

Deconstruir la normalidad empieza por cambiar el lenguaje

Una mirada desde la pedagogía de la expresión ludocreativa

Claudia Lonchar Dupont

Maestra ludocreativa e investigadora en formación permanente

Resumen

La escuela ha sido históricamente un dispositivo de reproducción de matrices coloniales que establecen qué saberes, qué cuerpos y qué prácticas son legítimas. Perpetúa una cultura hegemónica a través de un instrumento clave: El lenguaje. Este artículo propone un desplazamiento teórico y metodológico que articula el pensamiento decolonial latinoamericano con la pedagogía de la expresión ludocreativa, entendiendo que descolonizar el saber implica también liberar el cuerpo, el arte y el lenguaje *como territorios de experiencia*. Lo que aquí se presenta no es un modelo, sino un movimiento pedagógico que crea desde la vida cotidiana una estética y una ética de la libertad.

Se sitúa desde el análisis de narrativas de prácticas pedagógicas cotidianas y la propia experiencia docente ocupando distintos roles dentro del sistema educativo formal uruguayo.

Los hallazgos evidencian que la práctica ludocreativa permite resignificar la noción de normalidad al transformar los lenguajes del aula en espacios de lecturas hermenéuticas y reparación simbólica y material.

Palabras clave:

pedagogía decolonial, lenguaje, corporeidad, normalidad escolar, prácticas docentes, infancias.

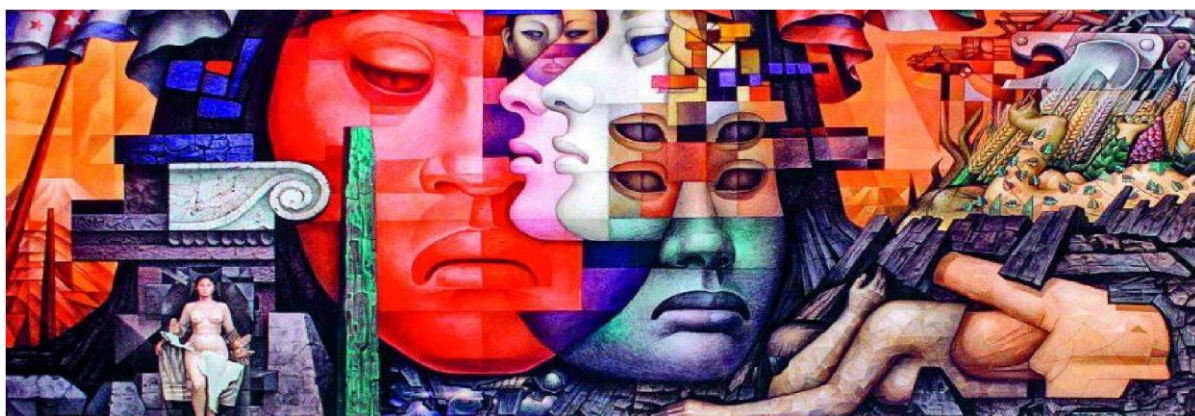


Figura 1. Fragmento de mural latinoamericano.

La imagen, de autoría no identificada, se incluye como símbolo de la potencia estética y política del arte público en América Latina. Evoca la descolonización del cuerpo y la palabra, e introduce el espíritu colectivo que atraviesa la pedagogía de la expresión ludocreativa. Fuente: Archivo personal de la autora (2024).

Introducción. ¿Quién define lo normal?

La escuela ha sido, desde sus orígenes modernos, un instrumento de legitimación epistémica, un espacio donde se decide qué es saber, quién puede enseñarlo y desde qué cuerpo se produce el conocimiento. También se define el vocabulario como símbolo/instrumento de la cultura hegemónica; las palabras no son inocuas, reitero, son instrumentos políticos que van moldeando nuestra forma de pensar y representar los mundos posibles e imposibles. Las pedagogías decoloniales, entonces, emergen como una forma de pensar otras posibilidades de interrumpir la repetición de discursos y prácticas normalizadas. ¿Cuánto de la matriz colonial sigue viva en nuestras aulas? ¿Qué opresiones se cuelan en los gestos más cotidianos de la práctica docente? ¿Qué cuerpos pueden enseñar, qué cuerpos son imaginables en escena?

Este artículo propone un desplazamiento teórico y metodológico que articula el pensamiento decolonial latinoamericano con la *pedagogía de la expresión ludocreativa*, reconociendo en el cuerpo, el arte y el lenguaje los territorios donde se juega la descolonización del saber. Dinello, referente uruguayo de la pedagogía de la expresión ludocreativa, lo propuso desde la década de 1970, lo advirtió desde su temprana edad y quienes hemos tenido el privilegio de interactuar con él desde el aprendizaje y el trabajo sabemos de su misión de vida: descolonizar las prácticas pedagógicas enquistadas en forma de colonización en América Latina. El valor de esta propuesta radica en evidenciar que las prácticas docentes no son meros dispositivos de transmisión, sino actos simbólicos que pueden reconfigurar la matriz de poder instalada en la escuela moderna.

Desde una perspectiva metodológica, específicamente, este trabajo se apoya en la narrativa docente situada como estrategia de formación y producción de conocimiento,

entendiendo —como plantea Souto (2007)— que narrar la práctica no es solo describirla, sino *volverla objeto de pensamiento y transformación*. En esta clave, las experiencias cotidianas y los relatos pedagógicos se constituyen en materiales de indagación y reflexión crítica. La escritura deviene, entonces, un acto formativo y político que permite a las y los docentes reconocer las tramas de sentido que configuran su hacer.

Colonialidad del ser y del saber: huellas en nuestras prácticas

La colonialidad —como plantea Aníbal Quijano (2000)— no es solo una herencia histórica, sino una matriz de poder que organiza el ser, el sentir y el saber. La escuela moderna se construyó sobre esa matriz: eurocéntrica, patriarcal, racista, capacitista, clasista, estandarizante, en síntesis *normal*. Aun cuando el colonialismo como forma de gobierno terminó, su lógica permanece en nuestras prácticas, muchas veces sin conciencia de ello. En este sentido, lo que aparece como *natural*, como *normal*, oculta una operación de violencia epistémica.

En nuestras aulas, muchas veces de forma mecánica, sin saberlo o reflexionar en profundidad al respecto, reproducimos micro y macrorracismos, jerarquías del saber y exclusiones silenciosas. La reproducción no siempre es intencional; como se planteó en la ponencia de María Eugenia Parodi (2025) [ponencia no publicada], «ninguno de nosotros quiere reproducir el racismo», pero ocurre porque ciertas lógicas nos habitan y atraviesan.

Poder hacer foco sobre nuestra biografía, las matrices que habitan nuestra identidad singular y también nuestra identidad colectiva, es el primer paso para hacernos conscientes de que hay cosas que nos habitan, algunas de las cuales se pueden deconstruir y otras solo podemos concientizarnos, porque los sistemas hegemónicos sobrepasan las intenciones individuales y microcolectivas de transformación o deconstrucción, forman parte de nuestra identidad, estamos inmersos en ellos. Ningún ser quiere ser el protagonista del racismo o clasismo ejercido y mucho menos hacerse responsable de ejercerlo. A esta altura y en medio de esta complejidad, «no alcanza con desconocer la norma para estar exento del delito». Una de las formas más instaladas es la estructuración del pensamiento a partir de la cultura dominante y su instrumento más potente: el lenguaje.

En los escenarios ludocreativos, esa estructura se resquebraja cuando el cuerpo y el arte irrumpen como lenguajes colectivos. El acto creativo no pertenece a un yo individual, sino al nosotros que se va tejiendo en la interacción. Una pintura compartida, una canción inventada entre todxs o una escena teatral improvisada se vuelven formas de pensamiento grupal que desobedecen la norma y liberan la palabra.



Figura 2. Ronda de iniciación lúdica.

Las infancias se vinculan desde la corporeidad y el juego, generando una atmósfera de confianza y apertura al aprendizaje. La ronda simboliza la grupalidad como principio metodológico de la pedagogía de la expresión ludocreativa, donde el cuerpo se convierte en mediador del encuentro y del pensamiento compartido.

Fuente: Archivo del Movimiento de Maestras Ludocreativas (2019).

En la pedagogía de la expresión ludocreativa, el arte no busca representar, sino *hacer visible la experiencia grupal del sentir y del pensar*. Allí donde la escuela moderna clasificó, la grupalidad ludocreativa entrelaza. Allí donde el discurso fragmentó, el cuerpo colectivo compone. La obra —más que un producto— es un territorio de encuentro, una red de sentidos en movimiento. La transformación misma del sujeto en la interacción: Sujeto - objetos- sujetos.

«Todo está en la palabra... Una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio, o porque otra se sentó como una reinita adentro de una frase que no la esperaba y que le obedeció. [...] Se lo llevaron todo. Nos dejaron todo. Nos dejaron las palabras». (Neruda, 1974, p. 16)

En este punto me permito discrepar con Neruda: la palabra, si bien la recreamos y la hicimos nuestra, es el elemento constitutivo conceptual. Aquello que podemos asociar con una imagen y nombrarlo se convierte en palabra, entonces en percepción del mundo y en forma de organizar y jerarquizar. Hay tantísimas palabras que no tienen traducción al castellano, y con ellas se nos llevaron la identidad singular y colectiva de un pueblo que se sabe constructor y hacedor de su propia historia y geografía.

Así, esas pequeñas unidades de sentido nos sirven para tejer aquello que queremos expresar mediante el lenguaje alfabético. Siempre fui consciente, desde muy pequeña, de que hay otros lenguajes hermosos, robustos, casi vírgenes para algunas infancias que hoy habitan nuestras escuelas. Buscar y habitar los lenguajes del arte nos hace un poco más auténticos y, a la vez, más libres, porque nadie puede imaginar como «el yo». *Aquí, entonces, aparece una pista de liberación: habitar y habilitar otros tipos de lenguajes de forma tal que los sentidos se llenen de nuevos significados y conceptos vivenciales.*

Haciendo foco en el existir de las infancias en las escuelas y el vocabulario que manejan y manejamos, podemos afirmar que la diversidad está en aumento. Las corrientes migratorias impulsadas por el cruento capitalismo han incluido ricas palabras y, con ellas, formas nuevas de ver y sentir el mundo y la pertenencia histórico-geográfica. Tal como lo expresan Piñeyro y Lonchar (2021), «en cómo nos nombramos y les nombramos hay intención, intención en lo que refiere a la identidad de cada ser que habita la escuela», la legitimación o no de su existir, la habilitación de su cultura, que es, en última y primera instancia, la valoración de su contexto cotidiano, de sus raíces y afectos.

Las mismas autoras, al referirse al proceso transitado por las maestras ludocreativas, afirman:

«En este proceso hemos ido desarmando también algunos rituales que refieren a diferenciaciones absurdas, sostenidas y perpetradas quizás solo en la institución educativa formal. Entre ellas, las filas de unos y otras, llamarlos por el primer nombre o el apellido de un padre que muchas veces ya no existe o está privado de libertad. Hemos legitimado el tipo de juegos y espacios que pueden habitar, los que eligen y las interacciones que tienen.»

¿Será que es tan normal la forma de actuar y legitimar procesos dentro del sistema educativo?

Normalidad como violencia estructural. Siguiendo a Bixman, podríamos pensar en una *normalidad exorbitante* que lo encierra todo, que convierte en caso a todo lo que no encaje. Lo normal se presenta como natural, cuando en realidad es una construcción histórica mutable que impone jerarquías. A modo de ejemplo: las evaluaciones cualitativas que valoran la homogeneidad dan cuenta de esta violencia simbólica; se toma lo homogéneo como deseable y lo diverso como problema. Todo lo que iguala en el sentido literal y no en clave de derechos encorseta las formas y estilos de aprendizaje y también homogeniza la educación a la enseñanza. Que, al ser única, es colonial porque se muestra como patrón a reproducir y no a crear.

Es desde las prácticas situadas, las observaciones y las narrativas de las maestras ludocreativas que quienes asumimos las aulas en la educación formal pública hace diez años que venimos cuestionándonos esa normalidad rancia, opresora, esa que patologiza lo distinto y encierra en la soledad a quienes no pueden expresarse a través del lenguaje alfabetizado.

Muchas de las infancias que recibimos en las aulas y escuelas ludocreativas llegan como casos y no como sujetos de aprendizaje, digamos de derecho. Esos mismos forman las estadísticas de fracaso en lo educativo porque solo los analizamos desde la

adquisición del alfabeto y sus interacciones. ¿Nos hemos olvidado de los múltiples lenguajes originarios?

¿Quiénes pueden enseñar? La política de los cuerpos. «El acto educativo es una acción corporal entre cuerpos o contra los cuerpos» (Flores, 2022). La escuela no es solo un espacio de circulación de saberes, sino una escena política atravesada por cuerpos que portan historia, raza, género y clase. La anécdota de la mujer afro que llega a dar una conferencia y es confundida con el personal de limpieza no es un hecho aislado. Es una situación cotidiana que vivimos las marrones y negras en todos los espacios formales y académicos. ¿Se imaginan la vivencia de las infancias y adolescencias que no encajan en lo hegemónico? Tampoco lo es la resistencia institucional a la visita de una socióloga trans a una escuela o una docente de danza. El acto de habitar los espacios formales educativos de esos cuerpos, de esas identidades, es un acto político que se sostiene a diario desde el cuerpo en su integralidad.

Lo naturalizado, lo resistido, son expresiones de una normalidad que excluye y produce ignorancia. Como sostiene Walsh (2009), la pedagogía decolonial parte de desnaturalizar esos gestos y preguntarse: ¿qué cuerpos pueden ser legítimos productores, constructores y cocreadores del saber?

Pedagogías del cuerpo, del hacer y del sentir

Muchas prácticas docentes están didactizadas, reducidas a formatos previsibles, despojadas del cuerpo y del deseo. La experiencia aparece subordinada al registro escrito. ¿Qué pasa si el aprendizaje comienza por el hacer y no por el pensar? Dinello (2007) plantea una pedagogía que parte del cuerpo, de la emoción, del arte como forma de conocimiento. ¿Dónde colocamos nuestros saberes ludocreativos en este mapa? ¿Los legitimamos como resistencia o seguimos esperando el aval de la academia? Adjetivar la pedagogía de la expresión como decolonial es articular con un campo epistémico que habilita las disidencias, las autenticidades, las diversidades y los caminos metodológicos desde el hacer - sentir - pensar lo escolar.

La imaginación como gesto pedagógico decolonial

La escuela n.º 63 ubicada en Montevideo, Uruguay, desde su cultura del encuentro y la formación en territorio de docentes ha sido pionera en la aplicación de la ML. Es a través de ella que en el período 2018-2023 se dedicó con esmero a formar y coformarse junto a Dinello y Falero como referentes prioritarios y miembros de FLALU, habilitando estados de experiencia. De este entramado surgió el Movimiento de Maestras Ludocreativas. Desde ahí se han propuesto imaginar escenas escolares

imposibles, que cuestionen la normalidad y que permitan a las infancias habitar lo extraordinario. No se trata de negar la ciencia, sino de abrir el canon, de reconocer que el saber académico no es el único ni el más legítimo. O, mejor dicho, el saber académico también está teñido del patriarcado, racismo y clasicismo por pertenecer y cohabitar los sistemas hegemónicos.

Este trabajo propone, además, un desplazamiento epistemológico en el campo de la formación docente: leer la práctica como texto, el aula como escenario simbólico y el lenguaje como territorio político. En diálogo con Souto (2011), se asume que la práctica docente no solo reproduce saberes, sino que *los crea* en el acto de narrarse y reflexionarse. Así, la pedagogía de la expresión ludocreativa se consolida como una vía latinoamericana de producción de conocimiento pedagógico, que vincula cuerpo, lenguaje y experiencia en un mismo gesto formativo.

En los escenarios de aprendizaje ludocreativos el arte no se enseña: se habita. Una clase puede comenzar con un «piedra, papel o tijera», una melodía o una mancha de color. La lúdica es parte constitutiva, ontogenética y reparadora de nuestro ser especie, de nuestra ancestralidad. Desde allí, las infancias exploran el conflicto, la forma, la palabra. La pintura, la música, el teatro, la danza o el folclore se convierten en texto; el movimiento, en pensamiento.

En una jornada, por ejemplo, niñas y niños de primer ciclo trazaron con témpera los contornos de sus sombras en el piso del aula. Luego, escribieron dentro de ellas las palabras que sentían que *no podían decir* en la escuela. Al leerlas en voz alta, el aula se transformó en una escena de reparación simbólica: el cuerpo, la palabra y el arte se entrelazaron en un acto de descolonización cotidiana.



Figura 3. Campo pedagógico del área de expresión plástica: pintura.

El aula se configura como espacio de exploración estética, donde el color y la textura actúan como mediadores del conocimiento. Las producciones plásticas surgen del diálogo grupal y de la experiencia compartida, habilitando procesos de simbolización, comunicación y pensamiento visual propios de la pedagogía de la expresión ludocreativa. Fuente: Registro fotográfico del Movimiento de Maestras Ludocreativas (Verano Educativo 2020).

Aportes y proyecciones para seguir investigando

La pedagogía de la expresión ludocreativa, tal como se despliega en el Movimiento de Maestras Ludocreativas, se constituye hoy como un campo de conocimiento en expansión. Su potencia no reside únicamente en las prácticas que habilita en el aula, sino en la formación-investigación permanente que las sostiene. En este sentido, la experiencia pedagógica se convierte en fuente epistemológica: cada escenario de aprendizaje, cada acto de creación colectiva y cada registro narrativo conforman un laboratorio vivo de indagación sobre la enseñanza, la subjetividad y el encuentro.

En consonancia con la línea metodológica propuesta por Souto (2007, 2011), este trabajo asume que la práctica docente es un territorio de investigación en sí mismo. Narrar, sistematizar y reflexionar sobre lo vivido se convierte en un acto formativo y epistemológico. Desde esta perspectiva, la escritura y la narración de las experiencias ludocreativas no solo describen lo ocurrido: producen conocimiento pedagógico.

Así, el Movimiento de Maestras Ludocreativas se inscribe en una tradición latinoamericana de investigación-acción y formación docente crítica, donde la práctica es fuente, proceso y resultado de investigación. Esta línea metodológica sostiene la formación del movimiento, sus publicaciones y las investigaciones en curso que articulan cuerpo, arte, lenguaje y pensamiento pedagógico situado.

El movimiento ha consolidado un modo singular de producción de saberes que articula cuerpo, arte, lenguaje y comunidad. Esta praxis se diferencia de otras corrientes de innovación educativa porque no surge de modelos externos, sino de procesos situados de reflexión crítica en territorio, donde las maestras investigan sus propias prácticas, las sistematizan y las comunican. Fruto de esa labor se han publicado artículos, un libro colectivo y diversas investigaciones en curso que profundizan en los vínculos entre lúdica, creatividad, grupalidad y transformación institucional.

Desde este marco, emergen líneas fértiles para futuras investigaciones:

1. La epistemología del cuerpo colectivo como fuente de conocimiento pedagógico.
2. Las prácticas de artexpresión como mediaciones cognitivas y emocionales en la construcción del pensamiento.
3. El lenguaje simbólico y la reparación como categorías analíticas para comprender los procesos de aprendizaje en contextos de desigualdad.
4. La formación docente como praxis investigativa, entendida no como acumulación de saberes, sino como creación de sentido en comunidad.

Avanzar en estas líneas implica sostener una pedagogía que investigue desde la acción, que se piense en movimiento y que comprenda la escuela como territorio de producción cultural. La pedagogía de la expresión ludocreativa ofrece así una metodología situada y viva para estudiar cómo se transforman las prácticas, los vínculos y los modos de aprender cuando el arte, el cuerpo y la palabra se reconocen como lenguajes equivalentes.

Más que una conclusión, este trabajo es una invitación a seguir investigando. A mirar la escuela desde la potencia de lo colectivo y a comprender que cada acto de creación pedagógica —por pequeño que sea— puede ser también un acto decolonial. En la formación ludocreativa, investigar no es un gesto complementario: es el corazón mismo del aprender, el modo en que las maestras habitan la posibilidad de un conocimiento que se construye, se siente y se comparte.

El Movimiento de Maestras Ludocreativas continúa ampliando sus investigaciones, generando instancias de formación, publicaciones colectivas y prácticas de aula documentadas que consolidan su aporte al campo de la pedagogía latinoamericana.

Referencias bibliográficas

- BIXMAN, S. (2021). La exorbitancia de lo normal en la escuela. En G. Tiramonti (Ed.), *Educación y desigualdad*. Paidós.
- DINELLO, R. (2010). *Pedagogía de la expresión ludocreativa*. Nordan.
- DUSSEL, E. (1994). *1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Plural Editores.
- FLORES, V. (2022). *Políticas del cuerpo en la escuela*. Tinta Limón.
- LONCHAR, C., y PIÑEYRO, M. (2021). *Aprender: un salto a la posibilidad*. Magro.
- MIGNOLO, W. D. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- NERUDA, P. (1974). *Confieso que he vivido*. Seix Barral.
- PARODI, M. E. (2025, julio). *Pedagogías decoloniales, cuerpo y normalidad en la escuela*. Ponencia presentada en la Escuela N.º 63, Montevideo.
- QUIJANO, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO.
- WALSH, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Abya-Yala.