en espacios de enseñanza de Teatro.
- Recuperatorio de parciales, trabajos prácticos y pre finales según Art 34° del Reglamento de Enseñanza y Promoción vigente(RCA N°218/2017)



- 15 días antes de la fecha de examen final en la que se inscriban deberán presentar el Programa Guía junto con los trabajos solicitados durante la cursada.
Marco Referencial: Marco Teórico- Diagnóstico- Programa Analítico y Programa Guía.

Alumnos libres

Se sugiere que realicen consulta (dos instancias obligatorias acordadas previamente) con docente responsable y consulten el espacio de Educación a distancia de la Facultad de Arte como modo de acompañamiento.

El examen tendrá dos instancias:

Escrita: Sobre el desarrollo de conceptos de las unidades de la asignatura según el programa vigente. Será requisito para esta instancia llevar el día del examen final los Diseños Curriculares vigentes en la Provincia de Buenos Aires.

Oral: una vez aprobada la instancia escrita, si ha sido aprobada con nota 4 (cuatro) o superior, el alumno pasará a la instancia oral.

Según la Normativa vigente: Reglamento de Enseñanza y Promoción. Resolución Consejo Académico N° 218/2017.-

FUNCIONES DE LA CÁTEDRA Y PROYECCIONES

En funciones de investigación y docencia, el equipo de cátedra desarrolla actividades para la lectura y análisis de material bibliográfico de temáticas pertinentes al espacio curricular. Desarrolla actividades de vinculación con graduados a modo de actualización y reflexión de temáticas afines al desarrollo profesional docente. Además se realizan acciones tendientes a la vinculación con: el equipo de supervisión de Educación Artística y con directivos de los distintos niveles educativos de la provincia de Buenos Aires; con el equipo de gestión y dirección departamental de educación artística del



colegio pre-universitario Ernesto Sábato y con diversas instituciones de la sociedad civil que poseen talleres de enseñanza del teatro para que los estudiantes realicen sus observaciones en espacios diversos de enseñanza del teatro como parte de la propuesta de esta asignatura.

A partir del ciclo lectivo 2019 se incorporara al equipo de cátedra la profesora Fernanda Ghezzi, graduada de la facultad de Arte, para acompañar a los estudiantes en la etapa de observación ofreciéndoles la caracterización de grupos escolares en contextos rurales. Como así también para la lectura y análisis de material bibliográfico de temáticas pertinentes al espacio curricular.

Además el equipo de cátedra participa del proyecto de investigación del TECC denominado “Políticas educativas emergentes. Interjuego de lo macro y lo micro político en el gobierno de la Educación Artística local (2008-2018”).

La profesora Bertoldi, María Marcela ha culminado su cursada en la Maestría de Educación FCH UNICEN. Actualmente se encuentra en la escritura de la tesis denominada: *Teatro, diseño curricular y diseño de la enseñanza. Prácticas de interpretación curricular en los profesores de teatro.*