

ProFoDI-MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

Profesorado de Educación Primaria

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO

EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIVEL PRIMARIO

ProFoDI-MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

Directora Editorial

Liliana Abrate

Coordinación editorial

Mariana de la Vega Viale

Claudia Castro

Coordinación y supervisión de producción

Sofía López

Equipo de acompañamiento a la escritura

Natalia Riveros

Eugenia Peirone

Sol Eva Galán

María Eugenia Maldonado

Producción de contenido

Valeria Palaver

Corrección de estilo

Sandra Curetti

Victoria Picatto

Diseño

Luis F. Gómez

Romina Sampó

EQUIPO DE DISEÑO PROFODI-MC



2023

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

PRÓLOGO

La experiencia vivida durante la pandemia por Covid-19 en los años 2020 y 2021 modificó, de manera inédita, las coordenadas para transitar y comprender lo propio de la educación. Dentro del sistema educativo, a fin de sostener los procesos pedagógicos, fue necesario introducir cambios drásticos e imprevistos. Estas modificaciones implicaron un fuerte impacto en los modos de desarrollar la tarea escolar, en general, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en particular. Para responder a las necesidades planteadas por el contexto, los/las docentes de todos los niveles debieron adaptar y transformar sus programas y planificaciones, sus estrategias didácticas y modalidades de evaluación, así como los modos de vincularse y sus propios entornos de trabajo. Ineludiblemente, además, se vieron en la necesidad de incluir diversas herramientas para trabajar en la virtualidad como entorno. Asimismo, estudiantes y familias se encontraron ante un nuevo e inesperado desafío: aceptar la irrupción de la escuela en sus hogares, disponiendo de espacios, tiempos y recursos que antes eran ofrecidos en el ámbito escolar.

En una sociedad donde los avances tecnológicos no cesan de producirse, en tiempos cada vez más acelerados, toda esa experiencia acumulada por docentes, estudiantes y demás actores institucionales conforma un saber de gran valor. En este sentido, el nuevo e intempes- tivo encuentro con las tecnologías digitales supone la reflexión sobre su inscripción en el ámbito educativo y su potencialidad formativa, e implica la necesidad de construir una mirada crítica sobre el acceso a la cultura digital en perspectiva de derecho.

Otro aprendizaje crucial que dejó el contexto de pandemia es la re- definición de los tiempos y espacios de lo escolar, así como de los modos de hacer vínculo *en* y *con* la institución educativa. Si bien con resultados heterogéneos, quedó demostrado que es posible repensar la configura- ción horaria, los espacios y modalidades de encuentro para el trabajo pedagógico, las estrategias de acompañamiento de las trayectorias for- mativas, los modos de comunicación y participación institucional, entre otros aspectos relevantes que tradicionalmente se asociaron a la educa- ción presencial. Sin afán de sustituir lo que pasa en la copresencia física a la que estaba habituada la comunidad educativa, se ensayaron diversos dispositivos para habitar las instituciones, que pueden considerarse como nuevos y valiosos modos de *hacer escuela*, sin necesidad que todo suce- da en el edificio escolar.

A partir de estos saberes acumulados y poniendo en valor las experiencias realizadas en las instituciones de formación docente de la provincia de Córdoba, en 2021 la Dirección General de Educación Supe- rior (DGES) crea el Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada (ProFoDI-MC). Este se inicia como una experiencia piloto des- tinada a cuatro instituciones, con la finalidad de brindar un acompaña- miento durante el pasaje hacia esta nueva modalidad de trabajo –en los aspectos pedagógicos, tecnológicos y organizativos–. En el año 2022, en el marco de la normativa jurisdiccional, se establece la implementación de esta modalidad en todos los institutos superiores dependientes de la DGES para profundizar los procesos de democratización en el acceso, per- manencia y egreso a las carreras de formación docente, considerando las necesidades que presentan los diversos territorios de nuestra provincia.

Estas definiciones de la política educativa para la formación do- cente inicial buscan desplegar y potenciar experiencias formativas que combinen, de manera creativa y situada, lo valioso del trabajo en la pre- sencialidad y las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales. En este

sentido, la modalidad combinada plantea nuevos desafíos teóricos y metodológicos en relación con los objetos de saber, los formatos curriculares y las estrategias de enseñanza y evaluación, abriendo la discusión sobre las formas de *hacer presencia* en los diversos entornos que se transitan durante el desarrollo de una propuesta formativa.

Si bien el lugar del/de la docente se ha visto conmovido ante el desafío de lo virtual –no sólo por las condiciones materiales y tecnológicas, sino también por la transformación estructural de sus formas de trabajo–, este/esta sigue siendo protagonista en las definiciones y diseños de situaciones de enseñanza, confirmando la centralidad de su tarea. Es por ello que la coordinación del ProFoDI-MC, junto a las áreas del equipo técnico de la DGES y especialistas provenientes de las diversas disciplinas, emprenden la elaboración de itinerarios pedagógico-didácticos enmarcados en el contexto actual de modalidad combinada. La intención del programa es ofrecer a docentes de carreras de formación docente inicial algunos caminos, orientaciones y recorridos posibles para la construcción de propuestas de enseñanza inscriptas en el diseño curricular vigente.

¿Qué entendemos por *itinerario pedagógico-didáctico*?

Recurrimos a la metáfora de *itinerario* para ilustrar el sentido que quisiéramos asuman estos recorridos, que se ofrecen a los/las docentes como textos abiertos y flexibles para ser utilizados en la creación de propuestas de enseñanza en esta modalidad. Se trata de producciones que *se hacen lugar* entre el currículum y la enseñanza, y pueden orientar la elaboración de propuestas didácticas, colaborando en la re-territorialización del espacio-tiempo particular propio de la presencialidad y la virtualidad. Estas producciones ponen a disposición caminos posibles que articulan enfoques teóricos y perspectivas didácticas, ofreciendo mojones de sentido a través de preguntas orientadoras, nudos problemáticos, sugerencias para la construcción de actividades, selección de materiales de lectura y diversos recursos en diferentes lenguajes (académico, artístico, digital, etc.). Constituyen trazados que pueden ser reescritos por cada docente –y en conjunto con sus colegas– en función de posicionamientos y decisiones propias, recuperando experiencias y saberes. Pueden resultar una oportunidad para visitar, desde lo disciplinar y lo didáctico, enfoques, conceptos y propuestas metodológicas sugeridas en los diseños curriculares, incorporando saberes y experiencias que el contexto actual requiere para el Nivel Superior y los niveles para los cuales se forma.

Los itinerarios pedagógico-didácticos persiguen, principalmente, la finalidad de mantener abierto el canal de diálogo con docentes de la formación docente inicial y apuntan a la construcción colaborativa de propuestas de enseñanza en la modalidad combinada, teniendo en cuenta que estas, fundamentalmente, se definen en las aulas y se recrean en las instituciones junto a estudiantes y colegas. Estos recorridos, entonces, convocan a una escritura colectiva que puede dialogar, discutir y reconstruir saberes desde la experiencia historizada y los desafíos del futuro.

Dirección General de Educación Superior

Equipo técnico-pedagógico de la DGES

Programa de Formación Docente en Modalidad Combinada

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO

EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIVEL PRIMARIO

Formato: Seminario

Año: 4°

Carga horaria: 2 h cátedra

Campo de la Formación: Campo de la Formación Específica

Régimen de cursado: Anual

Marco orientador

En la trama de los profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria, Educación Física se encuentra ubicada en tercero y cuarto año. Los formatos curriculares propuestos para su abordaje, en estas carreras de formación docente, son taller y seminario¹, respectivamente (*Diseño Curricular para los Profesorados de Nivel Inicial y Primario*, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba [ME], 2015). Ambas unidades curriculares hacen foco, como contenidos específicos, en el cuerpo y el movimiento, la corporeidad y las prácticas corporales. Estos contenidos promueven, tal como afirma Alfredo Furlán (2005), la construcción de nuevos saberes en torno a un *cuerpo políglota*, es decir, un cuerpo que se relaciona, se comunica desde distintos lenguajes y contribuye a la propia percepción del mundo. Se vuelve relevante, entonces, establecer una continuidad de trabajo con los talleres de Lenguaje Corporal y Lenguaje Artístico Expresivo de primer año, del Campo de la Formación General. También es posible favorecer la articulación con los seminarios de Educación Sexual Integral de cuarto año y Educación Artística de segundo, ambos del Campo de la Formación Específica. Algo similar ocurre con las vinculaciones que pueden establecer-

¹ Para acceder a la descripción de cada uno de los formatos, consultar el *Diseño Curricular* (ME, 2015).

se con el Campo de la Práctica Docente, ya que estos espacios, en diálogo, enriquecen la mirada durante el trayecto formativo. Además, el énfasis, en estas unidades curriculares, está puesto en la formación de la sensibilidad.

Para Le Breton (2002), “el cuerpo de la vida cotidiana obliga a que se instaure una sensibilidad” (p. 9), y esto le permite al cuerpo desempeñar un papel central, porque en él se encuentran y se manifiestan las sensibilidades. Según Rancière (2008), se experimenta y se expresa a través del cuerpo, que se convierte así en un medio y participa en el *reparto de lo sensible*. En este sentido, es necesaria una formación integral del sujeto, capaz de alimentar el pensamiento del *sensorium*. “Este *sensorium* implica la corporeidad y las relaciones que se desprenden de ella en el campo perceptivo que (...) no se agota en el círculo de lo que llamamos artes, sino que se extiende a las manifestaciones culturales y, por ende, a las formas que asumen las tecnologías en cada tiempo” (*Itinerario pedagógico-didáctico de Educación Artístico Expresiva*, Córdoba. ME, Dirección General de Educación Superior [DGES], 2022, p. 7), al igual que sucede con el movimiento corporal en la escuela y su significación para los sujetos que de ella participan.

Situarnos en el trayecto de formación docente, en el contexto actual, supone la capacidad de repensar los paradigmas educativos y el lugar de las tecnologías digitales. En este sentido, la modalidad combinada se presenta como un camino para desarrollar nuevas propuestas pedagógico-didácticas. Consideramos, entonces, que la enseñanza, tanto en entornos presenciales como virtuales, no puede prescindir del cuerpo y sus sensibilidades.

En Educación Física, la modalidad combinada ofrece oportunidades para ejercer la creatividad pedagógica y dejar atrás concepciones obsoletas, arraigadas a la disciplina. A la vez, permite renovar nuestras maneras de integrar la teoría y la práctica, diversificando el enfoque y adaptando la enseñanza a las necesidades actuales, con el objetivo de construir herramientas y saberes que los futuros/las futuras docentes necesitarán para tomar decisiones en su práctica profesional.

Propósitos de la formación

NIVEL INICIAL	NIVEL PRIMARIO
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Revisar las representaciones docentes acerca de las prácticas corporales en la escuela y en el Jardín Maternal y de Infantes, reconociendo su propia disponibilidad corporal para el juego. (El resaltado es nuestro. ME, 2015, p. 78) ➤ Comprender que el docente de Nivel Inicial requiere de su disponibilidad corporal y expresiva para vincularse con los niños y las niñas generando contención, cuidado, afecto y autoridad. (El resaltado es nuestro. ME, 2015, p. 78) ➤ Favorecer la construcción de matrices de aprendizaje adecuadas al trabajo con la diversidad de características y contextos de los niños del Nivel Inicial; analizando críticamente las perspectivas hegemónicas que, respecto al cuerpo y al género, se consolidaron en la escuela. (El resaltado es nuestro. ME, 2015, p. 78) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propiciar prácticas inclusoras en la cultura del movimiento corporal en la escuela, analizando críticamente las perspectivas hegemónicas consolidadas en las prácticas escolares. (El resaltado es nuestro. ME, 2015, p. 197) ➤ Favorecer el desarrollo de estrategias didácticas vinculadas a la cultura del movimiento corporal. (El resaltado es nuestro. ME, 2015, p. 197) ➤ Promover el acompañamiento de diferentes proyectos y actividades del/a docente de EF de la escuela primaria, articulando, diseñando y participando en campamentos, juegos, propuestas motrices y expresivas, entre otros. (El resaltado es nuestro. ME, 2015, p. 197)

Propuesta metodológica



Rayuela, Claudio Gallina, óleo sobre lienzo, 23 x 38 cm. 2002. Artnet.com

Todos/todas, en algún momento de nuestras vidas, trazamos una rayuela para jugar: en forma de avioncito, con cuadros, circulares, en espiral, con números, con letras, largas, y también cortas, para jugar solos/solas o para jugar con otros/otras. Hay muchas maneras de trazarlas según las distintas culturas. En definitiva, lo importante es definir nuestro campo de juego y empezar a jugar. Graciela

Scheines (1998) describe la rayuela como una superficie para el juego, segmentada en zonas y ajustada conforme a las normas de cada partida.

Esta metáfora nos invita a pensar las propuestas didácticas como proyectos en constante cambio, y cada decisión que tomamos en el campo de la formación inicial, en el quehacer de la enseñanza, traza senderos en el camino hacia el futuro. Nos referimos a las decisiones pedagógico-didácticas que, como docentes, tomamos al momento de imaginar o desarrollar una propuesta: priorizamos algunos contenidos y dejamos otros fuera, proponemos determinadas actividades para la virtualidad y otras para los encuentros presenciales. Así, tal como en la rayuela, en el trabajo de la enseñanza trazamos un sendero, anticipamos lo que está por venir y nos adentramos en el juego, procurando que el aprendizaje sea una experiencia rica y significativa. Aspiramos a reconocer un camino posible, a reflexionar acerca de cómo la Educación Física puede contribuir a la formación integral de los futuros educadores/ las futuras educadoras.

Como en el juego de la rayuela, imaginar el recorrido metodológico que constituye nuestro itinerario, supone primero dibujar el camino y definir un punto de partida. En la propuesta que presentamos a continuación, ese punto es el *Diseño Curricular* (ME, 2015), en lo que respecta al espacio Educación Física.

Momento introductorio: trazar el itinerario, dibujar la rayuela

Es posible comenzar por un análisis de los sentidos que se expresan en el *Diseño Curricular* (ME, 2015): ¿cuáles son los conceptos centrales de Educación Física? ¿Qué preguntas específicas sobre la disciplina podemos formular?

Educación Física se presenta aquí como el espacio responsable del estudio de los saberes vinculados con el movimiento corporal y su significado histórico. La selección de sus contenidos refleja el énfasis en el incremento de la disponibilidad corporal de los/las estudiantes en su proceso de formación. Reconoce, además, la relevancia de las prácticas corporales y el papel central que tienen en el desarrollo motriz de los niños/las niñas, como también en la construcción de la disponibilidad corporal, la identidad y las relaciones sociales. Entre estos contenidos se destaca el juego, como un componente importante en ambas carreras de formación. Se hace referencia a este como un derecho, en relación con la expresión corporal, la vida en la naturaleza, y las implicancias de estos contenidos en el aprendizaje y desarrollo de los/las estudiantes.

Tanto en el profesorado de Nivel Inicial como en el de Nivel Primario, se propone la perspectiva de género para el abordaje de los contenidos propios de la unidad curricular y, desde esta noción, se pone de manifiesto la necesidad de cuestionar las perspectivas tradicionales sobre el cuerpo y el género en la educación. Se enfatiza en la importancia de promover un juego no competitivo, con la ética del juego limpio, subrayando la necesidad de una adecuada formación docente para abordar, eficazmente, los saberes de Educación Física en el aula. El objetivo apunta a promover una práctica inclusiva y enriquecedora.



Preguntas que pueden orientar la lectura analítica de los documentos curriculares

¿Cuál es la relevancia que tiene la disciplina Educación Física en el Nivel Inicial y en el Primario? ¿Qué puede ofrecerles a los/las docentes en formación? ¿Por qué es importante prestarle atención a los cuerpos y a las prácticas corporales en la escuela?, ¿qué cuerpos estamos formando? ¿De qué modo facilitamos que los/las estudiantes se involucren en el desarrollo de su propia disponibilidad corporal y lúdica? ¿Qué tiempos y espacios brindamos para la toma de conciencia sobre ambos conceptos? ¿De qué modos podemos evaluar estos procesos reflexivos?

Primer casillero: El cuerpo y la disponibilidad corporal

La acción de lanzar una piedra da cuenta de nuestra disponibilidad corporal. Aquí nos adentramos en ideas, conceptos y problemáticas que son clave para comprender(nos). Como docentes, estamos presentes y dispuestos/dispuestas para recorrer este itinerario, para compartir el juego con otros/otras colegas. ¿Cómo? A través de la revisión y reflexión de la historia personal y de las experiencias construidas,

a lo largo de la trayectoria vivida en los distintos ámbitos de Nivel Inicial y Primario. Es posible realizar una narrativa propia, una autobiografía docente que habilite la reflexión sobre el cuerpo y tensiones las decisiones que se toman en la enseñanza. El encuentro es con uno mismo/una misma y con los/las colegas, para poner en diálogo la historia personal con la de otros/otras, considerando, a su vez, diversos contextos, realidades y trayectorias.

Merleau-Ponty: la corporeidad como trayectoria

En este punto, resulta relevante aproximarnos a las ideas de Merleau-Ponty (1945) y su concepción de la corporeidad como una trayectoria fundamental en la experiencia humana. Según el filósofo, esta noción va más allá de la visión dualista que separa cuerpo y mente; se trata, más bien, de una entidad unificada, que nos permite interactuar con el mundo y así comprenderlo. En la educación, la corporeidad se convierte en el puente que conecta el conocimiento intelectual con la experiencia vivida. La escuela desempeña un papel crucial en la formación de la corporeidad, en tanto moldea la forma a través de la cual nos relacionamos con el entorno y con los/las demás. Al respecto, resulta oportuno señalar que en el mundo, y en particular en la escuela, no somos espectadores/espectadoras o receptores/receptoras pasivos/pasivas de información: somos seres completos, que experimentamos, sentimos y nos comunicamos a través de la corporeidad. Además, para este autor, la corporeidad es una trayectoria que une lo físico y lo mental en una experiencia completa. En este sentido, la educación, al abrazar esta concepción, nos invita a explorar nuestra humanidad en su totalidad, reconociendo que somos seres en constante evolución, interactuando con el mundo de manera integral.

Alicia Grasso (2005) amplía la perspectiva acerca del concepto, al afirmar que la corporeidad es la integración permanente de múltiples factores que componen una entidad única. Estos factores abarcan lo psíquico, físico, espiritual, motriz, afectivo, social e intelectual, y son constitutivos de la entidad original y exclusiva del ser humano. La corporeidad nos trasciende, incluso cuando no estamos esencialmente presentes, manifestándose en elementos como una carta escrita con nuestra letra, un reloj que usamos a diario, un gesto que hereda un hijo o una frase de cariño que nos caracteriza. La perspectiva de esta autora enriquece aún más nuestra comprensión del concepto en tanto esencia misma de nuestra identidad, y nos invita a explorar sus sentidos, de manera integral, en la educación.

A continuación, compartimos un poema que nos convoca a *manifestar* nuestra corporeidad:

Manifiesto de mi corporeidad

Vivo en este mundo, vivo sus circunstancias que son las mías,
allí me muevo, soy mi cuerpo y a través de él aprendo,
comparto el mundo con los demás y de ellos también se nutre mi ser.
La escuela es mi espacio de contacto con otros iguales a mí,
pero diferentes, para quienes yo también soy otro, desde su perspectiva.
Hay cosas que puedo hacer y otras que no,
pero si me enseñan poco a poco podré hacer esas e inventar otras,
basta con que me ayuden a saber cómo.
Necesito desarrollar mi cuerpo para lograr hacer lo que deseo,
quiero moverme con libertad y disfrutar de lo que hago,
me gusta sentir como crezco y desarrollo mis habilidades y
dispongo de mi cuerpo, plena y placenteramente,
para ejercer mi libertad de moverme, de adaptarme, de hacer y sentir,
no sólo lo que se espera de mí, sino y aún más,
lo que soy capaz de crear para mi propia satisfacción
Quiero y merezco una educación física para mí,
que satisfaga mis necesidades no las de los demás,
que me ayude a superar las limitaciones que me impone mi entorno
porque quizás no pueda yo solo apropiarme de mi cuerpo,
a pesar de que soy ese cuerpo,
porque la realidad cada vez me ofrece menos opciones de moverme
y a veces la escuela es mi única oportunidad.
Yo sé que somos muchos y que no tenemos
ni siquiera los implementos más sencillos,
mucho menos aquellos sofisticados,
pero hurgando en un viejo baúl de tesoros,
encontré muchos juegos que sólo necesitan de ti y de mí.
Encontré un objeto multicolor, hecho de delgadas varillas de madera
y un suave papel, atado a un gordo rollo de hilo
mi padre me dijo que se llama papagayo y que se eleva por el cielo,
pero no pudo enseñarme a volarlo porque no tenía tiempo.

Mi madre también me contó que cuando era niña jugaba con sus amigos, los juegos que hicieron en mi escuela la semana aniversario y que a todos nos parecieron divertidos, pero dicen que es folclore, que se llaman juegos tradicionales y que ya pasaron de moda.

Ahora es más importante jugar de otro modo, en la computadora allí nos ofrecen otras realidades, llamadas virtuales, lo denominan el futuro.

(Pateti, 2006, p. 179)

En la línea de sentido de las reflexiones precedentes, es posible afirmar que la corporeidad se pone de manifiesto en la disponibilidad corporal que representa la disposición personal para la acción y, la interacción con otros/otras y con el entorno. Como noción, implica la capacidad de vincularnos, de relacionarnos con el mundo, de pensar, accionar, sentir, emocionarnos y comunicarnos en nuestras actividades cotidianas, reflejando así nuestra vivencia completa como seres corpóreos. A través de esta disponibilidad, la corporeidad se manifiesta en cada gesto, movimiento y forma de relación, integrándonos en una experiencia plena y consciente de nuestro *ser en el mundo*.

¿De qué hablamos cuando hablamos de disponibilidad corporal?

Graciela Tabak (2017) ha investigado en torno a la disponibilidad corporal en la formación docente. Su trabajo indaga acerca de las representaciones y prácticas presentes en relación a la noción de disponibilidad corporal del/de la docente de Jardín Maternal y, desde allí, se pregunta por el cuerpo de los/las docentes en la formación. Para llevar a cabo su estudio, analizó documentos curriculares, publicaciones relativas a la formación docente, entrevistas, observaciones, y además utilizó herramientas de psicomotricidad. A partir de su relevamiento, identificó categorías como *poner el cuerpo* o *disponer del cuerpo*, explorando factores como las condiciones laborales, las experiencias previas de los/las docentes con el cuerpo y su formación educativa. La conclusión principal a la que arriba es que los/las docentes, a menudo, sacrifican la conexión personal con sus cuerpos, en favor de una disponibilidad corporal hacia los niños/las niñas, dejando de lado los sentimientos propios y la atención de sus cuerpos.

La autora expone que los/las docentes (sujetos de la investigación) mencionan no haber recibido formación específica sobre lo corporal durante su capacitación profesional, sino que adquirieron estos conocimientos en la práctica diaria y a

través de la colaboración con sus colegas y superiores. La presencia del cuerpo, en la formación de docentes de este nivel, se aborda principalmente desde una perspectiva teórica, sin enfocarse en la práctica específica. Los/las docentes investigados/investigadas consideran que aprendieron sobre el tema a través de la observación de clases y mediante la interacción con sus pares; a la vez, destacan que la experiencia práctica fue fundamental para su aprendizaje y desarrollo profesional.

El concepto de *habitus* propuesto por Bourdieu (2008) revela que lo incorporado en la biografía personal puede ser conscientemente modificado y ampliado, por lo tanto, *pensar el cuerpo* implica un proceso de autoconciencia y una experiencia dirigida, que comienza con la reflexión sobre el propio cuerpo del/de la docente y se expande hacia la corporalidad de los niños/las niñas.

Considerar la idea de un *cuerpo para otros* (Tabak, 2017), remite a la formación docente inicial, que se enfoca en preparar a los/las docentes para estar física y emocionalmente disponibles para los niños/las niñas en el aula. Esta idea se emparenta con otra, muy presente, en torno a la noción de Educación Física como espacio que desempeña un papel clave en la alfabetización del movimiento corporal en la escuela, incluyendo la capacidad del/de la docente para utilizar su propio cuerpo como recurso educativo. Por ello, como docentes de institución de formación, es necesario que seamos conscientes de la brecha que indefectiblemente existe entre las experiencias corporales adultas y las de los niños/las niñas, subrayando la importancia de una formación que permita a los/las estudiantes reflexionar sobre la propia experiencia corporal y la relación con su disponibilidad corporal hacia los sujetos de aprendizaje. En resumen, *pensar el cuerpo* debe convertirse en un proceso de conciencia y reflexión esencial para preparar a los futuros/las futuras docentes, permitiéndoles comprender su propia corporeidad y la influencia que esta ejerce en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la primera infancia.

En la modalidad combinada, a la hora de diseñar posibles abordajes pedagógico-didácticos, que posibiliten la exploración de la propia disponibilidad corporal y permitan que los/las estudiantes expresen su propia historia a través de palabras, gestos o movimientos, es fundamental considerar estrategias que integren teoría y práctica. A su vez, resulta necesario que estas estrategias promuevan la reflexión personal y la creatividad. Se trata de un enfoque que les permitirá a los/las estudiantes estar mejor preparados/preparadas para enriquecer su relación con los niños/las niñas en la sala.

Actividades y estrategias

La toma de conciencia del propio cuerpo es clave para que los futuros/las futuras docentes se miren a sí mismos/a sí mismas, reflexionen sobre sus acciones y

se vuelvan conscientes de cómo su cuerpo alberga huellas, dolores, placeres y aprendizajes. Es posible enseñar la práctica de la respiración consciente y la exploración corporal, como estrategias para aprender a gestionar las propias emociones y tensiones corporales, promoviendo una mayor disponibilidad emocional y física.

Las siguientes sugerencias de actividades fueron pensadas para realizarse tanto en entornos presenciales como virtuales:

- ✓ Para visualizar los movimientos en el cuerpo que genera la respiración, los/las invitamos a sentarse o acostarse, puede ser con música de fondo. Comenzamos a respirar prestando especial atención a las zonas del cuerpo que se expanden, al recorrido del aire cuando ingresa, imaginamos las circulaciones internas que realiza, el intercambio de gases, la oxigenación de nuestro cerebro y demás músculos. Podemos hacer el ejercicio con un globo en el abdomen, para percibir mejor los movimientos que se generan: ¿cómo se mueve el globo?, ¿en qué direcciones?, ¿qué parte de nuestro cuerpo inicia el movimiento?
- ✓ Hacer un recorrido corporal (ya sea sentándose o acostándose) iniciando por los pies: con una respiración suave, visualizamos el contacto con el suelo, percibimos su temperatura, su textura, la expansión o no de los pies. Subimos hacia la articulación de la rodilla, la cadera, la columna y, en cada articulación, visualizamos las uniones. Nos detenemos en la espalda: ¿qué sentimos?, ¿cómo la visualizamos? Escuchamos nuestro cuerpo y no sólo con los oídos: ¿hay algún punto que nos genere molestia? ¿Percibimos dolores? ¿Cómo nos resulta esta posición? Nos desplazamos hacia el cuello, identificamos si hay alguna dolencia, hacemos foco en ella, le enviamos oxígeno, la disipamos con calma (sin movimientos). Sentimos el peso de nuestros brazos, los hombros, los codos, las muñecas y las manos. Prestamos atención a cada falange y llegamos a la punta de los dedos. Regresamos lentamente por los brazos y subimos a la cabeza, sentimos cómo la frente se relaja, distendemos la piel, relajamos los ojos sin perder la concentración en la respiración, la escuchamos, nos escuchamos. Iniciamos movimientos pequeños del rostro, la frente, las cejas, los ojos, las orejas, los pómulos, la boca, el mentón, y bostezamos. Comenzamos a estirarnos lentamente, hacemos torsiones suaves, inclinaciones. Inhalamos profundo, exhalamos largo y, en cada movimiento, nos disponemos para nosotros mismos/nosotras mismas, para atendernos, escucharnos.

Para llevar a cabo estas propuestas, resulta central poner en juego nuestra disponibilidad. Necesitamos de nuestras voces, no sólo en la presencialidad, sino también en el trabajo virtual, convocando e invitando, a través de un audio, a un re-

corrido corporal, compartiéndolo en el aula virtual. Luego, es posible solicitarles que registren en un foro todas las sensaciones, emociones, gustos, disgustos, dolores y placeres, es decir, lo que les pasó por el cuerpo en cada paso del ejercicio. La propuesta de narrar lo que le pasa al propio cuerpo, lo que está y se manifiesta, narrarse y decirse, nos conecta con lo íntimo, con nuestros orígenes y con las huellas que nos constituyen y, en esta trayectoria, intentamos comprendernos. Consideramos que esta propuesta no necesariamente se circunscribe a una clase, sino que puede quedar abierta para seguir profundizando la experiencia a través de la escritura, por lo cual puede resultar propicia una evaluación cualitativa que dé cuenta del proceso individual de cada estudiante.

- ✓ Escribir narrativas autobiográficas. De las narrativas autobiográficas a las narrativas de experiencias corporales en la formación.

Otra propuesta que se puede llevar adelante en articulación con Lenguaje Corporal, es recuperar las narrativas autobiográficas realizadas en ese espacio curricular, volver a conectar con esas escrituras, volver a leerse y pensar en aquello que pasamos por alto y ahora regresa, para ganar profundidad en torno a la disponibilidad corporal. La autobiografía corporal puede desempeñar un papel esencial, ayudando a los/las estudiantes a narrar y narrarse, plasmando sus pensamientos, emociones y sensaciones corporales en un diario o cuaderno (este diario puede ser un registro que presenten a fin de año, al que agreguen recortes, fotos, palabras, frases, pequeños fragmentos de su historia personal). Esto les ayudará a mirarse, a ser conscientes de su propio cuerpo y su disponibilidad corporal, a lo largo de su trayectoria como estudiantes en la formación docente. Es una posibilidad para recuperar saberes de todos los espacios curriculares que han transitado hasta el momento, desde primer año hasta cuarto, identificando aquello que ha resultado significativo. Resulta importante aquí poner en juego los aprendizajes y sus relaciones con las prácticas, para dar cuenta de estos saberes desde los distintos campos de conocimiento, vinculándolos con la propia corporeidad.



Materiales

- Paredes Ortiz, J. (2002). *El desarrollo del ser humano desde la corporeidad* (pp. 329-390).
- Supervisión de Educación Física 04 Valle de México (2020, 25 de mayo). *Alicia Grasso*. [Video]. YouTube.
- Grasso, A., Erramouspe, B. y Brito, L. F. (2005). La Corporeidad: eje de aprendizaje en Educación Física. En *Construyendo identidad corporal* (pp. 31-32). Novedades Educativas.

- Tabak, G. I. (2020). *La disponibilidad corporal de los docentes de jardín maternal: cuerpos en oferta*. [Tesis de maestría, Filosofía y Letras, UBA] Filo digital.
- Bazán, B. (2023). ¿Qué significa ser/tener un cuerpo educado? Aportes para pensar la ESI en Argentina. En L. Contrera et al. (Comp.), *Desbordar los pupitres. Sin pedagogía gorda no hay ESI* (pp. 87-99). Editorial Madreselva.
- Catanzariti, L. y Pesenti, L. (2023). ¿Qué significa "gordx"? Una propuesta didáctica para pensar las diversidades, los cuerpos y sus representaciones sociales. En L. Contrera et al. (Comp.). *Desbordar los pupitres. Sin pedagogía gorda no hay ESI* (pp. 103-114). Editorial Madreselva.
- Labaké, L. y Chein, G. (2023). ¿Pueden gozar los cuerpos gordos en la Educación Física? Reflexiones desde la Formación Docente. En L. Contrera et al. (Comp.), *Desbordar los pupitres. Sin pedagogía gorda no hay ESI* (pp. 73-81). Editorial Madreselva.

Segundo casillero: Disponibilidad lúdica

En este casillero vamos a revisar la noción convencional de juego, especialmente en el contexto de la formación docente inicial. En tanto formadores/formadoras, especialistas en Educación Física, participamos en actividades lúdicas en algún momento de nuestras vidas, posiblemente hemos coordinado juegos, no sólo en el contexto profesional, sino también como parte de nuestras experiencias de la infancia. Ahora bien, ¿en qué pensamos cuando hablamos de juego? Al momento de planificar y diseñar nuestras clases, ¿comprendemos la complejidad del juego y su relevancia en la formación? Definirlo es una tarea compleja, en tanto forma parte de la cultura. La experiencia misma de jugar es vital para quienes trabajamos con estas herramientas. Nos interesa, entonces, desarrollar una visión que revalorice el juego en el ámbito de la educación y de la formación docente inicial. De esta manera, cuando lo incorporamos en las prácticas de enseñanza, podemos aprovechar su potencial en relación con nuestros objetivos educativos, sin perder de vista su carácter autónomo ni su esencia autotélica.

Para este análisis, consideramos los elementos fundamentales del juego: las reglas, sus participantes, el tiempo, el espacio y la disponibilidad lúdica, utilizando la rayuela como ejemplo para ilustrar estos conceptos. Como menciona Scheines (1998), cada juego tiene reglas, incluso aquellos aparentemente simples como la rayuela:

En cada juego rige una legalidad propia distinta a la del mundo de afuera: las reglas. No hay juego sin reglas. (...) Hasta los juguetes exploratorios con hilos o alambres o con un pedazo de masilla responden a reglas. En estos casos, el juego comienza cuando acatamos los límites y las posibilidades de la materia con la que se juega. Estos límites son las reglas del juego. (Scheines, 1998, p.27).

En la rayuela se establece de antemano cómo debe ser el tablero que dibujamos en el suelo, sobre qué número se debe saltar y en qué orden. También hay otras reglas: saltar con un pie sobre los números impares, utilizar ambos pies en los números pares, no tocar las líneas. “No hay juego sin reglas”, afirma Scheines.

El *tiempo* también está delimitado previamente. En algunos casos, según el modo de jugar, los/las participantes deben completar su turno dentro de un límite de tiempo específico, lo que le agrega emoción y desafío.

El *espacio* se define claramente: un conjunto de números, letras, y dibujos estampados en el suelo, cumpliendo funciones específicas, pudiendo establecer una secuencialidad en la ejecución. A su vez, el espacio simbólico del juego también cobra relevancia: el entorno forma parte y una línea en el suelo se convierte en una frontera que los/las participantes deben evitar.

Los *jugadores/las jugadoras* son esenciales. Sin participantes dispuestos/dispuestas no hay juego. La rayuela puede jugarse individualmente o con amigos/amigas, pero requiere de una participación activa. Por ejemplo, si estamos de pie al costado, esperando el turno con nuestra piedra y, cuando nos toca, la lanzamos sin ganas, o si no prestamos atención a nuestro turno, quiere decir que no tenemos disponibilidad lúdica. Para jugar, tenemos que estar presentes en la situación. La disponibilidad lúdica, en este contexto, significa sumergirse completamente en el juego, siguiendo las reglas con entusiasmo y pasión.

Además, existen otras *características intrínsecas del juego*, ya que es una actividad que implica movimiento, pero no necesariamente siempre es físico. En la rayuela, los/las participantes deben moverse, lanzar con puntería, saltar evitando tocar las líneas y seguir un recorrido, lo que agrega un elemento de emoción y dinamismo. El juego, por otra parte, implica la toma de decisiones y la creatividad. Es necesario decidir cómo saltar de un número a otro, eligiendo la estrategia que se considere más ventajosa. Hay elementos que evidencian otro aspecto del juego, ya que existe una suerte de libertad controlada: los jugadores/las jugadoras son libres de elegir su estrategia, pero dentro de los límites que establecen las reglas.

En la rayuela, como en muchos otros juegos, hay un margen de *incertidumbre*. No sabemos si lanzaremos la piedra y caerá donde queremos: ¿si rueda y traspasa la línea?, ¿si al saltar por accidente pisamos una línea?, ¿seremos capaces de hacer equilibrio para tomar la piedra sin apoyar el pie? Todo lo que aporta emoción, genera

tensiones lúdicas, como las llama Scheines. La incertidumbre contribuye sin dudas a la experiencia placentera del juego, haciendo que cada partida sea única y emocionante.



Rayuela, Claudio Gallina, óleo sobre lienzo, 60 x 50 cm, 2011. Zurbaran.com

En última instancia, a través de la rayuela, queda en evidencia que el juego no es sólo una actividad para la niñez, sino una experiencia vital que puede enriquecer nuestras vivencias en cualquier etapa. Al reconocer su riqueza y complejidad, podemos aprovechar su poder para fomentar la creatividad, el aprendizaje y el desarrollo personal. La disponibilidad lúdica de los/las estudiantes que se están formando como docentes es un aspecto clave a considerar. Refiere a la capacidad de entregarse plenamente al juego, de estar presentes en la situación y desplegar todo su ser en esa actividad.

Los futuros/las futuras docentes deben estar dispuestos/dispuestas a apasionarse por el juego, a imaginar, a participar de manera auténtica y a disfrutar *en serio* de la actividad. La disponibilidad lúdica no sólo es relevante para comprender el juego, sino también para diseñar y llevar a cabo experiencias efectivas en el aula.

El objetivo de esta propuesta es preparar a los futuros educadores/las futuras educadoras para que sean capaces de diseñar y llevar a cabo experiencias educativas que aprovechen al máximo el potencial del juego, como una herramienta valiosa para el aprendizaje, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, y la creatividad en el aula, creando así un ambiente educativo más enriquecedor y estimulante.

Actividades y estrategias

Durante las clases presenciales en el instituto, es importante habilitar tiempos y espacios para el juego y para jugar con otros/otras. En este sentido, se evidencia el carácter social del juego, los vínculos, las emociones.

- ✓ **Juegos tradicionales y populares:** diseñar propuestas a partir de juegos tradicionales, que puedan generar proyectos institucionales. Desde la investigación acerca del abordaje de los juegos tradicionales, es posible elaborar una propuesta que permita, por ejemplo, participar en la Feria de Ciencias.
- ✓ **Juegos alternativos:** pueden constituir un medio para el logro de prácticas más inclusivas. Resulta relevante crear y construir juegos a partir de sus elementos constitutivos, así como favorecer la construcción de materiales para jugar.

- ✓ **Juego motor:** características y posibilidades. La variabilidad de los juegos. ¿Cómo se aprende? ¿Cómo se relaciona la motricidad con la formación integral del ser humano? ¿En qué se diferencia la concepción de *motricidad* de la concepción de *movimiento*?, ¿cuál es la importancia de esta diferencia? ¿Cuál es el papel de la corporeidad en Educación Física y cómo se relaciona con la concepción de ser humano como entidad global? Desde lo motriz, ¿qué implica la no linealidad en los procesos de aprendizajes?².

Tercer casillero: Investigaciones en contexto

En este casillero, avanzamos con una propuesta vinculada a las prácticas de los/las estudiantes. Tanto en Nivel Inicial como en Nivel Primario, transitan la práctica de residencia, un período de profundización del recorrido formativo que vehiculiza un nexo significativo con las prácticas profesionales. En esta instancia, cobra centralidad la incorporación de los/las estudiantes a los escenarios profesionales reales, para vivenciar la complejidad del trabajo docente. Este trayecto supone poner en juego los saberes adquiridos a lo largo de la formación docente inicial, en contextos situados, asumiendo una actitud reflexiva acerca del propio desempeño.

Desde el abordaje de nuestro espacio, resulta sumamente significativo el acercamiento al patio, a los recreos, así como la observación y participación en las clases de Educación Física, los actos escolares, las salidas educativas, y otros escenarios y escenas que se generan al interior de las escuelas. Es interesante que los/las estudiantes puedan observar cuestiones en torno a la disponibilidad corporal, a prácticas corporales, al juego y la expresión, utilizando herramientas como la entrevista etnográfica, para recuperar sentidos y significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias con el cuerpo, con el juego, con su disponibilidad, con los/las demás.

Actividades y estrategias

En torno a los conceptos que nos interesan, se puede proponer la construcción de un *estado del arte*, de manera virtual o presencial. Sugerimos partir de interrogantes como: ¿qué se está investigando en este campo? ¿Qué autores/autoras trabajan estas temáticas? ¿Qué abordajes metodológicos realizan?, ¿con qué estrategias? ¿Qué conclusiones pueden esbozar?

En esta instancia, es importante compartir investigaciones relevantes, analizarlas, recuperar aquello que nos interesa, que nos llama la atención. Proponer debates (en foros o mesas de debate), determinar categorías de interés y posibilidades que tenemos en el campo de la práctica, para realizar la observación, las entrevistas, los registros, las descripciones.

² Para profundizar en torno a estas ideas, se pueden analizar los aportes de Rodrigo Cabadas en su libro *Deportes Colectivos. Pedagogía no lineal para una formación integral* (2022).

Respecto de lo anterior, diseñamos nuestra propuesta de abordaje en el campo. Esta experiencia puede realizarse según las disposiciones (agrupamiento, tiempos, espacios, etc.) de Práctica Docente III (en el Profesorado de Educación Inicial) y Práctica Docente IV (en el Profesorado de Educación Primaria) y, de manera ambiciosa, podemos pensarla como una propuesta para ser incluida dentro del proyecto de ambas disciplinas, respectivamente.



Nivel inicial. En relación con los temas disponibilidad corporal docente y experiencias en Jardín Maternal

- Mujica, A. (2017, del 13 al 17 de noviembre). *Educación Física en Maternal: Una aventura en el descubrimiento de las posibilidades del cuerpo* [Ponencia]. 12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada, Argentina.
- Tabak, G. I. (2018, 12 al 14 de septiembre). *La formación del cuerpo en la formación docente de nivel inicial* [Trabajo]. II Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad. Teoría, práctica y formación, La Plata, Argentina.
- Rodríguez, S. M. (2018). *Representaciones sociales de las maestras jardineras acerca de la clase de Educación Física*. Universidad Nacional de Villa María.



Nivel Primario. En relación con los sujetos, el patio, el recreo, las prácticas corporales

- Monte, Y. (2018). *Los juegos en el recreo*. Universidad Nacional de Villa María. Pavía, V. (1995). *Investigación y juego: Reflexiones desde una práctica*. Educación Física y Ciencia 1(0), 60-67.
- Efdeportes (s.f.). *Víctor Pavía*.
- Palaver, N. V. (2017). *Las Relaciones sociales durante el recreo. Sus atravesamientos en relación al, espacio tiempo y corporeidad*. Universidad Nacional de Villa María.

Prácticas de evaluación

Anijovich y Cappelletti (2023) sostienen que la evaluación debe brindar posibilidades para que los/las estudiantes visibilicen logros, y reconozcan debilidades y fortalezas; de este modo, los instrumentos contribuyen a regular y co-regular los aprendizajes. Las autoras recuperan de Alicia Camilioni (2010) la idea que hace referencia a la necesidad de que exista coherencia entre la enseñanza y la evaluación. En este sentido, destacan que es importante que la evaluación esté alineada con el currículum y con la planificación didáctica, que los nuevos aprendizajes se apoyen en los anteriores e impliquen un desafío, resultando interesantes para los/las estudiantes.

Cabe preguntarnos: ¿qué decisiones supone evaluar procesos de registro/conciencia y comprensión de la propia corporeidad? La exploración, el hacer práctico, el hecho de poner el cuerpo y disponer la corporalidad, las formas de expresión de los cuerpos, son procesos que implican subjetividades. Al momento de comprender (nos) primeramente, y expresar(nos) luego, emergen las lógicas, los conceptos, los posicionamientos que permiten explicar, fundamentar, dar cuenta. Alcanzar profundidad en estos procesos de toma de conciencia, no sólo implica una conexión interna, sino poder exteriorizar y, a través del lenguaje verbal, mediar *esto que nos pasa* en términos de experiencia con el propio cuerpo.

En el caso de los seminarios y talleres, el *Diseño Curricular* (ME, 2015) propone una evaluación cualitativa, continua y con retroalimentación, que constituya un apoyo en el proceso de apropiación de saberes y promueva la evaluación entre pares. Consideramos que, en la modalidad combinada, el aula virtual representa un repositorio al que los/las estudiantes pueden volver, para revisar, cuantas veces sea necesario, las propuestas de enseñanza, y también las retroalimentaciones (escritas o grabadas), en pos de mejorar sus aprendizajes. Al mismo tiempo, sugerimos explorar las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales y elegir cuáles de esos instrumentos resultan más pertinentes. Algunos ejemplos:

- ◆ Para evaluar las presentaciones grupales o individuales, podemos utilizar *Co-Rubrics*, un complemento de *Google* que nos posibilita evaluar, co-evaluar y autoevaluar:
 - ✓ Montes, C. (2023, 14 de octubre). [Tutorial CoRubrics](#). [Video].YouTube.
- A partir de los tópicos o debates que generamos en los foros sobre alguna temática, podemos proponer lecturas, y análisis de textos que posibiliten dar cuenta de un posicionamiento al respecto, o compartir experiencias vividas y, a partir de ello, vincularlo con conceptos vistos en la clase. Para esta socialización, es posible crear un *podcast*. Compartimos una guía para abordar este tipo de producciones:

✓ **Córdoba. Ministerio de Educación** (s.f.). *El Podcast como recurso educativo*. Dirección General de Educación Superior.

➤ Para recuperar las experiencias vividas en Educación Física, por ejemplo, podemos usar Padlet, una herramienta que a través del formato mural, nos permite participar con textos, imágenes, videos, etc. Podemos editarlo, interactuar con pares, y luego reeditar en cualquier momento. Como docentes, nos facilita la posibilidad de dejar comentarios a modo de retroalimentación o preguntas que lleven a los/las estudiantes a reformular su posteo. Compartimos un *padlet* elaborado con estudiantes de un profesorado³:

✓ **ENS 4 - PEP - Un poquito de mi historia hecha cuerpo!!**

➤ Si proponemos instancias de autoevaluación, es posible valerse del recurso portafolio, que consiste en documentar el proceso de trabajo a lo largo del ciclo lectivo, con el objetivo de sistematizar parte de la trayectoria individual de los/las estudiantes. Este recurso puede realizarse en formato digital o bien de manera manual, a través de un cuaderno de registros (diario). Para Anijovich y Cappelletti (2023), el portafolio se enmarca en una perspectiva formativa de la evaluación: "Su valor como instrumento de autoevaluación reside en las reflexiones y toma de conciencia que el estudiante hace respecto de su aprendizaje a través de la selección y análisis de los trabajos que incluye" (2023, p. 94).

3 Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior Villa del Totoral.

Bibliografía

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2023). *Evaluaciones: 29 preguntas y respuestas*. El Ateneo.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Cabadas, R. (2022). *Deportes Colectivos. Pedagogía no lineal para una formación integral*. Espiritu Guerrero Editor.
- Calmels, D. (2012). *Del Sostén a la transgresión: el cuerpo en la crianza*. Biblos.
- Córdoba. Ministerio de Educación (2015). *Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria*. https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/upload/Disenio_Curr_Primaria_Inicial_2015.pdf
- Córdoba. Ministerio de Educación (2010). *Una reflexión acerca de la evaluación en la Educación Superior*. Dirección General de Educación Superior. https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/una-reflexion-acerca-de-la-evaluacion-en-la-educacion/upload/Evaluacion_Superior_Ultima_version.pdf
- Grasso, A. (2019). *La corporeidad incorporada, ¿Cómo se enseña desde un nuevo paradigma de cuerpo?* Brujas.
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- Merleau Ponty, M. (1993). *Phénoménologie de la perception*. (Jem Cabane, trad). Editorial Planeta. (Obra original publicada en 1945). https://www.academia.edu/5546998/Merleau_ponty_maurice_fenomenologia_de_la_percepcion
- Negro, V. y Montoya Saab, A. (2023). Clase 2: El Juego: un hecho simple, un concepto complejo. Educación física, juego y recreación educativa. *Educación Física y Recreación*. Programa Nacional de Formación Permanente, Argentina. Ministerio de Educación.
- Scheines, G. I. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. EUDEBA.
- Tabak, G. I. (2017). *Explotar el cuerpo en el Jardín Maternal: los sentidos de la expresión corporal. Orientaciones para hacer y pensar*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Se publicó digitalmente en Octubre de 2023
en el sitio web de la Dirección General de Educación Superior
<https://dges-cba.edu.ar/wp/index.php/profodi-mc-itinerarios/>
Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.



2023

Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd)
No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas. Esta licencia no es una licencia libre.

Autoridades

Juan Schiaretti

Gobernador

Manuel Calvo

Viceregovernador

Walter Mario Grahovac

Ministro de Educación

Noemí Patricia Kisbye

Secretaria de Promoción de la Ciencia y las Nuevas Tecnologías

Delia Provinciali

Secretaria de Educación

Jorge Jaimez

Subsecretario de Planeamiento, Evaluación y Modernización

Edith Teresa Flores

Directora General de Educación Inicial

Stella Maris Adrover

Directora General de Educación Primaria

María Cecilia Soisa

Directora General de Educación Secundaria

Claudia Aída Brain

Directora General de Educación Técnica y Formación Profesional

Liliana del Carmen Abrate

Directora General de Educación Superior

Alicia Beatriz Bonetto

Directora General de Educación Especial y Hospitalaria

Carlos Omar Brene

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Hugo Ramón Zanet

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Santiago Amadeo Lucero

Director General de Programas Especiales

Edgardo Atilio Carandino

Director General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional

Luciano Nicolás Garavaglia

Secretario de Gestión Administrativa

Virginia Cristina Monassa

Directora General de Coordinación y Gestión de Recursos Humanos

Carlos Ricardo Giovannoni

Director General de Infraestructura Escolar

ProFoDI-MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada