ARTÍCULO *Conexión. Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas*
N.° 21 - Año 2026 - ISSN: 2362-406X
2026 - A 50 años del Golpe de Estado cívico-militar: Memoria, Verdad y Justicia

El cuerpo en la educación y la era de la fugacidad

Fabiola Pavetto
IES N.° 28
fpavetto@iesoc.edu.ar

Resumen

El artículo reflexiona sobre el lugar de la corporalidad en la educación contemporánea, en un contexto social caracterizado por la fugacidad, el consumo y la creciente presencia de las tecnologías digitales en la vida cotidiana. A partir de la experiencia de enseñanza del teatro en los niveles primario y secundario, así como en la formación docente, se analizan las transformaciones en las formas de vinculación, la constitución subjetiva y las experiencias corporales de las infancias. Se problematiza el predominio de prácticas educativas que privilegian la quietud y la pasividad, y se examinan algunas consecuencias que la exposición prolongada a las pantallas podría tener en las dimensiones sensorial, motriz, social y subjetiva. Frente a este escenario, se plantea la necesidad de recuperar el juego y la experiencia corporal compartida como dimensiones fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se propone el teatro como una herramienta pedagógica que promueve la creación colectiva, la imaginación, la comunicación y la participación activa, y que contribuye a una formación docente y a una educación que reconozcan el cuerpo como dimensión constitutiva de la experiencia humana.

Palabras clave: corporalidad, educación, teatro, juego, formación docente, subjetividad.

Introducción

> Lo que se debe teorizar es aquello que, habiendo surgido desde la práctica, está buscando una palabra que lo designe (Eines 2019:27)

Sostenemos que los cambios en el ámbito educativo, si pretenden erigirse en un sentido ético, no deben silenciar, anular o renunciar a la corporalidad, que es el sostén de todas las prácticas humanas.

Este trabajo se sustenta en la práctica de casi diez años de enseñanza de Teatro en los niveles primario y secundario[1]; en el Teatro como herramienta para la formación docente en

[1] La experiencia de casi diez años de un proyecto de Teatro en una escuela privada de la ciudad de Rosario, Argentina que comenzó con autorización ministerial como “Innovación pedagógica” y luego

el Profesorado de Nivel Inicial en el espacio curricular denominado EDI[2], y en talleres de formación para docentes y estudiantes de diferentes profesorados[3].

Nos proponemos analizar el rol de la "subjetividad estatal" (Vasen, 2025) que ejerce la escuela. Ésta sigue sosteniendo la estructura de "cuerpos sentados y cabezas de pie"[4] y propone escenarios que no se condicen con las nuevas subjetividades. Este autor considera que esta situación crea una "grieta", no solo porque el docente tiene que competir con las ofertas de la virtualidad y sino porque la educación se sigue cimentando sobre la base de la "pasividad" y la "quietud" del estudiante que plantea el aprendizaje clásico. Un factor de importancia radica en el peso de las tradiciones[5] (Davini, 1995) que configuran las prácticas de enseñanza en el nivel superior y dejan su huella en la memoria corporal de las estudiantes. Estas tradiciones conciben al cuerpo como ajenidad cartesiana, ya que suponen un borramiento "ritualizado" (Le Breton 2012) por el que la simbólica corporal pierde su poder[6].

Contexto social y cultural

Convivimos en una sociedad en donde el imperativo de consumo es incuestionable. Cabe afirmar que el modelo a seguir es la educación de profesionales competitivos que puedan insertarse en el mercado laboral. Muchos de los imperativos estéticos que se desean alcanzar generan exclusión y/o discriminación; estereotipos que provocan frustración y una lucha incansable por lograr objetivos efímeros; los medios de comunicación además, perpetúan el concepto de imagen perfecta, de belleza. (Pavetto, 2022)

Si bien la tecnología se ha convertido en un gran soporte para la comunicación y la información, el ser humano está alienado en las pantallas, despersonalizado. Se aliena en la vida de los otros, se actúa para la cámara. A partir de lo que se percibe en las aulas post pandemia en diálogo con diversos análisis de expertos, se advierte que la sociedad ha experimentado un cambio en varios aspectos: el hecho de compartir la vida con los dispositivos electrónicos, sobre todo el celular, implica para la percepción y los hábitos cotidianos, nuevos aprendizajes que tienen que ver con cambios en la manera de aprehender el mundo y el vínculo con el entorno, lo que Bloj (2025) denomina "vidas

se decretó la creación del espacio curricular "Expresión artística: Teatro" en todo el nivel primario.También en el nivel secundario.
[2] Espacio de Definición Institucional (EDI).
[3] En el nivel superior en la Escuela Normal N°2 y provincial N° 35 (EDI 1 y 2) y en el IES 28 "Olga Cossettini" desde el 2022 hasta nuestros días.
[4] Frase original de una adivinanza de origen español que el director y dramaturgo Jorge Eines retoma como alusión al cuerpo en la escuela.
[5]Steinman, 2018, retomando a Davini (1995), explica que las tradiciones en la formación docente son configuraciones históricas de pensamiento y acción que se institucionalizan y permanecen en el tiempo.
[6] "En la vida de todos los días, estamos guiados por una red de ritos que borran la evidencia del cuerpo al mismo tiempo, que con tranquilidad lo inscriben en la situación vivida. (...) Hay un borramiento ritualizado del cuerpo". Le Breton, 2012, p. 127/9.

híbridas"[7].

Es pertinente, además, mencionar que el individualismo que promueve esta sociedad de consumo y el aislamiento que provoca la virtualidad redundan en una falta de empatía creciente en lo social. Como explica Bloj (2025), el individuo queda aislado en un capitalismo que llama "capitalismo del yo"[8] con sujetos atomizados, fragmentados, centrados en sus yoes, en los que no se trata de que nadie haga nada por uno, en los que "gran parte de su existencia pasa por significarse a través de lo que comparten en las redes" (p. 16, 17).

Según esta autora, como la socialización primaria se sostiene a través de las pantallas esto desconfigura el circuito comunicativo, porque no se condice con la realidad de cuerpos presentes. "Cabe hipotetizar que es el uso de las pantallas lo que, en muchos casos, traería aparejado como efecto la dificultad para incorporar el lenguaje social" (p.82).

Cuerpo y alienación en la infancia. Expectación Vs protagonismo: el rol del adulto

> Lo originario del lazo social acontece en la infancia como condición de la experiencia infantil. El niño solo puede acceder al lenguaje, a la condición simbólica y corporal del pensamiento, al desarrollo psicomotor y a la constitución subjetiva a partir de la relación con los otros, primordiales semejantes a él. (Levin 2018, p. 15)

Como se mencionó anteriormente, alguien alienado es alguien corrido de sí, ajeno a sí mismo. Enajenado y alienado son casi sinónimos. Por lo antedicho: ¿Por qué insisto en el concepto de alienación para referirme a los niños hoy?

Porque están desposeídos, despojados de su niñez lúdica, que, naturalmente y por definición es demandante, no se celebra su niñez y sus demandas, muchas veces, se viven como agobio. Nos referimos a la demanda de "un otro" "de ahí el concepto de alteridad" tan necesario para explicar lo vincular. El cuerpo sin el "otro" no se podrá constituir en un cuerpo subjetivado (Pavetto, p. 25).

Esta sociedad individualista niega el ser del niño y lo obliga a alienarse en un no-ser. Entonces su lugar está confinado al mirar, como dice el tango: "De chiquilín te miraba de afuera, como a esas cosas que nunca se alcanzan…" (Discépolo y Mores, 1948)[9] cómo algún día va a conquistar el mundo, a mirar desde afuera. Al respecto Milstein y Mendes expresan: "El carácter graduado de la enseñanza se basa en los "jurados de inmadurez" a que la educación acompaña y dirige la progresiva salida de la inferioridad" (1999, p. 64). Prosiguen los autores "desde esta superioridad el maestro interviene el trabajo del niño".

[7] Bloj denomina "vidas híbridas" (…) "esa fusión a modo de banda de Moebius que se instala entre la materialidad y la virtualidad de la vida" (2025, p.17).
[8] Constanza Michelson en Bloj (2025, p. 16, 17).
[9] "Cafetín de Buenos Aires" canción argentina del género Tango.

Ahora, este niño espectador ¿qué ve?; ¿qué ve en ese adulto? Ve un adulto alienado tras un celular, que goza de una manera fugaz al consumir: comida, imágenes, bienes, pantalla; un adulto que no filtra la realidad, que transmite las noticias tal cual son, que no protege la infancia.

A partir de las teorías sobre la construcción de subjetividad que surgen durante el siglo XX, de la mano del Psicoanálisis emergen los interrogantes acerca de la influencia de las pantallas en las infancias. Antes de la pandemia se comenzaron a observar, ciertos patrones de comportamiento que, deducimos, tienen que ver con la exposición prolongada al estímulo de las pantallas. Se pretende explicar aquí ciertas razones de los teóricos y profesionales de la salud en diálogo con la propia observación en las clases de teatro y en los momentos de esparcimiento de los niños.

Pantallas e Infancias: lo virtual, los medios y demás…

"Vivimos en la era del individualismo que,
paradójicamente florece en el terreno de la más
inclusiva comunidad electrónica" (Sarlo, 2011, p. 12)

"En esta cultura de masas, la información se caracteriza porque viene "de arriba para abajo", fragmentada y con extrema velocidad, lo cual acrecienta la pasividad de los sujetos que solo atinan a asumirse como espectadores, sin implicarse como sujetos transformadores de la realidad en que viven"

Burgos (2011, p. 25)

No hay mejor radiografía de la sociedad de hoy que esta cita de Levin (2018): "Todos están en familia, disociados entre sí" (p. 13), al relatar una familia en un restaurante, todos con su dispositivo. Comenzaremos así, con algo que no es novedad, muchos padres hoy en día recurren a las pantallas para "calmar" a sus hijos, para anestesiar sus demandas y poder hacer otras cosas. En los restaurantes, bares, consultorios, incluso "paseando" en cochecitos, vemos a niños con el chupete/pantalla, abstraídos en esa imagen que los succiona, el mundo a su alrededor no existe. Así están creciendo. Ahora bien: ¿qué se puede hacer al respecto?

Caer en el lugar común de afirmar que "las pantallas son nocivas" es un error, porque debemos agradecer a la virtualidad el hecho de que en gran parte de la comunidad se pudo sostener el vínculo pedagógico de alguna manera, gracias a celulares y computadoras durante las ASPO de 2020 y 2021. Pero no por eso vamos a pasar por alto las necesidades de las infancias hoy para su desarrollo subjetivo: de una experiencia presencial, vincular y social. Según expresa González (2016) "Los jueguitos electrónicos estimulan conexiones y divierten, pero no preparan para la vida social" (p. 25).

Sabemos que el vínculo social y familiar es originario y *originante*. Genera, crea subjetividad, noción de *otro* en espacio y tiempos compartidos. Un "otro que no se apaga con un botón", otro que exige y demanda, en existencia; y continúa Levin:

> La experiencia de un niño con otro semejante a él y, al mismo tiempo diferente, provoca la novedad de lo que acontece, junto en el encuentro desencuentro con aquel que llega a relacionarse. Esta experiencia escénica le permite al niño, ser y existir, confronta lo social con la construcción de alteridad y abre las vías del devenir deseante de un niño. (Levin, 2018. p. 16)

Cuando el niño pasa la mayor parte de su tiempo frente a las pantallas se "olvida" la necesidad de conocer todo lo que existe más allá de eso, por ende desaparecen la curiosidad y el asombro que son esenciales para todo proceso de subjetivación y de aprendizaje. Los expertos han demostrado que todo lo que tenga que ver con la presencia-ausencia del objeto o de los sujetos que lo rodean activa la necesidad y como consecuencia la imaginación que va en busca de lo deseado. Si no hay deseo, no hay necesidad y viceversa. El planteo de los profesionales de la salud es muy profundo y no es el objetivo aquí ahondar en el tema. Simplemente se recurre a estas investigaciones para sustentar las hipótesis que se formulan a partir de lo observado en estas infancias con nuevas corporalidades.

A partir de lo antedicho, surge el interrogante: ¿Qué se observa? Se observan conductas que tienen que ver con las siguientes dimensiones: sensorial, motriz, social. En primer lugar, vamos a hablar de sensorialidad. Podemos afirmar que hemos notado en las clases, durante los últimos años, la dificultad de muchos de los niños de detenerse, observar, también a tocar y a escuchar. "Parecería ser necesaria una re-alfabetización sensorial; todo en ellos es rápido, sin profundización ni detenimiento" (Pavetto, 2025).

En la mayoría de los niños que pasan mucho tiempo frente a las pantallas se detecta como patrón (en clase y en el recreo) una necesidad de realizar una serie de movimientos informes, eléctricos y frenéticos, (como de descarga), con dificultades en el momento de la detención del movimiento. En cuanto a lo social también, es una realidad la tendencia generalizada hacia la falta de empatía en los niños que conviven con la pantalla. Sostenemos que la empatía es algo que tiene que ver fundamentalmente con lo físico. En cuanto a lo orgánico, las investigaciones sobre las *neuronas espejo*[10] comprueban científicamente esta postura,

[10] Sofía, 2015 , explica que a partir del descubrimiento de las neuronas espejo, (células cerebrales que se activan tanto al realizar una acción como al observarla en otra persona), el ser humano puede comprender de forma inmediata las acciones ajenas, mediante la activación de programas motores similares en él como observador; estos mecanismos serían la base de la empatía. Asimismo, las investigaciones muestran que estas neuronas facilitan la comprensión de las intenciones que motivan una conducta, generando una resonancia entre actor y observador. Su activación ocurre únicamente cuando las acciones poseen un objetivo concreto. Este autor relaciona estos hallazgos con el teatro, señalando que la capacidad del espectador para captar la verdad y la intención de una acción respalda conceptos desarrollados por los grandes maestros teatrales del siglo XX sobre la autenticidad de la actuación. Para más información sobre este mecanismo véase, Neuronas espejo. Rizzolatti, G; et al 2001.

demostrando cuáles son los circuitos neurológicos que se activan en la empatía. De esto se deduce también, todo lo que tiene que ver con la constitución subjetiva, por tanto, he aquí otra razón por la que podemos inferir otro tipo de daño que imprimen los excesos de pantalla en el desarrollo infantil.

Dimensión subjetiva

A partir de lo mencionado se considera relevante mencionar el impacto de esta nueva realidad en las subjetividades tanto de las infancias y adolescencias como en los adultos.

Hay una dinámica de intermitencia que asalta los sentidos, con una primacía de lo visual[11]. El cuerpo está anestesiado, toda la atención está abducida por lo que "sucede" en la pantalla en lo que Bloj (2025) denomina las llamadas "subjetividades mediáticas". Al respecto sostiene que:

> (...) teniendo en cuenta que el adulto inicia al *infans* en su constitución subjetiva, en su esquema corporal, la socialización desde la literalidad a partir de los algoritmos no se condice con las corporalidades de la interacción de los cuerpos en presencia, esto afecta neurológica y subjetivamente a las infancias y adolescencias. (p. 82)

Con respecto a lo vincular, también Vasen (2025) explica la singularidad de hoy: "Los vínculos, al cambiar de medios, se trivializan" y sostiene que nuestra intimidad se ha tornado extimidad. El consumo (y el márketing) según este autor son también generadores de subjetividad y de crianza. La presencia de un otro implica una interacción, que por definición considera un sujeto activo como opuesto a "pasivo" como describe Esteban Levin (2018): "Entre-tenido en un espacio entre la imagen y él, permanece fijo, cercenado en esa experiencia, con la vista siguiendo la imagen electrizada, intensa, veloz y al mismo tiempo estática, encerrada, inmóvil" (p. 13). El niño se encuentra solo frente a la imagen (salvo en el caso de los juegos en red, en el que se "juegan" otras aristas de lo vincular como la competencia) en ese momento, el niño está escindido del mundo que lo rodea.

Dimensión pedagógico-didáctica

Un factor de importancia radica en el peso de las tradiciones[12] (Davini, 1995) que configuran las prácticas de enseñanza en el nivel superior y dejan su huella en la memoria corporal de los estudiantes. Estas tradiciones conciben al cuerpo como ajenidad cartesiana,

[11] Pavetto, 2022; Bloj, 2025; Vasen, 2025, Gonzáles, 2016.
[12] Steinman, 2018, retomando a Davini (1995), explica que las tradiciones en la formación docente son configuraciones históricas de pensamiento y acción que se institucionalizan y permanecen en el tiempo.

ya que suponen un borramiento "ritualizado" (Le Breton, 2012) por el que la simbólica corporal pierde su poder[13].

A partir de esta instancia de investigación, desde hace varios años, surge la hipótesis del teatro para la formación docente. En las clases del espacio curricular EDI, por ejemplo, se hacía evidente la resistencia a movilizar el cuerpo para la creación ya que, por ejemplo, cuando se les pedía crear una historia a partir de disparadores, se sentaban a escribirla y después la representaban demostrando la dificultad a la hora de improvisar directamente a partir del cuerpo (*poiesis*[14] corporal). El (EDI) está planteado en dos ejes principales: en primer lugar lo lúdico-corporal, y en segundo lugar lo lúdico-grupal. Este se ha ido desarrollando en secuencias que van desde una apertura sensoriomotriz a partir de la exploración que, en todas las instancias, deriva en una dramatización como culminación de la secuencia. Cabe mencionar que el teatro aquí es concebido desde la Antropología teatral, no solo por considerarse un atributo antropológico, sino porque se considera a la poíesis corporal como origen y destino de la creación. El teatro no implica aquí la representación de un texto creado por otro, sino una dramaturgia del actor, una dramaturgia del cuerpo en creación de una narración secuenciada partiendo de la estructura aristotélica. Para la construcción de esta postura en la que el docente sea protagonista del juego, partimos de la concepción planteada por Winnicott:

> Los niños juegan con mayor facilidad cuando la otra persona puede, y sabe ser juguetona (p.69) (...) Ahí en esa zona de superposición entre el juego del niño, y el de la otra persona, existe la posibilidad de introducir enriquecimientos. El maestro apunta a ese enriquecimiento. (p. 75)

Con respecto a lo planteado por Winnicott podemos decir, en primer lugar, el adulto que se "presta" al juego es un adulto que inspira confianza en el niño y habilita el ingreso a ese "territorio lúdico[15]" en el que enseñar y aprender se "conjugan" en el jugar. Al respecto Kac, Candia y Urcola (2019a) expresan:

> Para que el enseñar se entrame con el jugar y el aprender, es preciso que los docentes puedan ellos mismos entrar en juego". (...) Para los docentes habitar el campo ficcional

[13] "En la vida de todos los días, estamos guiados por una red de ritos que borran la evidencia del cuerpo al mismo tiempo, que con tranquilidad lo inscriben en la situación vivida. (...) Hay un borramiento ritualizado del cuerpo". Le Breton, 2012, p. 127/9

[14] Dubatti (...) El origen y el medio de la poesía teatral es la *acción corporal in vivo*, del actor generador del acontecimiento poiético en el convivio. La poíesis es contemplada atestiguada y luego cocreada por el espectador y multiplicada en la zona de experiencia del convivio. Una dinámica que instala un espesor singular de acciones y resonancias. (2012, p. 61)

[15] Las autoras distinguen *campo de juego de territorio lúdico*. El campo de juego es un espacio concreto acordado para el hacer lúdico, soporte físico. El territorio lúdico es un espacio subjetivo, percibido y habitado desde lo emocional que, trascendiendo al campo de juego, aloja la ficción. (2019, p. 39)

> o escena didáctica[16], requiere (...) una capacidad de aventurarse, de entregarse a lo previsto y también a lo imprevisto. (p. 42)

Despertar el impulso lúdico en las futuras docentes requiere un itinerario que se articula con otros espacios curriculares, y capitaliza sus enseñanzas para reformularlas en clave lúdico-ficcional. Se sostiene esta postura desde y hacia una práctica emancipadora que concibe al juego como transformador y desde ese lugar se encarna su sentido político.

El teatro como propuesta educativa

Es vital recuperar y afianzar la necesidad de recurrir al juego, porque es el gran mediador de la realidad, le permite al niño comprenderla, aceptarla. Habilita la expresión, la desinhibición, la conciencia de la tarea grupal como necesaria y placentera; es una forma de conocimiento, experimentación e imaginación como vehículo de creación individual y colectiva: para recuperar la actividad lúdica y grupal en la escuela es necesario el espacio teatral.

¿Por qué el teatro en educación?

> El juego es un vehículo de comunicación que permite elaborar situaciones cotidianas, expresar fantasías inconscientes reprimidas, y revelar en el niño sus posibilidades de disfrute. (...) Encontrar recursos para formar desde la escuela personas capaces de gozar, de manifestar sus sentimientos, de expresarse con otros, y de apropiarse de significados sociales es muy importante. En este sentido, el juego teatral es una buena herramienta didáctica porque permite, ante todo, construir conocimientos sin dejar de lado el placer. (Vega, 2011)

La enseñanza del teatro permite al hombre pensarse como protagonista del arte, como productor de nuevas experiencias, no mero consumidor pasivo; ya que es capaz de implicarse en su propia creación siendo en un proceso de aprendizaje continuo, sin escisiones, uno: cuerpo y alma. El teatro permite la comunicación con el otro, y con un grupo en tiempo real. Un espacio dotado de una dinámica enriquecedora de crecimiento individual y grupal es, por ende, socializador. A través de la ficción, se crea una realidad distinta que toma distancia de las exigencias y le permite elaborar la angustia, es por tanto necesario en el proceso de subjetivación. Como expresan los autores Eines y Mantovani (2008): “De esto se trata, de formar personas receptivas, sensibles, críticas y creativas” (p. 19).

Se adhiere a la pedagogía de juego teatral (Vega, 2009). Una creación colectiva y auténtica con la que el estudiante se nutre al desarrollar su creatividad, es productor en lugar de ser

[16] El término escena didáctica, se define como el campo ficcional que aloja a la situación de enseñanza y aprendizaje y le da sostén y andamiaje a partir de sus componentes estructurales. Como elemento sin variables estos orientan el proceso de planificación de propuestas didácticas y su desarrollo en la práctica. Kac, et. al 2019, p. 47.

re-productor de las ideas de otro. Ésta se concreta a través de una presentación[17] y no una re-presentación en la que el niño desarrolla su imaginación, y comparte la creación con sus pares. Esta es una postura pedagógica en la que se valoran procesos y no productos y se la considera una didáctica de enriquecimiento del niño, en la que este se convierte en protagonista de la creación grupal.

Conclusión

Se propone aquí que, a través del diálogo entre la experiencia y el material de los expertos en el tema, el lector llegue a una conclusión y comprenda los alcances de la dimensión de la corporalidad en el sistema educativo. Es importante entonces, reconocer que la actividad lúdica es estructurante en la infancia, sin embargo, se ha ido abandonando a fuerza de imposiciones regladas. En el simbólico de la sociedad productiva jugar es "no hacer nada" y cuando un estudiante no presta atención la reprimenda es: "estás jugando".

Podemos afirmar que en educación es prescriptiva la actitud sedentaria, si bien existen materias que estimulan lo corporal, lo hacen desde el juego competitivo o el entrenamiento y en apenas períodos de un par de horas semanales. ¿Estaremos frente a infancias con imagen corporal sin cuerpo? Como plantea Levin (2018) en el título de su libro, me temo que nos dirigimos hacia eso, o por lo menos es lo que se está viendo hoy. Por tal razón, es fundamental que se considere la dimensión corporal en la educación.

Frente a lo observado y en diálogo con el trabajo de especialistas, inferimos que la escuela hoy debe reformular los conceptos de lo corporal, lo vincular y lo social para abordar la problemática de la enseñanza y del aprendizaje en el siglo XXI. No solo considerar un itinerario a partir de un espacio curricular de Teatro concebido como una instancia de re-educación senso-perceptiva y motriz atravesada por lo lúdico-ficcional hacia una creación colectiva, sino a partir de las razones mencionadas, se sugiere que el docente en formación experimente la creación en colectivo desde lo corporal que propone el teatro y se provea de sus herramientas para su desempeño performático en el aula. Con estos relatos y las fundamentaciones tenemos la convicción de que se tomará plena conciencia del valor de este espacio y se podrá replicar en todas las instituciones educativas, como un ejercicio que recupera lo corporal y se convierte en una práctica emancipadora.

Referencias bibliográficas

Aguilar, M. J. (1989). *Técnicas de animación grupal*. Espacio.

Algava, M. (2006). *Jugar y jugarse*. América Libre.

[17] Vega, 2009; Eines y Mantovani, 2008, Pavetto 2022. Estos autores coinciden en el juego teatral para las infancias en el cual se improvisa, se crea una dramaturgia colectiva y no se "representa" un texto creado por otros.

Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.

Banegas, C., et al. (2007). *Caligrafía de la voz*. Leviatán.

Baraldi, C., et al. (2001). *Jugar es cosa seria*. Homo Sapiens.

Benjamin, W. (1989). *Escritos*. Nueva Visión.

Bernfeld, S. (2006). *La ética del chocolate: Aplicación del psicoanálisis en educación social*. Gedisa.

Burgos, N. (2011). *La enseñanza y el aprendizaje de la creatividad en el jardín de infantes*. Homo Sapiens.

Calmels, D. (2018). *El juego corporal*. Paidós.

Canoura, & Balaguer. (2014). *Hiperconectados*. Noveduc.

Chapato, M. E., & Dimatteo, C. (2014). *Educación artística*. Biblos.

Corea, C., & Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia?* Lumen-Humanitas.

Cossettini, L., & Cossettini, O. (1998). *Obras completas*.

Cossettini, O. (1945). *La escuela viva*. Losada.

Cossettini, O. (s. f.). La estética en la escuela. *Quid Novi*, tomo VII.

Dubatti, J. (2002). *El teatro jeroglífico*. Atuel.

Dubatti, J. (2007). *Filosofía del teatro II* (2.ª ed.). Atuel.

Dubatti, J. (2010). *Filosofía del teatro I* (2.ª ed.). Atuel.

Dubatti, J. (2012). *Introducción a los estudios teatrales*. Atuel.

Dubatti, J. (2017). Teatro-matriz y teatro liminal. La liminalidad constitutiva del acontecimiento teatral. *Conjunto. Revista de Teatro Latinoamericano*, (185), 81–94.

Dubatti, J. (2019). Espectadores: Acción, liminalidad, historia. *Conjunto. Revista de Teatro Latinoamericano*, (191), 11–21.

Eines, J. (2006). *Hacer actuar*. Gedisa.

Eines, J. (2019). *La astucia del cuerpo*. Gedisa.

Eines, J., & Mantovani, A. (2008). *Didáctica de la dramatización*. Gedisa.

Elola, H. (1991). *Diario de encuentros con maestros*. Marymar Ediciones.

Foucault, M. (2014). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores.

Freud, S. (2014). *La interpretación de los sueños* (Obras completas, t. V). Amorrortu.

Gardner, H. (2020). *Inteligencias múltiples*. Paidós.

González, L. (2016). *Crecer apurados: Los límites en juego*. Ediciones del Boulevard.

Holovatuck, J. (2013). *Una fábrica de juegos y ejercicios teatrales*. Atuel.

Jara, J., & Mantovani, A. (2008). *El actor creativo, la actriz creativa* (2.ª ed.). Artezblai.

Kac, M. (2017). *Juegos y técnicas de animación grupal*. Noveduc.

Kac, M., Candia, S., & Urcola, D. (2019a). *El grupo y lo grupal en el jardín maternal*. Noveduc.

Kac, M., Candia, S., & Urcola, D. (2019b). *El juego y el jugar en el jardín maternal*. Noveduc.

Le Breton, D. (2012). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.

Levin, E. (2014). *La experiencia de ser niño: Plasticidad simbólica*. Nueva Visión.

Levin, E. (2017). *Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor*. Noveduc.

Levin, E. (2018). *¿Hacia una infancia virtual?* Noveduc.

Levin, E. (2020). *La niñez infectada*. Noveduc.

Mantovani, A. (2004). *El teatro: Un juego más*. Novedades Educativas.

Mantovani, A., & Morales, R. (2009). *Juegos para un taller de teatro*. Artezblai.

McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond*. Pearson.

Milstein, D., & Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*. Miño y Dávila.

Muñoz Sandoval, A. (2008). *Educar en valores y aprender jugando*. MAD.

Origlio, F., et al. (2008). *Arte desde la cuna*. Nazhira.

Pavetto, F. (2022). *Teatro en la escuela, una necesidad: Por una educación de cuerpos "presentes"*. Homo Sapiens.

Pavlovsky, E. (1991). *Lo grupal*. Ayllu.

Piaget, J. (1995). *Seis estudios de psicología* (4.ª ed.). Labor.

Porstein, A. M. (2009). *La expresión corporal*. Novedades Educativas.

Pricco, A. (2015). *Sostener la inquietud*. UNR Editora.

Renoult, N., & Vialaret, B. (1994). *Dramatización infantil*. Narcea.

Rizk, B. (2008). *Creación colectiva*. Atuel.

Sarlé, P. (2013). *Lo importante es jugar*. Homo Sapiens.

Sarlo, B. (2011). *Escenas de la vida posmoderna*. Seix Barral.

Scovena, M. (2016). *Definiciones, juegos y … acción*. Nueva Generación.

Serrano, R. (2011). *Nuevas tesis sobre Stanislavsky: Fundamentos para una teoría*

pedagógica. Atuel.

Smith, K. (2008). *How to be an explorer of the world*. Penguin Group.

Sofía, G. (2015). *Las acrobacias del espectador*. Neurociencias y teatro, y viceversa. México:

Paso de gato-Artezblai

Sternberg, R., & Spear-Swerling, L. (1999). *Enseñar a pensar*. Santillana.

Tillería Pérez, D. (2001). *El taller de educación artística en la escuela especial*. Homo Sapiens.

Tonucci, F. (2012). *Apuntes sobre educación*. Losada.

Trozzo, E. (2015). *La vida en juego*. Nueva Generación.

Trozzo, E., & Sampedro, L. (2004). *Didáctica del teatro I*. INT, FAD, Cuyo.

Trozzo, E., et al. (2004). *Didáctica del teatro II*. INT.

United Nations. (s. f.). *ABC: Teaching human rights*.

United Nations. (1986). *Universal declaration of human rights*. United Nations Department of Public Information.

Vega, R. (2009). *El juego teatral: Aportes para la transformación educativa*. Ciccus.

Vega, R. (2011). *Teatro y alfabetización en valores*. Ciccus.

Winnicott, D. W. (2003). *Realidad y juego*. Gedisa.