

---

Valenzuela, V. N. (junio, 2021). ¿Cómo enseñar a través de juegos dramáticos? Reflexiones acerca del lugar del cuerpo y el movimiento en el Nivel Primario". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 12 (6), pp. 66 - 78.

---

**Título:** ¿Cómo enseñar a través de juegos dramáticos? Reflexiones acerca del lugar del cuerpo y el movimiento en el Nivel Primario

**Resumen:** Este artículo propone una reflexión acerca del lugar que ocupa el cuerpo, el movimiento y los juegos dramáticos en las prácticas de enseñanza del Nivel Primario. El recorrido anecdótico y poético que se plantea intenta vincular lo que acontece en las aulas de primaria con la formación que reciben los futuros maestros en los Institutos de Formación Superior.

**Palabras clave:** Juegos dramáticos, Cuerpo, Movimiento, Experiencia Estéticas, Planificación, Nivel Primario

**Title:** *How to teach through drama games? Reflections about the conceptualization of body and movement in Elementary School*

**Abstract:** *This article proposes a reflection about the concepts of body, movement and dramatic games that are reflected in elementary school teaching practices. The proposed anecdotal and poetic journey tries to connect what happens in elementary school classrooms with the education that future teachers receive at Teaching Training Courses.*

**Keywords:** *Drama, Body, Movement, Aesthetic Experience, Planning, Elementary School*

## ¿Cómo enseñar a través de juegos dramáticos? Reflexiones acerca del lugar del cuerpo y el movimiento en el Nivel Primario

Valeria Nazarena Valenzuela<sup>1</sup>

En la actualidad la importancia de las experiencias estéticas, entre ellas los juegos dramáticos, en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas, parece ser algo prácticamente incuestionable a nivel teórico. Sin embargo, el pasaje de estas ideas a la práctica, todavía no es claramente visible: tradiciones, biografías escolares, escasas experiencias concretas, etc. hacen que, para gran parte de los docentes, este tipo de propuestas aparezcan envueltas en un cierto halo de misterio. Hoy me gustaría compartirles algunas experiencias personales y reflexiones en torno al juego dramático en el nivel primario, surgidas tanto de mi experiencia docente en el nivel, como así también de mi trabajo como integrante de equipos de prácticas en Institutos de Formación Docente.

En el año 2013, comencé a formar parte del Departamento de Lengua Inglesa de una escuela bilingüe de Nivel Primario; como profesora de la asignatura Drama<sup>2</sup> me sumaba al equipo para trabajar en forma transversal con los y las docentes de lengua y literatura inglesa. A partir de ese momento mi tarea, durante muchos años, consistió en planificar actividades lúdico-expresivo-motrices para niños y niñas de primero a quinto grado que permitieran potenciar el aprendizaje de la lengua inglesa. Sin embargo, el valor de las propuestas que logramos implementar allí reside en que su ámbito de aplicación no se limita únicamente al contexto de la educación bilingüe, sino que pueden incorporadas sin dificultades en las planificaciones de los espacios curriculares de nivel primario que hoy llamamos “Prácticas del lenguaje”. Con la expectativa de que tal vez pueda servir como

---

<sup>1</sup> Profesora de Expresión y Lenguaje Corporal (Centro de Educación Corporal) y Especialista en Tendencias Contemporáneas de la Danza (U.N.A.). Vive en Río Gallegos, Santa Cruz. Profesora interina del I.P.E.S. Río Gallegos e I.P.S.A. Correo electrónico: valeria.n.valenzuela@gmail.com

<sup>2</sup> La palabra Drama podría traducirse como Teatro, aunque en mi caso prefiero traducirla como Juegos Dramáticos o Teatrales.

disparador para que otros docentes se animen a incursionar en este tipo de modalidad de trabajo, me embarco en la escritura de este artículo.

### **El cuerpo en la escuela**

La Ley de Educación Nacional 26.206 en el Capítulo II, artículo 11, inciso R, establece entre los fines y objetivos de la política educativa nacional: “Brindar una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad”. Pero en la escuela real y concreta ¿En qué momentos se lleva a cabo esta formación corporal y motriz? ¿Únicamente en la clase de danza, teatro o educación física? ¿Quiénes son los sujetos responsables o que tienen a cargo esta tarea? Si hay algo que los estudios de género han aportado a la comprensión de lo que sucede dentro del sistema educativo, es evidenciar el impacto que las prácticas cotidianas tienen en la construcción de la subjetividad. Desde este paradigma, es posible sostener que la construcción y desarrollo de la corporeidad de los niños y las niñas no se limita a lo que sucede dentro de los límites de algunas disciplinas específicas, sino que es un proceso transversal a toda la experiencia educativa.

Por más de que la Ley de Educación Nacional 26206 no nombre ni una sola vez la palabra cuerpo, la escuela no se olvida, ni se ha olvidado jamás del cuerpo, hasta el punto en el cual podríamos afirmar que si hay algo que la escuela efectivamente hace, es operar sobre el cuerpo. En la actualidad, recorrer una institución escolar seguramente implica observar a niñas y niños sentados en sus bancos uno detrás de otro, situación que reaparece curso tras curso constituyendo un panorama que se repite en casi todo el sistema educativo del país. Estas prácticas, que ocurren tanto en los saludos a la bandera, las clases, como en los recreos, actos, etc., no son naturales ni mucho menos inocuas, pero su presencia tan cotidiana, muchas veces nos impide percibir su carácter artificial.

Diana Milstein y Héctor Mendes, ambos profesionales del campo de la sociología, se han ocupado de indagar las relaciones entre cuerpo y sistema educativo, repensando la escena escolar a partir de los sentidos asociados al orden. Milstein y Mendes (2017) afirman que:

En la escuela hay un constante e intenso trabajo en todos y cada uno de los cuerpos; hay acción y esfuerzo para transformar los cuerpos de acuerdo a formas concretas en cuanto a sus dimensiones, sus diferencias de género y edad, sus gestos, modales, comportamientos, atuendo, momentos de descanso y actividad, etc. Y estas formas concretas tienden a producir, un cuerpo/sujeto social escolar (p. 46)

Desde esta perspectiva, en la escuela no solo hay cuerpos sino también prácticas que construyen cuerpos; de allí que nos interese preguntarnos ¿Qué lugar ocupa el cuerpo, junto con el juego, el arte, el humor, etc. dentro del mundo escolar? ¿Está el cuerpo siendo reducido a una dimensión instrumental o se despliegan estrategias que potencian corporeidades diversas y potentes? ¿Qué tipo de prácticas corporales ocurren en el aula y con qué finalidad? ¿Qué vínculos existen entre el pensamiento y el movimiento?

La influencia de la filosofía platónica - resignificada luego por el catolicismo de la edad media y catapultada hacia nuestros días por Descartes- que relega al cuerpo como posibilitador de conocimiento a un segundo plano, es sin dudas, uno de los pilares fundamentales sobre los cuales se constituye la cultura occidental. Por lo tanto, no es de extrañarse que nuestro sistema educativo, que fuera forjado a la luz de un paradigma que es eminentemente racional, considere que la forma principal -o incluso única- de acceso al conocimiento es a través de la razón. Sobre este tema Michel Onfray (2007) considera que:

Veinticinco siglos de historia separan la filosofía griega más antigua del momento en que la leemos, lo que equivale a decir que las condiciones y las circunstancias de su transmisión merecen por sí mismas una obra. Como es evidente, algunas obras son irrecuperables (...). Otras, malhadadamente, nos han llegado casi en su totalidad, como los diálogos de Platón, cuya influencia y estragos durante los dos últimos milenios podrían dar origen a una enciclopedia de daños. (p. 29)

El concepto de daños que introduce Onfray - de una forma un tanto teatral, pero totalmente acorde a su estilo provocativo- nos permite reflexionar acerca de la transposición a acciones concretas que de los pensamientos se hace, ya sea consciente o inconscientemente. En este artículo, no busco explayarme o analizar pormenorizadamente las consecuencias que las actuales prácticas escolares traen aparejadas; pero cierto es, que partiremos de la hipótesis que sostiene que el sistema tradicionalista ha intentado conformar cuerpos dóciles; mientras que, desde nuestro punto de vista, la escuela debería intentar construir corporalidades empoderadas y potentes. En esta línea de pensamiento, los juegos dramáticos

parecen constituir una herramienta fundamental para delinear una forma de enseñar y aprender, que incorpore al cuerpo en sus dimensiones poética, creativa y productiva. Dando lugar a la construcción de un pensar, que en palabras de Sloterdijk (2011), podría ser denominado en términos de pensamiento fisionómico:

“Ser Racional” significa situarse en una peculiar relación difícilmente feliz, con lo sensible. El “se inteligente”, traducido a la práctica, significa “no te fíes de tus impulsos, no obedezcas a tu cuerpo, aprende a dominarte...” comenzando por la propia sensibilidad. Sin embargo, entendimiento y sensibilidad son inseparables (...) El pensamiento fisionómico ofrece una oportunidad para evadirse de ese ámbito de cabezas divididas y, por consiguiente, perversas. (p. 21)

Si concordamos con estas ideas, pareciera que resulta imperativo promover en las aulas, prácticas educativas que incorporen la sensibilidad, los afectos, reflexión, la emoción, el movimiento y la expresión, como parte de la experiencia de enseñanza y aprendizaje. Hace más de cinco siglos Spinoza sostenía que no se sabe lo que puede un cuerpo...pues parece que ya es tiempo de comenzar a descubrirlo.

### **Juegos dramáticos**

Plantear una definición de lo que se entiende por juegos dramáticos plantea, al menos en principio, una serie de dificultades. Mientras que en el mundo de habla inglesa parece haber un cierto acuerdo en torno al concepto de “Drama”<sup>3</sup>, dentro del contexto de habla hispana proliferan diferentes acepciones sobre las que aún, no se han construido claros consensos.

Cómo mencionaba anteriormente la palabra “Drama”, es aceptada y validada en incontables fuentes de referencia anglosajonas y es utilizada tanto por el Consejo Británico, como por las páginas educativas de la BBC, así como también por autores como Patrice Baldwin (2012), Susan Hillyard (2016) y Alice Savage (2019). Este concepto intenta dar cuenta de las prácticas expresivo-motrices que son llevadas adelante por docentes para enseñar contenidos que no pertenecen específicamente al mundo del teatro.

En nuestro contexto latinoamericano, podemos encontrar autores que hablan de juegos dramáticos, juegos teatrales, juegos simbólicos, arte dramático

---

<sup>3</sup> aquí hacemos referencia al concepto en inglés, y no a la palabra “drama” y sus acepciones en español.

aplicado a la educación, juegos imitativos, etc. Dentro de esta variedad de acepciones, se hace necesario posicionarse epistemológicamente, comprendiendo que la acción de nombrar también implica, de alguna manera, alinearse con determinados antecedentes y posturas académicas. Por lo tanto, en este caso en particular, he decidido tomar el concepto de juego dramático que utiliza Patricia Sarlé, ya que en el contexto argentino ella representa una referencia incuestionable. En palabras de Sarlé (2015):

Juego dramático, juego socio protagonizado y juego simbólico son nombres con que la literatura define a un tipo de juego que compromete la función simbólica (...). Esta función simbólica, que se pone en juego en *el "cómo sí"*, nos permite utilizar símbolos y con ellos representar. Esta posibilidad de simbolizar nos ayuda a pensar sobre las cosas, las personas, sus cualidades, a recordar y a hablar de ellas sin necesidad de tenerlas frente a nosotros. El pensamiento simbólico abre la posibilidad de aprender, ya no sólo mediante los sentidos, sino a partir de imágenes mentales y sus representaciones, de ahí la importancia de su desarrollo. En este proceso del *jugar como sí*, se reconocen diferentes momentos, siendo su culmen cuando los niños asumen un rol o papel social y ensayan sistemas simbólicos de significados, con el soporte de un guion dramático que va sostenido y construyendo durante el transcurso del jugar (Sarlé, P. y Rosas, R., 2005). Esta posibilidad de los niños de jugar simbólicamente, en la escuela infantil toma una forma particular a la que llamamos "juego dramático". Quizás la diferencia fundamental entre el juego simbólico de los niños y el que aparece en la escuela es que allí el "tema" o "situación imaginada" que aparece es propuesto por el educador. (p. 39)

La incorporación de juegos dramáticos como estrategia didáctica busca conectar el sentir, con el jugar, crear, actuar, representar, imaginar, componer, explorar, etc. promoviendo aprendizajes que se construyen con y desde el cuerpo.

### **Relatos ejemplo**

Antes de seguir avanzando y sólo a modo de ejemplo, quisiera compartir la narración de algunas de las actividades que tuve la oportunidad de llevar adelante con alumnas y alumnos de nivel primario, cuando trabajaba como pareja pedagógica en el área de literatura inglesa. Los invito entonces, a ingresar por unos minutos a mi salón de clases... ¿Comenzamos?

### **Empacando**

Esta propuesta surgió cuando mis alumnas y alumnos de cuarto grado iban a leer junto a sus profesoras de literatura inglesa, una adaptación de la novela de Julio

Verne: *Viaje al centro de la Tierra*. Entonces, como actividad de prelectura propusimos lo siguiente: se dividió a la clase en grupos de tres integrantes, y se los incentivó a imaginar que participarían de una expedición al centro de la tierra. Teniendo esto en cuenta debían planificar qué empacarían.

Cómo la mayoría de las y los niños de nueve años, no suelen tomar un rol muy activo en el armado de sus propias valijas cuando salen de viaje con sus familias (es decir, que suelen ser los padres quienes arman los bolsos), se dispuso de copias impresas con listas/ guías pre-armadas para empacar. En relación a las fotocopias, se comunicó a la clase que esos listados estaban pensados para salidas recreativas y no para grandes y peligrosas aventuras, por lo tanto estaban invitados a modificarlas libremente.

Al día siguiente, se les propuso a cada grupo improvisar una escena que fue especialmente diseñada teniendo en cuenta los contenidos ficcionales de sus mochilas. Por ejemplo: “Vos y tus compañeros de expedición, caminan por una cueva muy oscura y de repente deja de ingresar la luz del sol”; en ese caso, el grupo en cuestión había decidido cargar linternas, pero no baterías. Las intervenciones docentes durante la improvisación adoptaron el formato de preguntas, por ejemplo: “Y si buscan en la mochila, ¿Tienen algo que les sirva para resolver la situación?”; “me parece que se están quedando sin batería ¿Qué dirían los personajes en esa situación?; “definitivamente no han traído baterías ¿Qué pueden hacer ahora?”; etc.

A partir de esta actividad, se esperaba generar empatía hacia los personajes de la novela y suscitar expectativa e interés sobre el desarrollo de la historia.

### **Biografía Ilustrada**

En esa misma unidad, cuarto grado también tenían como tema de estudio la biografía de Julio Verne. Para ello, junto a las docentes de lengua y literatura inglesa, buscamos un relato apropiado y luego lo leímos junto a las y los niños.

Posteriormente, dividimos al curso en grupos de cuatro o cinco integrantes y les asignamos a cada uno de ellos un hecho o evento significativo de la vida de Julio Verne para que creen una pintura viviente que lo ilustre. Esta técnica también se conoce como *tableau vivant* y consiste en construir o reconstruir una escena utilizando primordialmente el cuerpo, explorando la gestualidad, los ademanes y las

posturas. También puede utilizarse escenografía, vestuarios, etc. pero estos no constituyen un recurso indispensable; aunque particularmente en esta experiencia que les estoy comentando, optamos por incorporarlos.

Mientras la clase exploraba, las docentes recorríamos los grupos indagando acerca de sus ideas para la representación. Una vez finalizado el tiempo de trabajo, cada grupo socializó la pintura viviente que había compuesto y se tomaron fotos de esas producciones. El resto de la clase debía identificar de qué hecho o evento se trataba, reflexionando acerca de cuáles habían sido aquellos signos que les permitieron arribar a esa conclusión.

Para finalizar, se editaron las fotos creadas por el grupo, junto al texto biográfico y se imprimieron copias que luego formaron parte de la carpeta de trabajo. De esta manera, logramos realizar un trabajo de comprensión lectora a través de una propuesta expresivo- motriz, promoviendo una apropiación corporal del texto, permitiendo que las y los niños pudieran conectarse efectiva y afectivamente con la lectura de ese material escrito.

### **Cuentos tradicionales**

Uno de los contenidos casi ineludibles en primer grado son los cuentos tradicionales y en la experiencia que quiero compartirles, se había elegido una versión en inglés del cuento *Los tres chanchitos*.

Luego de algunas clases en las que el cuento fuera trabajado con las docentes de lengua y literatura inglesa, utilizamos el Teatro de Sombras como recurso expresivo para que las y los alumnos realicen una re-narración de esta historia. Con anterioridad, se habían preparado set de siluetas con los protagonistas del cuento y también de las tres casitas de los chanchitos. A su vez, confeccionamos pequeños retablos muy sencillos con cartón y liencillo. Estos tipos de retablos no sólo estimulan el trabajo de las y los niños, sino que también sirven para dividir o identificar sectores de trabajo en el aula. Recomiendo que cuando preparen retablos, no se dejen llevar por la tentación de decorarlos, ya que de esta forma no sólo se sobrecarga de información el recurso, sino que también se limita las posibilidades de utilizarlos a futuro con otras historias. Sugiero entonces, pintarlos de negro u otro color neutro y mantener el recurso lo más simple posible.



En primer grado, cuando trabajamos con Teatro de Sombras conviene realizar un modelado de la propuesta en forma grupal antes de separar a los alumnos en grupo para que exploren en forma autónoma. En esta experiencia, se reunió a los alumnos para mostrarles las siluetas y dialogar acerca de los diferentes objetos y personajes que ellas representaban. Luego, varios voluntarios manipularon las siluetas y se incentivó la improvisación diálogos en relación con la secuencia dramática del cuento y los personajes. De esta forma, se articuló la técnica específica del teatro de sombras, que implica la manipulación de siluetas y linternas, con el contenido particular a trabajar.

A continuación, se dividió a la clase en pequeños subgrupos y se los invitó a explorar los recursos. Mientras esto sucedía, los docentes circulaban por el salón realizando diversas intervenciones, cómo por ejemplo: “Inventaste una voz para tu chanchito ¿Cómo es?”; “¿Qué parte del cuento están representado? ¿Me muestran? Yo voy hacer de público”; “El Lobo quiere que los chanchitos salgan de la casa ¿Qué puede decir para convencerlos?”.

Algo súper importante en este tipo de propuestas, es trabajar sin la presencia concreta del texto escrito, es decir, improvisando. Esto permite que las y los niños puedan participar creativamente de la narración de la historia, incorporando sus propia mirada y conocimientos previos. Recuerdo que, con esta actividad, los docentes nos maravillamos al descubrir la consistencia con que el grupo manejaba la historia y también de su creatividad para enriquecer los diálogos con matices significativos para ellos.

### **Funciones didácticas del juego dramático**

En estos ejemplos que acabo de compartir, se puede observar que los juegos dramáticos pueden cumplir diferentes funciones: pueden ser utilizados para indagar conocimientos previos, para construir conocimientos y también pueden funcionar como propuestas para que los niños y niñas puedan comunicar y hacer visibles sus aprendizajes. Es decir que, en el proceso de planificación, podemos incorporar juegos dramáticos y/o actividades lúdico-expresivo-motrices, en cualquier momento del desarrollo de una unidad o proyecto.

Esta afirmación contrasta bastante con la forma en la que popularmente se utiliza el lenguaje teatral como estrategia didáctica: la mayoría de las veces se suelen proponer actividades teatrales sólo como cierre de una unidad, momento en el cual se presenta una obra, que las familias vendrán a ver. Una obra que, por lo general, no ha sido escrita por las y los alumnos, ni tampoco trabajada en profundidad con ellos a nivel simbólico. Este tipo de actividades, si bien no son negativas en sí mismas, necesitan ser revisadas teniendo en cuenta el valor específicamente formativo de las mismas, reflexionando sobre la función que esa experiencia estética tiene dentro del marco de la planificación.

### **Miedo a coordinar juegos dramáticos**

Muchos maestros y maestras de grado suelen sentir una gran presión e incluso miedo a la hora de coordinar o llevar adelante juegos dramáticos en sus cursos. Para contener estas ansiedades, considero importante comenzar recordando que cuando un docente de grado decide proponer una experiencia estética, no está enseñando contenidos artísticos, sino que está utilizando las potencialidades de los lenguajes artísticos para enseñar contenidos de otras áreas. Esto es interesante porque libera a los maestros de presiones autoinflingidas en torno a qué se debería tener una gran formación artística para proponer experiencias estéticas en el aula.

Ahora bien, así como sostengo que el docente que incorpora juegos teatrales a sus prácticas no está enseñando arte, lo cierto es que una realidad que se repite es que los maestros no logran visibilizar con claridad por qué están incorporando este tipo de propuestas. Es aquí en donde quisiera hacer una pausa para que reflexionemos juntos. A los juegos teatrales y actividades lúdicas, le valen los mismos criterios de selección que utilizaríamos para la incorporación de cualquier otra actividad en una planificación. Debemos preguntarnos acerca de su pertinencia en función de los diferentes momentos del aprendizaje de una serie de contenidos. Es decir que, dependiendo del nivel de dificultad que la actividad implique con respecto al contenido, deberá estar al principio, en el medio o al final de una unidad o proyecto. En el caso de una planificación de Lengua, nos estaremos preguntándonos ¿Es esta una propuesta de pre-lectura, lectura o post-lectura? Si luego de realizar este análisis, descubrimos que el juego que deseamos incluir, no

aporta demasiado al proceso de aprendizaje, es importante poder distanciarnos, desenamorarnos de esa actividad y optar por reformularla o quitarla de la planificación. Muchas veces suele pasar que una propuesta nos encanta y queremos realizarla a toda costa, sin embargo los criterios de continuidad y secuencia deberían prevalecer. ¡Seguramente habrá otras ocasiones en que ese juego que tanto nos gusta encuentre su lugar adecuado!

### **Juego, biografías escolares e Institutos de Formación**

En varias ocasiones, mientras llevaba adelante este tipo de dinámicas, pero con alumnos de nivel superior, trabajando incluso en Institutos de Formación Docente, he recibido comentarios de colegas que manifestaban algo similar a esto: “¿Podrían hacer un poco de silencio? En el otro curso estamos estudiando”. Esta clase de intervenciones me han llevado a preguntarme ¿Pueden los juegos reclamar para sí mismos una valoración epistémica? ¿A partir de qué mirada o concepción acerca del conocimiento pueden los juegos dramáticos y las actividades lúdico expresivo motrices incorporarse dentro de los diferentes niveles del sistema educativo?

Cuando indagamos acerca del origen de las dificultades y/o resistencias que gran parte de los maestros presenta para incorporar juegos dramáticos y actividades lúdico-expresivo-motrices en los procesos de enseñanza, solemos descubrir que la mayoría de ellos tiene poca o ninguna experiencia vivencial de este tipo en su trayectoria como alumnos. Es decir, que tanto en sus recorridos por la escuela primaria y secundaria, e incluso ya dentro del profesorado, sólo en contadas ocasiones han tenido la oportunidad de aprender con y desde el cuerpo en movimiento.

Esto es bastante interesante ya que revela que la premisa de superar los enfoques tradiciones de enseñanza parece sostenerse sólo desde un plano puramente declamativo en los Institutos de Formación Docente. Paradójicamente, los futuros maestros son llamados a enseñar de una forma diferente a la que han experimentado como alumnos y sobre la cual tienen pocos referentes. No debería extrañarnos entonces que, frente a esta carestía, sus biografías escolares cobren especial peso y pregnancia, traccionándolos a enseñar de formas más tradicionales.

La exigencia por incluir juegos y experiencias estéticas está presente en las Prácticas y Residencias, pero ¿Qué tanto han jugado los futuros maestros?

Patricia Stokoe<sup>4</sup>, pionera y principal referente de la Expresión Corporal, propone “Educar jugando para desarrollar la capacidad de jugar” (Stokoe, 1990 , p. 41) y desde mi punto de vista esta afirmación no sólo atañe a la educación de las y los niños. La formación docente desde y por el juego no debe ser descuidada en el Nivel Superior si se espera que los futuros maestros jueguen y enseñen a jugar. Es por ello que se vuelve de interés vital promover actividades que inviten a los estudiantes de nivel superior a moverse, explorar, participar, improvisar, descubrir y componer. Si imaginación y la creatividad se nutren de las experiencias, pues convirtamos los centros de estudios en espacios abiertos a la exploración de formas alternativas de enseñar y aprender.

Los Institutos de Formación Docente tienen la responsabilidad de promover una sólida formación teórica y conceptual acerca de la tarea de enseñar, pero también es necesario considerar el impacto de la experiencia vivencial que los futuros docentes atraviesan mientras se estudian allí. Si deseamos contribuir a cambiar lo que sucede en las escuelas, urge revisar críticamente y desnaturalizar las prácticas corporales que hoy operan literalmente, sobre el cuerpo docente, o en este caso, en los futuros cuerpos docentes.

---

<sup>4</sup> Patricia Stokoe (1919-1996), influenciada por las nuevas tendencias de la danza y la educación del movimiento que se dieron en Europa durante la primera mitad del siglo pasado, creó en 1950 una nueva disciplina a la que llamó Expresión Corporal. Esta nueva concepción de danza, cuyas bases son la sensopercepción y la improvisación, propone una búsqueda creativa del movimiento libre de estereotipos, que propicia que cada individuo desarrolle una poética propia y personal. Stokoe escribió una serie de libros que no sólo no han perdido su vigencia, sino que constituyen una fuente fundamental y obligada de referencia para pensar los vínculos entre movimiento y creatividad; entre ellas podemos citar: *La Expresión Corporal en el Jardín de Infantes*, *Expresión Corporal: Arte, Salud y Educación* y *Expresión Corporal: Guía didáctica para el docente*.

## Referencias bibliográficas

- Baldwin, P. (2012). *With Drama in Mind: Real Learning in Imagined Worlds*. India: Network Continuum Education.
- Congreso de la nación argentina. (2006) *Ley de Educación Nacional*. Pub. L. No. 26206.
- Hillyard, S. (2016). *English Through Drama: Creative activities for inclusive ELT classes*. Helbling Languages.
- Milstein, D. y Mendes, H. (2017). *La escuela en el cuerpo: Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Onfray, M. (2007). *La sabiduría de la antigüedad: Contrahistoria de la filosofía, 1*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Sarlé, P. (2015). *Dale qué...: el juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Savage, A. (2019). *The Drama Book: Lesson Plans, Activities, and Scripts for English-Language Learners*. Alphabet Publishing.
- Sloterdijk, P. (2011). *Crítica de la razón cínica*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Stokoe, P. (1990). *Expresión corporal. Arte, salud y educación*. Buenos Aires: Humanitas