
Danza en carnaval, encuentro de saberes*

Dancing in Carnival, a Gathering of Knowledge

Carolina Avendaño Peña**

Universidad Mariana de Pasto
cavendanop@umariana.edu.co

Luis Antonio Eraso Caicedo***

Institución Universitaria Cesmag
laeraso@iucsmag.edu.co

Resumen

El artículo es una síntesis de resultados de la investigación “La experiencia del cuerpo en la escuela, un análisis de prácticas pedagógicas alrededor del Carnaval de Negros y Blancos (CNB) de la ciudad de San Juan de Pasto-Colombia”¹. En el análisis fueron abordados los saberes presentes en procesos de formación escolar vinculados con el CNB a partir de la noción de *práctica pedagógica*, desde la cual son propuestos los momentos y las estrategias para el camino metodológico.

La investigación se ubica dentro del paradigma cualitativo, con un enfoque hermenéutico que utiliza el análisis del discurso para identificar los saberes y las relaciones que inciden en la configuración

Fecha de recepción: 09 de octubre de 2018.

Fecha de aceptación: 16 de noviembre de 2018.

* Para citar este artículo: Avendaño Peña, C., Eraso Caicedo, L. (julio-diciembre, 2018). Danza en Carnaval, encuentro de saberes. *Revista Diálogos de Saberes*, (49) 133-153. Universidad Libre (Bogotá). <https://doi.org/10.18041/0124-0021/dialogos.49.2018.5251>.

Este artículo es resultado del proyecto de investigación “Prácticas pedagógicas en el Carnaval de Negros y Blancos de Pasto: herramientas didácticas para el fomento y orientación de procesos pedagógicos en danzas de Carnaval” ganador del premio de investigación Cuerpo y Memoria de la Danza del Programa Nacional de Estímulos, Ministerio de Cultura de Colombia, 2018 (Resolución 1724 de 31 mayo de 2018)

** Docente de tiempo completo e investigadora de la Universidad Mariana de Pasto; integrante del grupo de investigación Indagar; trabajadora social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca; licenciada en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, y magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Correo electrónico: cavendanop@umariana.edu.co. Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4050-1590>.

*** Docente de tiempo completo e investigador de la Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria Cesmag; integrante del grupo de investigación Cooper; director artístico del Colectivo Coreográfico Danzantes del Cerrillo; tecnólogo en Educación Física; especialista en Dificultades de Aprendizaje del Cesmag; licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional (convenio Cesmag), y magíster en Docencia (convenio Universidad de La Salle e Institución Universitaria Cesmag). Correo electrónico laeraso@iucsmag.edu.co. Identificador ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0864-1358>.

¹ Acuerdo 120 de junio de 2017 expedido por la Universidad Mariana; convenio 004 de 2017 de cooperación entre la Universidad Mariana y la Institución Universitaria Cesmag.

de corporalidades procedentes de propuestas artísticas en danza para el CNB. Esta mención parte de vincular la investigación en artes con las herramientas que posibilitan las ciencias sociales para develar el tejido de significaciones, lugares y pugnas epistemológicas alrededor de los saberes.

La relación entre maestro, escuela y saberes dentro del acontecimiento del carnaval, además de responder a los compromisos colectivos para la preservación de la manifestación cultural, aborda una posibilidad de leer la escuela desde otras descripciones y de resignificar los saberes que en ella se generan y aquellos vinculados con las prácticas artísticas. Como parte de los hallazgos del estudio, surgen tensiones alrededor de la escuela educativa y la escuela del carnaval, el lugar del maestro en la práctica pedagógica y el saber del carnaval en su tránsito al saber escolar.

Palabras clave: saberes, práctica pedagógica, experiencia, patrimonio inmaterial, corporalidades.

Abstract

This article is a synthesis of “A body experience at school, an analysis of pedagogical practices around the Carnival of Blacks and Whites (CNB) in the city of San Juan de Pasto-Colombia” research. The analysis addressed knowledge put into practice during school training processes under the CNB context, based on the notion of *pedagogic practice*, from which moments and strategies for the methodological path are proposed.

The research is framed within the qualitative paradigm, with a hermeneutic approach that uses discourse analysis to identify knowledge and relationships affecting the configuration of embodiment from artistic dance standpoints in the CNB. This approach is the result of linking research in arts with tools that enable social sciences to unravel the fabric of meanings, places, and epistemological struggles around knowledge.

The relationship between teacher, school, and knowledge immersed in a carnival, in addition to responding to collective commitments to preserve cultural expressions, deals with the possibility of reading the school from other points of view and redefine knowledges that are then generated as well as those associated with artistic practices. As part of the study findings, tensions around the concept of academic school and the carnival school arise, as well as the role of teachers in linking pedagogical practices with the cultural knowledge of the carnival and its traditions when transferring it to teaching and learning at school.

Keywords: knowledge, pedagogical practice, experience, intangible heritage, embodiment.

Introducción

Este artículo presenta los resultados del estudio “La experiencia del cuerpo en la escuela, un análisis de prácticas pedagógicas alrededor del Carnaval de Negros y Blancos (CNB) de San Juan de Pasto-Colombia”. La investigación

se realizó dentro del marco del convenio de cooperación entre la Universidad Mariana y la Institución Universitaria Cesmag, y ganó el premio de investigación Cuerpo y Memoria de la Danza otorgado por el Programa Nacional de Estímulos del Ministerio de Cultura de Colombia en 2018, con la propuesta “Prácticas

pedagógicas en el Carnaval de Negros y Blancos de Pasto: herramientas didácticas para el fomento y orientación de procesos pedagógicos en danzas de Carnaval”.

El estudio surge a partir de los interrogantes que desde los procesos formativos escolarizados y no escolarizados se presentan en la configuración de corporalidades, en especial aquellos relacionados con el fomento de las manifestaciones artísticas que se promueven desde las instituciones educativas oficiales en el municipio de San Juan de Pasto. Se toman como referencia las prácticas pedagógicas artísticas generadas en las instituciones educativas durante la estructuración y preparación de montajes para participar en los eventos Carnaval de la Alegría, de la Secretaría de Educación Municipal (SEM), y Carnavalito, del CNB de Pasto.

Las prácticas pedagógicas artísticas en los establecimientos educativos permiten evidenciar productos de procesos artísticos con la intervención de varios participantes —algunos con un promedio de 30 integrantes y otros que pueden llegar a 100 o más personas—. Esta organización, según la Oficina de Calidad Educativa de la SEM de Pasto, obedece a los proyectos que las instituciones inscriben para participar en el Carnaval de la Alegría, con motivo de la finalización de actividades académicas en escuelas y colegios. Esto a la vez sirve como preámbulo al CNB, donde algunas de las instituciones también participan en el Carnavalito y en el desfile Canto a la Tierra en la modalidad concursal de Colectivos Coreográficos.

La participación en los eventos es de libre elección; es decir, solo el hecho de decidir su vinculación con el diseño e inscripción de los

proyectos ya se considera un valor positivo en torno al fomento de las expresiones artísticas y culturales. Los proyectos aprobados por la SEM, por su estructura y organización, reciben un incentivo económico proporcional al número de integrantes inscritos. Este aporte les permite preparar los motivos y ejecutarlos, advirtiendo que no se trata de un concurso, sino de un estímulo al sentimiento, al gusto por las manifestaciones artísticas habilitadas y expresadas en colectivos de danzas, música, comparsas y minicarrosas.

Estos procesos entran en discusión por la importancia que cobran al interior de las instituciones, pero, sobre todo, porque hay poca información sobre cómo se articulan los saberes del carnaval con los procesos formativos de la escuela; cuáles son los espacios interdisciplinarios que participan y preparan estos montajes, y si son procesos motivados por otro tipo de intereses o tienen conexión con lo pedagógico.

Para abordar las anteriores cuestiones, el estudio señala el cuerpo, el carnaval y la práctica pedagógica como aspectos teóricos fundamentales. El primero es propuesto desde la biopolítica y la antropología con los aportes de Planella (2006) y de Pedraza (2010), respectivamente. El carnaval se ubica en la relación entre fiesta y sacrificio a partir de los aportes de Bataille (2009) y Bajtin (2003). A partir de lo anterior, la práctica pedagógica se reconoce como el terreno donde ingresa el carnaval como una forma de desestabilizar el cuerpo de la escuela; este apartado tuvo como orientación aportes del Grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica (Zuluaga, 1999; Martínez Boom, 2012; Saldarriaga, 2016).

En este sentido, la investigación reconoce el cuerpo como “un espacio de investidura del poder, ya que se concibe como dominación, como lugar de control y opresión” (Planella, 2006, p. 17). Lo anterior genera una transformación de las construcciones teóricas alrededor del cuerpo como dualidad. Así como lo señala Planella (2006), el cuerpo se puede abordar como “un espacio de resistencia al poder que se da necesariamente allí donde se producen las relaciones de poder para poder afirmar su subjetividad” (p. 18). En correspondencia con Pedraza (2010), lo subjetivo emerge como parte de la unidad indisoluble con la materialidad del cuerpo; de esta manera, comprender cómo el cuerpo del carnaval ingresa en la estructura escolar permite entender la vinculación entre saber y poder². Para el estudio, señalar la relación presente entre cuerpo y sujeto es fundamental, puesto que la finalidad de conocer cuál es el aporte del carnaval en la formación tiene que ver con la construcción de un sujeto. Abordar el cuerpo y la subjetividad es un ejercicio de consciencia de los discursos y de quienes hacen parte de las escuelas formales vinculadas con la celebración del CNB.

El CNB es una ruptura de un orden que genera caos; empero, esta transgresión introduce una nueva forma de ordenación al imponer sus propias reglas, formas de organización y tiempos. Por tanto, lo festivo en espacios de control como la escuela se reconoce como sacrificio y transgresión, pues genera una

ruptura de un tiempo ordinario o cotidiano donde se da paso a cierta libertad regulada, pero desde la fiesta. El carnaval saca a ese sujeto cotidiano, controlado corporalmente bajo unas reglas que ordenan su quehacer, para situarlo en un nuevo orden correspondiente al carnaval (Bataille, 2009). De esta manera, el cuerpo silencioso y en quietud predominante en la escuela se transforma en el cuerpo en movimiento y sonoro requerido para el carnaval.

Para el estudio, la identificación del carnaval como transgresión y sacrificio muestra que la introducción del carnaval en la escuela formal se convierte en un dispositivo de contención de la tensión producida por la pedagogía tradicional, todavía vigente en contextos educativos. El carnaval como ejercicio de liberación permite el ingreso de una práctica cultural localizada en San Juan de Pasto al interior de una estructura moderna como la escuela. De acuerdo con Bajtin (2003), en el carnaval se vive el mundo al revés entendido como el tiempo carnavalesco, donde el cuerpo danza, se viste de color y se expresa hacia afuera de los muros del aula tradicional; se convierte en el cuerpo que aprende y experimenta otros saberes.

En consecuencia, asumir el ingreso del carnaval en la escuela como experiencia para la formación se conecta con la identificación de la práctica pedagógica, la cual Zuluaga (1999) describe como un espacio que abarca la vinculación del maestro con los conocimientos, además de las relaciones entre el discurso de las ciencias y los saberes. Leer el carnaval como pedagógico se referiría a la identificación de las relaciones y tensiones entre la figura del maestro, los saberes y la escuela del carnaval,

² La relación saber-poder se reconoce en Pedraza (2010) al identificar la modelación de la subjetividad moderna a partir de la materialización del discurso médico con la higiene y la vida saludable dentro de las escuelas.

que no necesariamente hace parte del sistema educativo formal. En síntesis, la práctica pedagógica del carnaval comprendería tanto los enunciados como la circulación de los saberes enseñados y las reglas que definen el quehacer del maestro, al igual que los saberes y la operación de lo que se considera la escuela del carnaval.

Entonces, establecer una relación entre cuerpo, carnaval y práctica pedagógica comprende un trayecto de comprensión de cuáles conocimientos se generan y cómo se construyen en correspondencia con la protección y salvaguarda de una manifestación de patrimonio inmaterial como es el carnaval. Se puede afirmar que la relación dominante en la escuela tradicional sobre la construcción del conocimiento es la razón —en contraste con las maneras de proceder del carnaval—, pues “en la escuela el conocimiento aparece a menudo como producto de una forma incorpórea de ejercitar la razón, que acontece como externalidad del sujeto corpóreo en un ambiente desencarnado en el que habita” (Pedraza, 2010, p. 2).

Desde luego, el estudio parte del hecho de reconocer el cuerpo como un escenario en el que recaen diversas funciones, intervenciones, síntomas y motivos de interés de la indagación. Por tanto, para ubicar puntos de interacción, tensión y desafíos del ingreso del carnaval en la organización escolar, es necesario comprender cómo las prácticas pedagógicas de la educación artística desarrolladas en instituciones de educación básica secundaria y media alrededor del CNB abordan la experiencia del cuerpo en la escuela. Para efectos metodológicos, son acogidos los aportes de Saldarriaga (2003) en la identificación de tensiones constitutivas de

la escuela, donde se puede ubicar el cuerpo como una de ellas. Es en la configuración de corporalidades-subjetividades donde se cruzan contradicciones producidas por el encuentro de saberes provenientes del dispositivo escolar, de las prácticas culturales y de la experiencia formativa en torno al carnaval.

El CNB es un proceso artístico y cultural de grandes proporciones, impacto social y trascendencia —reconocido como patrimonio cultural inmaterial de la humanidad por la Unesco—, que entra en clara y permanente discusión a partir de esta investigación sobre cómo se articulan los saberes del carnaval con los procesos formativos de la escuela, cuáles son los espacios interdisciplinarios que participan en la preparación de las propuestas artísticas y qué tipo de conexión existe aquí con lo pedagógico.

Como parte del trabajo investigativo, se ubicó el compromiso de proponer una herramienta didáctica para el fomento y la orientación de procesos pedagógicos en danzas de carnaval derivados del análisis de prácticas pedagógicas en el CNB. Llegar a este paso comprendió identificar prácticas pedagógicas presentes en las experiencias formativas realizadas a partir del CNB en establecimientos educativos de la ciudad de San Juan de Pasto; reconocer los aportes de las prácticas pedagógicas abordadas en la experiencia formativa del cuerpo en la escuela, y, finalmente, producir una mediación didáctica virtual dirigida a líderes y creadores de procesos formativos en danzas de carnaval.

En este sentido, la estructura del artículo posee cuatro apartados. El primero presenta la estrategia metodológica desarrollada con su

soporte epistemológico. El segundo contempla los resultados de la investigación a través de tres subtemas: el cuerpo como objeto de estudio, la escuela educativa y la escuela del carnaval como eje de tensión y, por último, el lugar del maestro en la práctica pedagógica. Finalmente, son explicadas las conclusiones y los referentes bibliográficos que sirven como soporte del estudio.

Estrategia metodológica

El estudio relacionó las prácticas artísticas ubicadas en procesos de formación a partir de la noción de práctica pedagógica pensada como una categoría de trabajo que vincula las relaciones entre maestro, saber y escuela con el encuentro de la categoría de experiencia del cuerpo. Desde esta precisión, se asume el paradigma cualitativo como soporte epistemológico del estudio; no obstante, se incorporaron datos relacionados con las modalidades del carnaval y el número de participantes en cada una de ellas. A la vez, el enfoque histórico hermenéutico permitió un marco de análisis desde la mirada estructural que posibilita el estudio de los discursos. Esta metodología identifica en la investigación en las artes una posibilidad de develar el tejido de significaciones para reconocer lugares y pugnas epistemológicas y, puntualmente, para propiciar la reflexión sobre cómo se está configurando la categoría de *cuerpo* en el tránsito de las manifestaciones artísticas del CNB en el sistema escolar.

La identificación de los discursos fue la principal orientación metodológica para el análisis de las prácticas pedagógicas. Se considera que es a través del discurso que se pueden

mapear los saberes presentes. A partir de los usos de Foucault en la educación (Saldarriaga y Sáenz, 2005) y la guía del trabajo del Grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica, se formularon instrumentos abiertos, flexibles y específicos para el análisis documental. Cada registro estudiado fue parte de un campo en el que se reconocieron conexiones y distancias de lo que sucede internamente en la práctica pedagógica; las interacciones, los juegos discursivos y las tensiones entre el maestro, el saber y la escuela son susceptibles de ser graficadas a través de matrices de tensión.

Lo anterior permitió abordar lo documental como un registro de prácticas y procesos de poder que tienen un efecto en el saber del maestro, en el carnaval y en la relación de estos con la escuela. La construcción del campo documental contempló registros de archivo referidos al CNB y la escuela; su organización fue realizada sin jerarquías, teniendo presente que este archivo permite hacer “un análisis que pone en relación fuerzas, direcciones, azares, discontinuidades, es decir, acción vital dispersa” (Martínez Boom, 2012, p. 57).

La organización del campo documental está compuesta por tres categorías definidas por su procedencia: la primera, *política y carnaval*, contempló documentos de carácter institucional que orientan la política pública educativa del orden nacional y regional. En la segunda, *carnaval en la escuela*, se identificaron y analizaron producciones realizadas desde las instituciones de educación básica y media del municipio de Pasto, con el propósito del CNB. La tercera, *relación ciudad-escuela-carnaval*, reunió la producción investigativa relacionada con el CNB (tabla 1).

Tabla 1. Organización del campo documental

| Categoría documental | Cantidad de documentos |
|---|---|
| Política y carnaval | • 12 documentos de política |
| Carnaval en la escuela | • 6 documentos provenientes de IEM • 8 archivos de Corpocarnaval |
| Ciudad-escuela-carnaval (investigaciones) | • 6 documentos publicados de investigaciones |
| Total de documentos | • 32 textos digitales e impresos |

Fuente: elaboración propia.

Cada uno de los registros pasó por una lectura inicial que permitió una descripción. En esta prelectura documental se realizó una ficha de identificación del documento que contempló los siguientes datos: autor o autores, fecha de expedición o publicación, ubicación, fuentes o referencias y origen de las fuentes. El segundo paso se refirió a la lectura analítica del documento, donde se tomó nota de los aspectos aparentemente más significativos; aquí se identificó el tema, el problema general, la importancia y el objetivo declarado del documento, además de a quién va dirigido y las observaciones que contiene. Finalmente, se llegó a una identificación de unidades de análisis a través de una matriz de codificación, donde fueron ubicadas oraciones, palabras o alusiones de acuerdo con los siguientes cuatro elementos metodológicos: *saber del carnaval*, *escuela*, *maestro* y *cuerpo*.

Posterior al análisis documental, y siguiendo las orientaciones metodológicas de Saldarriaga (2003, pp. 132-147), se procedió al diseño de matrices de tensión de acuerdo con las tres categorías de revisión documental con el resultado de una matriz de codificación.

Cada categoría inductiva fue ubicada dentro de cuadrantes conformados por el cruce de ejes de tensión, representados a través de la diagramación de un plano cartesiano donde se reflejan las oposiciones y lo considerado cercano a la liberación y transgresión de lo festivo del carnaval (figura 2).

Resultados de la investigación

A partir de la aplicación metodológica fue posible abordar el problema desde tres aspectos: el primero sitúa el cuerpo como un objeto de estudio, tanto en el ámbito académico como en investigaciones alusivas al CNB; el segundo recoge un análisis sobre el encuentro de la escuela formal con la escuela del carnaval, a partir de lo discursivo y del cruce con datos de participación de establecimientos educativos en la manifestación, y, por último, se aborda el lugar del maestro en la práctica pedagógica como un agente importante en el diálogo de saberes en procesos formativos.

El cuerpo como objeto de estudio

La categoría *cuerpo en la escuela*, como constructo complejo y de interés para las ciencias sociales, es abordado como una pregunta polifónica (Cabra y Escobar, 2014) que tiene relación con la experiencia vivida por los sujetos (Larrosa, 1995; Sáenz, 2004; Saldarriaga, 2006). Para efectos de esta investigación se considera el cuerpo del carnaval como un objeto de saber; por tanto, desde la identificación discursiva de las prácticas pedagógicas es posible plantear preguntas sobre cuándo aparecen enunciados latentes o manifiestos que definen qué debería enseñarse y qué cuerpos se deberían formar en la escuela.

Para dar un mayor soporte al objeto del estudio, se realizó un análisis descriptivo —producto del primer momento de la prelectura documental— donde fueron estudiadas investigaciones relacionadas con el CNB y su articulación con la educación. Entre ellos, fueron abordados los trabajos desarrollados por L. I. Muñoz (1991, 2009), N. Muñoz (2009), Granda (2012), Tobar (2014) y Rodrizales (2011, 2017). El análisis de esta producción permitió reconocer esa construcción de verdades sobre el lugar del carnaval en la escuela y la tensión entre los saberes del carnaval que emergen de una práctica cultural. Este análisis surge como producto del reconocimiento de las tramas de interacción de instituciones, sujetos, discursos y saberes que han dado vida a la función social de enseñar el carnaval de cierta manera en la escuela, frente a las expectativas de este como manifestación patrimonial.

La escuela moderna es un dispositivo de producción de subjetividades de los actores de la escuela en correspondencia con el proyecto de sociedad. De esta manera, es en el cuerpo donde es posible analizar este tipo de subjetividades-corporeidades en el marco del encuentro de la tradición escolar con la inserción del carnaval. El entorno escolar se puede analizar desde el aporte de Foucault (1975) sobre el sistema panóptico de la cárcel, pues en la organización de la escuela se ubica la medición y delimitación del tiempo para las tareas y para el ocio, de la distribución de los espacios, de la definición de los encierros y de la instauración de reglamentos —entre otras tecnologías— que recaen directamente en la producción de corporalidades. Estas formas de organización no son neutrales, pues son correspondientes a las lógicas necesarias

para la inserción en el trabajo productivo del proyecto socioeconómico vigente.

Sobre el tipo de cuerpos producidos en la escuela, Robinson (2006) señala que el sistema educativo va separando el cuerpo para focalizar el aprendizaje en la cabeza y los ojos: “viven en sus cabezas, viven allí arriba, y especialmente en un lado de ellas. No tienen cuerpo. Miran a sus cuerpos como una forma de transporte para sus cabezas, ¿verdad?” (Robinson, 2006). Asumir el cuerpo como transporte del cerebro afianza la división mente-cuerpo —característica de una episteme positivista y cartesiana que ha dominado las prácticas educativas escolarizadas—, y representa un problema ampliamente identificado dentro de los estudios sobre el cuerpo y la escuela (Cabra y Escobar, 2014, pp. 147-172).

El cuerpo del carnaval en la escuela entra como un lugar de tensión de diversos saberes en donde se piensan estos saberes y se definen las prácticas cotidianas de quienes hacen parte de la escuela. Por el lado de la escuela formal, es evidente que la política educativa global presenta un mayor énfasis en ciertas áreas del conocimiento (Sousa Santos, 2009; Robinson, 2006). Esta condición filtra los saberes necesarios para ser sujetos productivos, dejando otros campos por fuera; en este contexto, las artes son eliminadas o en el mejor de los escenarios están ubicadas en el último nivel.

No obstante, en el estudio se reconoció que, dentro de las experiencias educativas abordadas, el carnaval es asumido como parte de los proyectos transversales e interdisciplinarios y del uso del tiempo libre. El cuerpo del carnaval todavía no se reconoce como una fuente de

saberes específicos y complementarios a la formación en competencias, sino que es visto como potencial en la prevención de factores de riesgo, al contar con una amplia participación de la infancia y la adolescencia. El CNB, al ser una experiencia perdurable en el tiempo, es ubicado como un factor protector frente a problemáticas que afectan a la comunidad educativa, especialmente de sectores con mayor vulnerabilidad; de alguna manera, se puede visualizar esa función de la escuela de producir cuerpos saludables en correspondencia con el discurso médico e higienista, estudiado por Pedraza (2010).

El modelo socioeconómico y político imperante muestra una sociedad dividida y concentrada en el interés particular, que reclama con urgencia formar un cuerpo colectivo de confianza en el otro y en el lugar. El carnaval, como una manifestación del sur de Colombia, es un escenario formativo que aporta a esa identificación de un cuerpo social, un cuerpo colectivo, un cuerpo conformado por ciudadanos y por el territorio. Al respecto, se encontró en L. I. Muñoz (1991) esta referencia sobre el cuerpo del carnaval, que es identificado como una instancia donde el “lenguaje corporal se parodia y se relativiza repudiando su papel de representación sin llegar a desprenderse de él” (p. 7). La autora habla del movimiento de un cuerpo inmerso en un cuerpo colectivo: “La complicidad para ‘liberar la carne’, en el carnavalesco, aparece como un movimiento ascendente y múltiple para conquistar el envés de la piel y la última arista de la risa” (p. 8).

Como complemento, el cuerpo del carnaval es abordado desde una perspectiva antropológica por Tobar (2014), quien en su trabajo ubica la fiesta a partir de una exploración de relatos

de quienes hacen parte del CNB —específicamente de los maestros de carrozas— y de su experiencia cotidiana y festiva. Este trabajo realiza una alusión directa al cuerpo modelado dentro de las carrozas y a cómo a través del tiempo esas formas han cambiado de un aparente naturalismo a una exageración o caricaturización de los cuerpos: “No son figuras humanas, sino que hacen muñecos con desproporciones agradables” (p. 91). A través del humor pastuso y de la transfiguración metafórica de la realidad, el carnaval muestra unos rasgos identitarios del ser nariñense desde el doble sentido y la crítica. El cuerpo del carnaval sale a relucir en libertad y sin temor durante el desfile, en ese juego del tiempo carnavalesco propuesto por Bajtin (2003). El humor, que fue reprimido y sacado de la escuela a través del señalamiento de quien hace uso de él como indisciplinado, entra en las instituciones educativas a través de las diversas modalidades. Esto se manifiesta como un acto de devolver el humor, al reconocerle a este su lugar crítico y de transformación.

El cuerpo abordado desde lo pedagógico se reconoce en los aportes de Rodrizales (2011, 2017). Este investigador presenta una relación entre el CNB y lo pedagógico a partir de la reflexión del carnaval como práctica artística y cultural desde las estéticas neocoloniales, haciendo un llamado a la escuela dentro de las acciones de protección y salvaguarda de la manifestación. El autor propone la pregunta sobre cómo relacionar lo pedagógico con el carnaval, al señalar como problema la falta de vinculación de la pedagogía con lo local, lo latinoamericano y lo universal. La formación de un sujeto a partir de la experiencia del carnaval implicaría procesos de pensamiento

pedagógico que defiendan una posición crítica frente a la construcción de corporalidades desde la modernidad y la colonización, como una manera de frenar la complicidad con el afán, la competencia y la individualidad.

El discurso sobre la patrimonialización de la cultura también fue identificado gracias al aporte de Granda (2012) con la ponencia “El carnaval: fiesta y visualidad en la escuela”. El autor realiza una descripción de la experiencia académica en el proceso de reconocimiento del carnaval como patrimonio inmaterial de la humanidad en 2010, por parte de la UNESCO, donde señala el compromiso de las instituciones oficiales y privadas, entre otras, en la inclusión de la identidad del carnaval en los currículos escolares. Es decir, el reconocimiento de este saber dentro de los currículos escolares es parte de las estrategias de salvaguarda de la manifestación, al instalar capacidades de formación escolar en la ciudadanía como responsables del mantenimiento y relevo de los saberes ubicados en los maestros y hacedores del carnaval.

A partir de lo anterior, se reconoce a la escuela como garante en la conservación y preservación del carnaval. Las categorías relacionadas con el carnaval y la escuela formal tienen que ver con la necesidad de articular el saber del carnaval con el currículo, el aprendizaje y el sentido de pertenencia hacia la manifestación. Si bien hay maestros vinculados con áreas de la educación artística, también se reconoce el interés por el tema desde las ciencias sociales y las humanidades. Otra tendencia en el estudio del cuerpo del carnaval se ubica en las metodologías implementadas en procesos investigativos que abordan el tema, donde la investigación-acción es señalada como el camino más recurrente,

complementada con técnicas de investigación como la entrevista, la encuesta y el taller, que sirven como mecanismos para la obtención de información.

Específicamente sobre los lenguajes artísticos mencionados en las investigaciones, se destacan las creaciones que involucran técnicas de elaboración y de construcción de los motivos del carnaval. En el caso directo de los lenguajes que abordan la materialidad del cuerpo, se resalta la danza, tanto planificada como espontánea, visible en la modalidad de colectivos coreográficos, disfraz individual y comparsas. Abordar el cuerpo del carnaval como un objeto de estudio requiere una propuesta de pensamiento didáctico que posibilite investigar, preparar, producir y generar aprendizajes a partir del cuerpo y el movimiento en las modalidades de carnaval.

La escuela educativa y la escuela del carnaval, eje de tensión

Para la investigación existen dos tipos de escuela en el caso del CNB: la institución educativa y la escuela del carnaval. La primera está más en sintonía con las prácticas educativas formales, mientras que la segunda es una escuela que procede de unas prácticas culturales y de una organización social relacionada con manifestaciones propias del carnaval. Es posible ubicar esta interrelación desde el análisis documental y la confrontación con datos de participación de estudiantes procedentes de establecimientos educativos.

Desde la política educativa global, se reconoce la necesidad de introducir los saberes de la educación artística en ámbitos de educación formal y no formal, donde la presencia del arte en la escuela se convierte en parte de las

garantías de una educación de calidad (Unesco, 2006). El lugar de la escuela formal se encuentra en interrelación con ámbitos experienciales intra y extraescolares; por tanto, el carnaval se encontraría en esa identificación del arte como un factor y como orientación de un modelo pedagógico. De este modo, se puede reconocer una responsabilidad de lo artístico en el aparato escolar como estrategia de aseguramiento de calidad.

En el documento de orientaciones pedagógicas número 15 y 16 (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010a, 2010b), se reconoce a la escuela formal como “garantía de los factores de calidad: el currículo y la evaluación, los recursos y prácticas pedagógicas, la organización de las escuelas y la cualificación docente” (2010b, p. 11). Se considera que la escuela debe ser el lugar donde sean abordadas las expresiones de carácter patrimonial, para concentrar el interés frente a los modos de apropiación y conservación del patrimonio cultural, y así encontrar las estrategias para articular la institución educativa con el contexto (MEN, 2010b). Lo anterior se suma a la mayor intensión de la educación en Colombia y al alcance de un desarrollo social a través de la adquisición de competencias básicas y específicas que le permitan al estudiante tener las habilidades necesarias para interactuar con su contexto.

Este modelo por competencias busca que la institución escolar enfatice sobre evidencias de aprendizajes situados por lo esperado en cada uno de los ciclos de formación. Se destaca que la innovación aparece en la escuela a través de su relación con las manifestaciones artísticas y culturales, donde la escuela formal se considera una institución que gestiona

la cultura “como proceso pedagógico; la gestión permite a los estudiantes desarrollar competencias para su interacción con la cultura, a través de proyectos donde la escuela se convierte en escenario de formación para el emprendimiento” (MEN, 2010b, p. 52). Con base en lo anterior, se podría leer el carnaval en la escuela como una posibilidad para formular proyectos en los que se incluyan aspectos de innovación de cara a un emprendimiento, enunciados en correspondencia con el discurso de la administración de la cultura, considerada un campo sin explotar para la productividad económica del país.

En el ámbito de la política local, el carnaval es ubicado dentro de la denominación “escuela del carnaval”. Un ejemplo de ello se puede identificar en el Plan de Desarrollo Municipal 2001-2003, “Pasto: espacio de vida, cultura y respeto” (Alcaldía Municipal de Pasto, 2001), donde hay un interés manifiesto por el CNB, pues el carnaval se encamina en la productividad, a partir de una formación artística y de manualidades. Es importante tener en cuenta que este plan es de especial interés, teniendo presente que según la Ley 706 de 2001 el carnaval de Pasto, fue declarado como patrimonio cultural de la nación, ya que es aquí donde se especifica la necesidad de ubicar y comprometer recursos para su protección y salvaguarda.

Otros aspectos sobre la escuela del carnaval vinculados con la planeación local se encuentran en lo estratégico. El CNB se considera como generador de autoestima y fuente de desarrollo humano, ya que la fiesta se consolida como parte de la solución frente a temáticas que atañen a la ciudad y la convivencia. En síntesis, se trata de un carnaval para la competitividad

y la formación ciudadana. Otra identificación que se encuentra es la idea de *escuela* desde la política local; esta organización muestra las relaciones imperantes acerca del desarrollo de lo urbano, la noción de metrópoli y sus complejidades. El desarrollo económico local absorbe iniciativas culturales como el CNB, al ubicarlo como estratégico para el control colectivo.

En este sentido, se reconoce a la escuela del CNB como una estrategia para la formación ciudadana. Ya en el ámbito de la ejecución de dichas políticas, desde la SEM se puede reconocer un campo de acción para articular la ruralidad y lo urbano, donde el carnaval conecta a lo urbano con las prácticas del campo, reconocidas como valiosas dentro de la manifestación cultural y que hacen parte de la construcción identitaria de qué es ser pastuso o pastusa.

Que el sector urbano vuelva la mirada al sector rural, trazando su verdadero valor ancestral y cultural... de tal manera que como resultado de un proceso pedagógico debidamente planeado y articulado al currículo sea, por un lado, pretexto de construcción de conocimiento y desarrollo de competencias, por otro, un dispositivo más de identidad pastusa. (SEM, 2017, p. 74)

Un aspecto adicional de la configuración de la escuela dentro de la política local se encuentra en el uso del tiempo libre, a través de la consolidación y fomento de escuelas de carnaval en sus distintas modalidades de expresión. En el ámbito de la política pública, el carnaval es un escenario pedagógico y lúdico pues transforma actitudes y comportamientos desde una manifestación que

contribuye a la autorregulación ciudadana y fortalecimiento de la cultura de paz. Así, las competencias ciudadanas se convierten en el eje de expectativa para la política pública frente al lugar de la escuela del CNB.

Empero, es en la producción de los colegios y de algunos investigadores donde otros enunciados surgen con relación a la identificación de la escuela del carnaval; por ejemplo, en el ejercicio de la Cátedra Nariño (Muñoz, N., 2009; Muñoz, L. I., 2009) se pueden reconocer la minga, el consejo de mayores y la conformación de centros de memoria, donde el pensamiento propio o la endogénesis (Muñoz, L. I., 2009) se convierten en pilares de la escuela del carnaval. Estas son formas de construcción del conocimiento ajenas a la tradición de la enseñanza en la escuela, que, sin embargo, son didácticas posibles.

Sumado a lo anterior, para Bravo (2010), el carnavalito es la primera escuela identificada como el semillero de formación del carnaval. En sus inicios, este era un certamen que buscaba promover los futuros artesanos del CNB. Si bien existe una identificación del carnaval con las intenciones del currículo, donde el carnaval busca el sentido e identidad propia para posibilitar una relación armónica con la comunidad. Castillo, Cerón y Guacas (2008) coinciden con la política nacional sobre la educación artística, al vincular el CNB como estrategia para el uso del tiempo libre y la recreación y como prevención del consumo de sustancias psicoactivas, como se puede reconocer en las siguientes citas:

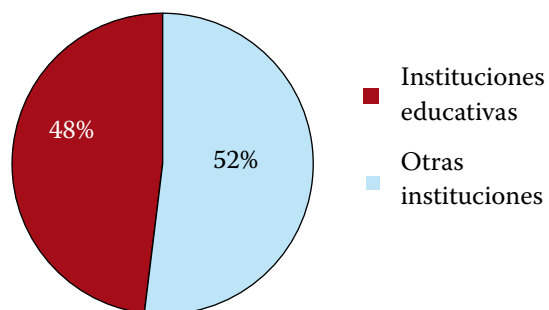
El rescate de lo artístico y lúdico como herramientas para fortalecer los valores es un recurso valioso que puede motivar

al estudiante para el uso creativo de su tiempo libre dedicándose a actividades significativas que aporten a su crecimiento integral y además un medio importante para rescatar la visión del arte como una forma de vivenciar y recuperar la cultura de los pueblos y por ende de su identidad. (p. 22)

El Carnaval de Negros y Blancos es la máxima expresión de la cultura popular en los Andes, es la escuela pública más grande de Colombia. (p. 54)

Lo anterior se puede relacionar con el incremento de la participación de establecimientos educativos en las modalidades artísticas del carnaval reflejada en el desfile del Carnavallito y en la organización del Carnaval de la Alegría. Los datos correspondientes al número de participaciones, con relación a las propuestas presentadas en los últimos cinco años a partir de 2013 (figura 1), señalan un porcentaje de participación considerable, teniendo en cuenta la representatividad del sector educativo frente a otras instituciones cercanas al carnaval, como fundaciones, oenegés e instituciones comunitarias, entre otras.

Figura 1. Proporción de participación de instituciones 2013-2018



Fuente: elaboración propia.

Como complemento, en la tabla 2 se puede identificar el número de establecimientos educativos partícipes desde 2011, donde se reconoce una presencia anual constante.

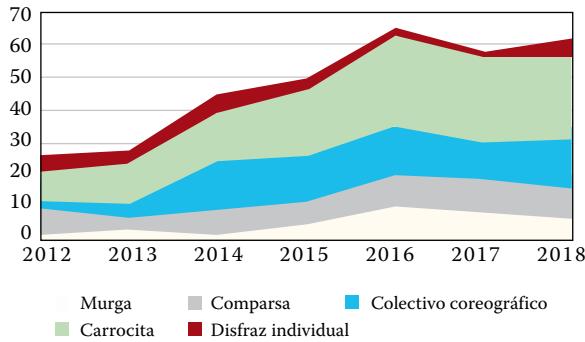
Tabla 2. Participación de IEM por año

| Año | Colegios participantes |
|------|------------------------|
| 2011 | 13 |
| 2013 | 7 |
| 2014 | 14 |
| 2015 | 13 |
| 2016 | 14 |
| 2017 | 9 |
| 2018 | 6 |

Fuente: elaboración propia.

En el periodo 2014 a 2016 hubo una participación amplia y constante; sin embargo, en los últimos dos años el número fue menor en comparación con otras versiones del desfile. Se reconoce una muestra de esfuerzos desde la salvaguarda del patrimonio inmaterial de la manifestación para mantener y fortalecer el surgimiento de motivos de carnaval más cercanos a la experiencia localizada del taller o del barrio. Esta experiencia es parte de esa otra escuela del carnaval, más correspondiente al encuentro familiar con los maestros del carnaval y, en algunos casos, de convergencia comunitaria. Otro aspecto se relaciona con la participación de establecimientos educativos en el Carnaval de la Alegría, organizado por la Secretaría de Educación Municipal, que se realiza aproximadamente a finales de noviembre como clausura y cierre del año escolar.

Figura 2. Número de propuestas por modalidad



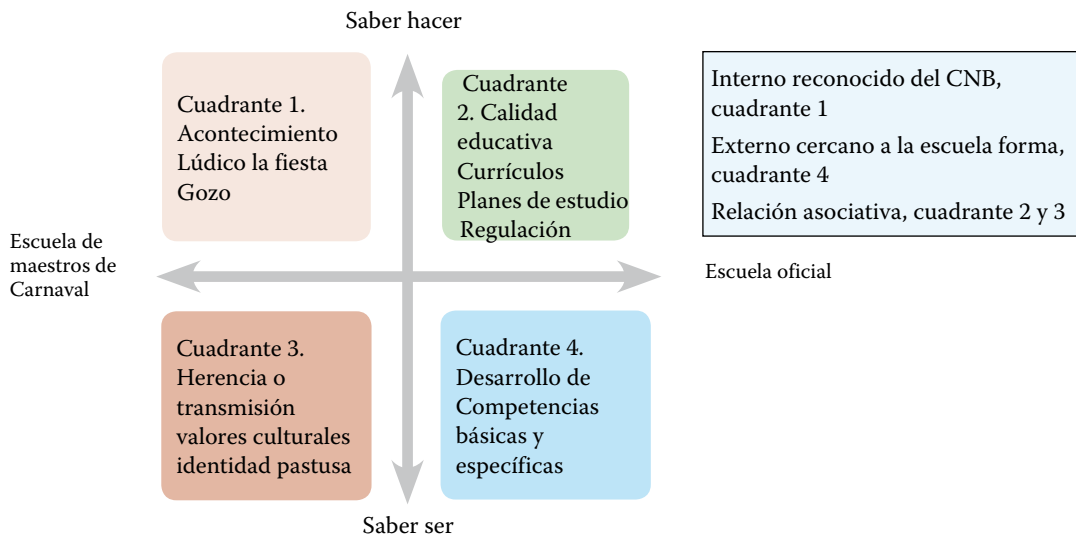
Fuente: elaboración propia.

Otro aspecto de interés tiene que ver con la elección de los motivos de carnaval para la presentación de las propuestas en el Carnavalito. En la figura 2 se identifica una mayor tendencia en las modalidades correspondientes a carrocita y, en segundo lugar, a colectivo coreográfico. A diferencia del número de propuestas por modalidad, donde la carrocita muestra una mayor presencia, se encuentra

que el colectivo coreográfico es la modalidad que más convoca participantes; en 2014 y 2016 se identificó una participación de más de 1000 danzantes.

Otra modalidad en la que se puede reconocer la presencia explícita de la danza como parte de la manifestación, se encuentra en la comparsa y el disfraz individual, más correspondientes a una espontaneidad que confluye entre la música, el recorrido por la senda y las figuras del carnaval. Gracias a estos datos obtenidos³, se pudo reconocer la modalidad de colectivo coreográfico en la mayoría de las prácticas pedagógicas de los establecimientos educativos. A través de ella es posible incluir un amplio número de participantes: en promedio, este motivo reúne entre 60 y 100 danzantes, siendo, entonces, la danza un lenguaje artístico fundamental en el encuentro de la escuela del carnaval y de la escuela formal.

Figura 3. Tensiones sobre el lugar de la escuela del carnaval.



Fuente: elaboración propia a partir de Saldarriaga (2003).

<? Datos facilitados por Corpocarnaval y obtenidos durante la observación realizada en el desfile de Carnavalito y del Carnaval de la Alegría de 2018.

A partir del anterior rastreo se consolidó la figura 3, donde se muestra la identificación de las tensiones convergentes en el punto de encuentro de la escuela del carnaval y su relación con la ciudad. Esta matriz ubica la categoría *escuela del carnaval* dentro de la coexistencia con la estructura escolar procedente del sistema educativo formal. Esta forma de graficar permitió abordar las relaciones de poder y saber presentes en la determinación de qué saberes deberían enfatizarse en estas experiencias, donde se resaltan los cuadrantes cercanos o que se consideran internos a los orígenes del carnaval. Es así que el acontecimiento y la transmisión de saberes, ubicados en el cuadrante 1 y 3, serían enunciados que hacen parte de ese adentro de lo buscado por el carnaval, aquello que se considera parte de su contenido cercano.

Este adentro se pone en crisis frente al discurso hegemónico del aseguramiento de la calidad educativa y del desarrollo de competencias en una sociedad pensada para el desarrollo económico global. El disfrute y el gozo que genera el acontecimiento del carnaval, como en el caso específico de la presencia de la danza, se enfrenta a la planificación y medición del tipo de sujeto requerido en el proyecto económico y social actual, reflejado en los cuadrantes 2 y 4.

El lugar del maestro en la práctica pedagógica

La lectura estructural de las tensiones permitió extraer algunas orientaciones sobre el tipo de sujeto-maestro. Se reconoce a este como el soporte de la práctica pedagógica desde dos miradas; por un lado, se encuentra esta identificación en quien posee una trayectoria, un saber y una práctica asociada a la manifesta-

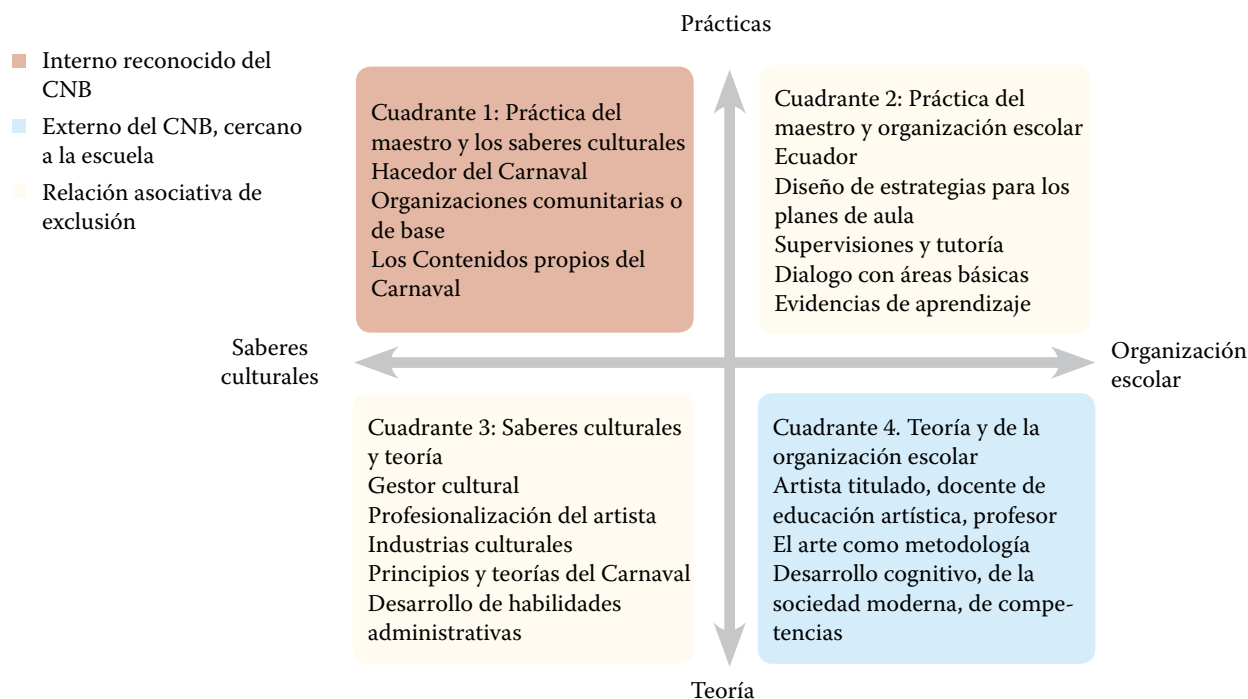
ción, sin necesariamente tener una formación académica; por el otro, está el profesor de la escuela, docente o licenciado vinculado a una institución educativa, en algunos casos identificado socialmente como maestro del carnaval.

Es necesario señalar que el carnaval como área de conocimiento para la escuela es un suceso reciente y coincide con el énfasis en la calidad educativa, en el desarrollo de competencias y en el aprendizaje a lo largo de la vida, tal como es señalado en las disposiciones de la Unesco en 1996:

No se puede esperar en el futuro que los sistemas educativos entrenen una fuerza de trabajo para trabajos estables en el sector industrial; en lugar de ello, estos sistemas deben entrenar a los individuos a ser innovativos, capaces de desarrollarse y de adaptarse a un mundo que está cambiando rápidamente, y a su vez, asimilar los cambios. (Unesco, citada en Ball, 2009, p. 64)

Los anteriores términos se pueden reconocer instalados en el lugar de la educación artística. La innovación, la creación, el emprendimiento y la adaptabilidad son consideradas como condiciones necesarias para el desarrollo y la estabilidad de nuestra contemporaneidad tecnológica e industrial; así el maestro se ubica como parte de este proyecto de persona a ser configurada. A pesar de la diversidad de documentos analizados, se pudo reconocer que la discusión se concentra en las funciones, los roles y lo esperado de aquel agente en el cual recae la responsabilidad de las prácticas pedagógicas y de los objetivos propuestos para la educación.

Figura 4. Tensiones del sujeto maestro.



Fuente: elaboración propia a partir de Saldarriaga (2003).

Gracias al análisis se logró mapear el tipo de persona o de corporalidad del sujeto-maestro esperado para el funcionamiento dentro de las prácticas pedagógicas del carnaval (figura 3). A partir de esta identificación, el lugar del maestro se ubica en el cruce de dos ejes: lo epistemológico y lo institucional.

Lo epistemológico se contempla como la tensión presente en la relación teoría-práctica del maestro, es decir, los corpóreos teóricos, en palabras de Zemelman (2001), que orientan la práctica o las realidades histórico-sociales del carnaval entendido como práctica cultural que emerge fuera del entorno educativo y se convierte en otra epistemología que coexiste con la escuela. Este eje se afecta por lo institucional, donde se tensionan los saberes culturales, reconocidos como el lugar más cercano y

familiar al carnaval, frente a la organización formal de la educación.

Es posible reconocer un adentro del carnaval a partir de lo identificado en el cuadrante 1; este campo representaría lo interno o más cercano del CNB. Si bien es un terreno más familiar, en la figura 4 se ubica en oposición con los demás cuadrantes para la discusión especialmente sobre quién es el maestro del sistema escolar, cómo se organiza el carnaval dentro de la organización escolar y, finalmente, qué saberes se considera que debería tener el maestro del carnaval.

En el cuadrante 1 se hace mención de diferentes denominaciones para el maestro del carnaval; esta subjetividad se inclina al reconocimiento del cultor, el artista, el artesano o el hacedor del carnaval, más cercano a la experiencia forma-

dora del taller donde se involucra directamente la familia, el barrio, lo rural. No obstante, se encontró un llamado explícito al reconocimiento de la mujer en esta construcción del sujeto-maestro del carnaval, enunciado dentro del Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015 (Alcaldía de Pasto, 2012). Esta situación se podría ubicar como una tensión propia de la práctica del maestro y de su lugar dentro de los saberes culturales. Esa internalidad también tiene sus propias tensiones, en este caso el lugar de la mujer y quizá su invisibilidad dentro de lo reconocido como prácticas del maestro del carnaval.

El segundo cuadrante, referido a la práctica del maestro y de las organizaciones sociales como la institucionalización de la educación para la materialización del cuerpo de la modernidad, da cuenta del accionar biopolítico en los cuerpos de la escuela (Planella, 2006). El carnaval realiza una oposición sobre estas formas; así, el tercer cuadrante se opone pues está más relacionado con la identificación de lo festivo y lo celebrativo como contenidos propios del carnaval. Al respecto, en los documentos de la política pública la fiesta es limitada a su enunciado, para hacer mayor énfasis en los intereses del control ciudadano. Lo celebrativo cobra valor en tanto funciona para el desarrollo de la convivencia, de la cultura ciudadana, del tiempo libre y de la apropiación y definición del espacio público, y sirve como garantía del patrimonio cultural. Ese modo de control promovido en la escena del carnaval se podría considerar como una inserción externa y ajena en tiempos de carnaval (Bajtin, 2003).

De lo anterior, se reconocen adjetivos propios de una ciudadanía liberal en correspondencia con un tipo de organización de la cultura,

específicamente del lugar del carnaval dentro de un proyecto de desarrollo de ciudad. Este aspecto permite señalar la presencia de una debilidad de la voz de lo festivo en los marcos de política pública, que se muestran más permeados por la perspectiva del desarrollo y del emprendimiento.

Por otro lado, la subjetividad del maestro de estas prácticas pedagógicas se nutre de la vivencia del maestro del carnaval vinculado con la experiencia formativa del taller, que constituye una pedagogía diferente a la práctica regulada del docente situado en el espacio escolar y en confrontación con las implicaciones corporales en las que se encuentra inserta la escuela (Pedraza, 2010). Como fundamento, la celebración y la fiesta son internos en el acontecimiento del carnaval, siendo el juego una de las principales razones de su existencia; sin embargo, se confronta con una ubicación para el desarrollo de competencias requeridas para el desarrollo económico y social.

La idea de establecer teorías acerca de los saberes culturales se relaciona con la propuesta de un sujeto como gestor de la cultura, identificado en el tercer cuadrante, a partir de la identificación de la necesidad o la demanda en la profesionalización del artista autodidacta o empírico. Esto implica una formalización de las habilidades y competencias para la sostenibilidad de la organización de la cultura desde el enfoque de la industria cultural, donde, además del saber patrimonial, el maestro debe contar con conocimientos de carácter administrativo y de gestión para la formulación y ejecución de proyectos culturales.

Es visible en el cuadrante 4 la fuerte presencia de un discurso de la administración de la

cultura como soporte para la labor del maestro del carnaval. Este aparece desde la organización escolar, donde no solamente se mueve en términos de eficacia o eficiencia, sino que se contempla la necesidad de la supervisión y de la tutoría de la labor del maestro como garante de calidad educativa. No existe un énfasis sobre las expresiones artísticas o culturales, sino que el ejercicio del maestro se concentra en la evidencia del aprendizaje; por tanto, los productos artísticos tienen valor en tanto evidencien un tipo de aprendizaje en correspondencia con las competencias a ser alcanzadas. Esta circunstancia se expone en tiempos de carnaval de forma diferente al orden cotidiano de la escuela; el maestro se sale de esos tiempos organizados en la institucionalidad para hacer parte del tiempo construido socialmente, generando una transgresión al no depender de la demostración de competencias, sino del encuentro con el visitante, con la ciudad y con el espíritu de la fiesta (Bataille, 2009; Bajtin, 2003).

Conclusiones

Hacer mención sobre los saberes de carnaval en la escuela requiere de una crítica sobre el lugar de la escuela educadora dentro del proyecto educativo moderno, basado en la premisa de que una sociedad competitiva requiere una educación de calidad, donde los sujetos sean modelados para una sociedad que demanda flexibilidad, adaptabilidad e innovación.

Explícitamente en los documentos de política y carnaval, se hace alusión al compromiso con la formación de valores para una ciudadanía y al reconocimiento del arte y la cultura como potenciales para el desarrollo de metodologías distanciadas de lo tradicional. Es necesario

problematizar los sustantivos frente al cuerpo-sujeto innovador y creativo, que a partir de sus propios recursos y gestión responda a retos o situaciones problemáticas del contexto. Es necesario leer desde la sospecha el lugar del carnaval con relación a la configuración del cuerpo moderno, ya que para lograr esta corporalidad se requieren procesos vigilados, controlados y evaluados que demuestren, a través de evidencias, el alcance de aprendizajes y competencias.

Es necesario también mostrar la negociación del saber del carnaval como fiesta y acontecimiento frente a su posible manejo como estrategia metodológica para el alcance de competencias específicas y básicas de este tipo de sujeto requerido por la pedagogía moderna. Para abordar la escuela del carnaval dentro de la escuela tradicional, es fundamental cuestionar y desnaturalizar la introducción del cuerpo del carnaval en el dispositivo de la escuela, para desacomodar estas condiciones que determinan qué cuerpos está requiriendo el modelo de sociedad, en tensión con lo festivo, lo lúdico y la creación que posibilita el carnaval.

Surge del análisis la prioridad de reconocer la corporalidad del sujeto-maestro. La capacidad de agencia frente a las luchas epistemológicas e institucionales a través de su propia práctica pedagógica se convierte en un desafío para el mantenimiento del enlace carnaval-ciudad-escuela, a partir del ejercicio de conciencia sobre quién lo define y qué se espera sobre su actuación. Para ello, la invitación se encuentra en extraer el concepto de competencia, proveniente de la lingüística y de la psicología –soporte de una educación liberal–, para ponerlo en discusión y establecer estrategias

para su desujeción a partir de la experiencia y el acontecimiento, más cercanos al CNB.

El modelo de competencias enfatiza sobre evidencias de aprendizajes situados por lo esperado en cada uno de los ciclos de formación. En el carnaval ese orden es transgredido, ya que cada modalidad de este está a disposición independiente del momento vital; la única distinción se establece en la participación en el Carnavalito, donde los niños y los jóvenes tienen su escenario específico para la muestra de sus productos artísticos.

La investigación buscó problematizar aquello que aparentemente es comprensible y dable como la única y mejor alternativa para la formación a partir de preguntas donde realmente se posiciona el saber del carnaval, el lugar del maestro y los cuerpos que circundan este dispositivo. También se quisieron plantear preguntas sobre cómo se conectan los saberes locales relacionados con el pensamiento andino, con los saberes de la escuela y con el empeño de generar desde la formación escolar procesos artísticos correspondientes con lo festivo como sinónimo de creación, crítica y ruptura del cuerpo estático y silencioso; es decir, un encuentro con los lenguajes de la danza del carnaval, que permiten el movimiento, el ritmo, la alegría y el encuentro con otros cuerpos, e implican aprendizajes significativos de emotividad, sensibilidad e identidad.

Referencias

- Alcaldía Municipal de Pasto. (2001). “Pasto: espacio de vida, cultura y respeto”. Plan de Desarrollo Municipal 2001-2003. Recuperado de <https://www.pasto.gov.co/index.../1-des-pacho-2008?...plan-de-desarrollo-2001-2003>
- Alcaldía Municipal de Pasto. (2012). “Pasto: transformación productiva”. Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015. Recuperado de <https://www.pasto.gov.co/index.php/planes-programas-y-proyectos/plan-de-desarrollo>
- Bajtín, M. (2003). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*. Madrid: Alianza.
- Ball, S. (2009). El aprendizaje a lo largo de la vida, las subjetividades y la sociedad pedagógica. *Revista Educación y Cultura*, 84, 63-76.
- Bataille, G. (2009). *El erotismo*. Barcelona: Tusquets.
- Bravo, J. (2010). *Carnavalito: ingenio y creatividad infantil*. Pasto: autor.
- Cabra, A. & Escobar, M. (2014). *El cuerpo en Colombia: —estado del arte cuerpo y subjetividad—*. Bogotá: Universidad Central; IDEP.
- Castillo, A., Cerón, G. & Guacas, M. (2008) *Entretejiendo identidad regional*. Pasto: Acodesi.
- Congreso de Colombia. (26 de noviembre de 2001) Ley 706. DO:44.631
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (1.ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Granda, P. (2012). El carnaval: fiesta y visualidad en la escuela. Experiencia colombiana en la enseñanza del patrimonio cultural. En F. J. Sadio Ramos y M. A. Ortiz Molina (coords.), *Arte e cultura populares*. Vila Nova de Foz Côa.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación: notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En J. Larrosa (ed.), *Escuela, poder y sub-*

- jetivación*. Madrid: La Piqueta. Recuperado de <http://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-Escuela-poder-y-subjetivacion.pdf>
- Martínez Boom, A (1990). Teoría pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, 1. DOI: 10.17227/01212494.1pys7.13
- Martínez Boom, A. (2012). La práctica pedagógica: historia y presente de un concepto. En D. Barragán, A. Gamboa y J. Urbina (comps.), *Práctica pedagógica: perspectivas teóricas* (pp. 55-71). Bogotá: Universidad Francisco de Paula Santander; Ecoe. Recuperado de http://www.albertomartinezboom.com/escritos/capituloslibros/2012_Practica_pedagogica_Historia_y_presente_de_un_concepto.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). Lineamientos Curriculares para la Educación Artística. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-89869.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010a). Documento n.º 15, Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_EduFisica_Rec_Deporte.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010b). Documento n.º 16, Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-241907.html?_noredirect=1
- Muñoz, L. I. (1991). *Evolución histórica del Carnaval Andino de Negros y Blancos de San Juan de Pasto*. Quito: Iadap.
- Muñoz, L. I. (2009). “Cátedra Nariño Proyecto Etnoeducativo: guía didáctica para estudiantes”. Gobernación de Nariño, Secretaría de Educación y Cultura de Nariño, San Juan de Pasto.
- Muñoz, N. (2009). “Cátedra Nariño Proyecto Etnoeducativo: guía didáctica para docentes”. Gobernación de Nariño, Secretaría de Educación y Cultura de Nariño, San Juan de Pasto.
- Pedraza, Z. (2010). Saber, cuerpo y uso de los sentidos y escuela. *Calle 14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 4(5), 44-56.
- Planella, J. (2006). Corpografías: dar la palabra al cuerpo. *Artnodes*, 6, 13-23.
- Robinson, K. (2006). Ken Robinson dice que las escuelas matan la creatividad. [video]. Recuperado de https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=es
- Rodríguez, J. (2011). Pedagogía y carnaval. En J. Rodríguez (dir.), *Semiosis del carnaval*. Pasto: Universidad de Nariño.
- Rodríguez, J. (2017). *Aisthesis del carnaval de negros y blancos*. Universidad de Nariño.
- Sáenz, J. (2004). Edición y estudio introductorio. En J. Dewey, *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Saldarriaga, O. (2006). Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización. *Nómadas*, 25, 98-108. Recuperado de http://www.ucenral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_25_2_d_pedagogia_conocimiento_y_experiencia.pdf

- Saldarriaga, O. (2016). Tensiones entre historia de la educación e historia de la pedagogía. [video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=RkmADQlqPcc&t=4085s>
- Saldarriaga, O. & Sáenz, J. (2005) De los usos de Foucault para la práctica pedagógica. Un saber sobre por qué no funciona la escuela. En *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo* (pp. 105-127). Magisterio Editorial.
- Secretaría de Educación Municipal (SEM). (2017). Actas de reunión Subsecretaría de Calidad Educativa. Pasto. (Documento sin publicar).
- Sousa Santos, B. de. (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En E. Sader (ed.), *Pluralismo epistemológico* (pp. 31-84). La Paz: Muela del Diablo.
- Tobar, J. (2014). *La fiesta es una obligación: artesanos intelectuales de Carnaval de Negros y Blancos en la imaginación de otros mundos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Unesco. (2006). Hoja de ruta para la educación artística. Conferencia mundial sobre la educación artística, construir capacidades para el siglo XXI. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf
- Zemelman, H. (s. f.). Enseñar a pensar. Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. En E. Gallegos, R. Lince y C. Gutiérrez (comps.), *Lecturas de metodología de las ciencias sociales* (pp. 211-225).
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Anthropos.