



MUNAYACHAY

· saber gozar ·

Investigación y Didácticas para Danzas del
Carnaval de Negros y Blancos

Carolina Avendaño Peña
Luis Antonio Eraso Caicedo

MUNAYACHAY

• s a b e r g o z a r •

Investigación y Didácticas para Danzas del Carnaval de Negros y Blancos

*Beca de Investigación Cuerpo y Memoria de la Danza.
Programa Nacional de Estímulos 2018.
Plan Nacional de Danza.
Ministerio de Cultura de Colombia.*

**Carolina Avendaño Peña
Luis Antonio Eraso Caicedo**



La cultura
es de todos

Mincultura

Carmen Inés Vásquez Camacho

Ministra de Cultura

Felipe Buitrago

Viceministro de la Creatividad y la Economía Naranja

Claudia Isabel Victoria Niño Izquierdo

Secretaria General

Amalia de Pombo Espeche

Directora de Artes

Ángela Marcela Beltrán Pinzón

Coordinadora Grupo Danza

Carolina Avendaño Peña

Luis Antonio Eraso Caicedo

Texto e investigación

Daniel Guerra

Corrección de estilo

María Adelaida Piedrahita

Asesora Grupo Danza

Ma. Teresa Galindo Rojas

Diseño y diagramación

Portada y contraportada

Canto a la tierra. 2018

Portada y contraportada

Canto a la tierra. 2018

**Semillero de Narrativas Audiovisuales
programa de Comunicación Social,
Universidad Mariana**

Registro fotográfico y audiovisual

Las reflexiones relacionadas en esta publicación corresponden al trabajo investigativo de los autores y no expresan de manera directa la postura del Ministerio de Cultura

Material de distribución gratuita con fines didácticos y culturales. Queda estrictamente prohibida su reproducción total o parcial con ánimo de lucro, por cualquier sistema o método electrónico sin la autorización expresa para ello.

ISBN: 978-958-753-337-8

Primera edición 2019

© Ministerio de Cultura

Investigación apoyada por



Presentación

Reconocerle a la danza lo que le es suyo significa ver en el cuerpo la antesala de la vida; significa entenderlo como un lugar de expresión que conecta a la persona con el mundo. La danza es el resultado de ese vínculo inquebrantable con el cuerpo que lleva al movimiento de formas insospechadas y espontáneas y a la vez conscientes y elaboradas. La danza es una manifestación del arte que hace del movimiento y el bailarín la obra misma; que se alimenta de lo cotidiano y a la vez de lo maravilloso insertándose en nuestras vidas, en nuestros cuerpos, como una potencia creadora.

En estos nueve años de gestión el Plan Nacional de Danza ¡Para un país que baila! se ha convertido en una herramienta de la política pública cultural que le ha apostado al fomento de la danza desde el ámbito de la formación, la creación, la circulación, la gestión y la infraestructura; y a la construcción de conocimiento alrededor de esos ámbitos. (...) *La implementación de estas líneas de acción se ha dado sobre la base de un entendimiento de la danza como práctica que genera conocimiento, cultura, tejido social y memoria; como derecho cultural; como disciplina y profesión del arte; y como práctica social y de construcción de comunidad viva que participa en el desarrollo social, político y económico del país* (Líneamientos PND).

Para el Ministerio de Cultura la puesta en marcha de una política nacional llamada a promover la danza significa necesariamente el incentivo a la generación de información acerca de este oficio y a la investigación cultural en el país. Si bien en Colombia ha existido un desarrollo notable de la práctica dancística, así como su registro corporal y escénico, se hace necesario el apoyo a la generación de conocimiento alrededor de la práctica y a la sistematización de las experiencias de cada uno de nuestros programas.

Como resultado de la Beca de Investigación: Cuerpo y Memoria de la Danza -del Programa Nacional de Estímulos- y de la Convocatoria Efemérides de las Artes Escénicas en su versión 2018, el Plan Nacional de Danza publica tres investigaciones en una serie documental dedicada a pensar la danza como hecho histórico, como una construcción social y como material pedagógico. Los textos que componen esta serie son:

- » *“Revelaciones: un siglo de la escena dancística colombiana”* de Raúl Hernando Parra.
- » *“MUNAY YACHAY: Saber Gozar. Investigación y Didácticas para Danzas del Carnaval de Negros y Blancos”* de Carolina Avendaño y Luis Antonio Eraso.
- » *“Método para la formación en Danza Contemporánea”* de Carlos Jaramillo y Sandra Catalina Olaya.

Ángela Beltrán
Coordinadora Grupo Danza

Contenido

Sobre los autores	9
Carolina Avendaño Peña	9
Luis Antonio Eraso Caicedo	9
Agradecimientos	11
Introducción	13
1. Trayectorias de análisis: prácticas pedagógicas, cuerpo y manifestaciones de patrimonio cultural inmaterial	16
1.1 Ámbito internacional	17
1.2 Ámbito nacional	18
1.3 Ámbito local	19
2. El cuerpo en el carnaval, tensiones desde la práctica pedagógica	24
2.1 Cuerpo como categoría de trabajo	27
2.2 La práctica pedagógica, un campo de movimiento del Saber Pedagógico y de otros saberes	32
2.3 La experiencia del cuerpo en las danzas de carnaval	35
2.4 ¿Qué es y cómo se identifica el Sonsureño?	39
3. Lo contingente y lo narrativo, una propuesta metodológica de lectura de las prácticas pedagógicas del Carnaval	42
3.1 Foco estructural: Las prácticas pedagógicas del Carnaval de Negros y Blancos como discurso	44
3.2 Capa narrativa de lo contingente	49
4. Resultados análisis discursivo: tensiones del Carnaval en la escuela	54
4.1 La escuela del Carnaval	56
4.1.1 La escuela de maestros del carnaval y la escuela oficial, un eje de tensión	59
4.2 El lugar del Maestro en la práctica pedagógica	62
4.2.1 Tensiones en la constitución sujeto maestro del carnaval	64
4.3 Del saber del Carnaval a un saber escolar	67
4.3.1 El saber del carnaval, entre el conocimiento y la acción	68
5. La experiencia del Cuerpo en la escuela desde las prácticas pedagógicas del Carnaval	78
5.1 El carnaval como escuela	81
5.2 Los rasgos distintivos de la escuela del carnaval	82
5.3 El Carnaval entre los saberes escolares y saberes culturales	86
5.4 El maestro soporte de la práctica pedagógica	89
5.5 La construcción de sentido del niño artista a través del mapeo corporal	94

6. Munay Yachay: Saber Gozar	98
6.1 Hilo histórico del Carnaval	101
6.2 Modalidades del Carnavalito	102
6.3 El taller del maestro	103
Bibliografía	108



Sobre los autores

CAROLINA AVENDAÑO PEÑA

Bogotana de nacimiento, pero con el corazón comprometido con la Ciudad Sorpresa, San Juan de Pasto. Gracias a su formación en ciencias sociales y en las artes escénicas, consolida una línea de investigación relacionada con el encuentro de la pedagogía y el Carnaval de Negros y Blancos, especialmente en la formación de niños, niñas y adolescentes.

Dentro de su formación profesional es Trabajadora social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Licenciada en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, Magistra en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Con experiencia en gestión cultural, investigación social y educativa, creación artística, docencia y procesos de formación de carácter formal y no formal.

LUIS ANTONIO ERASO CAICEDO

Magister en Docencia, Licenciado en Educación Física.
Ganador Beca de Investigación en Danza – Programa Nacional de Estímulos
Ministerio de Cultura 2018

Maestro investigador con un extenso recorrido en el campo de la Danza Colombiana, su proceso se reconoce en el sur del país, en particular desde la Universidad CESMAG de Pasto, donde ha gestado proyectos como el Festival Internacional de Danza “Guillermo de Castellana”; como coreógrafo del grupo de danzas CESMAG, cuenta desde 1987 con varias creaciones artísticas de tradiciones populares y participaciones en los más importantes eventos culturales y escenarios de Colombia y países de América.

Se reconoce como artista del Carnaval de Negros y Blancos, donde ha participado desde niño en su natal Ancuya, posteriormente en Pasto, ejerciendo roles como jurado, danzante, artista y últimamente como director del Colectivo Coreográfico “Danzantes del Cerrillo – UNICESMAG”.

Su labor cultural ha traspasado fronteras hacia países como Inglaterra, México, Ecuador y por supuesto en Colombia, siendo exaltado por Entidades oficiales y privadas, destacándolo como gestor cultural y maestro experto de la danza tradicional.

Es Docente de la Universidad CESMAG, integrante del Grupo de investigación Cooper del Programa de Licenciatura en Educación Física.





Agradecimientos

Generales

Este trabajo contó con el apoyo y participación de diferentes actores e instituciones, a continuación son nombrados:

- Grupos de investigación:
INDAGAR, Universidad Mariana de San Juan de Pasto
COOPER, Lic. en Educación Física - Universidad CESMAG
- Doctoranda Claudia Patricia Castaño, tutora de la investigación.
- Semillero de Narrativas Audiovisuales, programa de Comunicación Social, Universidad Mariana: Cristian Moreno, Manuel Alejandro Ruiz Eraso, David Fernando Betancourt Herrera, Jesús Nicolás Tupaz Tupaz, Karold Sthefanny Santacruz Riascos.
- Colectivo Conexión Demente: Andrés Cabrera Tello, Jonathan Alejandro Aguirre Teran, Jhonnatan Daniel Pantoja Álvarez.
- Ingenieros: Kevin Alejandro Montufar, Luis Felipe Díaz Rosas.
- Docentes: Javier Yovany Zuñiga Melo, Jairo Enrique Portilla Rueda, Ruth del Carmen Guerrero Caicedo, Jenny Marcela López Villarreal, José Luis Rodríguez, Luis Alfonso Albán.
- Maestros: Leonardo Favio Yépez, Jorge Villota, Andrés Portilla.
- Al semillero Expresión Motriz: Juan José Guerrero, Gissel Ortega, Lina Gaviria, Erika Bolaños.
- A Sandra Eraso Villota por sus buenos aportes desde CORPOCARNAVAL.
- Al Ministerio de Cultura, Grupo de Danza y Programa Nacional de Estímulos por la oportunidad para generar procesos investigativos.
- A la Secretaría de Educación Municipal de Pasto, Subsecretaría de Calidad Educativa por facilitar la interacción en las Instituciones Educativas.

Agradecimientos profesora Carolina Avendaño Peña

Este trabajo es fruto del gran amor generado por un territorio y por los tejidos humanos del Carnaval de Negros y Blancos, aquel que vive las fiestas en Pasto queda comprometido con la celebración, con el encuentro familiar, el abrigo que da los lazos de amistad y por sobre todo, con la fuerza del volcán.

Un agradecimiento especial a la Universidad Mariana de Pasto, a sus programas de Maestría en Pedagogía y el pregrado de Trabajo Social, donde a partir de su apoyo fue posible la realización de este trabajo.

Al maestro Luis Antonio Eraso quien me mostró una escuela propia, los Danzantes del Cerrillo, una experiencia de carnaval comprometida con su región y con la danza.

A mis dos grandes amores, el duende alegre y mi preciosa Mara.

Al Ministerio de Cultura por brindar este impulso a las regiones en materia de investigación en la artes.





Agradecimientos Luis Antonio Eraso

Cuando el cosmos y la vida se confabulan en torno a una idea o un proyecto, se siente el aliento y la energía que invaden tu cuerpo y te generan placer, una gran satisfacción personal y profesional al ver culminada otra más de tus metas y sueños posibles.

Eterna gratitud y reconocimiento...

Al sumo bien, a mis padres y hermanos, a Mally, Gía y Cami por compartir los momentos más sublimes de la vida en nuestro hogar. A toda mi familia, que son mi orgullo y mi máspreciado bien.

A la Universidad CESMAG, en particular al Programa de Licenciatura en Educación Física por la oportunidad de desarrollarme profesionalmente, un ser con convicción sobre la importancia de las expresiones culturales de este bello sur y por esa fuerza interior al sentirme parte de ella.

A mi compañera de aventura, la profe Carolina Avendaño, gran profesional comprometida con la Educación y la investigación, por su sensibilidad con nuestra región y en especial con el carnaval.

Es grato compartir el producto del esfuerzo, la dedicación y el gusto por generar procesos en torno a la danza, al Carnaval de Negros y Blancos y a la cultura... nuestra cultura.

A todos y cada uno de las personas que participaron en el proceso investigativo bien como actores o protagonistas, como equipos técnicos o comités de apoyo, esperamos se sientan como nosotros identificados con cada línea de este libro, es la forma de brindarles un abrazo fraterno.



Introducción

Este libro es fruto de la 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*, liderada desde la Universidad Mariana y la Universidad CESMAG. Este proyecto fue ganador de la *Beca de Investigación: Cuerpo y Memoria de la Danza*, en la categoría 2. *Pedagogía de la danza en Colombia*, en el marco del Programa Nacional de Estímulos 2018 del Ministerio de Cultura. El objetivo central de este trabajo giró en torno al análisis de las prácticas pedagógicas en educación artística, desarrolladas en instituciones educativas de educación básica, secundaria y media, alrededor del Carnaval de Negros y Blancos (CNB). El interés principal era comprender las corporalidades de los participantes en las diferentes modalidades de Carnaval en el municipio de San Juan de Pasto.

La relación pedagogía, arte y cuerpo dentro del acontecimiento del CNB, además de responder a los compromisos colectivos para la preservación de la manifestación cultural, permite abordar una posibilidad de leer la escuela desde otras descripciones; rescatar los saberes que en ella se generan y reconocer los saberes vinculados con las prácticas artísticas, a su vez, con la relación escuela-ciudad-territorio. Es innegable que además de la fortaleza del CNB en Pasto, este carnaval tiene gran influencia en festividades del Sur Occidente del país, en departamentos como Putumayo, Cauca y parte del Huila. Por lo tanto, acercarse a la danza en el carnaval brinda la posibilidad de leer y aprender acerca de manifestaciones culturales, cuyos contenidos bordean lo artístico, lo social, lo económico y lo político.

Para este estudio es necesario remitirse al reconocimiento de la manifestación. El CNB fue declarado en el 2001 como Patrimonio Cultural de la Nación y en 2009 fue incluido dentro de la lista de Patrimonio oral e inmaterial de la humanidad. Se desarrolla todos los años con gran despliegue del 2 al 7 de enero.

La manifestación tiene una fuerte relación con las prácticas pedagógicas artísticas de Instituciones Educativas del municipio (IEM) de Pasto. Hay resultados de procesos artísticos, con la intervención de varios participantes, algunos con un promedio de 30 integrantes; y otros que pueden llegar, o sobrepasar, a las 100 personas. Esta organización, según la Oficina de Calidad Educativa de la Secretaría de Educación Municipal de Pasto, obedece a los proyectos que los centros educativos inscriben para participar en el Carnaval de la Alegría; el cual se realiza en el mes de noviembre por las calles de la ciudad de Pasto, con motivo de la finalización de actividades académicas en escuelas y colegios. Este escenario funciona también como preámbulo al CNB. Algunas de las IEM participan en el Carnavalito y en el desfile del 3 de enero, denominado *Canto a la Tierra*, en la modalidad concursal de Colectivos Coreográficos.

Es importante señalar que la participación es de libre elección. El solo hecho de los participantes 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 Secretaría de Educación Municipal, de acuerdo a su estructura y organización, reciben un incentivo económico proporcional al número de integrantes inscritos. Este



aporte les permite preparar los motivos y ejecutarlos; con la salvedad de que no se trata de un concurso, sino de un estímulo a la participación, al sentimiento, al gusto por las manifestaciones artísticas convocadas y expresadas en colectivos de danzas, música, comparsas y mini carrozas.

Estos procesos están en constante discusión por la importancia que cobran al interior de las instituciones. Especialmente porque hay escasa información sobre cómo se articulan los saberes del Carnaval a los procesos formativos de la escuela. También surgen interrogantes sobre desde qué espacios interdisciplinarios se gestan estos montajes, si se trata de procesos motivados por intereses particulares o tienen conexión con el ámbito pedagógico.

Este análisis permite comprender, además, la interacción de las áreas del saber escolar encargadas de los procesos formativos desde las expresiones artísticas, como la educación artística y la educación física, que tienen objetivos comunes e intereses explícitos en torno al cuerpo. Al respecto, fueron formuladas algunas preguntas que se derivaron en propósitos para la investigación: ¿Qué del cuerpo del carnaval entra, ingresa, se transforma en ese cuerpo de la escuela educativa? ¿Cómo sucede el diálogo de saberes del carnaval con los saberes de la escuela? ¿Qué tipo de pedagogía(s) surge(n) del contacto con el Carnaval?

Lo anterior permitió formular una propuesta didáctica virtual que, en la medida de la voluntad y las decisiones de diversos actores del carnaval, pueda facilitar el encuentro desde la reflexión pedagógica. La finalidad de esta herramienta es encontrar puntos de convergencia; y por qué no, posibilidades de unificar criterios y trabajar por objetivos comunes para pensar y soñar procesos formativos artísticos y culturales correspondientes a cada contexto.

Desde luego el estudio tomó como base el cuerpo como un escenario en el que recaen diversas funciones, intervenciones, síntomas y motivos de interés; en sintonía con esta indagación. Es importante comprender cómo a partir de la danza, presente en las diversas modalidades de participación en el CNB, se logra identificar tensiones y desafíos del ingreso del Carnaval en los procesos formativos. En este sentido, el trabajo investigativo se orientó en la construcción de una herramienta didáctica para el fomento y orientación de procesos pedagógicos en las danzas de carnaval, a partir de tres momentos:

- Identificación de prácticas pedagógicas presentes en las experiencias formativas realizadas de acuerdo al Carnaval de Negros y Blancos, en establecimientos educativos de la ciudad de San Juan de Pasto.
- Reconocimiento de aportes de las prácticas pedagógicas, abordadas en la experiencia formativa del cuerpo en la escuela.
- Producción de una mediación didáctica virtual dirigida a líderes y creadores de procesos formativos en danzas de Carnaval.

Cada elemento fue abordado a partir de una matriz que permitió orientar el proceso metodológico; a través de las preguntas de indagación. A su vez, esto dio paso al proceso de sistematización y análisis de la información donde se generaron discusiones en torno a las tensiones que ocasionan las prácticas artísticas del carnaval en la escuela.



Esto se consolidó en seis capítulos, en los cuales son desarrollados los tres objetivos mencionados. En el primero se realiza una presentación de antecedentes sobre el estado de la producción de conocimiento acerca de la pregunta de estudio, denominado *Trayectorias de análisis de prácticas pedagógicas, cuerpo y manifestaciones de patrimonio cultural*. El segundo capítulo aborda el soporte teórico, organizado en tres momentos, desde la referencia sobre la categoría cuerpo; luego con el abordaje sobre la práctica pedagógica; y finalmente, acerca de la experiencia en el carnaval como un lugar para la formación.

El tercer capítulo es una presentación del camino metodológico, denominado como *Lo contingente y lo narrativo*. El cuarto capítulo presenta los resultados de una lectura crítica a partir del análisis denominado *foco estructural desde lo discursivo*. La intención de este abordaje es reconocer el funcionamiento de los discursos, las reglas que determinan su formación, el conjunto de restricciones y de posibilidades; desde donde se enuncian, transmiten, escriben, legitiman o se rechazan ciertos saberes acerca del maestro, la escuela y el saber en torno al carnaval.

Más allá de las tensiones, y del análisis del proceso formativo, el quinto capítulo se dedica a valorar la experiencia del cuerpo en la escuela. Ese cuerpo que se aleja del concepto exclusivamente material, para resaltar las características de un cuerpo artista, un cuerpo sensible por lo cultural, un cuerpo con identidad en torno a las manifestaciones propias, un cuerpo que genera un modelo de enseñanza y aprendizaje. Si bien se desarrollan en las instalaciones de las instituciones educativas, estas manifestaciones se convierten en unos procesos, con un sentido vivencial de hechos significativos, que se vuelven experiencias reales puestas en escena en la Senda del carnaval.

Como cierre de este camino recorrido, en el sexto capítulo se describe la propuesta creativa de la herramienta virtual denominada “Munay Yachay – Saber Gozar”, que contiene toda una serie de recursos de apoyo a los procesos formativos de carnaval. Los mismos actores y protagonistas de este tipo de proyectos artísticos participaron en varios de los momentos esenciales; en la definición, concreción e implementación de los elementos dispuestos en la herramienta. Allí se encuentran: definiciones y características de las modalidades artísticas de participación en el carnaval, datos históricos, aportes pedagógicos en torno al proceso formativo, estadísticas y algunas imágenes alusivas a los productos generados por los niños artistas.

La herramienta también brinda un espacio para la generación y gestión de proyectos, a partir de un modelo y diligenciamiento de casillas, que servirá como información esencial en la identificación, definición y estructura de las propuestas de participación. Estas propuestas serán manejadas por las entidades encargadas del registro de los proyectos. El registro servirá como base de datos y directorio de los actores del carnaval.

1. TRAYECTORIAS DE ANÁLISIS: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, CUERPO Y MANIFESTACIONES DE PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL



Imagen 1. Murga Estudiantil Carnavalito, CNB Pasto Col. 2018



La formulación de este apartado implicó la búsqueda de trabajos investigativos relacionados con las categorías pedagogía, cuerpo y manifestaciones culturales de patrimonio inmaterial. Esta revisión de antecedentes está dividida en tres ámbitos de producción: internacional, nacional y local. Las investigaciones identificadas fueron rastreadas a través de bases de datos académicas, el catálogo del Sistema de Bibliotecas del Banco de la República y algunos trabajos de universidades en San Juan de Pasto.

1.1 Ámbito internacional

La búsqueda se focalizó en los estudios que relacionaran la pedagogía con las manifestaciones patrimoniales de carácter inmaterial. La consulta se restringió a la producción realizada entre 2010-2017. A continuación, es presentada una síntesis de los principales estudios identificados.

En Ohio, Estados Unidos se realizó la investigación *Objectives and Prospects for Bringing Service-Learning into the Memory and Heritage Classroom* (Post, 2012). Este estudio propone el aprendizaje-servicio como metodología de aplicación en la relación aula-patrimonio. También señala que el acercamiento al pasado ha de realizarse en un evento del presente, que permita el ejercicio auto reflexivo en los estudiantes sobre cómo la representación del pasado se vuelve un aula-memoria. El reconocimiento del pasado en la propia comunidad se consolida en proyectos de recuperación de esa trayectoria, además son socializados fuera de la escuela. Esta propuesta pedagógica buscó fortalecer la participación de los estudiantes en su contexto cercano, como un ejercicio democrático.

Un segundo estudio de relevancia fue ubicado en Turquía, titulado *Intangible cultural heritage and possibilities of its development on the basic schools with accent on folk traditions and crafts* (Dostal, 2015). La investigación vincula la preservación del patrimonio inmaterial con la educación, al señalar la presencia de talleres para la práctica artesanal dentro del currículo escolar. Estas acciones corresponden a cómo responder a la necesidad de preservar las tradiciones, especialmente en la población juvenil. Si bien no señala la categoría cuerpo, muestra un interés para la investigación en tanto contempla el llamado de la UNESCO sobre la educación artística y su relación con el patrimonio cultural.

En 2017 fue realizado el estudio *Heritage education in the Primary School Standard Curriculum*, realizado en Malasia (Barghi, R., Zakaria, Z., Hamzah, A., y Hashim, 2017). El propósito principal de la investigación fue indagar sobre la articulación de los currículos escolares Malayos, con relación a la preservación del patrimonio cultural en su perspectiva material, inmaterial y natural; a partir de un análisis de contenido sobre los currículos. En el análisis fueron reconocidas la alfarería, las artes visuales, la música y los títeres; como los lenguajes artísticos de mayor presencia en los currículos escolares. A partir de cada una de estas expresiones abordadas en el currículo, las categorías de nación, patria y tradición, fueron las temáticas incluidas dentro de las prácticas de enseñanza. Esta investigación señala que la educación patrimonial es un componente transversal dentro de los currículos malayos, pues se convierte en una ruta fundamental para la preservación de la multiculturalidad de las naciones. En este sentido asignaturas como historia, artes visuales, música y lenguaje tienen un lugar preponderante en la salvaguarda del patrimonio inmaterial.

En esta búsqueda fue encontrado un cuarto estudio de Kenya titulado *Reenacting Heritage at Bomas of Kenya: Dancing the Postcolony* (Franco, S, 2015). Si bien este estudio no aborda el tema de la escuela explícitamente, sí identifica una exploración por la categoría cuerpo, en la relación con las manifestaciones culturales de la región de Bomas. Este estudio realizó una problematización política entre la danza y la identidad nacional. A través de esta expresión propone contra-narrativas sobre estereotipos nacionales. Esta experiencia es reconocida como una crítica a la política local. Su propuesta se enfocó en cuestionar aquello identificado como preservación del patrimonio de manera estática, para abordar lo patrimonial como algo activo y re-creado entre personas, comunidades e instituciones. El proceso formativo a través de la danza es reconocido como un laboratorio de creación; en oposición a una muestra museológica.

A pesar de no encontrar estudios que incluyan explícitamente las tres categorías de trabajo propuestas en este libro, el material recolectado muestra una tendencia sobre el lugar de la escuela frente al patrimonio. Dos de los estudios, a excepción de los propuestos en Kenya y Estados Unidos, enfatizan sobre la articulación con los retos propuestos por la Carta de UNESCO para la Educación Artística. Las proposiciones de la UNESCO se llevan a los currículos y se anclan en expresiones artísticas como forma de conservación de enunciados tales como: lo nacional, la identidad cultural, la protección y la preservación de las tradiciones.

Si bien la UNESCO promueve llevar a los currículos escolares el fomento de las expresiones artísticas como forma de conservación de la identidad cultural –la nacionalidad, la protección y preservación de las tradiciones–; la realidad dista de ese propósito. Salvo en algunos proyectos como el del carnaval, que permiten contribuir eficazmente a esa responsabilidad. Por lo general se busca atender más en relación a los indicadores de cumplimiento, que como misión o corresponsabilidad con lo cultural.

1.2 Ámbito nacional

En esta búsqueda se reconoció un trabajo interesante alrededor de la reflexión “cuerpo en la escuela” desde la perspectiva antropológica, sociológica y de las artes. En esta producción se resalta el trabajo realizado por Pedraza (2010), quien aborda la categoría cuerpo en la escuela desde una perspectiva antropológica. En su trabajo se pueden reconocer grandes aportes a esta temática.

Un segundo referente se encuentra en el estudio *Cuerpo y Educación: Variaciones sobre un mismo tema* (2015), del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Este documento es un compilado de trabajos realizados por investigadores que abordan el cuerpo en la educación como hilo conductor. Los trabajos realizados por Jorge Palacio y Mauricio Muñoz fueron un referente por sus reflexiones sobre las prácticas corporales y la producción artística en general.

El tercer texto identificado fue el documento *Experiencias Artísticas que Transforman Contextos* (Secretaría de Educación del Distrito, 2011). Esta es una investigación que, desde una metodología ejemplar, abordó el estudio de experiencias educativas alrededor del Festival Artístico Escolar en 2010. En el capítulo III del documento se propone un tejido conceptual alrededor



de las prácticas en educación artística dentro de las experiencias de festival, en 48 colegios del Distrito Capital en Bogotá. Aunque no se trata directamente la relación cuerpo-escuela, el texto deja reconocer un trayecto metodológico en la indagación de los procesos educativos y su articulación con el Festival Artístico; desde las prácticas pedagógicas y la experiencia del estudiante.

1.3 Ámbito local

La búsqueda de referentes en la producción local se filtró de acuerdo con la relación escuela y Carnaval de Negros y Blancos. Este ejercicio de revisión de antecedentes permitió determinar investigaciones que pudieran ser parte del archivo documental para el análisis discursivo. El criterio específico fue tener en cuenta la relación directa de los textos –su interés explícito– sobre el CNB. En este compendio se encontraron tres grupos de antecedentes: investigaciones realizadas por académicos, tesis y monografías de pregrado y sistematizaciones de propuestas desde instituciones educativas.

En el primer grupo se ubican los trabajos desarrollados por Muñoz (1991), (2009), Tobar (2014) y Rodri-zales (2011), (2017). En el caso de Muñoz, en su primer trabajo tiene un apartado sobre el cuerpo y el carnaval, en el que es identificado el carnaval como una instancia donde el “..., lenguaje corporal se parodia y se relativiza repudiando su papel de representación sin llegar a desprenderse de él” (1991, p.7). También hace mención sobre cómo el cuerpo se relaciona tal como el movimiento de un cuerpo inmerso a un cuerpo colectivo: “..., la complicidad para “liberar la carne”, en el “carnavale”, aparece como un movimiento ascendente y múltiple para conquistar el envés de la piel y la última arista de la risa” (1991, p.8).

Posteriormente, en el trabajo de 2009, en conjunto con la Gobernación de Nariño, presenta la cátedra Nariño; promovida por la Academia Nariñense de Historia, con el objetivo primordial del reconocimiento y fomento de las manifestaciones regionales desde las Instituciones Educativas y del entorno familiar. Este documento contiene estrategias y herramientas para materializar la cátedra Nariño mediante cartillas didácticas dirigidas a padres de familia y estudiantes.

Desde una perspectiva antropológica, Tovar (2014) aborda el Carnaval como una exploración de relatos de quienes hacen parte del CNB; específicamente de los maestros de carrozas, acerca de la experiencia cotidiana y la experiencia festiva. En este trabajo realiza una alusión directa al cuerpo, el cuerpo modelado dentro de las carrozas. El autor evidencia cómo, con el paso del tiempo, las formas han cambiado de un aparente naturalismo a una exageración o



*Imagen 2. Danzante Colectivo
Coreográfico – Desfile Canto a la Tierra,
3 de enero 2018º*

caricaturización de los cuerpos. Por ejemplo, sobre el trabajo del maestro Caicedo, señala que: "..., no son figuras humanas, sino que hace muñecos con desproporciones agradables" (p.91).

Rodríguez (2011), (2017), presenta una relación entre el CNB y lo pedagógico, a partir de la reflexión del Carnaval como práctica artística y cultural. Se posiciona desde las estéticas neocoloniales, haciendo un llamado a la escuela sobre las acciones de protección y salvaguarda de la manifestación. Desde ahí, propone la pregunta sobre la relación pedagogía y carnaval; al señalar como problema la falta de una vinculación de la pedagogía con lo local, lo latinoamericano y lo universal.

También se identificó el aporte realizado por Granda (2012), con la ponencia *El Carnaval: fiesta y visualidad en la escuela. Experiencia Colombiana en la enseñanza del patrimonio cultural*. En este trabajo el autor realiza una descripción de la experiencia académica en el proceso de reconocimiento en 2010 del CNB como Patrimonio inmaterial de la humanidad. Allí señala el compromiso de las instituciones oficiales y privadas en la inclusión de la identidad del carnaval en los currículos.

Ahora bien, en el segundo grupo, identificado como producción de tesis o monografías, algunos documentos se encontraban fuera del rango de tiempo establecido en la indagación; no obstante, fueron incluidos al reconocer la particularidad de los estudios y su fuerte relación con la pregunta de investigación. En este campo se encontró un número considerable de trabajos provenientes de la Universidad de Nariño, específicamente de las licenciaturas en Ciencias Sociales, Artes Visuales y Educación Básica, énfasis en Español y Literatura.

Melo, Muñoz, y Guerrero (2002) proponen resaltar los aportes pedagógicos del Carnaval Andino de Pasto a partir de categorías de trabajo como la educación vivencial, la creatividad y la sensibilidad; a través de una propuesta metodológica de carácter mixto. Este estudio refiere el acercamiento de las instituciones educativas con las acciones de salvaguarda de la manifestación. Sobre todo, en el reconocimiento de la participación en el CNB como una estrategia para la enseñanza.

Por su parte, Salazar (2006) realizó una propuesta de participación en el CNB, como una estrategia de sensibilización a los estudiantes del Colegio Filipense Nuestra Señora de la Esperanza. Se realizaron talleres de expresiones artísticas asociadas con el Carnaval. El estudio tuvo un trabajo metodológico desde la Investigación Acción.¹ En este mismo año Chaves



Imagen 3. Niños danzantes Carnaval de la Alegría Estudiantil 2018

¹ Este tipo de metodología es planteada “[Como] una manera intencional de otorgar poder a la gente para que puedan asumir acciones eficaces hacia el mejoramiento de sus condiciones de vida. Lo novedoso no es que la gente se cuestione sobre sus condiciones y busque mejores medios de actuar para su bienestar y el de su comunidad, sino el hecho de llamar a este proceso investigación y de conducirlo como una actividad intelectual”. (Park citado en Vélez, 2017, 190).



(2006) realizó el estudio *La Pedagogía del arte en el carnaval de aula y la comprensión crítica de la realidad*. Este trabajo presentó el contexto de la Educación artística en el currículo escolar en clave del aprendizaje desde la experiencia sensible. Por tal razón, propuso algunos talleres relacionados con los materiales utilizados para la elaboración de carrozas. Más recientemente, Díaz (2015) realizó el estudio *Salvaguarda del Carnaval de Negros y Blancos de Pasto*; sobre la implementación de Escuelas de Carnaval como propuesta pedagógica, en las instituciones educativas de la Comuna cuatro del municipio de Pasto. En este trabajo el autor realiza un contexto histórico del Carnaval y aborda el conocimiento y sentido de pertenencia de los estudiantes alrededor de esta manifestación.

Por último, en esta indagación se destacan dos trabajos de pregrado: el de Luna (2012), *Plan Especial de Salvaguarda del Carnaval Negros y Blancos de Pasto, Patrimonio Cultural de Humanidad*, y el trabajo realizado por Pasichaná (2014), *Sistematización de la experiencia de investigación 2014 de la Fundación Cultural Indoamericanto*; como manifestación de la memoria andina ancestral comunicada en el desfile Canto a la Tierra del Carnaval de Negros y Blancos. El primer texto, aunque no especifica sobre cuerpo-escuela, sí señala aspectos relativos a la identificación de la institución escolar en el Carnaval. Puntualmente habla sobre la participación de los establecimientos educativos en el Carnavallito. La investigadora asegura que la condición de obligatoriedad en la participación es un aspecto negativo en la naturaleza de la Manifestación. El segundo texto hace una revisión del proceso de investigación del Colectivo Coreográfico Indoamericanto con relación a la propuesta de Boaventura de Sousa Santos sobre las epistemologías del Sur. Allí se destaca la relación del proceso de Investigación-creación del colectivo, en relación con una reflexión sobre el reconocimiento de otras epistemologías, más geo localizadas en lo considerado andino.

Así pues, el anterior panorama muestra la presencia de una producción alrededor del Carnaval y el lugar de la escuela como garante en su conservación. Las categorías relacionadas con el Carnaval y la escuela tienen que ver con el currículo, el aprendizaje y el sentido de pertenencia hacia la manifestación (ver figura 1). En algunos casos se aborda el Carnaval como un saber desde la identificación histórica. La participación es propuesta con el diseño e implementación de talleres de exploración plástica o expresiva desde el lenguaje estético reconocido en el CNB. Si bien hay una tendencia de maestros vinculados con áreas de la Educación Artística, también se evidencia el interés por el tema desde las ciencias sociales y las humanidades. Se puede reconocer en el campo metodológico que la Investigación-Acción es señalada como el camino más recurrente; y por el lado de las técnicas, la entrevista, la encuesta y el taller son los mecanismos más utilizados para la obtención de información.

Internacional	Nacional	Local
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> El lugar de la escuela frente al patrimonio <input type="checkbox"/> Articulación con los retos propuestos por la UNESCO La educación artística como medio para la conservación de lo nacional, la identidad cultural, la protección y preservación de las tradiciones <input type="checkbox"/> Identificación biopolítica sobre el cuerpo en la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> La perspectiva antropológica y sociológica en la investigación <input type="checkbox"/> Reflexión sobre prácticas corporales y producción artística Sistematización de experiencias desde la práctica pedagógica y la experiencia del estudiante 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> El lugar de la escuela como garante de la conservación <input type="checkbox"/> Categorías relacionadas con el currículo, el aprendizaje y el sentido de pertenencia hacia la manifestación <input type="checkbox"/> Diseño e implementación de talleres de exploración plástica o expresiva desde el lenguaje estético <input type="checkbox"/> Tendencia de la Investigación-Acción

Figura 1. Tendencias del estado del arte



2. EL CUERPO EN EL CARNAVAL, TENSIONES DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA



Imagen 4. Colectivo coreográfico infantil. Carnaval de la Alegría Estudiantil 2018



Pero hay una ínfima distancia que separa a un “experto foucaultiano” de otros expertos, y es que la verdad que aquel dice no es la de los contenidos que deberá difundir la escuela ni la de la mejor forma de enseñarlos, sino que dice “la verdad” sobre cómo la escuela produce la verdad, sobre cómo funciona esa máquina escolar de hacer sujetos por medio de la verdad: esa distancia es política. Saldarriaga y Sáenz (2005)

Como fue mencionado en el capítulo anterior, no se reconocieron referentes específicos de relación de las categorías cuerpo-carnaval-prácticas pedagógicas. No obstante, existen diversos caminos de indagación alrededor del carnaval y la escuela. Bajo este panorama se puede reconocer una mayor presencia de estudios en donde se identifica la educación artística para el alcance de intereses puntuales en el currículo. El arte se valora más, en tanto aporta a las áreas básicas priorizadas dentro del currículo, que a la misma práctica artística en la escuela. Pese a esto, se presenta una situación de ruptura frente a estas lógicas y prácticas institucionalizadas que tiene que ver con la amplia participación de estudiantes y maestros en expresiones artísticas de carácter local y nacional. Pérez (2015) coincide con esta situación:

(...) A pesar del abandono de la escuela pública por el arte, no deja de sorprender y hasta emociona la cantidad de niños y jóvenes que en pueblos y regiones de Colombia se preparan con esfuerzo y dedicación en la ejecución y el desarrollo de la música tradicional de sus regiones, labor que realizan junto con padres de familia y profesores en escuelas, casas de la cultura, fundaciones o universidades. Los recientes festivales de San Pedro, en el Tolima; el Porro, en San Pelayo Córdoba; el Festival Valledunato, en Valledupar, así como los más de 50 encuentros de música llanera en el Meta y la Orinoquía, además, de las innumerables fiestas de música y danza que se realizan por todo el país son expresiones artísticas que cuentan con la participación de maestros y miles de niños y jóvenes, a quienes el sistema educativo no premia o destaca porque van en contravía de lo que determinan para el país los hacedores de políticas educativas. (párr. 6).

Lo anterior muestra un hecho educativo de trascendencia para los territorios: la participación de la escuela dentro de dinámicas culturales que la rodean, específicamente en manifestaciones culturales de carácter patrimonial. Pérez señala la problemática por la falta de reconocimiento de estas prácticas dentro de la política educativa, pues estas manifestaciones se salen de lo exigible sobre el currículo. A pesar de la situación tensional, y del énfasis del arte en la escuela, se puede reconocer la presencia y fortaleza del CNB en la movilización al interior de un territorio en torno a lo festivo. Para el caso puntual de la ciudad de San Juan de Pasto, el Carnaval moviliza en el año una serie de esfuerzos humanos, administrativos, financieros e institucionales de gran despliegue.

La posibilidad creadora y transformadora encontrada en acontecimientos como las celebraciones populares, en particular el CNB, puede ser vista como un escenario de trasgresión, representación y creación permanente. Este vínculo presenta un camino para comprender las conexiones y distancias que se generan en los procesos de creación artística como el Carnaval con las dinámicas de la educación.

Para hacer referencia sobre la situación de la danza en el carnaval, es necesario remitirse al reconocimiento de la manifestación en 2001 como Patrimonio Cultural de la Nación, y al

2009, cuando fue incluido dentro de la lista de Patrimonio oral e inmaterial de la humanidad. Su despliegue se concentra en los días del 2 al 7 de enero. Para este estudio, el Carnaval de la Alegría Estudiantil, el Carnavalito y el Canto a la Tierra, con el desfile de Colectivos Coreográficos del 3 de enero, son momentos de especial interés. En cada uno se reconoce la participación de agrupaciones pertenecientes a entidades educativas; que en su mayoría recurren a la danza del carnaval como lenguaje expresivo y creativo.

La participación general en estos eventos suma alrededor de 5000 personas. La vinculación de entidades educativas tiene una alta representatividad. De acuerdo a referencias de diarios regionales la participación en el Carnavalito cuenta con aproximadamente 2000 niños y niñas. Algunas carrocerías, comparsas, colectivos coreográficos y murgas son organizadas en articulación con proyectos educativos. Por otro lado, la participación en el Canto a la tierra –desfile de Colectivos Coreográficos–, congrega algunas agrupaciones dancísticas provenientes de instituciones educativas. En 2017 participaron agrupaciones vinculadas con entidades educativas formales, a destacar: Colectivo Coreográfico Danzantes del Cerrillo de la Universidad CESMAG, Fundación Cultural Ciudad de Pasto del Colegio Ciudad de Pasto, Fundación Cultural Raza Libertad de la Institución Educativa Libertad y Proyección Goretti del Colegio María Goretti.

De igual manera, participan colectivos independientes en convenio con instituciones educativas que involucran a los estudiantes; sin que el proyecto sea administrado por la institución. El interés de esta investigación giró en torno a ese tipo de experiencias educativas en instituciones con procesos y proyectos artísticos de trayectoria; por su participación en las fiestas *carnevoléndicas*, donde la danza se ha convertido en el sustento de dichas propuestas.

Para el abordaje del cuerpo producido por la danza del carnaval se establecieron puentes de comunicación entre aquellos actores de dichas prácticas pedagógicas y los discursos que las circundan. Todo esto con el interés de reconocer sus tensiones e identificar otras descripciones de hacer escuela, en tanto dispositivo de producción de corporalidades y saberes. Por ello, el aporte de Castro Gómez (2014) es un referente importante en el abordaje de la pedagogía de la danza, pues reconoce la debilidad epistemológica del arte en la pedagogía, así como de la misma pedagogía. En este sentido se vuelve importante el rescate de los saberes de las prácticas pedagógicas articuladas al carnaval. Es allí donde puede haber un escenario de reconocimiento del oficio del maestro que transforma la experiencia de los actores participantes en el Carnaval. En este caso particular, en los niños y jóvenes artistas.

De igual manera las inquietudes en las que se basó este trabajo se sintonizan con el llamado de la UNESCO (2006) con relación a la investigación en educación artística, principalmente de los siguientes temas:

- La relación existente entre la educación artística y la creatividad.
- La relación existente entre la educación artística y las competencias sociales, la ciudadanía activa y la participación social plena.
- La evaluación de programas y métodos de educación artística y, en especial, de su valor añadido en términos de resultados individuales y sociales.



- Las características y los efectos de las relaciones de colaboración entre el ámbito de la educación y el de la cultura en la introducción de la educación artística en la enseñanza. (pp. 10-11).

Estas líneas aseguran el compromiso de este trabajo en abrir una línea reflexiva acerca de la danza como un saber fundamental para la educación artística. La danza del carnaval se constituye como una propuesta pedagógica generada desde el sur occidente de Colombia. Al hacer esta alusión, la investigación se sintonizó con el llamado al reconocimiento de las propias epistemologías, correspondientes a unas dinámicas locales articuladas frente a una globalidad. La posibilidad de aportar al conocimiento de este campo se convierte en un llamado para proponer preguntas que permitan de algún modo dislocar aquello que se muestra como dado e imposible de modificar en la escuela regulada por el Estado. En sintonía con la idea de generar acciones hacia otras posibilidades de ser y de estar en el mundo.

El soporte conceptual de este estudio se suscribe en los aportes del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica para la fundamentación de un estatuto epistemológico del quehacer del maestro. En este sentido, el marco conceptual en el que se soporta el trabajo está conformado por tres categorías: la práctica pedagógica, el cuerpo en la escuela y la experiencia formativa.

El campo de los conceptos parte del Saber Pedagógico como lugar de interpretación y orientación metodológica del estudio (Ávila, 2009; Zambrano, 2009; Zuluaga, 1999), desde el cual se propone la práctica pedagógica como una perspectiva discursiva y narrativa. El apartado de la categoría cuerpo en la escuela, como constructo complejo de interés para la educación artística, aborda el cuerpo como una pregunta polifónica (Cabra, A y Escobar, M, 2014); que tiene relación con la tercera categoría de la experiencia formativa, expresada como la vivencia de los sujetos (Dewey citado en Sáenz, 2004; Larrosa, 1995 y Saldarriaga, 2006).

2.1 Cuerpo como categoría de trabajo

La escuela se puede reconocer como un dispositivo de producción de subjetividades (Foucault, 1975; Larrosa, 1995; Saldarriaga, 2003 y Martínez, 2012a) para los actores de la misma, en correspondencia con el proyecto moderno. Las similitudes entre el sistema panóptico de la cárcel y la institución escolar pueden ser reconocidas desde la organización de la escuela, la medición, el manejo del tiempo para las tareas y para el ocio, la distribución de los espacios, la definición de los encierros, los reglamentos, entre otros dispositivos. Estos recaen directamente en los cuerpos y se convierten en una serie de prácticas relacionadas con lógicas para el trabajo (Foucault, 1975, cap.3).

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 de los estudiantes: "..., 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, prr. 3). Asumir el cuerpo como transporte del cerebro afianza la división mente-cuerpo, característica relevante para una episteme positivista y cartesiana, que ha dominado históricamente las prácticas educativas escolarizadas. Este es un problema ampliamente identificado dentro de los estudios sobre el cuerpo y la escuela (Cabra y Escobar, 2014, pp. 147-172).

Leer el cuerpo como una tensión permite abordar las relaciones de poder y saber presentes en la definición de: ¿qué es el cuerpo? ¿Qué técnicas corporales están en la escuela? ¿Qué prácticas cotidianas –formas en el habla y verdades– configuran el cuerpo de quienes hacen parte de la comunidad?

En la política educativa generalmente se presenta un énfasis en las áreas de conocimiento consideradas necesarias para la inserción en el trabajo (Robinson, 2006). Esta condición filtra los saberes legitimados como fundamentales para tal fin; dejando campos por fuera, puntualmente las artes son eliminadas, en el mejor de los escenarios están ubicadas en el último nivel del currículo. Por lo tanto, para abordar la experiencia de los cuerpos que danzan, al interior de prácticas pedagógicas vinculadas con el CNB, se asume el cuerpo como un lugar donde se puede analizar este tipo de producción de subjetividades modernas, pero donde también puede ser posible la presencia “... de procesos de transformación de su propia subjetividad” (Quiceno, 2009, p. 213).

El cuerpo como categoría de análisis ha adquirido diferentes connotaciones, de acuerdo al momento histórico en que se le enmarque y a su fundamento epistemológico. Al revisar los aportes teóricos se reconoce la identificación del lugar de la escuela en la fragmentación, quiebre y ruptura de la mirada sobre el cuerpo. Un breve rastreo acerca del cuerpo como categoría de reflexión relaciona de inmediato la partición o identificación de una dualidad. Históricamente el cuerpo primitivo era parte del espacio que ocupaba en la tierra, de esta manera el cuerpo se asumía como un medio de exploración, contacto y entendimiento de la naturaleza que, sin tener conciencia de ello, construía significados mentales y culturales.

La ruptura se puede reconocer desde la antigua Grecia, “... se inicia la racionalización del pensamiento y, por ende, la aparición de la dualidad cuerpo – mente” (Elías, 1996, p. 24), fundamentando la búsqueda científica, a fin de encontrar de dónde provienen las sensaciones. Sin embargo, en los inicios del periodo Arcaico, “... el griego no conocía una distinción entre cuerpo y alma, como tampoco distinguía entre lo natural y lo sobrenatural” (Dutch y Melich, 2005, p. 36). En un momento histórico, en que la razón griega se sustentaba en el pensamiento filosófico, Platón fundamentó la separación entre el cuerpo y el alma basado en la idea de imperfección del cuerpo; que se sustenta en las características degenerativas del mismo y la tendencia del hombre a la perversión. “(...) El hombre, el hombre verdadero, se reduce exclusivamente al alma” (Dutch y Melich, 2005, p. 40).

Desde el punto de vista epistemológico la modernidad acarrea la emancipación del hombre y de la sociedad. Se asume la individualidad del ser humano y se le atribuye la facultad de producir el conocimiento. La sociedad centrada en la tradición no construía conocimiento, solo lo aceptaba e interiorizaba, como precepto divino, preservado por la comunidad. De esta emancipación resultó la concepción del cuerpo como construcción social y “(...) el individualismo como forma privilegiada de presencia del ser humano en su mundo” (Dutch y Melich, 2005, p.131). En este sentido adquiere importancia el saber anatómico, que regía como modelo ejemplar en los inicios de la modernidad. Este conocimiento demostró dentro de la medicina de esta época, “... la drástica separación entre el hombre y su cuerpo como simple operación técnica” (Dutch y Melich, 2005, p. 135). La mirada tradicional del cuerpo-material y



pensamiento-alma corresponde a un sustento teórico dentro del paradigma racionalista, que identifica el cuerpo como un cuerpo objeto, por lo tanto, objeto de estudio porque es visible y es posible comprobar su existencia a través de su materialidad. El cuerpo es la materia que es posible de ser estudiada, deja de ser parte del alma que está suscrita dentro del pensamiento. Esta mirada sobre el cuerpo limita el concepto de cuerpo a la materialidad de cuerpo. Por tal razón es mencionada la idea de tener un cuerpo, contrario a ser un cuerpo.

Por otro lado, la fenomenología aborda el cuerpo con una respuesta diferente a la corriente clásica, por medio una perspectiva metafísica. A través del movimiento y de la experiencia del cuerpo es posible conectar la relación de la conciencia con el mundo. Si bien se identifica una diferenciación de la del cuerpo como materia u objeto, hay algunas críticas alrededor de estas reflexiones, que apuntan a reconocer que la mirada fenomenológica no dista del dualismo, al introducir la percepción de un otro como la encarnación del sujeto. Esta identificación, aunque es una respuesta diferencial a la escisión mente-cuerpo, aún propone otra distancia: la carne y la encarnación.

Otra corriente epistemológica para el abordaje del cuerpo se identifica desde la biopolítica, allí el cuerpo es identificado como:

Un espacio de investidura del poder, ya que se concibe como dominación, como lugar de control y opresión. Existirían dos formas básicas de control corporal: las disciplinas (ejercidas directamente sobre los cuerpos) y las regulaciones de la población (a través de los sistemas institucionales de organización de grupos y personas). (Aguilar, 2007, p 34).

Este aspecto genera una transformación sobre las construcciones teóricas alrededor del cuerpo, así como lo señala Aguilar: "..., el legado de Foucault más significativo respecto al cuerpo es la concepción de este como resistencia, un espacio de resistencia al poder que se da necesariamente allí donde se producen las relaciones de poder para poder afirmar su subjetividad" (2007, p. 35).

Es posible identificar el cuerpo de la escuela como un campo de convergencia del saber y de poder (Pedraza, 2010, p.2). En este sentido, el cuerpo en la escuela entra en relación con el conocimiento y con las maneras de construirlo. Este proceso comprende un trayecto complejo y problemático. Desde los aportes de Pedraza se puede identificar la relación propuesta por la escuela frente al conocimiento enfatizado en la razón, el logos, "..., 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, citado en Avendaño y Eraso, 2018, p.137).

Esta fundamentación en el racionalismo es un obstáculo en la comprensión de un ser humano holístico, complejo, emocional y sensible. La perspectiva epistemológica es considerada el nivel máximo del pensamiento en la pedagogía, al señalar cuáles deben ser los caminos para el conocimiento y la formación. Por su parte, la educación artística y la educación física son reconocidas como campos del saber que buscan hacer contrapeso a esta tradición de los sistemas abstractos de representación "..., que, se entiende, agotan la energía del alumno y lo hacen excesivamente sedentario" (Pedraza, 2010, p.3).

La tensión cuerpo-escuela se profundiza al incluir el conocimiento como parte de esta relación; en la que cuerpo y conocimiento se vinculan a través de la institucionalización de la educación. Así pues, surgen otras identificaciones categoriales, las prácticas pedagógicas, los modelos educativos, las guías de la cotidianidad de la escuela y las orientaciones de los fines de la formación (Pedraza, 2010, p.4).

En el ámbito de las disciplinas escolares a la educación física le fue asignada la tarea de moldear el cuerpo, de acuerdo al modelo educativo. Al hacer una mirada histórica sobre las disciplinas escolares, a finales del siglo XIX, se puede reconocer en las prácticas pedagógicas la búsqueda de una somática moderna; a partir de la presencia discursiva de la evolución, la física, la higiene, la fisiología, la medicina y los esquemas militares. Si leemos historiográficamente las prácticas pedagógicas alrededor del cuerpo en la escuela es posible señalar la disputa por las maneras y modos favorables para disponer un cuerpo en sintonía con el conocimiento de carácter racional. La balanza se inclina hacia el aquietamiento de los sentidos. El sujeto va a apropiarse de un conocimiento que surge de un acto de interiorización de aquello externo a su experiencia, por lo que es un conocimiento pasivo.

Se hace evidente que el aprendizaje obtenido hasta entonces no es aún verdadero conocimiento; van desapareciendo los elementos lúdicos y sensiblemente significativos. Correr, arrastrarse, saltar, jugar y moverse se convierten en Educación física y deporte. Las actividades espontáneamente expresivas –cantar, pintar, modelar, bailar, contar cuentos– se convierten en historia del arte, de la música, en apreciación musical y en crítica literaria. (Pedraza, 2010, p.8).

En los últimos 20 años los estudios sobre el cuerpo han contado con miradas desde diversos campos del conocimiento. En el caso de los estudios antropológicos sobre el cuerpo se da cuenta de dos tendencias epistemológicas en el marco de la modernidad; unas posiciones al parecer discrepantes y antagónicas. La mirada orgánica y biológica del cuerpo como materia se encuentra frente a una perspectiva ampliada para incluir la experiencia del individuo y de una colectividad (Pedraza, 2017). Este lugar epistemológico sobre el cuerpo se podría reconocer como una construcción de significaciones, que incluyen la relación analógica cuerpo-persona, cuerpo-humano, cuerpo-subjetividad y cuerpo-yo.

Las consideraciones teóricas sobre la experiencia del cuerpo se encuentra en el aporte de la investigación *Estado del Arte, Cuerpo y Subjetividad* (Cabra y Escobar, 2014), en donde se señala la diversidad de caminos asumidos en las investigaciones que incluyen el cuerpo como objeto de estudio:



Imagen 5. Niño danzante Carnaval de la Alegría Estudiantil 2018



Uno de los aspectos que resulta visible en este panorama es el hecho de que en diversos autores aparecen términos como cuerpo, corporeidad, corporalidad, que pueden resultar confusos dadas las particularidades que buscan designar, así como sus raíces epistemológicas e implicaciones en el uso contemporáneo que se hace de ellos (...), estos términos responden a ciertos contextos y perspectivas, pero, en general, no entrañan una diferencia sustancial. (p.35).

Al hacer mención sobre este uso indistinto en cuanto al cuerpo se refiere, Pedraza (2017) afirma que esta arbitrariedad de usos en los estudios sobre el cuerpo no deja de suscitar cierta inconformidad. El autor considera que existen distancias entre la identificación de cada una de estas denominaciones de acuerdo al contexto histórico y geopolítico sobre el cuerpo, como se puede reconocer en la siguiente intervención:

(...), corporalidad o corporeidad son sustantivos abstractos, esto es palabras que no nombran un objeto real, sino algo que existe más allá del sujeto, producto de la inteligencia o creación del pensamiento, la insuficiencia, digamos la insatisfacción semántica que obligó a acuñar el término de corporalidad de uso más frecuente en las ciencias sociales. Sugiere también la respuesta al desencanto de una vida que podría pensarse simplemente biológica racional. (2017, 43'44-44'06).

Los tres términos para enunciar el cuerpo muestran diferentes momentos de reflexión en el campo de los estudios sobre el cuerpo. Para evitar esta confusión, desde este análisis se considera que lo propuesto por Pedraza (1999 y 2017), Saldarriaga (2003), Cabra y Escobar (2014) y Zemelman (2001) permite a la investigación abordar la pregunta acerca de ¿cómo transita el cuerpo que danza en el Carnaval dentro de la estructura escolar, desde la práctica pedagógica?, a partir de las siguientes implicaciones:

- » El cuerpo como una entidad en la que confluyen formas de entender, desde lo orgánico y lo ampliado, más allá de las leyes físicas. Hay dos tendencias epistemológicas, esta última conocida como aquella justicia, en términos de Pedraza (2017), como un enunciado fuerte frente a la escisión sobre los estudios del cuerpo, centrados en la división logos y materia. Esta buscó incluir la libertad, la emancipación y la construcción genuina que trasciende aquello considerado por las leyes de la materia.
- » El estado del cuerpo como objeto de estudio da cuenta de su configuración desde la complejidad. Para efectos de la investigación, y acogiendo los aportes del maestro Saldarriaga (2003) en la identificación de tensiones constitutivas de la escuela, se parte de ubicar el cuerpo como un punto de encuentro donde sucede la experiencia formativa del Carnaval; y que se tensiona con la escuela moderna, como es afirmado por Cabra y Escobar. Esta categoría "..., designa una entidad compleja, múltiple y diversa que encarna la experiencia vivida y las dimensiones física y simbólica de la configuración de los sujetos" (2014, p. 36). Entonces, para este abordaje, el análisis sobre la categoría cuerpo y práctica pedagógica es interpelado por las nociones: experiencia y subjetividad.
- » Se acoge la intención del pensamiento epistémico de abordar el terreno a investigar desde la perspectiva de categoría de trabajo. Es decir, como principio metodológico que no posee contenidos precisos de carácter prescriptivo para posibilitar el planteamiento de problemas. Más bien se encarga de afirmar o negar pensamientos teóricos distantes de las realidades. Este tipo de pensamiento propuesto por Zemelman contempla "..., el uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles con contenido" (2001, p. 218).

» Por último, se aborda el cuerpo en la escuela como parte de una matriz de tensión de saberes, lo que posibilita su lectura como una categoría de trabajo que aporta al saber pedagógico. Acudir al saber pedagógico es un reconocimiento desde el cual este trabajo encuentra su lugar de enunciación, al evidenciar la presencia de una heterogeneidad de discursos, y asumir una tarea de hacer una lectura sobre el tejido de relaciones de poder-saber en el cuerpo en la escuela (Zuluaga, 1999, p. 149). Ubicar el cuerpo como una categoría de trabajo supone también propiciar un cuestionamiento relacionado con ¿cómo la escuela, en el contexto particular de la ciudad de San Juan de Pasto, propone prácticas pedagógicas –otras–, relacionadas con prácticas culturales como el CNB?, y en consecuencia ¿cómo esta relación de la danza con los saberes escolares y culturales suscita un tejido de significaciones sobre el cuerpo, un cuerpo del carnaval en tensión con el cuerpo escolar de herencia moderna?

2.2 La práctica pedagógica, un campo de movimiento del Saber Pedagógico y de otros saberes

Zuluaga (1999) y Zambrano (2009) han realizado aportes importantes en la definición conceptual e histórica del Saber Pedagógico, reconociendo esta categoría de trabajo como la discusión epistémica de la Pedagogía. Con base en los aportes de Zuluaga (1999) se reconoce que el Saber Pedagógico es una respuesta de resistencia y delimitación frente a las tecnologías educativas, que lograron instrumentalizar la pedagogía, equiparándola con la enseñanza de las ciencias y con los procesos de aprendizaje. Esta instrumentalización le asignó un énfasis a la Pedagogía en cuanto a método, que para el caso de la educación artística representa un reto constante dentro de los propósitos del arte en la formación. De acuerdo con Zuluaga:

El saber es un campo amplio y abierto. Es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: ..., desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. (1999, p. 26).

En consecuencia, la pedagogía es ubicada como saber y práctica dentro de una definición histórica y no indeterminada. Regularmente es utilizada al referirse a todo aquello relacionado con el método. Se puede decir que hacer una alusión sobre la pedagogía en el CNB implica reconocer la carga histórica y el sentido de esta práctica cultural.

Desde esa perspectiva recurrir a Zuluaga (1999) permite, para el propósito de este trabajo, ubicar la pedagogía como un lugar donde el maestro entra en relación con el conocimiento; además, ocupa un rol determinante en el campo de la reflexión y la comprensión del acto educativo. Entonces, el maestro ocupa más el lugar de la comprensión que de la prescripción, en las palabras de Zambrano “... la Pedagogía tiene la virtud de ver de cerca la actualidad del acto y no propone hipótesis algunas sobre el hecho” (2009, p. 8).

Desde esta perspectiva se puede reconocer la pedagogía como arte y discurso, puesto que su reflexión está concentrada en el sentido de la educación y en la relación maestro, alumno y saber. Es decir, “... comprende el sentido de la educación de un sujeto y por esto mismo tiene una fuerte relación con lo político, lo filosófico y con los aprendizajes” (Zambrano, 2009, p. 9). El señalar que el objeto de la pedagogía se remite al campo reflexivo sobre la educación, y se



mueve en el campo del saber, le da la posibilidad al maestro de carnaval de pensarse como un intelectual del saber pedagógico con relación a sus prácticas. Zuluaga (1999, p. 26) identifica en esta categoría la posibilidad de explorar las relaciones que ocurren en la práctica pedagógica y en la misma pedagogía. Por tal razón, propone los siguientes ámbitos para el Saber pedagógico: las relaciones de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana, el entorno socio-cultural y la práctica política.

Zuluaga señala la práctica pedagógica (1999) como un espacio que abarca la vinculación del maestro con los conocimientos y las relaciones entre el discurso de las ciencias y los saberes. Desde esta perspectiva el CNB, entendido como práctica pedagógica, se referiría al puente de relaciones entre el maestro y los saberes producidos en esta fiesta. También se puede reconocer a partir de la institucionalización del Carnaval en procesos de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, la práctica pedagógica del carnaval comprende tanto los enunciados, como la circulación de los saberes que son enseñados por los maestros, en conjunto con las reglas que definen el quehacer del maestro. La labor del maestro del carnaval se mueve y está sujeta a un marco normativo dado por la manifestación; por ende, en construcción constante. Esta interacción con las reglas configura el dispositivo donde sucede la práctica pedagógica, se podría considerar como una urdimbre de "..., grupos de diferentes discursos y a la vez articulables" (Zuluaga, 1999, p.29).



Imagen 6. Carnaval de la Alegría Estudiantil SEM 2018

Se podría revisar la práctica pedagógica que sucede desde el carnaval. Es un campo de tensiones de discursos donde se pueden identificar las intenciones y crisis entre lo institucional y lo construido desde afuera. La institucionalización o formalización de la escuela tiene un anclaje en la idea de qué sería necesario para formar sujetos modernos. Es ahí que se empieza a hacer mención sobre el discurso pedagógico que contribuyó a formar y disciplinar las subjetividades requeridas. Entre tanto permite la consolidación del colonialismo y de la colonialidad (Ávila, 2009, p. 42). A partir del discurso pedagógico moderno se configuran cartografías y corporeidades (formas de representación, cosmovisiones e identidades) en tensión con estos regímenes de representación imperantes. El caso del CNB se opone totalmente a ese tipo de representación, a través de la búsqueda de la fiesta.

Esta identificación sobre el cuerpo de la Escuela del carnaval se enfrenta a una configuración subjetiva moderna. Se reconocen varios desafíos: por un lado, la presencia de una forma de organización centro (Europa) y periferia (lo subalterno); por el otro, la existencia de fronteras en las que impera la exaltación de lo blanco, desde donde se señala un tipo de progreso y desarrollo. Estas líneas de pensamiento marcan todo aquello que se encuentre por fuera del proyecto moderno como ilegítimo o no existente.

Este tipo de pedagogía, la aprobada y aprobatoria, está enmarcada dentro del discurso moderno, cumple la función de "..., producir un orden social y para reproducirlo hay que someter los individuos a un proceso de disciplinamiento social, mediante un conjunto de dispositivos de control" (Ávila, 2009, p. 45). Desde el discurso pedagógico de la modernidad se produce un tipo de subjetividad, de cuerpos en la escuela. Ball (2009) señala que esta situación problemática afecta directamente el sentido de la educación y el campo de acción de la pedagogía. Los esfuerzos y recursos invertidos en la formación de los sujetos están dirigidos a la reproducción de un tipo cualidades para el alcance de objetivos y formas de sujeción, presentes en la nueva sociedad *pedagogizante*, en la que la educación y su institucionalización funcionan en consecuencia a estos principios.

Así, ser empresario, ver la vida como proyecto de empresa, es el principio de la buena vida. Empero, ser artista, cultor o jugador del carnaval es apenas una identificación temporal de acuerdo al modelo de vida hegemónico. Este tipo de tecnologías, en palabras de Ball (2009) producen:

Un individuo emprendedor que posee una disposición positiva, adaptable al cambio el cual lo considera normal y como una oportunidad, más que como un problema. Un individuo emprendedor que considere el cambio en esta perspectiva, va a lograr una seguridad que surge de su auto-confianza..., etc. (p. 64).

Esta configuración subjetiva del ser competitivo está movilizada por las políticas educativas. Estas tienen un fundamento empresarial y de mercado. La pedagogización de la vida implica que cada quien tiene que organizar su propio currículo para toda su vida, con el objetivo de sobresalir y destacarse. "(...) El aprendizaje durante toda la vida no es otra cosa que un proyecto de recuperación económica, social y epistemológica dedicado más a delimitar y no a expandir las subjetividades de los aprendices" (Falk, como se citó en Ball, 2009, p.65). Nos enfrentamos a escenarios que dan cuenta de la presencia de tecnologías del yo, relacionadas con la adquisición de experiencias para hacer un trabajo sobre el sujeto, donde de forma contradictoria, las expectativas deseadas para la vida son consideradas como el ejercicio de la libertad del individuo; cuando en la realidad, la vida cotidiana manifiesta la puesta en práctica de una vida sujeta al modelo de vida imperante de la contemporaneidad.

Larrosa identifica la práctica pedagógica como un tipo de prácticas que permiten la producción o transformación de la experiencia que tienen de sí mismas las personas (1995, p.261). Es de interés considerar aquellas "..., prácticas pedagógicas en las que lo importante no es que se aprenda algo exterior, un cuerpo de conocimientos, sino que se elabore o reelabore alguna forma de relación reflexiva del educando consigo mismo" (1995, p.22). Ante esta identificación conceptual sobre las prácticas pedagógicas se pueden aprovechar las fugas, el caso de la fiesta, que escapa de esos horizontes modernos. El CNB puede ser visto como un espacio en



el cual cada persona desarrolla y recupera todo lo que caracteriza y hace parte de la relación consigo mismo, a través de los saberes geolocalizados. Así, "... en definitiva, prestar atención a las prácticas pedagógicas en las que se establecen, se regulan y se modifican las relaciones del sujeto consigo mismo en las que se constituye la experiencia de sí" (Larrosa, 1995, p. 13).

En consecuencia surgen dos preguntas: ¿cómo las prácticas pedagógicas alrededor del Carnaval de Negros y Blancos producen subjetividades y se convierten en experiencia formativa?, y ¿cómo el Carnaval se convierte también en un acontecimiento educativo que produce un tipo de aprendizaje, aún desconocido desde la planeación curricular? Estos interrogantes permiten ubicar el potencial de la práctica pedagógica alrededor del CNB, pues posiciona el ingreso de prácticas culturales, localizadas y corporeizadas desde un territorio como es el sur occidente colombiano, que va en contravía con el pensamiento moderno de la individualidad. Las prácticas emergentes del lugar y de la construcción de saberes, que precisamente suceden en el acontecimiento de la fiesta en San Juan de Pasto, muestran una interrupción sobre estas corporeidades contemporáneas expuestas anteriormente. Es a través de las maneras de proceder, de los rituales, de la escogencia de las temáticas para los motivos y de sus prácticas para la elaboración donde se aprecia el tiempo festivo. Tácitamente hay que comprometerse en la preparación de la fiesta y la gestión del acontecimiento de Negros y Blancos, más allá de lo buscado por un currículo o por lo contemplado en diversos ámbitos de la política local. Lo anterior permite orientar la búsqueda de respuestas frente a:

2.3 La experiencia del cuerpo en las danzas de carnaval

Es posible, al referir la experiencia como categoría de indagación, ubicarla en aquellos enunciados que se dan por entendido por su uso constante; tanto en documentos, como en diálogos alrededor de las prácticas educativas. Autores como Dewey (citado en Sáenz, 2004) y Larrosa (1995), orientan una reflexión sobre cómo la escuela se puede leer como un dispositivo productor de experiencias de sí.

En primer lugar se hará mención de los aportes de Dewey, que a pesar de abordar el término experiencia refiriéndose a la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente, establece una diferencia en cuanto la experiencia en general y las experiencias genuinamente educativas. En un segundo momento se ampliará la identificación de experiencia a cargo de Larrosa (1995); para finalmente, hacer mención sobre la danza como el foco de experiencia escogido para el desarrollo de este estudio.

Al respecto del primer caso, la experiencia como la totalidad de relaciones, Sáenz en el documento *Edición y estudio introductorio de la obra de John Dewey*, identifica en los planteamientos de Dewey que la experiencia "tendría el efecto de incitar la curiosidad, de fortalecer la iniciativa y de generar deseos y propósitos lo suficientemente intensos como para permitirle abordar exitosamente en el futuro los obstáculos y problemas propios de cualquier experiencia" (Sáenz, 2004, p. 39). Lo cual es factible de evidenciar en la experiencia de los procesos artísticos formativos en torno al carnaval, que se manifiesta desde la gran acogida por los estudiantes, en un proyecto claramente voluntario; –que implica incluso uso del tiempo libre– y le permite hacer uso de su ingenio para participar con hechos creativos.

Por su parte, Larrosa (1995) hace mención de una experiencia específica, la experiencia de sí. En ella, el sujeto es definido no en tanto como un ser individual, sino contingente a una cultura, "... , como seres dotados de ciertas modalidades de experiencia de sí" (p. 13). La experiencia de sí está relacionada con la "... , historicidad y la contingencia de nuestras "ideas" acerca de nosotros mismos. Tenemos también que esas ideas tienen que ver con nuestras acciones, con cómo nos comportamos respecto a nosotros mismos y respecto a los demás" (p. 13). La experiencia de sí, siendo histórica y cultural, en palabras de Larrosa, es susceptible de aprenderse y transmitirse. Los procedimientos de producción de contenidos, dentro de la configuración del sujeto y de su experiencia de sí, están suscritos a unos saberes y normalizaciones reconocidos como contingentes a su época histórica y cultural. Por lo tanto, su naturaleza es finita; al reconocerlas finitas da cabida a otras posibles miradas sobre la experiencia de sí.

El sujeto dentro de la práctica pedagógica se considera como un sujeto pedagógico, es decir, la producción del sujeto se realiza desde la pedagogía. El sujeto producido desde la escuela es entendido de acuerdo con las formas de subjetivación; el lugar de las prácticas pedagógicas constituye y media determinadas relaciones consigo mismo de cada persona. Es así que se espera en la escuela un abordaje donde los sujetos no son posicionados como objetos silenciosos, sino como sujetos parlantes; no como objetos examinados, sino como sujetos confesantes; no en relación con una verdad sobre sí mismos que les es impuesta desde fuera, sino en relación con una verdad sobre sí mismos que ellos mismos deben contribuir activamente a producir (Larrosa, 1995).

En la ampliación de la categoría experiencia, como orientación para el diálogo con los actores del carnaval de prácticas pedagógicas escolares, es posible señalar algunas características: su finitud, el saber particular, la presencia de un saber que configura un carácter, una ética y una estética, la singularidad, su irrepetibilidad, la sorpresa, la pluralidad, la libertad y la pasión (Larrosa, 2017). Al reconocer en el sujeto de la experiencia la capacidad de alteridad, cambia la perspectiva de la propuesta de una práctica pedagógica como un encuentro homogenizado y de imposición de subjetivación, para pensar la posibilidad de prácticas pedagógicas diferenciadas de la producción de sujetos genéricos. Larrosa (2017) propone la experiencia desde el acontecimiento, como el lugar que no es dominado por el sujeto, un lugar donde sucede la experiencia; el movimiento de pasar, o pasaje, más relacionado con la pasión. Se podría pensar el Carnaval como un acontecimiento que sucede en el cuerpo de los estudiantes y de los maestros, que se convierte en experiencia pues constituye una subjetividad.

La relación de la experiencia con el campo de los saberes permite reconocer la mediación pedagógica de la experiencia de sí, como el lugar donde se produce o se transforma la experiencia que tienen los estudiantes y los maestros de sí mismos; participes en los motivos del CNB. El Carnaval puede pensarse como un acontecimiento cruzado por saberes localizados en el territorio de San Juan de Pasto. Este evento se tensiona con el saber hacer del Carnaval y los saberes que existen en la escuela.

Son varias las expresiones artísticas que emergen del sentimiento y creatividad del artista y el artesano pastuso, para matizar y vestir con sonidos, colores y movimientos la Senda del carnaval. En cuanto a las músicas y danzas típicas se presentan con gran emotividad un sinnú-



mero de propuestas coreomusicales a partir de ritmos y tradiciones de la región sur colombiana y del folclor latinoamericano: sursureños, bambucos, sanjuanitos, albazos, pasacalles, tobas, caporales, huaynos, sayas están entre los más reconocidos; hacen gala de las diferentes interpretaciones y rituales que acompañan las danzas de carnaval.

Lo anterior permite identificar el tipo de relaciones, como es planteado por Dewey, que constituyen la experiencia del carnaval, puesto que las influencias étnicas que se encuentran esculpidas desde lo más profundo de las raíces ancestrales dan sentido al tipo de propuestas que hoy se generan en el carnaval. De una parte, es evidente la presencia de la fuerza, el temple y la cosmovisión de los rasgos indígenas como uno de los temas de mayor exploración para las composiciones en las diversas modalidades artísticas. Es frecuente y casi obligada la presencia de motivos alusivos a leyendas, mitos y tradiciones de las culturas que habitaron en el Valle de Atríz y en toda la región sureña.



Imagen 7. Integrantes Colectivos Coreográficos Desfile "Canto a La Tierra" 2018

Por otra parte, el mestizaje aporta la mayor presencia de artistas y artesanos. Estos, junto a su ancestro campesino de manos laboriosas, brindan el colorido del paisaje y ofrendan los frutos de la tierra. Lo hacen junto a las guaneñas y ñapangas de rozagantes mejillas, de trenzas largas, llenas de sencillez, sinceridad y cariño. Sus manos son versátiles para el oficio de la talla. Este despliegue es evidente en el empapelado de gigantescas esculturas, que se convierten en espectaculares carrozas. Todo esto para gozar y lucir sus mejores galas durante el Desfile magno cada 6 de enero.

De la misma manera se aprecia la marcada influencia de las raíces africanas, provenientes del pacífico colombiano. Su expresividad muestra con orgullo cadenciosos ritmos y danzas llenas de gracia, agilidad y espíritu; en donde reposan sus legendarias creencias. El cinco de enero, más conocido en tiempo de carnaval como "Día de negros", se dedica específicamente a valorar y apreciar su esencia en el origen mismo de la fiesta y su forma particular de celebrar.

La presencia del blanco se exalta en otro de los días principales del carnaval, como una forma de complementar lo que en su momento fue matizado por lo negro. Si había un día de negros parecería lógico que se presentara también un momento de jolgorio para lo blanco. Aquí también hay elementos que determinan una fuerte presencia de rasgos característicos en las celebraciones. Algunos instrumentos, desfiles, máscaras o antifaces son un claro ejemplo.

Estos rasgos étnicos se entremezclan en la imaginación del maestro artesano para dar paso a singulares creaciones de disfraces, carrozas, murgas y comparsas. En cuanto a la danza, reflejada en los colectivos coreográficos, se puede observar un proceso parecido en las secuen-

cias rítmicas con fuerte contenido de lo andino, que a su vez evoca y contempla todo tipo de influencias. Las creaciones se fundamentan en gran medida en tradiciones ancestrales, en vivencias de acontecimientos o celebraciones particulares que caracterizan y se convierten en hitos de identidad de las comunidades; generalmente se evocan hechos históricos, fiestas patronales, fiestas populares y leyendas, propias de su folclor.

Sin lugar a dudas el ritmo más representativo, de un gran significado histórico; el de mayor influencia, reconocimiento, variedad y desarrollo es el Bambuco sureño, también llamado bambuco sonsureño o sencillamente sonsureño. En todo caso este ritmo comprende la forma musical más utilizada en un sinnúmero de composiciones musicales, de diversos formatos, de varias agrupaciones que los componen e interpretan cada año. Los maestros compositores insignes plasman en el pentagrama toda una serie de sonidos y acordes para dar vida a sus majestuosas composiciones. Tríos, grupos típicos, grupos folclóricos, papayeras, orquestas y demás, se precian de engalanar sus repertorios con este popular ritmo sureño. Se interpreta en los desfiles, tablados, tarimas y plazas públicas durante los días de carnaval; y atrae a cientos de amantes de la fiesta, que agolpan los escenarios designados para tal fin.

Cada año en San Juan de Pasto el 3 de enero se dan cita cientos de miles de personas para apreciar y degustar el sabor del Carnaval de Negros y Blancos expresado en su máxima plenitud por la magia de “El Canto a La Tierra”. A partir de propuestas coreográficas y musicales de gran formato, los Colectivos Coreográficos se desplazan por la Senda para compartir con el pueblo novedosas y auténticas creaciones dancísticas. Estos colectivos son identificados por Corpocarnaval (2018) como:

(...) Grupos de artistas que danzan e interpretan músicas latinoamericanas que pueden ir acompañados de zanqueros. Se caracterizan por la creación coreográfica de lenguajes corporales y musicales mediante la interpretación de instrumentos como zampoñas, quenas, rondadores, charangos, bombos y redoblantes principalmente. (p.6).

Estas propuestas de experiencias, materializadas en la producción artística, en su gran mayoría son producto de investigaciones, exploraciones, trabajo de campo y creaciones. A partir de los ritmos e instrumentos típicos se concretan en obras: danzas de calle como de escenario; con características particulares, porque si bien parten de patrones tradicionales, se combinan y engalanan con elementos modernos que le dan una presentación actual.

Es una mezcla suigéneris porque representa con gran confiabilidad los pasos, movimientos y temas desde la ancestralidad; y existe un diálogo con la modernidad, dado el contexto en el cual van a ser presentados y el ambiente de carnaval, que a la vez exige visos de innovación, impacto visual, sin desprenderse o alejarse de lo típico..., de la tradición. Serían demasiados los ejemplos de propuestas toda vez que desde hace unas dos o tres décadas un promedio de 11 colectivos presentan cada año nuevas obras.

Si bien son libres los temas que inscriben los colectivos, el bambuco sonsureño es el principal protagonista de la fiesta, por cuanto en su mayoría es el ritmo por excelencia que se interpreta como base musical para las coreografías. Fácilmente puede llegar a un 70% el número de las creaciones que se generan a partir de este ritmo, especialmente en época de carnaval.



2.4 ¿Qué es y cómo se identifica el Sonsureño?

Para hablar de esta danza típica nariñense es necesario remontarse a datos históricos que hacen referencia inicialmente al ritmo base de la región andina colombiana, es decir, al bambuco. Harry Davidson (1970), en el Diccionario Folclórico de Colombia, hace referencia específica sobre “El Bambuco en Nariño”, donde cita reveladoras y contundentes evidencias de escritores como el Pbro. J.C. Mejía Mejía en 1929 y Guillermo Edmundo Chávez en la novela “El Chambú” en 1946. Allí se describe el ritmo como:

(...), romance es el bambuco en el fluir querencioso de sus notas. Ronda de amor, danza de la alegría, cielo girante de la sangre!... El aire del bambuco rima una voz peculiar como el “pasillo”... En el bambuco el sentido de la alegría es vital: y hasta en sus fondos de melancolía el acento es viril y estimulante. Es cadencia que obliga a caminar... y así ha sido para nuestro pueblo canción de todas horas para aventar el riego de las semillas y recibir el don de las cosechas; para querellarse y regocijarse; para requerir de amores; y hasta para encender mejor el espíritu heroico en el amanecer de las cargas hazañosas. Música criolla: poesía eterna del paisaje de América. (p.347).

Y trata finalmente sobre la danza misma:

(...) Como en el comienzo de ciertas danzas clásicas, hay también en el bambuco un instante inicial de movimientos lentos, mientras la pareja precisa la distancia, los espectadores aplauden..., las manos principiaron a marcar el compás presuroso..., ladeado y sonreído, el mozo empezó el momento propicio para lucir mejor el paso de su entrada. (p. 348).

Entre estas líneas es posible determinar el carácter romántico del baile; a su vez, evidenciar toda una serie de elementos festivos, de laboreo y hasta hazañas motivo de alegría comunitaria. Esta presentación se ha mantenido a través del tiempo y en diferentes ámbitos, convirtiéndose en el ritmo predilecto de las generaciones para conmemorar sus principales acontecimientos.

De igual manera se citan reconocidos compositores como Luis E. Nieto y Don Augusto Ordóñez Moreno, quienes se destacan por la variedad de bambucos entre los que se mencionan “El Chambú” como una de las mejores obras del maestro Nieto. De igual manera, Maruja Hínestrosa con “El ingenio” y Don José Antonio Rincón por “Saltarín” y “Tuquerreñita”. El aporte más contemporáneo proviene de Luis Alberto “el Chato” Guerrero, José Aguirre y Raúl Rosero Polo, quienes, junto a las nuevas generaciones de músicos y compositores, lograron enmarcar otra gama de piezas musicales que hoy en día son el orgullo de la cultura nariñense como “Agualongo”, “Sandoná”, “El Miranchurito”, “Valle de Atríz” y el propio “Sonsureño”.

Se ha tejido una polémica; y diversas posturas, apreciaciones y sustentaciones de los nombres con que se identifica el ritmo. Es conveniente diferenciar entre el tema “El Sonsureño” y el ritmo del Sonsureño, el primero obedece a una composición musical bastante conocida y aceptada, que describe las sub-regiones del departamento de Nariño con algunas características típicas; sus estrofas rezan:

*Mi Nariño es tierra firme,
el trabajo es su bandera,
centinela de la patria,*

porque aquí está la frontera
 (coro)
Vamos todos a gozar (bailar)
Este ritmo (rico) sonsureño (bis)
Y si alguno es forastero,
Complacido yo le enseño (bis)
Para Ipiales nubes verdes
Para Pasto su Galeras
En Tumaco el mar abierto
Y en la Unión la sombrerera
Sandoná tierra caliente
Con su industria panelera
Samaniego es una mina
Y Cumbal es la nevera.

Este tema musical está compuesto precisamente en ritmo de bambuco sureño, en compás de 3/4 a 6/8, conservando la estructura rítmica del bambuco fiestero.

Por su parte, el nombre del ritmo y de la danza del Sonsureño deben tratarse de manera unificada, es decir sin dividirla en Son – Sureño, ni tampoco debe confundirse con una derivación del son cubano, el cual, nada tiene que ver con esta forma musical. En este caso el término “son” corresponde a una abreviación de aire, o ritmo típico, o sonido propio del sur.

Dados los variados argumentos coreográficos, también se han evidenciado en los grupos dancísticos autóctonos, tradicionales y de proyección ejecución de pasos básicos con predominio del caminado y paso típico; pero adoptando posturas corporales un tanto más inclinadas (algunos cultores la denominan posición ataja pollos). También se ejecuta el paso lateral de bambuco con mayor saltabilidad y caída de hombros, que se complementan con el escobillado alto, paso añadido y punteados o aguacateos.

Entre las figuras características se encuentran ochos, coqueteos, entrecruces, codos, ganchos, juegos de sombrero, perseguidas, enfrentamientos, giros individuales y abrazo. Aunque en la mayor parte de la estructura coreográfica se aprecian figuras de pareja suelta, es frecuente y popular el contacto con la pareja, incluso en los giros, donde se sujeta a la mujer para guiarla en la dirección del giro o ambos se cubren con el pañolón.

Además del CNB, las fiestas populares, tradicionales, fiestas sociales y demás actos públicos se amenizan con este singular ritmo Nariñense. Los grupos folclóricos campesinos, los grupos de música andina, orquestas, bandas de pueblo y bandas modernas tienen en su repertorio esta forma musical. Desde un estilo particular, evidencian composiciones que permiten garantizar su pervivencia en el tiempo para gloria de la cultura e identidad musical nariñense. La presencia de nuevas agrupaciones como La Bambara Banda, Los Ajices, Raíces Andinas, Damawha, Tierra Mestiza, entre otras, afianzan este sentimiento de permanencia. En conclusión, el Sonsureño más que una canción popular nariñense que aportó con la denominación de un tema, es un bambuco sureño que se alinea con las características de este ritmo andino, el más popular del sur colombiano.



3. LO CONTINGENTE Y LO NARRATIVO, UNA PROPUESTA METODOLÓGICA DE LECTURA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL CARNAVAL



Imagen 8. Colectivo Coreográfico Colegio Ciudad de Pasto. 2017.



El abordaje metodológico de este trabajo se basó en la práctica pedagógica. Desde este concepto fueron propuestos los momentos y las estrategias para la indagación investigativa. En este sentido, se asume la práctica pedagógica como:

(...), una categoría metodológica, es decir, como un objeto conceptual y también como una noción estratégica en tanto práctica de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales: una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico. (Martínez Boom, s.f. p. 4).

Esta identificación reconoce la práctica pedagógica, no solo como un accionar, sino como una actuación desde el discurso. Los elementos metodológicos señalados por Martínez son evidencias de la práctica pedagógica; estos se mueven en un campo de producción de discurso a propósito de unos objetos de saber –enseñanza, aprendizaje, proceso de institucionalización del saber pedagógico– (Saldarriaga, 2016a).

Para efectos de este trabajo se considera la experiencia en la danza dentro del marco del CNB como un objeto de saber. Por lo tanto, se reconoce que desde la identificación de los enunciados de las prácticas pedagógicas es posible preguntar o cuestionar sobre el cuerpo como una categoría de saber y de lucha discursiva. En especial cuando aparecen enunciados latentes o manifiestos que definen qué debería enseñarse y qué cuerpos se deberían formar en la escuela. También permite reconocer cuáles cuerpos, o nociones, corresponden al encuentro Carnaval y cuáles a la herencia escolar.

En este proceso se buscó sacar a la luz la construcción de verdades sobre el lugar de la fiesta en la escuela. De igual manera, se quiso reconocer la tensión sobre los saberes que circundan sobre las diversas danzas del CNB, provenientes de una práctica cultural andina. Lo anterior se realizó a partir del reconocimiento de las tramas de interacción de instituciones, sujetos, discursos y saberes; que han dado vida a la función social de enseñar las danzas del carnaval, de cierta manera, frente a las expectativas del reconocimiento como manifestación patrimonial de la humanidad.

De acuerdo con los aportes de Martínez se pueden reconocer que los tres elementos metodológicos de las prácticas pedagógicas están presentes en las experiencias formativas del CNB. Localizar en la escuela esta orientación metodológica conllevó a una primera revisión desde lo discursivo, a partir del reconocimiento de tensiones internas, e interrelacionales, sobre el saber, la escuela y el maestro (ver figura 2).

En la lectura sobre la experiencia del cuerpo en la escuela y en las prácticas pedagógicas del CNB se ubicaron conexiones, tensiones y distancias; frente a lo que sucede internamente en los tres elementos metodológicos y en sus interacciones. Además de situar las relaciones discursivas, también se contempló la identificación de otras relaciones consideradas como lo narrativo. Las prácticas pedagógicas generalmente son asociadas a lo que el maestro hace en la interacción con el saber y los danzantes; la perspectiva de una revisión no discursiva de dicha práctica se puede rastrear en el saber-hacer cotidiano, en la experiencia y trayectoria propia del maestro. En consecuencia, este análisis fue realizado a partir de dos miradas, la primera abordó lo estructural desde lo discursivo; la segunda, buscó lo contingente desde el saber-hacer del maestro.

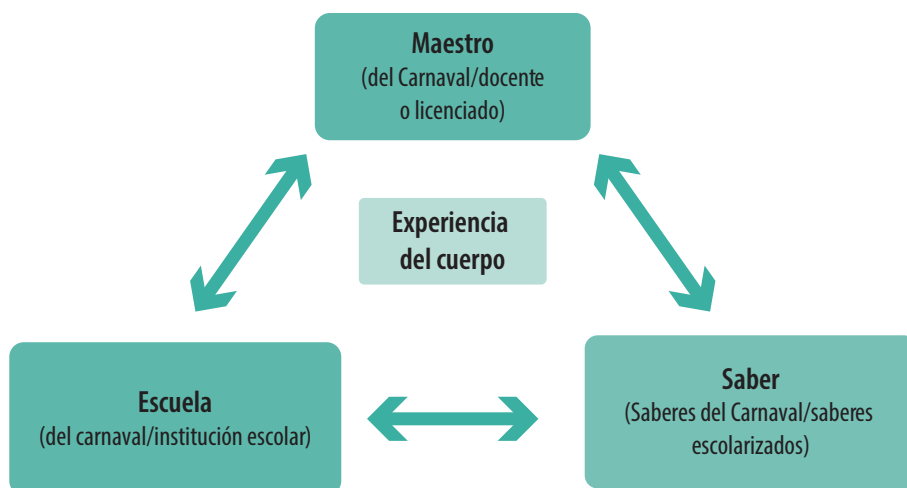


Figura 2. Elementos metodológicos

En lo estructural se puede observar una perspectiva discursiva desde la escuela sobre las prácticas pedagógicas del Carnaval. Esto se realizó a partir del análisis documental, para desentrañar las relaciones metodológicas anteriormente expuestas dentro de las prácticas pedagógicas del CNB. Por otro lado, lo contingente fue considerado como un foco para abordar las relaciones existentes entre las prácticas pedagógicas identificadas y la experiencia formativa del cuerpo en la escuela, en el marco del CNB. Este foco correspondió a una lectura de lo narrativo y del rescate del saber-hacer del maestro. Lo que se convierte en una ruptura de la mirada estructural del discurso y en un reconocimiento de la capacidad de agencia de los actores del carnaval; contemplado como aquello *táctico*, enunciado por De Certau (Chartier, 2003 citado en Saldarriaga, 2016, p. 16), como la posibilidad de transformación, a través del saber hacer, dentro de lo estructural, o dado como difícil de modificar.

Esta mirada bifocal se concentró en el reconocimiento de las relaciones entre las prácticas pedagógicas y la experiencia del cuerpo en la experiencia de las diferentes modalidades del Carnaval. En consecuencia, fueron considerados aportes y desafíos que se evidenciaron durante los procesos formativos mediante esta metodología.

3.1 Foco estructural: Las prácticas pedagógicas del Carnaval de Negros y Blancos como discurso

Este campo de análisis pretendió hacer visible la práctica pedagógica desde el CNB como un lugar de producción del cuerpo en la escuela, donde se mueven unos tipos de enseñanza y de aprendizajes. Al analizar la práctica pedagógica como discurso, se buscó identificar la materialidad de los saberes que circundan sobre el tema. A partir del reconocimiento sobre el origen del CNB en la escuela, y con el propósito de mantener una distancia de un recuento histórico sobre el carnaval, se formuló la lectura del análisis del discurso pedagógico del encuentro CNB y escuela.

Un campo documental fue construido con registros de archivo, conformado por documentos referidos al CNB y la escuela. Los registros no tuvieron una jerarquía o un nivel de impor-



tancia; sin embargo, se organizaron en tres categorías, definidas por su procedencia:

- **Política y CNB**, esta categoría contempló documentos de carácter institucional que orientan la política pública educativa del orden nacional y regional.
- **Carnaval en la escuela**, fueron identificadas y analizadas producciones realizadas desde las instituciones de educación básica y media del municipio de Pasto, con un desarrollo específico sobre el CNB.
- **Relación Ciudad - Escuela - Carnaval**, esta identificación documental reunió la producción investigativa relacionada con el CNB, que permite hacer un análisis desde lo pedagógico.



Imagen 9. Proceso de Carnaval, Institución Educativa Municipal Nuestra Señora de Guadalupe.

Este abordaje estructural de las prácticas pedagógicas pretendió identificar el funcionamiento de los discursos, las reglas que determinan su formación, el conjunto de restricciones y posibilidades; donde suelen ser enunciados, transmitidos, escritos, legitimados y rechazados ciertos saberes acerca del maestro, la escuela y el saber del carnaval. La voz del archivo mostró la dispersión y la heterogeneidad que circunda estas prácticas pedagógicas; un *a priori* que enmarcó un posible espacio común desde donde se presentan posiciones distintas y saberes que abordan lo mismo, pero de distintas maneras.

Este análisis fue realizado a partir de tres pasos: construcción campo documental, análisis de archivo y construcción de matrices de tensión. A continuación se detalla la propuesta:

- Construcción del campo documental

Este paso contempló la identificación y ubicación de los documentos que constituyen el campo de análisis correspondiente a las tres categorías documentales, organizadas de la siguiente manera:

Categoría documental	Procedencia	Documento
Política y Carnaval	UNESCO	– Hoja de Ruta para la Educación Artística 2006 – Objetivos para el desarrollo artístico 2010 – Políticas en torno al carnaval y expresiones culturales.
	Ministerio de Educación Nacional MEN	– Documento de orientaciones N°15 Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte. – Documento de orientaciones N°16 Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. – Documento de orientaciones N°36 y N°37 “las rutas del saber hacer – experiencias significativas que transforman la vida escolar”
	Ministerio de Cultura	– Ley 1185 de 2010 establece el Sistema Nacional de, Patrimonio Cultural

Categoría documental	Procedencia	Documento
Política y Carnaval	Secretaría de Educación Municipal de Pasto (SEM)	<ul style="list-style-type: none"> – Documentos de archivo que señalen referentes sobre el Carnaval. – Documentos de planeación de la Secretaría de Educación del municipio de Pasto. - Planes de Educación y de Cultura. – Proyectos ejecutados con vinculación de instituciones educativas, generalmente de formación.
	Secretaría Cultura de Pasto	<ul style="list-style-type: none"> – Plan de desarrollo municipal y plan municipal de cultura – Plan Decenal de Cultura de Nariño 2011-2020
	Carnaval y política institucional	<ul style="list-style-type: none"> – Ley 706 de 2001, declaratoria del CNB como patrimonio cultural de la nación – Resolución 1557 de 2007 declaratoria del CNB como Bien de Interés Cultural del orden Nacional y se ordena la elaboración del Plan Especial de Salvaguarda
Carnaval en la escuela	Instituciones Educativas	<ul style="list-style-type: none"> – Planes Educativos Institucionales de entidades que en la actualidad cuentan con la experiencia del Carnaval como un proyecto pedagógico. – Documentos de área artística de las instituciones educativas que abordan el objeto de saber: cuerpo y Carnaval. – Proyectos de Carnaval presentados a la SEM – Documentos producidos sobre el Carnavalito, Carnaval de la alegría, Colectivos coreográficos de las instituciones educativas.
	Organizaciones Culturales de origen escolar	<ul style="list-style-type: none"> – Memoria de proyectos artísticos – Registro de experiencias formativas
Relación Ciudad Escuela Carnaval	Comité de Salvaguarda	<ul style="list-style-type: none"> – Plan Especial de Salvaguarda – Escuelas de Carnaval
	Consejo de Patrimonio	<ul style="list-style-type: none"> – Declaratorias del Carnaval como patrimonio
	Corpocarnaval	<ul style="list-style-type: none"> – Directorio de participantes con proyectos de Carnaval, registrados oficialmente. – Reglamento de Carnaval
	Academia Nariñense de Historia	<ul style="list-style-type: none"> – Cartillas de Cátedra Nariño
	Investigadores del Carnaval	<ul style="list-style-type: none"> – Publicaciones de documentos, libros, artículos resultados de investigación

Tabla 1. Organización campo documental

En cada documento, y en la relación entre documentos, fue posible reconocer la presencia de juegos discursivos y tensiones sobre el carnaval en la escuela. El análisis estructural como método señala esas polaridades y tensiones que constituyen las prácticas pedagógicas. Los documentos se identificaron como producciones de sentido, provenientes de juegos opo- sicionales, donde es posible rastrear los elementos metodológicos y aspectos relacionados sobre el objeto de saber.



Categoría documental	Cantidad de documentos
Política y Carnaval	– 12 documentos de política
Carnaval -escuela	– 6 documentos provenientes de IEM – 8 Archivos de Corpocarnaval
Ciudad-escuela- Carnaval (investigaciones)	– 6 documentos publicados de investigaciones
Total documentos	32 textos digitales e impresos

Tabla 2. Organización campo documental

Las orientaciones sobre el uso de esta técnica se tomaron principalmente del libro *Del oficio de maestro* (Saldarriaga, 2003) y en el artículo *De los usos de Foucault para la práctica pedagógica* (Saldarriaga, O y Sáenz, J, 2005), en donde se sostiene que toda producción del sentido humano deviene de un juego de oposiciones. Esta afirmación es un principio teórico que proviene de la semántica estructural desarrollada por Algirdas Greimas. Saldarriaga menciona que "... la unidad elemental de significación es una pareja de opuestos complementarios, unidos por un vínculo (eje semántico) que les subyace y precisa su sentido" (Saldarriaga, O & Sáenz, J. 2005, p. 119).

Saldarriaga toma estos aportes de la semántica estructural para apoyarse en la identificación sobre cómo los seres humanos construyen sentido asumiendo un lugar en esa polaridad. Esta afirmación le permitió al estudio asumir una posición dentro de la trama de tensiones discursivas; en este sentido, se posiciona a favor de los saberes considerados más cercanos al carnaval, como son la fiesta, el juego, la creación, en relación con lo pedagógico (Saldarriaga, O & Sáenz, J. 2005).

- Análisis de archivo

Los documentos tuvieron una lectura inicial que permitió una descripción; este momento se reconoce como **pre-lectura documental**, en el que se realizó una ficha de identificación del documento. Esto contempló: 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 a partir de la identificación del tema, el señalamiento del problema general del documento, la importancia del documento, el objetivo declarado en el documento, a quién va dirigido y algunas observaciones. Finalmente se llegó a una **identificación de unidades de análisis**, a través de una matriz de codificación, en la que fueron ubicadas oraciones, palabras o alusiones de acuerdo a estos tres elementos metodológicos. Esta identificación fue realizada desde los propios términos del documento. En este paso se identificaron categorías propias del documento, la densidad en las categorías, las categorías con menor predominancia y las ausencias.

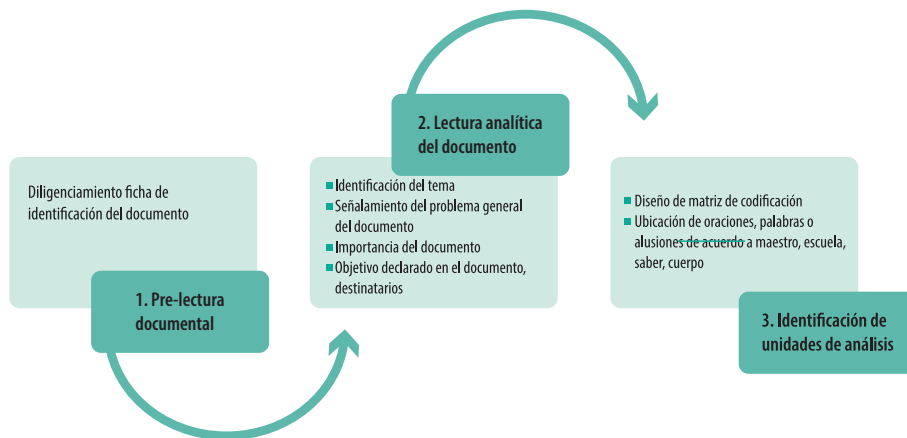


Figura 3. Análisis de archivo, elaboración propia

- Construcción de matrices de tensión

De acuerdo a las orientaciones metodológicas de Saldarriaga (2003, pp. 132-147) se procedió al diseño de matrices de tensión de acuerdo a las tres categorías de revisión documental. Allí fueron ubicados ejes de tensión, representados a través de la diagramación de un plano cartesiano (Ver figura 3). Allí se reflejan las categorías emergentes y sus oposiciones. Estas relaciones identificaron los campos de saber discursivo que se entrecruzan con las categorías. Esto posibilita su relectura a partir de los dilemas u oposiciones dentro de cada categoría de revisión documental.

Un ejemplo de cómo se puede utilizar el esquema propuesto por el análisis estructural se encuentra en el caso planteado por Saldarriaga y Sáenz (2005). Allí se toma como base las razas humanas y se contextualiza la matriz desde la mirada de los indios Piel roja. Al hacer mención sobre la oposición rojo/blanco se puede identificar un eje de tensión en la relación de razas humanas. Esta oposición de colores se puede situar en el plano moral de los indios americanos con la oposición bueno/malo; donde lo rojo es bueno, y lo blanco malo.

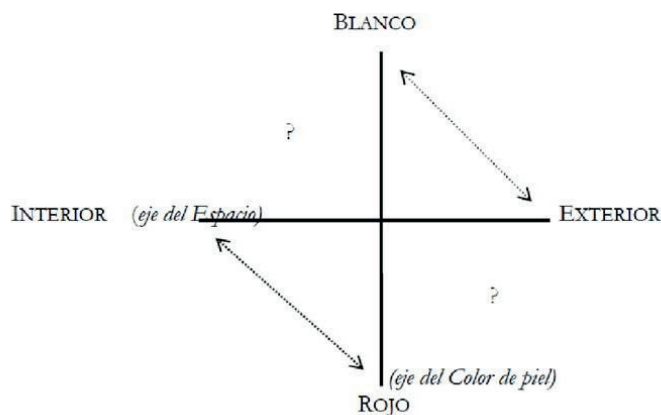


Figura 4. Tomado de Saldarriaga y Sáenz (2005)



Hay dos principios en la construcción de los esquemas; en primer lugar, cada esquema está contextualizado, su análisis se realiza de acuerdo a los diferentes contextos propuestos por el discurso. En segunda instancia, para la identificación de oposiciones, es posible señalar un adentro y un afuera, elaborado desde el discurso de las personas. No se trata de identificar en cuál de estas oposiciones se debe concentrar el sentido; más bien, mediante el reconocimiento y explicitación de esta tensión se puede reconocer el juego discursivo. Es importante señalar en la matriz qué se identifica como el adentro y el afuera de lo que se encuentra en pugna. En este caso, el saber del Carnaval.

Para el diseño de las matrices de tensión fue necesario diferenciar cada uno de los elementos que hacen parte de las oposiciones, para luego entender la dinámica conjunta. Al reconocimiento de lo opuesto se le distingue como una unidad. Cada una de las tensiones que se cruzan son identificadas como funciones estratégicas. Cada opuesto está unido por un eje semántico. Los cuatro polos y los dos ejes diferenciados son situados en unos cuadrantes identificados como campos de intersección, mediación o combinatoria; en estos espacios se ubican las funciones. Saldarriaga (2003) apunta, en la identificación del punto central de la matriz, por el objeto de saber por el cual se indaga; entendido como el cruce tensional donde giran los polos, hay puntos de fuga y agujeros.



Imagen 10. Colectivo Coreográfico Institución Educativa María Goretti. 2017

3.2 Capa narrativa de lo contingente

Reconocer que las prácticas pedagógicas se pueden leer como contingentes le da entrada a aquello que se escapa de lo discursivo; y que se relaciona con la experiencia, con lo narrativo. En síntesis, este análisis está relacionado con las maneras de hacer del maestro en el dispositivo de la escuela y lo considerado cotidiano del hacer del maestro (De Certeau, p. 2000, p. 24). Lo narrativo se podría señalar como la presencia de un ejercicio de la libertad en medio de lo considerado explícita o implícitamente obligatorio para un texto. El fin de abordar lo contingente también se relaciona con la posibilidad de describir el tejido de relaciones de saber

alrededor del cuerpo; los rituales, las maneras de operar, la transformación de lo producido en la escuela y la tensión surgida de la práctica cultural de las danzas del carnaval con unas prácticas escolarizadas.

Al señalar lo contingente, y dentro de ello lo identificado como táctico, se ubica un lugar de trabajo que no necesariamente es un espacio. Lo táctico se mueve en el tiempo, y por ello puede entrar a jugar con lo estratégico. El tiempo del CNB tiene una particularidad diferencial con los tiempos en los cuales se mueven los contenidos aprobados en el currículo; generalmente la escuela pospone el encuentro con el saber práctico, pues se enfrenta a unos contenidos aprobados para el currículo, enseñados en un espacio simulado. En la simulación sucedida en el aula no se pretende hacer lo realizado por el científico o el artista; no obstante, el proceso de transformación del conocimiento es reformulado por el conocimiento producido en el currículum de la escuela, para que responda a las condiciones propias del dispositivo escolar; con relación a los horarios, rutinas, edades, rituales, etc.

Por otra parte, para el caso particular del carnaval en las instituciones escolares, la realización de sus procesos artísticos no es tan diferencial frente a las prácticas culturales en San Juan de Pasto. El CNB funciona a destiempo de lo que sucede en la escuela formal. El acontecimiento de la experiencia en el cuerpo se podría considerar en un tiempo de exposición simultáneo con el saber práctico. Las prácticas pedagógicas del CNB en la escuela se encuentran en una relación directa con las prácticas culturales localizadas. Los procesos formativos están pensados y ejecutados para exponerse en la Senda. Están de acuerdo al ritmo del Carnaval.

El análisis de este tiempo en que suceden las maneras de hacer el Carnaval en la escuela recoge los aportes de la etnografía y de la narrativa; para abordar las trayectorias de este saber-hacer, a través de los relatos de quienes hacen parte de la experiencia. En este nivel de análisis se parte por reconocer aquello que se escapa de lo discursivo, de lo estratégico, según la perspectiva de De Certeau (2000), hacía el lugar de lo táctico de los actores de la experiencia del Carnaval en la escuela. El movimiento dentro de la vida cotidiana se filtra en las prescripciones del discurso y coexiste en las maneras de hacer, podría reconocerse como aquello que se mueve en libertad dentro de lo obligatorio.

Leer la práctica pedagógica que sucede en el CNB como una práctica cotidiana identifica desde las narrativas de sus actores. Allí se pueden comprender aquellas tácticas; aquello que se cuele en el hacer, en la vida cotidiana; lo que juega con aquello disciplinario en la producción discursiva. Es propiciar el lugar para la posibilidad de las propias producciones de subjetividades-corporalidades; como modos de resistencia de aquello que se escapa de la vigilancia, y que coexiste con el dispositivo escolar. En este sentido, lo contingente estaría en las invenciones o formas de hacer creativas de los implicados en las prácticas pedagógicas, esas operaciones-esquemas de acción frente a lo estratégico.

La narrativa, y la lectura realizada, identificó las invenciones dentro de las prácticas pedagógicas; los saberes en la formación de corporalidades; la experiencia del maestro como un interlocutor válido en la producción del saber de CNB; el reconocimiento de las prácticas pedagógicas como trayectorias que aportan a la *Escuela del Carnaval*; lo que se escapa de la

definición del campo discursivo; y los aportes de la experiencia de la práctica pedagógica del CNB en la construcción subjetiva de nuevas corporalidades.

Esta identificación, descripción e interpretación fue realizada a través de experiencias de vida con entrevistas semiestructuradas a los maestros de las experiencias educativas; es desarrollada en los capítulos cinco y seis. También se contempló la construcción de relatos colectivos, a través de un taller de cartografía corporal con la participación de maestros y estudiantes de experiencias formativas del Carnaval en la escuela. La decisión de ampliar la identificación de las prácticas pedagógicas a partir de este análisis de lo contingente se sustenta en la presencia de contradicciones al interior de la escuela. Al referir esta tensión se puede pensar en encontrar rasgos característicos entre lo contingente y lo discursivo. A pesar de la obligatoriedad en el funcionamiento en estas instituciones y de la distinción de las tensiones en las que se mueven las experiencias alrededor del Carnaval.

De Certeau (2000) señala que se presentan distintas maneras de observar, percibir y contar la vida ordinaria desde dentro. Se puede identificar una perspectiva activa de quienes se encuentran en el saber-hacer de las prácticas pedagógicas del CNB. La distinción con lo estructural, correspondiente al análisis del primer foco del estudio, provoca una especie de libertad en las maneras del hacer en la vida cotidiana. Este estudio reconoce que en las acciones micro del Carnaval en la escuela se entra a negociar con aquello aparentemente estructural o sistémico.

Este aspecto permite rescatar el lugar del saber cotidiano como una forma de transformar, modificar u organizar el hacer. El reconocimiento de ¿cómo se despliega la práctica pedagógica en la construcción subjetiva del cuerpo?; ¿cómo se despliega el CNB en la escuela?; ¿cómo negocia la práctica pedagógica escolar con las prácticas culturales del CNB?; y ¿qué procedimientos despliegan las danzas de carnaval frente a las obligaciones?, eran preguntas orientadoras para la identificación de las narraciones de los maestros. Como una oposición a la identificación discursiva realizada en el foco estructural.



Imagen 11. Proceso de Carnaval Institución Educativa Municipal Francisco de la Villota

De esta manera, los siguientes cuestionamientos serán una ruta de trabajo a seguir: ¿cómo los productos de los procesos de formación para el carnaval reflejan un tipo de saberes (danza, música, movimiento)?; ¿el CNB se podría proponer como una disciplina para la escuela?; ¿cómo el saber de la danza del carnaval entra a negociar con el currículo –que establece los saberes que deberían ser necesarios para el aprendizaje–?; ¿el CNB, como un saber que surge fuera de la escuela, cuándo empezó a ser un saber para la escuela?; y ¿cómo este saber se posiciona frente a la construcción de cuerpos o corporalidades?



4. RESULTADOS ANÁLISIS DISCURSIVO: TENSIONES DEL CARNAVAL EN LA ESCUELA



Imagen 12. Colectivo coreográfico. Institución Educativa Municipal Nuestra Señora de Guadalupe



La lectura estructural de las tensiones permitió extraer algunas orientaciones sobre el tipo de subjetividad o de corporeidades expuestas. La revisión de la institucionalización de las artes en el sistema escolar permite reconocer un contexto sobre este proceso como una entrada a la revisión del tema. El libro *Compendio de Políticas Culturales* señala que las primeras identificaciones de educación artística se ubican a mitad del Siglo XIX en la Universidad Nacional de Colombia (Ministerio de Cultura, 2010, p.199). En este caso son reconocidas dos corrientes: una teórica, más vinculada con la filosofía; y una segunda de carácter literaria y práctica, cercana a los oficios. A mitad del Siglo XX se conforman escuelas de arte independientes y otras adscritas a la Universidad Nacional, "... , hacia los años setenta asistimos al surgimiento de la institucionalidad pública cultural conformada por escuelas de bellas artes y sus producciones" (Ministerio de Cultura, 2010, p 199).

Por otro lado, a partir de un estudio de la Universidad de Antioquia son señaladas tres denominaciones distintas de la Educación Artística en Colombia durante el periodo de 1982 al 2006. Con la renovación curricular, de 1984 hasta 1993, el área de artes fue identificada como educación estética, pero fue a partir de la Ley General de Educación que se le reconoce como Educación Artística; en 1997 se incluye el componente de cultura (Echeverri, S. A. M., & de los Ríos, A. Y, 2009. p 172). A partir del artículo 23, de la Ley 115 de 1994, se reconoce la Educación Artística como área obligatoria y fundamental del conocimiento, incluida dentro de los currículos y Proyectos Educativos Institucionales. En 1997, con la Ley General de Cultura se agregó el término cultura, como área fundamental del conocimiento, quedando finalmente como área de Educación Artística y Cultural.

Al revisar la definición de los criterios y lineamientos formales sobre la educación artística y las disposiciones sobre el Carnaval, ambos sucesos coinciden cronológicamente. Podría considerarse que el énfasis de lo artístico dentro de la escuela, y por tanto la oficialidad del lugar del carnaval dentro de los currículos se encuentra a partir del año 2000 con la publicación de los Lineamientos curriculares para la educación artística, en la educación preescolar, básica y media (Ministerio de Cultura, 2004); y con la ley 706 de 2001, declaratoria del patrimonio inmaterial Carnaval de Negros y Blancos.

En este sentido, el panorama de la educación artística en nuestro país se remite a un tiempo reciente. La información sobre la tendencia de la Educación Artística en Colombia es escasa. Cabe anotar que los datos sobre oferta formativa oficial están referenciados a partir de 2003, donde son reseñadas las grandes ciudades del país. Al buscar otros datos sobre la participación del departamento de Nariño aparecen algunas estadísticas de la presencia de organizaciones culturales y cajas de compensación con programas de educación artística, representando el 1.18% de la participación nacional (Ministerio de Cultura, 2004, p. 127).

Este breve recorrido muestra unos antecedentes de una educación artística más concentrada en los ámbitos no formales de la educación. El Carnaval, propuesto como un área del conocimiento para la escuela, es un suceso reciente, coincide con el fuerte énfasis en la calidad educativa, en el desarrollo de competencias y el aprendizaje a lo largo de la vida. Tal como es señalado por Ball (2009) al referenciar las disposiciones de una reunión de la UNESCO de 1996:

El transcurrir transparente del cambio tecnológico ha convencido por igual a las comunidades de negocios y a las naciones de la necesidad de una flexibilidad en la calidad exigida a la fuerza de trabajo. 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 citado en Ball, 2009, p. 64).



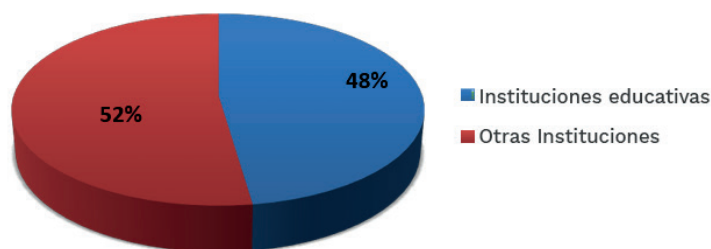
Imagen 13. Comparsita. Institución Educativa Municipal San Juan Bosco

Algunos de los anteriores términos se pueden reconocer instalados en el lugar de la educación artística en la escuela. La innovación, lo creativo, el emprendimiento y la adaptabilidad son consideradas condiciones necesarias para el desarrollo y estabilidad de nuestra contemporaneidad tecnológica e industrial, "..., el contenido de estos documentos y el objeto de sus políticas conciben una nueva clase de persona y una nueva ética de la personalidad" (Ball, 2009, p. 64).

4.1 La escuela del Carnaval

Al hacer mención sobre la **escuela** como uno de los elementos metodológicos se considera a su vez dos tipos de escuela para el caso del CNB: la institución educativa y la escuela del carnaval, formas organizativas de naturaleza diferenciada; la primera en sintonía con las prácticas educativas formales, frente a una escuela que procede de unas prácticas culturales y de una organización social relacionada con manifestaciones propias del CNB. Esta interrelación es posible reconocerla en las estadísticas de participación de Instituciones Educativas Municipales (IEM) en el Carnavalito (Avendaño y Eraso, 2018).

A continuación, se relacionan los datos correspondientes al número de participaciones de IEM con relación al número de propuestas presentadas en los últimos cinco años a partir de 2013 (ver gráfica 1). Los siguientes datos fueron obtenidos a partir del archivo digital de Corpocarnaval.



Gráfica 1. Proporción de participación instituciones 2013 - 2018

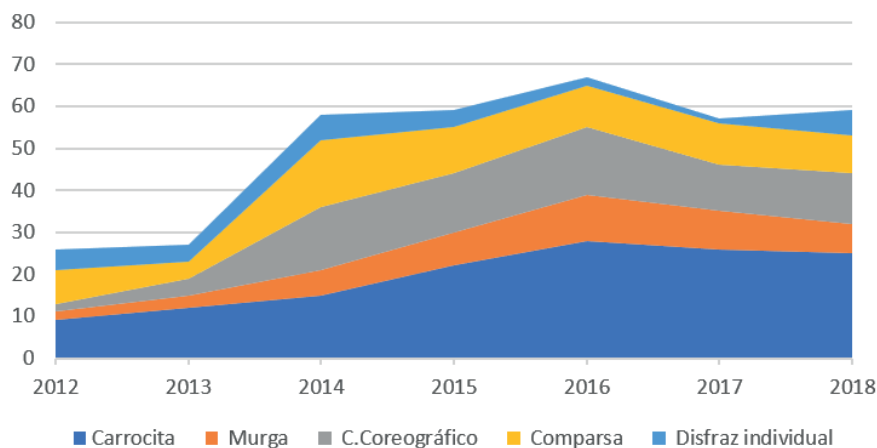


Como se puede reconocer en la gráfica 1 el porcentaje de participación en los últimos cinco años es considerable, teniendo en cuenta la representatividad del sector institucional frente a otras instituciones cercanas al Carnaval como fundaciones, ONG, instituciones comunitarias, entre otras. En la tabla 3 se puede identificar el número de IEM participes desde 2011; se reconoce una presencia constante a través de estos años.

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

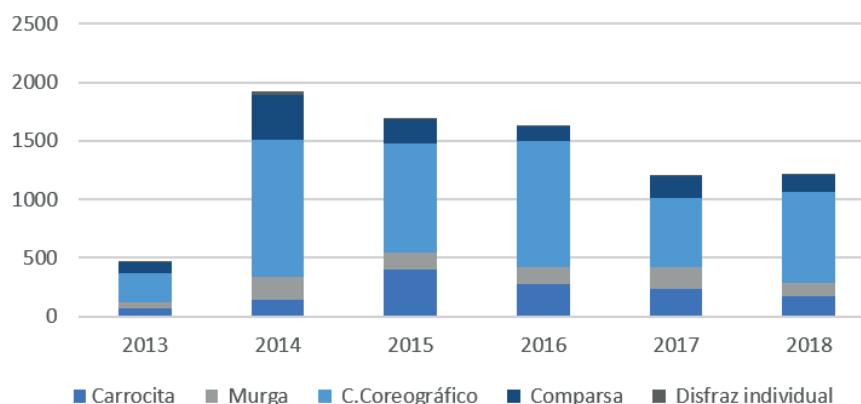
Tabla 3. Participación de IEM por año

Es posible identificar que en el periodo de 2014 a 2016 hubo una participación amplia y constante de IEM. Se destaca que en 2018 el número fue menor en comparación con otros años. 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; esa otra escuela del Carnaval correspondiente al encuentro familiar, con los maestros del carnaval, en algunos casos, de convergencia comunitaria. Otro aspecto que se puede observar con esta tendencia se relaciona con la participación de IEM en su propio desfile, el Carnaval de La Alegría, donde se realiza el cierre del calendario escolar aproximadamente a finales de noviembre o a principios de diciembre.



Gráfica 2. Número de propuestas por modalidad

La tendencia en la elección de los motivos para la presentación de las propuestas en Carnavalito se puede reconocer en la gráfica 2, con una mayor presencia en las modalidades correspondientes a Carrocita y en segundo lugar el Colectivo coreográfico. Las anteriores cifras se pueden relacionar con la gráfica 3, en la que se puede observar la tendencia de participantes en cada modalidad.



Gráfica 3. Tendencia de participación por modalidad

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; entre 2014 y 2016 se identificó una participación de más de 1000 danzantes por año. Otra modalidad donde se puede reconocer la presencia explícita de la danza como parte de la manifestación se encuentra en la comparsa, y en el disfraz individual; cuyos motivos corresponden a una espontaneidad que confluye entre música, recorrido por la Senda y figuras del carnaval.

Gracias a estos datos, obtenidos en los guiones de los desfiles del Carnavalito, facilitados por Corpocarnaval; y desde la observación realizada en el desfile de carnavalito de 2018, se puede reconocer que las IEM recurren en la mayoría de ocasiones a la modalidad de Colectivo Coreográfico pues a través de la danza es posible incluir un amplio número de participantes. En promedio un motivo de Colectivo Coreográfico reúne entre 60 y 70 danzantes, entre estudiantes y docentes.

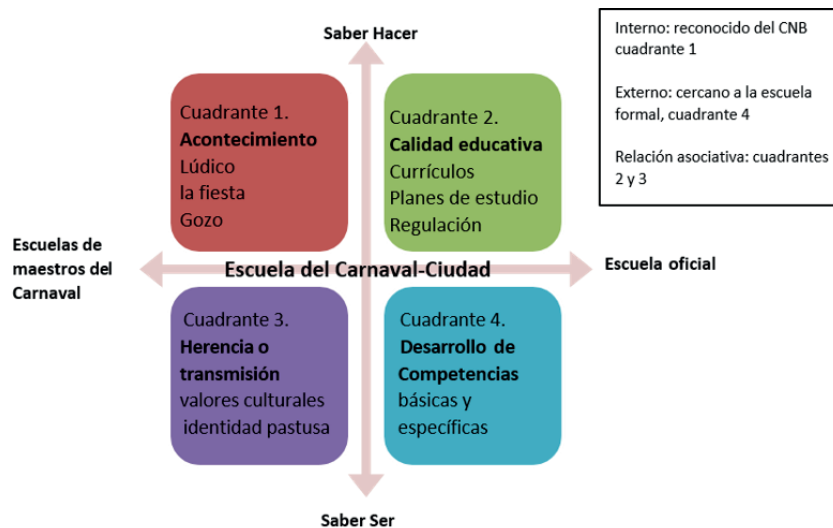
La política educativa global señala la necesidad de introducir los saberes de la educación artística en ámbitos de educación formal y no formal, para que se convierta en parte de las garantías de una educación de calidad (UNESCO citado en Avendaño y Eraso, 2018). El lugar de la escuela formal se encuentra en interrelación con ámbitos experienciales intra y extraescolares; por lo tanto, desde este ámbito, 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.



*Imagen 14. Sesión del taller de música
Maestro Leonardo Yépez*

4.1.1 La escuela de maestros del carnaval y la escuela oficial, un eje de tensión

Para el diseño de la primera matriz de tensión fue necesario señalar el posicionamiento del estudio, al explicitar lo interno como aquello familiar o cercano, que estaría lo relacionado con la experiencia del cuerpo del carnaval; frente a un externo que tensiona y que gobierna, la escuela educadora. A continuación, es presentado el análisis de la matriz de tensión correspondiente al eje de tensión sobre la escuela del carnaval frente a los procesos dados al interior de los establecimientos educativos (ver figura 5).



*Figura 5. Tensiones sobre el lugar de la Escuela del Carnaval.
Inspirado en Saldarriaga (2003).*

En este sentido, surgen los enunciados discursivos relacionados con el cuadrante 2 y 4, acerca del lugar del carnaval en la calidad educativa y como parte del desarrollo de competencias. Frente a estos cuadrantes, en los documentos de orientaciones pedagógicas N°15 y 16 (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2010a y 2010b), se le atribuye a la escuela formal “... , 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). La escuela se considera que debe ser el lugar donde sean abordadas las expresiones de carácter

patrimonial; debe concentrar el interés frente a los modos de apropiación y conservación del patrimonio cultural, y así encontrar las estrategias para articular la institución educativa al contexto específico (MEN, 2010b). Lo anterior se suma al interés de comprensión de la educación en Colombia, al alcance de un desarrollo social a través de la adquisición de competencias básicas y específicas, que le permiten al estudiante tener las habilidades necesarias para interactuar en un contexto social y cultural.

Este modelo por competencias busca que la institución escolar se enfatice, de acuerdo a evidencias de aprendizajes situados, en lo esperado en cada uno de los ciclos de formación. Otro aspecto para destacar sobre la escuela y su relación con las manifestaciones artísticas y culturales se identificó en la innovación, la escuela formal se considera como una institución donde se 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). Se podría leer el Carnaval en la escuela como una posibilidad para formular proyectos donde se incluyan aspectos de innovación de cara a un emprendimiento. Sin embargo, es pertinente poner de relieve la discusión acerca de la relación del arte, más puntualmente de las expresiones culturales, con la producción de capital económico. Ver el CNB desde la industria cultural o las industrias creativas como enunciados correspondientes al discurso de la administración de la cultura requiere de un posicionamiento de los gestores y hacedores del carnaval frente a las relaciones de poder que se generan al interior de la gestión cultural. Una negociación donde no solamente se definen aspectos económicos, sino –con mayor prioridad–, el lugar de los saberes que generan esta fiesta que podrían estar en riesgo al priorizar otros intereses.

En el ámbito de la política local el Carnaval es ubicado nominalmente 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, 2001), el interés manifiesto sobre el CNB se encamina hacia la productividad, a partir de una formación artística y de manualidades. Es importante tener en cuenta que este Plan es de especial interés, teniendo en cuenta que en 2002 fue declarado el CNB como Patrimonio inmaterial de la humanidad; y es a partir de este plan donde se especifica la necesidad de ubicar y comprometer recursos para su protección y salvaguarda. (Avendaño y Eraso, 2019, p.143)

Otro aspecto sobre la Escuela del carnaval, vinculado a la planeación local, tiene que ver con el valor estratégico de esta manifestación cultural para la generación de autoestima. Es en esta identificación donde la fiesta es ubicada como parte de la solución frente a problemáticas estructurales relacionadas con la convivencia social, que implican a diversos actores e instancias de la ciudad de San Juan de Pasto. En síntesis, se puede señalar que el carnaval es visto como una estrategia para la competitividad y la formación ciudadana. La manera como es ubicada la escuela del Carnaval por parte de la política local revela las relaciones imperantes sobre el tipo de desarrollo que debería ser priorizado para una urbe moderna. Es así que el proceso de transformación de San Juan de Pasto en una metrópoli absorbe iniciativas culturales como el CNB, al ser reconocido su potencial para la formación de un ciudadano. En este



sentido, la escuela del CNB se posiciona como una estrategia para la formación ciudadana en correspondencia con lo esperado frente a las ciudades con altos niveles de competitividad.

Ya en el ámbito de la ejecución de dichas Políticas, desde la Secretaría de Educación Municipal (SEM) se puede reconocer una perspectiva más relacionada con la relación entre la ruralidad y lo urbano. El Carnaval conecta a lo urbano con las prácticas del campo, reconocidas como valiosas dentro de la manifestación cultural; que hacen parte de la construcción identitaria de qué es ser pastuso o pastusa. (Avendaño y Eraso, 2018, p.144):

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).

Se reconoce el Carnaval como un momento de cosecha en el que los distintos establecimientos educativos pueden socializar los productos, evidencias y capacidad instalada lograda por los estudiantes; en un escenario de participación común, donde se propicie la participación de todas y todos los niños, niñas y jóvenes que han hecho parte protagónica de cada proceso institucional en la Feria de la Identidad (Alcaldía de Pasto, 2012, p. 74).

Otro elemento que atañe a cómo se configura la escuela dentro de la planeación pública 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 considerado como un escenario pedagógico y lúdico, pues transforma actitudes y comportamientos; desde una manifestación que contribuye a la autorregulación ciudadana y al fortalecimiento de la cultura de paz. Así, las competencias ciudadanas se convierten en el eje de expectativa para la política pública frente al CNB (Avendaño y Eraso, 2018, p.144).

Ahora bien, 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. Estos enunciados reconocen lo correspondiente al cuadrante 1 y 3, la escuela del carnaval como un lugar para el acontecimiento festivo, y como institución para la herencia cultural y transmisión de saberes. Por ejemplo, en el ejercicio de la Cátedra Nariño (Muñoz, N, 2009 y Muñoz, L, 2009) se pueden reconocer enunciados alrededor de la minga, el consejo de mayores; y de la conformación de centros de memoria, donde el pensamiento propio o la endogénesis (Muñoz, L, 2009) se convierten en pilares de la Escuela del carnaval. En síntesis, lo que se reconoce como Carnavalito, el 2 de enero, es la expresión máxima de las escuelas del CNB.

Sumado a lo anterior "... el carnavalito es identificado como el semillero de formación del carnaval, la presencia de la escuela del Carnaval" (Bravo, J, s.f). En sus inicios era un certamen que buscaba promover a los futuros artesanos del CNB. En estas frases existe una posible identificación del Carnaval con las intenciones del currículo, en el que el Carnaval busca el sentido e identidad propia para posibilitar una relación armónica con la comunidad; lo que coincide con la política nacional sobre la educación artística al vincular el CNB como estrategia para el uso del tiempo libre, la recreación y como prevención del consumo de SPA. Como se puede reconocer en las siguientes citas de Castillo, Cerón y Guacas (2008):

La educación artística promueve el desarrollo de la creatividad del niño, la cual se manifiesta desde la más tierna edad, es un medio para el desarrollo de la coordinación sensoriomotriz, además nos permite desarrollar habilidades visuales, auditivas y corporales mediante diferentes actividades, al reproducir ritmos, melodías, textos, imágenes, colores y volúmenes, desarrolla el niño la memoria, la imaginación y la capacidad creadora. (p. 50)
(...) 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)

La fiesta y la lúdica se ven opacadas por la identificación funcional del Carnaval dentro de los propósitos de productividad y desarrollo económico. Estos discursos tienen una fuerte presencia en la configuración de la escuela estatal para la formación de los ciudadanos –o de un tipo de sujeto moderno–.

4.2 El lugar del Maestro en la práctica pedagógica

El segundo elemento que compone la triada de la práctica pedagógica, correspondiente al sujeto soporte de la práctica, es el **maestro**. De acuerdo a Zuluaga (citada en Saldarriaga, 2003) existen dos sujetos de la enseñanza:

Por una parte, aquel que se relaciona con las ciencias o los saberes a partir de un método, al que socialmente se le reconoce como maestro a quien se supone es claro y sencillo para exponer, porque tiene el método como una herramienta fundamental. Pero existe por otra parte, otro sujeto que también enseña y al que se llama docente, este es reconocido como tal, no a partir del método de enseñanza, sino del saber que transmite; puede ser profesor de matemáticas, filosofía, sociología, es decir, su estatuto como docente en la sociedad se le reconoce desde otro saber que no es la pedagogía (...) Los dos sujetos enseñan, pero la diferencia es la resultante de una institucionalización y de la adecuación social de los saberes, mas no una distinción que se derive de la naturaleza de la pedagogía. (pp.258-259).

En correspondencia con lo anterior, en el Carnaval se reconoce como maestro a quien posee una trayectoria, un saber y una práctica asociada a la manifestación; es decir, no tiene un método o explicitación pedagógica. Por tener su saber es reconocido como un sujeto de enseñanza. Por otro lado, se encuentra el profesor de la escuela, docente o licenciado vinculado a una institución educativa, líder de procesos artísticos vinculados a la institución educativa; se supondría que en este caso cuenta con herramientas y métodos en sintonía con una institucionalización sobre el tipo de formación que busca a través de su práctica. En ambos sujetos se encuentra lo pedagógico en tanto la distinción se torna meramente institucional.

Por un lado se relaciona al maestro hacedor del carnaval. Su conocimiento arraigado en el trasegar con las creaciones artísticas y artesanales le proporcionan un saber propio y específico para comprender los momentos, los tiempos necesarios, materiales y productos, incluso químicos; que le brinda resultados adecuados a sus requerimientos. Por otra parte, el maestro



Imagen 15. Maestro Luis Antonio Eraso



profesional de las artes y las lides de la enseñanza en los procesos formativos; permeado por el sistema educativo, se encarga de orientar e impartir la enseñanza desde el aula de clases; amparado por las instituciones que le brindan el reconocimiento a su ejercicio, facilitan y posibilitan una serie de recursos y medios que hacen más viable su desempeño.

En esta identificación teórica sobre qué sería entonces el Maestro del Carnaval, Saldarriaga (2003) expone que, desde su configuración histórica, cumple la función de transmitir la cultura, pero de una herencia cultural letrada proveniente de "... las élites gobernantes y las castas sacerdotales" (p.256). Para este caso en particular se consideraría que sí existe una responsabilidad del Maestro del Carnaval en cuanto a la transmisión de la cultura, específicamente a lo correspondiente a la manifestación Carnaval de Negros y Blancos; no se vincula con la proveniencia histórica del maestro producto del dispositivo escolar; al contrario, se ubica dentro de lo generado por prácticas culturales localizadas en sectores considerados populares en Pasto, como es el caso del barrio Obrero y del sector Sur Oriental. En este aspecto se puede reconocer una cierta des-acomodación frente al lugar del maestro institucionalizado por la pedagogía oficial, fruto de la presencia de la pedagogía del Carnaval extra institucional –oficial–, mediante unas prácticas que se podrían considerar distantes de la modernización de las ciudades.

En este mismo trabajo de Saldarriaga (2003) se rescata la identificación que hace del Pedagogo Jesuita Ruiz Amado; acerca de tres tipos de maestro reconocidos como geniales, artesanos y artistas:

El genial posee naturalmente la intuición de los recursos didácticos, para quien es inútil, toda pedagogía, porque lleva en sus venas una pedagogía superior, que le hace hallar espontáneamente... lo que la pedagogía no alcanza sino como resultado de trabajosos experimentos y raciocinios. Artesano es el que no va más allá de la aplicación de reglas pedagógicas; comienza por ser dócil y termina por degenerar en rutinario. Los artistas, son aquellos que reciben el arte de enseñar, el resultado de los estudios y experiencias anteriores... que aplican con tacto pedagógico, con tino en la manera, imprescriptible e incapaz de reducirse a fórmulas... puestos sus ojos en el ideal y encaminando su acción a aproximar a su belleza el tosco barro que hallan en la realidad de sus alumnos. (pp.270-271).

Reconocer estos tipos de maestro en los hacedores del carnaval es posible. Los maestros que no están institucionalizados por la escuela formal poseen innumerables habilidades tanto manuales, sociales, motrices como estéticas; que les permiten abordar de manera firme –pero incierta– sus procesos de creación y producción artística o artesanal. Sin embargo, también se exponen ante la crítica social, como responsables de sus propuestas; es decir, se ve en su figura una representación de escuela, de un tipo de escuela del carnaval. Pueden recibir elogios y simultáneamente duras críticas que se generan en un contexto conocedor de este tipo de obras de carnaval.

Es importante mencionar que estos maestros se caracterizan por provenir de familias y sectores considerados como populares, algunos con escasos estudios, con formación básica para desempeñar oficios o tareas que implican gran esfuerzo y desgaste físico; muchos son obreros de overol, con necesidades logísticas, económicas y locativas. Parte de estas referencias en cuanto a sus actividades para solventar sus condiciones de materiales se pueden encontrar

en el trabajo de Tovar (2014), quien se adentra en los talleres de los maestros, lugares que en la primera parte del año funcionan como talleres de mecánica, ebanistería, entre otros; para luego, convertir su taller, su casa, en sede de una escuela del Carnaval.

El maestro de escuela también posee habilidades certificadas por una institución de educación superior. En la pesquisa inicial sobre la formación de los maestros pertenecientes a los establecimientos educativos se reconoció, en su gran mayoría, que son profesionales provenientes de la educación física, artes musicales y artes plásticas. Esta circunstancia muestra el panorama formativo en educación artística en la formación profesional en Pasto, donde la Universidad de Nariño y la Universidad CESMAG han sido las instituciones destacadas, puesto que dentro de su oferta formativa se encuentra el campo de las artes y las culturas. En el caso de la Universidad de Nariño es la única en la región que cuenta con una Facultad de Artes, a través de las Licenciaturas en Música, Licenciatura en Artes Visuales y los pregrados en Artes Visuales, Arquitectura, Diseño Gráfico, Diseño Industrial y otros programas de posgrados. Por otro lado, la Universidad CESMAG cuenta con el pregrado de Diseño Gráfico, Arquitectura y Educación Física, que se han articulado al carnaval como parte de sus horizontes formativos e investigativos. Es importante destacar, dentro de lo correspondiente a expresiones de las artes escénicas y dancísticas, el énfasis realizado por el programa de Educación Física de la UNICESMAG, al contar con una línea de investigación relacionada con expresiones motrices, artísticas y culturales.

Para el presente estudio se considera un hallazgo significativo la dualidad de características y roles que asume el maestro del carnaval; desde su función y modalidad de vínculo con los procesos pedagógicos, que pueden estar diferenciados de ciertas lógicas institucionales, escolares, y de la institucionalidad cultural; hacia la confluencia en ejercicios que bien se podrían reconocer como de enseñanza o de transmisión de saberes. Los maestros de carnaval son merecedores de reconocimiento porque se asumen como generadores de conocimiento a través de sus productos artísticos, a pesar de esta posición de dualidad de la institucionalización pedagógica. En la descripción anterior se puede reconocer que, en estos casos particulares de las prácticas pedagógicas del Carnaval, la cultura ha empezado a volverse importante para los proyectos educativos y lo pedagógico se vuelve un medio entre otros para los proyectos de la cultura. De acuerdo a Saldarriaga (2003), el maestro al modo moderno señala que el eje de las prácticas culturales se ha invertido de su posición subordinada, ha pasado a ser dominante; la cultura como un contenido que se empieza a contemplar dentro de los marcos implícitos de la formación.

4.2.1 Tensiones en la constitución sujeto maestro del carnaval

Para el diseño de la segunda matriz de tensión fue necesario señalar el posicionamiento del estudio dentro de lo reconocido como interno al Carnaval. En este caso lo referente a la práctica del maestro hacedor del carnaval, que maneja los saberes culturales situados geopolíticamente; frente a un externo que tensiona y que gobierna, en este caso sería el tipo de maestro esperado por el sistema educativo y la organización escolar. A continuación, es presentado el análisis de la matriz de tensión correspondiente al lugar del maestro (ver figura 6).

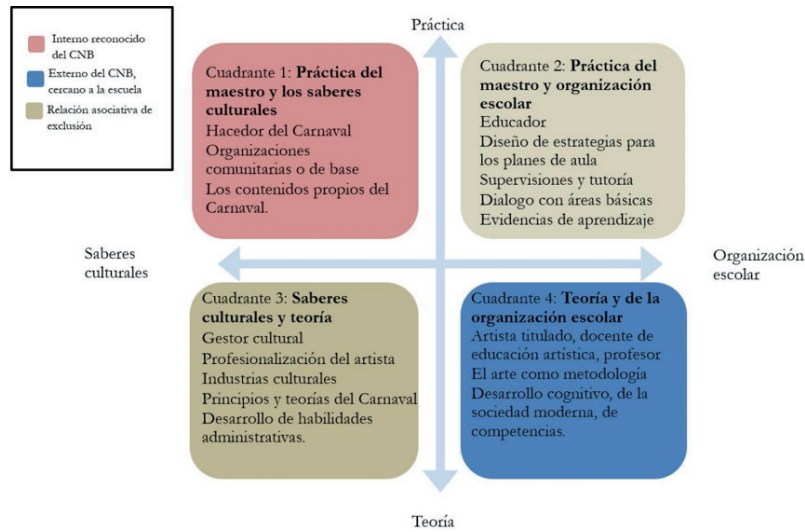


Figura 6. Tensiones del sujeto maestro – Inspirado en Saldarriaga (2011)

El análisis discursivo permitió señalar un tipo de persona, o de corporalidades, del sujeto maestro para el funcionamiento dentro de las prácticas pedagógicas de la educación artística y del carnaval. A pesar de la diversidad de documentos se pudo reconocer que parte de la discusión se concentra en el lugar que ocupa el maestro, sus funciones, roles y lo esperado de aquel agente en el cual recae la responsabilidad de las prácticas pedagógicas. A partir de esta identificación del cruce de tensiones se encuentra lo contemplado por la política para el carnaval, en este caso, 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 y práctica del maestro; sobre los modos de conocer, los campos del conocimiento, la construcción del pensamiento y los corpóreos teóricos, según Zemelman (2001), que orientan la práctica o las realidades histórico sociales del Carnaval. Lo que se sale de la práctica en un entorno educativo pero que converge con las prácticas culturales de otras instituciones diferentes a la escuela. El eje de lo epistemológico se afecta por un eje institucional, en el que se tensionan los saberes culturales, reconocidos como lo cercano y familiar al Carnaval; frente a la organización formal de la educación, la escuela educadora.

Es posible reconocer un adentro del Carnaval a partir del cuadrante uno referido a las prácticas del maestro y los saberes culturales. Este campo representaría aquello que es reconocido como lo interno o más cercano del CNB. En esta intersección se identificaron tres aspectos para la discusión: la definición del sujeto maestro del carnaval, las organizaciones del Carnaval, y finalmente, aquello que se podría considerar como los contenidos desde el Carnaval.

Esta internalidad, ubicada en el cuadrante uno, 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. 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; cercana a la experiencia formadora del taller, donde se involucra direc-

tamente 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). Este llamado se podría ubicar como una tensión propia de la práctica del maestro y del lugar que obtiene dentro de los saberes culturales.

En el segundo aspecto, referido a las organizaciones sociales, son consideradas aquellas instituciones culturales surgidas dentro de la base de los hacedores y maestros del carnaval, las cuales han tenido que transitar hacia niveles formales de organización para mantener relaciones de gestión con el sector público y privado. El tercer aspecto se refiere a la identificación de lo festivo y lo celebrativo como contenidos del carnaval; no obstante, en los documentos se limita a su enunciado; desde los intereses de la política pública lo celebrativo cobra valor en tanto funciona para el desarrollo de la convivencia ciudadana, de la cultura ciudadana, de la apropiación y definición del espacio público, del tiempo libre y como garantía del patrimonio cultural. De lo anterior se reconocen adjetivos de un tipo de 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 sobre lo festivo en los marcos de política pública, que se muestran más permeados por la perspectiva del desarrollo y del emprendimiento (Avendaño y Eraso, 2018).

Por otro lado, la externalidad, aquello que se podría considerar lo diferencial o lo opuesto del Carnaval, fue situada en el cuadrante cuatro; nombrado como teoría y organización escolar, el sujeto definido en este campo corresponde al profesional en educación o en arte requerido por la organización escolar. El ser docente o profesor no necesariamente garantiza la comprensión de los saberes y de la práctica del maestro del carnaval, cercano al espacio del taller del maestro. En este caso los contenidos propuestos para el lugar del maestro tienen que ver con la consideración del arte o de las expresiones artísticas y culturales como una metodología para el alcance de competencias básicas y específicas, sumado al énfasis en el desarrollo para una sociedad moderna, donde las TIC y su implementación en la escuela se muestran como un reto; al cual la educación artística, para el caso particular del carnaval, debe fomentar e implementar en la escuela.

En la identificación de los cuadrantes uno y cuatro como opuestos está señalándose la tensión como constituyente del lugar del maestro dentro de las prácticas pedagógicas alrededor del CNB. Por un lado, converge y se tensiona con la mención del maestro como hacedor del Carnaval; y por el otro, el reconocimiento del profesional en educación titulado, con la facultad de ejercer en alguna área del conocimiento legitimado en la escuela formal. Se podría plantear que la subjetividad del maestro de estas prácticas pedagógicas se nutra de la vivencia del maestro del Carnaval, vinculado con la experiencia formativa del taller; al entrar en tensión con la cotidianidad del docente situado en el espacio escolar y con las implicaciones en las que se encuentra imbuida la escuela. Por otro lado, se puede mostrar que la prioridad de la celebración y la fiesta como soporte vital del CNB entra a pugnar con el desarrollo de competencias de un sujeto productivo y adaptable a los retos de su contemporaneidad, noción defendida por la escuela regulada por el Estado.

Otro aspecto que se suma a la tensión del lugar del maestro se encuentra en los cuadrantes dos y cuatro, como aquellos discursos provenientes de otros campos del conocimiento que se podrían considerar más cercanos al cruce de lo teórico frente a los saberes culturales, y de la práctica del maestro en la organización escolar. La idea de establecer teorías acerca de los saberes culturales se relaciona con la propuesta de un sujeto como gestor de la cultura; a partir de la identificación de la necesidad o la demanda en la profesionalización del artista autodidacta o empírico, que tenga las habilidades y competencias para la sostenibilidad de la organización de la cultura desde la industria cultural. Tienen lugar conocimientos de carácter administrativo y de gestión para la formulación y ejecución de proyectos culturales eficaces y eficientes.



Imagen 16. Proceso Institución Educativa Municipal Nuestra Señora de Guadalupe

Hay una fuerte presencia de un discurso de la administración de la cultura como soporte para la labor del maestro del Carnaval. En el cuadrante dos lo administrativo aparece pero desde la organización escolar, donde no solamente se mueve en término de eficacia o eficiencia, sino contempla la necesidad de la supervisión y de la tutoría de la labor del maestro como garante de calidad. No existe un énfasis sobre las expresiones artísticas o culturales, sino que el ejercicio del maestro se concentra en la evidencia del aprendizaje. Por lo tanto, los productos artísticos funcionan en tanto demuestran un tipo de aprendizaje en correspondencia con las competencias a ser alcanzadas (Avendaño y Eraso, 2018).

4.3 Del saber del Carnaval a un saber escolar

El saber cómo, componente de la práctica pedagógica, es problematizado por Saldarriaga (2003), en cuanto a la relación teoría-práctica. Este señala que generalmente se considera que lo teórico es lo que ilumina la práctica, al ser esta débil en sus horizontes de trabajo. Frente a lo anterior vale la pena mencionar los aportes desde la pedagogía crítica, desde la cual considera a la *praxis* como una acción reflexionada y que de algún modo resuelve este divorcio instalado en el campo de las ciencias. En consonancia con la perspectiva crítica Saldarriaga (2003) menciona que en el saber:

(...), se trataría de concebir las relaciones teoría/práctica, más allá, de su aparente dualidad, como construyendo un "compuesto estructural" el cual, según Foucault, puede ser llamado práctica del saber en dónde los polos..., se determinan de forma variable en el devenir mismo de sus relaciones mutuas, de las posiciones que asuman el uno con respecto al otro. (p. 265).

Abordar el saber del carnaval desde dos polaridades permitió la identificación de los saberes de la escuela frente a un saber del Carnaval, que todavía no han alcanzado un lugar dentro de los conocimientos disciplinares obligatorios en el currículo. La existencia de una Cátedra del Carnaval, realizada por la Universidad de Nariño, es una experiencia formalizada del carnaval dentro del currículo en la formación universitaria. Esta experiencia hace parte de

la propuesta curricular de la Universidad de Nariño dentro del marco de la educación superior. Para efectos de la presente investigación representa un referente a tener en cuenta; no obstante, por su ubicación en el ámbito universitario no fue contemplada dentro del análisis focalizado en prácticas pedagógicas de instituciones educativas de educación básica primaria y básica secundaria.

4.3.1 El saber del carnaval, entre el conocimiento y la acción

Hasta el momento se ha podido enunciar la propuesta de reconocer cómo se está concibiendo la escuela del Carnaval y el maestro como sujeto que sostiene la práctica pedagógica. Esta tríada se cierra a través del saber del Carnaval, que sería el tercer paso discursivo. Este elemento encierra el encuentro con los saberes escolares, la identificación y posición ante aquellas dualidades que aparecen en los procesos artísticos originarios del Carnaval y aquellos organizados en establecimientos educativos.

En este apartado el saber del Carnaval es ubicado entre dos ejes. El primero tiene que ver con los conocimientos, o lo epistemológico; y el segundo, sobre la acción, u organización de la manifestación. El primer eje pone en tensión lo considerado tradición vs. la modernidad, bajo esa idea de que lo tradicional tiene unos orígenes de la ruralidad; en contraposición de lo considerado por la industria cultural, como la explotación de lo patrimonial en el ámbito de la economía. El segundo eje, identificado como organización del carnaval, se mueve entre el acontecimiento y la planificación cultural. A partir del reconocimiento de este cruce se identificaron cuatro cuadrantes, señalados como lo festivo, lo estratégico, los procesos de investigación y el saber como aporte en la constitución de la ciudad (ver figura 7).

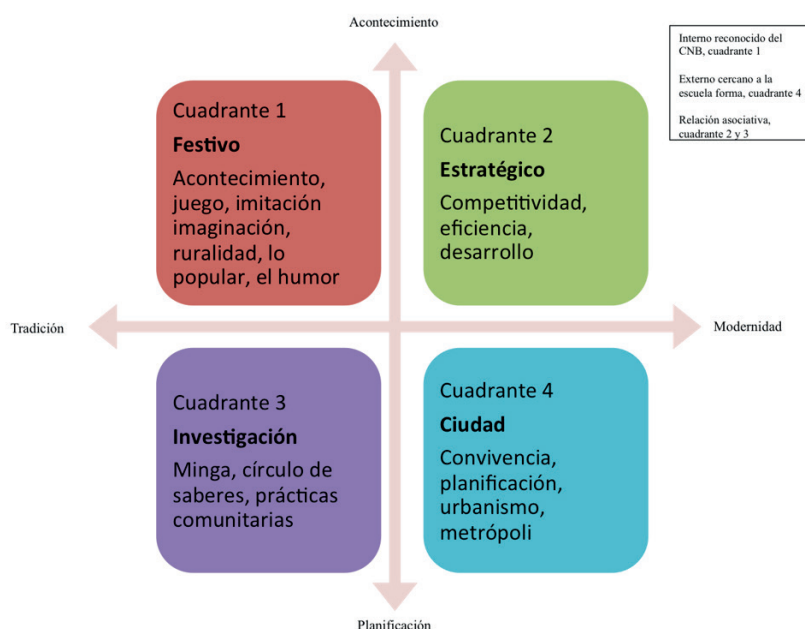


Figura 7. Tensiones del saber del Carnaval. Inspirado en Saldarriaga (2011)



La descripción de la figura 7 aborda lo referente a lo estratégico y a la ciudad (cuadrantes dos y cuatro). Desde esos cuadrantes el saber del Carnaval se mueve en los siguientes aspectos: por un lado se encuentra, en su relación con la ciudad, en tensión con decisiones de la urbanística ejecutada en San Juan de Pasto, específicamente en lo relacionado con la determinación de espacios donde culturalmente surgen una dinámicas consideradas nocivas para el desarrollo de una ciudad. A partir de allí se implementan acciones urbanísticas como recurso para la modificación de estos efectos nocivos, específicamente en lo que atañe a la Plaza del Carnaval.

Por otro lado, lo estratégico se refiere al carnaval como potencial para alcanzar un tipo de desarrollo de ciudad; un desarrollo que depende del lugar del carnaval en la generación de empleo, turismo y competitividad. Otro aspecto para incluir en este campo se encuentra en el lugar asignado al Carnaval en el sistema educativo formal, en el que empieza a vislumbrarse aproximadamente desde 2012 la posibilidad de vincular el Carnaval en el currículo, desde dos frentes: lo comportamental o actitudinal de los estudiantes, y como la posibilidad de reconocer referentes históricos, geográficos y culturales de la región, es decir el folclore o el acercamiento a lo denominado como *artes populares*.

El vínculo entre el Carnaval y la ciudad, como constitución de los saberes, surge al reconocer lo pedagógico de la manifestación con relación a las interacciones sociales en el espacio público. Esta vinculación aparece en la definición de programas de acción sobre usos del espacio público. En este análisis se destaca lo referente a la Plaza del Carnaval, ubicada en el centro de Pasto, y reconocida como uno de los escenarios principales por donde cruzan los desfiles y se realizan espectáculos al aire libre. Al hacer la revisión sobre los antecedentes de la Plaza del Carnaval se encuentra que en 2003 apareció como resultado de un proceso de renovación urbana para eliminar dinámicas sociales complejas, característica de la condición urbana de la emergencia de las ciudades en Colombia; donde la presencia de inseguridad, comercio informal, venta y consumo de psicoactivos, trabajo sexual, y en general, la presencia de fronteras de movilidad de la ciudadanía constituyen las razones para justificar este proyecto. En el Plan de Desarrollo 2008-2011 se reconoce este tipo de intenciones en la planeación al:

(...), establecer parámetros para la normatización y regulación sistemática, tendientes a la generación, mantenimiento, recuperación y aprovechamiento del Carnaval de Negros y Blancos, patrimonio de todos, del espacio público, con un carácter preventivo para evitar que reaparezcan ocupaciones indebidas en zonas recuperadas y nuevas áreas públicas de la ciudad. (Alcaldía de Pasto, 2008, p. 38).

Lo anterior no sustenta completamente la efectividad de esta medida. La sola consideración de la Plaza del Carnaval, y de su identificación como un escenario de impacto social y cultural, no logra disminuir efectivamente las problemáticas del centro de la urbe. No hay que desestimar los esfuerzos de los procesos urbanísticos para la disminución de problemáticas y el alcance de niveles de sostenibilidad a partir de la planeación urbana; empero, en esta situación en particular, no hubo necesariamente cambios en las representaciones y significaciones de los habitantes sobre la Plaza del Carnaval como un espacio para actividades de uso del tiempo libre o de convergencia comunitaria. La percepción sobre este espacio se encuentra en los enunciados en los diarios locales, allí se evidencia una serie de críticas sobre la admi-

nistración local, pues se considera que las problemáticas localizadas en el sector, antes de la construcción de la Plaza del Carnaval, fueron dispersadas hacia otros lugares de San Juan de Pasto. El uso de este espacio público se complejiza ante la ausencia de mantenimiento y de infraestructura física a disposición para los artistas. No hay acceso a baños o camerinos adecuados, entre otras limitaciones. Se podría considerar que es un escenario destinado para lo cultural utilizado únicamente en los cinco días que dura el Carnaval.

A lo anterior es necesario mencionar que el Carnavalito también cruza la Plaza del Carnaval, y en el caso del Carnaval de la Alegría, es el escenario señalado para dar cierre a este desfile, donde cada uno de los procesos artísticos ofrece su última presentación. No cabe duda, ante las situaciones descritas con relación a las complejidades sociales de la ciudad –y de lo que se genera como un hecho social–, de la influencia de este espacio.

Esta investigación incluye otro elemento: el que tiene que ver con una ciudad pensada y planeada para la infancia y la juventud. Estos grupos poblacionales son los que más participan dentro de los procesos de escuela de carnaval, principalmente los referidos a la danza, en los establecimientos educativos. Ubicar este tipo de muestras artísticas en espacios físicos donde existen factores de riesgo social, como los ya mencionados, se convierte en una estrategia que desestabiliza temporalmente este tipo de dinámicas. Las prácticas no necesariamente se modifican permanentemente, pues tienen un origen más estructural e histórico propio de la organización de las ciudades, como en este caso en Pasto.

En el análisis de cuadrantes emerge lo que es requerido para una ciudadanía, en términos de un tipo de comportamiento y pertenencia a la urbe, como un tipo ideal para la relación con la metrópoli. Aparece la fiesta, pues tiene sentido en tanto permite la convivencia y la paz dentro de las relaciones en la ciudad. La manifestación del Carnaval que emerge de lo festivo, de lo considerado *popular*, se convierte en una herramienta estratégica para la regulación de la ciudadanía. Al respecto se puede incluir la regulación del *juego*, desde el *juego limpio* en el uso y restricción de elementos como el agua, la carioca y el talco; abordada por las autoridades locales durante las festividades como parte del recibimiento al turista, el cuidado del ambiente y el respeto a los artesanos y motivos.

El Carnaval, como una festividad situada en Pasto, es estratégico pues se irradia sobre tres departamentos en el territorio Colombiano, tiene visibilidad nacional e internacional, y se reconoce como una fuente potente en la consecución de un desarrollo común. Es visto como la “... mayor fuerza expresiva del ser pastuso y como fuente inagotable de desarrollo social” (Alcaldía de Pasto, 2004, p. 77). Es importante llamar la atención sobre qué tipo de desarrollo se refiere el ámbito de la política pública con relación al lugar del Carnaval. Es notable la identificación del saber del Carnaval dentro de una lógica de competitividad y productividad en el marco del desarrollo económico. Se subordina a su articulación con el fomento al turismo y con la generación de empleo, tanto de actividades formalizadas, como de lo informal y emergente alrededor de la fiesta.

Aparte del reconocimiento estratégico del carnaval para el alcance de la competitividad en la ciudad, este se proyecta como una fuente de creatividad y de expresión. Quizá esta manera



de posicionar el carnaval esté más cerca a la procedencia de la manifestación, correspondiente a lo denominado saber como acontecimiento y saber dentro de la investigación (cuadrantes uno y tres). Como se señala desde la alcaldía, "... el Carnaval de Negros y Blancos, Patrimonio Cultural de la Nación se fortalecerá, proyectará y difundirá como la fuente inagotable de creatividad y como la máxima expresión cultural y autóctona de nuestro pueblo" (Alcaldía de Pasto, 2008, p. 87). Al revisar la política educativa el saber del Carnaval es ubicado como necesario para la calidad educativa, desde el subprograma Identidad Pastusa, como parte del acervo cultural del pueblo pastuso:

(...), se pretende que nuestro carnaval, lejos de ser un elemento adjunto a los procesos del establecimiento educativo, sea tratado como un aspecto fundamental para incorporarse en el currículo institucional, de manera tal que su trabajo sistemático permita aportar al fortalecimiento de la identidad pastusa.

(...) El Carnaval como todo un pretexto de aprendizaje y, aprendizaje de aspectos históricos, geográficos, sociales y culturales que sirven de trasfondo al evento magno, para que tratados como contenidos permitan la presencia de actitudes, aptitudes, conocimientos, habilidades y destrezas, de forma tal, que trasciendan al desarrollo de competencias cognoscitivas y sociales, en los estudiantes pastusos. (Alcaldía de Pasto, 2012, p.73).

Lo anterior muestra una coincidencia en términos temporales con la presencia del Carnaval de la Alegría y el crecimiento en la participación de establecimientos educativos dentro del Carnaval. En este documento es visible una identificación del saber del carnaval como un saber para la escuela desde la incorporación en el currículo; mediante contenidos referentes a lo histórico y a lo actitudinal.

En estos campos de la matriz de tensión se puede ubicar aquello relacionado con la investigación. Desde la perspectiva de las prácticas ancestrales, lo considerado lo Andino o la identificación del ser *pastuso*, está cerca a prácticas ancestrales como la minga, los círculos de saberes, prestar el brazo o la mano prestada, prácticas de saber procedentes de acciones culturales como el CNB. En consecuencia, con el cuadrante tres, relacionado con el Carnaval como investigación, dentro de las producciones pensadas o generadas desde la escuela formal se destaca el trabajo de Muñoz, N (2009) quien propone la minga como una estrategia de investigación, donde se tiene en cuenta las voces de todos en torno a la palabra, "... se desarrolla al proponer en el escenario un tema del cual se habla, se pregunta, se discute, se acuerda a fuentes y se graba en la memoria escrita" (2009, p.11). Muñoz (2009b) también reconoce en la Minga una forma de trabajar los saberes..., una herramienta de investigación participativa. Es posible que la implementación de la Minga como un espacio de circulación de saberes sea un mecanismo para la creación artística en las diferentes modalidades presentes en el CNB.

No obstante, al interior de este campo referente a la investigación, hay una tensión frente a la experiencia. La investigación normalmente está identificada dentro de una élite para la asimilación del tema, "... lo racional que da la academia y la intuitiva que da la creencia el mito" (Tovar, 2014, p.128). Al contrario, la investigación propuesta desde la Minga no está suscrita al plano academicista, amarrada al método científico; sino más bien a la participación, al encuentro comunitario y al trayecto para la producción de las diferentes modalidades. Se

podría estar tocando ámbitos de lo considerado como investigación-creación, pero ni siquiera bajo este precepto se circunscribe totalmente. Podría considerarse, al ubicar el carnaval en la investigación, que entraría en un lugar de subordinación; sin embargo, se está refiriendo es a los métodos construidos desde las prácticas culturales para construir conocimientos, que se materializan en cada uno de los motivos de Carnaval.

En este análisis se consideró dejar como cierre la identificación del saber del Carnaval como un saber festivo, ubicado en el cuadrante uno. En esta perspectiva Muñoz (1991) también menciona el carnaval como el escenario donde se realiza el discurso, las prohibiciones y su manifestación, "... un lugar donde se da muerte a la rutina, a la apatía a los horarios"(p.8). Es una fiesta que da muerte a ese tiempo cotidiano, desde el espacio comprendido entre el sur del Cauca y la región meridional de Ecuador, "... la familia Castañeda, el juego de blancos y negros, expresiones que caracterizan el Carnaval Andino del Sur, como único al tener presente tres etnias: indígena, la negra y la hispánica" (p.12). Lo festivo, producto del intercambio entre tres grupos sociales, muestra un campo amplio del saber del Carnaval. La interacción de la colonia con lo ancestral en el territorio de los Pastos señala un encuentro de prácticas culturales e históricas provenientes de tres raíces culturales distintas. Además que lo festivo está permeado por lo andino se reconoce la fuerte presencia de lo afro en esta celebración, en el día de negros el 5 de enero.

El texto de Muñoz (2009a) parte de que el Carnaval se encuentra en una ubicación georreferenciada diferente a la ubicación occidental, al tener el sur como norte. Esta afirmación es sostenida sobre la base del tiempo de los indígenas Pastos. El autor hace alusión a una cultura específica y diferencial, propone conjugar el verbo *Yuyachicuy*, mover la memoria; recordar el antes, el ahora y el adelante, en cuanto a las fiestas, el carnaval, los juegos, las leyendas, los dichos y refranes.

Por su lado, Bravo (s.f, p. 15) señala específicamente que el origen del Carnavalito se encuentra en el juego. También como una imitación de los niños hacia los adultos. El autor muestra una tensión a partir de la oficialidad del Carnavalito en el CNB a partir de 2010. En 2004 se institucionalizó su recorrido; sin embargo, este fue modificado para vincularlo a la Senda del Carnaval. El Carnavalito, como parte del Patrimonio cultural inmaterial, está ubicado espacialmente en los barrios surorientales del Municipio.

Es de resaltar que en las producciones de los establecimientos educativos los procesos artísticos se relacionan, en su gran mayoría, con la formación dancística, seguida de la formación musical en sonidos andinos y las artes plásticas. En el caso puntual de una de las entidades partícipes en el proyecto de investigación, la Institución Educativa Municipal Nuestra Señora de Guadalupe (2015), se señala que los saberes relacionados con lo rural son la fuente de los productos artísticos, como los frutos de la tierra, las fuentes naturales, el origen de los Pastos y Quillacingas. En este caso puntual se reconoce el vínculo de saberes del CNB con lo escolar. La vinculación curricular se ubica en la generación de valores –y de convivencia social– a través del folclor andino y colombiano. En este ejemplo se pueden reconocer los principales beneficios de trabajar el carnaval en la escuela formal:



Máscaras, tocados, disfraces individuales y carrocerías son los motivos que los niños moldean, tallan y construyen con sus manos de artesanitos. Dentro de los temas de los procesos artísticos se encuentran: los mitos, leyendas, la identificación como pastos y quillacingas, el miranchurito por el tema musical, la identificación del tótem o animales de poder, las prácticas como el telar, el significado de Catambuco como identidad de los estudiantes. (Institución Educativa Municipal Guadalupe, 2015, p. 14).

Castillo et al. (2008) relacionan el carnaval con la identidad –su construcción y restablecimiento– y la vivencia cotidiana. La identidad es relacionada con valores y tradiciones coincidiendo con la anterior referencia. Este proyecto escolar ubicó el Carnaval para “... realizar descripciones sobre una realidad compleja como la identidad, enmarcada en un contexto regional, que tiene una arraigada expresión de la cultura a través del carnaval, su música y su arte”. (p.17). Una afirmación principal de este trabajo se encuentra en cómo la fiesta del CNB produce la transformación del mundo cotidiano, de los valores, de la ética; y el poder como eje de la lúdica (Castillo, A et al, 2008).

Otro referente que amplía este cuadrante tiene que ver con el trabajo de Tovar (2014). En este documento se reconoce una categoría importante para la categoría de saber. Es en la experiencia de los maestros donde se materializa el saber del carnaval suscrito en lo cotidiano. Para él, el saber proviene de la vida misma:

Se trata de una historicidad que se presenta distinta tanto a la tradición de las ‘bellas artes’, que como sabemos nos remite, sea a una ‘trinidad Laica de occidente’ (Duque 2008: 31), sea a un arte desprendido del ritual, de lo popular, de lo cotidiano y cuyo sentido de estética cuando no se torna puramente formal se libera de toda opacidad. (Tovar, 2014, p. 44).

En este sentido es un saber que toca los lenguajes artísticos considerados por la modernidad, pero no se suscribe a ellos. Son parte de la expresión pero no se las hace pertenecientes a algún lenguaje artístico específico.

En continuidad con el aporte de Tovar, se menciona el poder como parte de las relaciones de saber del Carnaval, “... la dinámica de este tipo de prácticas y saberes no ha sido sino el resultado de relaciones interculturales y de relaciones sociales de poder, como la historia de las culturas populares y del carnaval mismo” (p. 46). Es decir que el saber del Carnaval en lo festivo sí corresponde a un saber popular producto del encuentro cultural. En este sentido el Carnaval se nutre de la propuesta de representación de lo cotidiano, la vida local es su fuente de inspiración y de imaginación. Para Tovar esta fiesta eleva a actores populares y subalternos hacia la categoría de personajes.

Desde la perspectiva del carnaval como un saber festivo Rodrizales (2011) aborda el concepto de fiesta como juego, culto, representación en sí misma, arte, rito, comunicación y como instancia de mediación. También coincide con Muñoz (1991) en que en esta manifestación es visible la simbiosis de prácticas indígenas y de la conquista europea. Una muestra evidente se da en la música, las comparsas, los bailes de disfraces, los carros alegóricos, las canciones y el juego del agua. “(...) Los carnavales cuando pasaron de Europa a América abandonaron sus disfraces y personajes medievales para mezclarse con las tradiciones de la cultura negra e indígena. El Carnaval en Latinoamérica es la confluencia de tres culturas: indígena, europea y africana” (Rodrizales, 2011, p. 8).

El trabajo de Rodrízales sustenta por qué desde este análisis se reconoce este cuadrante como lo interno del carnaval "..., pues su esencia es lúdica, sensorial y pedagógica (...) El carnaval nació con el juego, génesis de la fiesta" (Rodrízales, 2011, p.13). En otro trabajo Rodrízales (2017) señala una propuesta de abordar las artes desde la aisthesis decolonial, como una propuesta de cuestionamiento y discusión a la estética colonial, que se ha impuesto en la modernidad, en la que lo visual y la representación visual se ha convertido en una forma central de poder. En la aisthesis el sentir, el oír, procedente de la antigua Grecia, busca romper el "..., privilegio de esa visión y de la noción de lo real como única presencia" (p. 16).

Al respecto este investigador señala el peligro de la manifestación del CNB dentro del Plan Especial de Salvaguarda, "..., cuyos escenarios principales son el juego, el espacio público. La inclusión, la alegría, el respeto, la solidaridad, el sentido del humor, la armonía y la libertad"(p. 17); marcan su diferencia con respecto a un espectáculo o una feria. La función esencial de la fiesta es permitir la recuperación de la memoria de los orígenes (p. 30). Rodrízales ubica el juego como una comparación –y relación– con la fiesta, "..., en la danza es donde ambos conceptos parecen presentarse en más íntima fusión" (Zarama citado en Rodrízales, 2017, p. 31). El carnaval es ante todo vivencia y participación; por esta razón, se convierte en acontecimiento pues tanto artesanos y espectadores se convierten en jugadores, todos son parte del ritual. Este investigador analiza que el carnaval no aborda saberes suscritos a una élite, pues considera la calle como el máximo escenario; es en la fiesta donde se presenta la unión de los opuestos –un espacio de transgresión y de creación– (Rodrízales, 2017, p. 35).

Para cerrar este apartado observamos que en la acción de representación del acontecimiento puede ubicarse lo referente a las modalidades del carnaval, tanto en su nivel de significación como de preparación. Rodrízales presenta una descripción de cada una, donde lo musical, lo escénico y la plástica entran en interacción con el juego. Quien está en una modalidad dentro de la Senda es considerado artesano y a la vez jugador. El humor surge como parte de los saberes que circundan las creaciones de los motivos, y en el juego, se vuelve fuente de creación y performatividad (Tovar, 2014). Este último componente del cuadrante aparece como un enunciado característico de los motivos, el uso de la burla como una crítica sobre lo reconocido en el tiempo cotidiano. Esto se hace más visible en el desfile de años viejos y en las modalidades de carroza, comparsa y disfraz individual.

Por tanto, es necesario volver a las razones en la definición de la metodología del estudio, propuesta para abordar el problema de la investigación: ¿Qué del cuerpo carnavalizado entra –está–, se transforma, en ese cuerpo pedagogizado por la escuela educativa? En esa perspectiva la pregunta busca reconocer el movimiento del cuerpo del carnaval en el cuerpo de la escuela, reconociendo qué se cuela en la escuela desde las experiencias del carnaval, y viceversa. Además, ¿qué de la práctica pedagógica o de la pedagogización del cuerpo en la escuela educativa permea el carnaval? En este sentido la metodología se asienta en la categoría cuerpo como eje de trabajo. Se podría considerar como un dispositivo donde se escribe una historia y como el andamiaje para la vida.

Hacer mención sobre el cuerpo y las corporalidades de CNB dentro de la escuela requiere de una reiteración sobre la tradición y contexto de la escuela educadora. El cuerpo producido



dentro del proyecto educativo moderno corresponde a unas subjetivaciones correspondientes a una sociedad competitiva e individualista. A pesar de que los diferentes sistemas de medición de calidad no lo mencionen explícitamente, el trasfondo discursivo tiene a estas búsquedas; a partir de la identificación de un tipo de competencias, donde los sujetos sean modelados para una sociedad que demanda flexibilidad, adaptabilidad e innovación.

Para el logro del anterior supuesto son requeridos procesos vigilados, controlados y evaluados que demuestren, a través de evidencias, el alcance de estos aprendizajes y de las competencias evaluadas. Por lo tanto, se puede reconocer que el saber del carnaval entra en la educación formal como una estrategia metodológica para el alcance de competencias específicas y básicas de este tipo de sujeto requerido por la pedagogía moderna. En los documentos de Política y Carnaval se hace alusión al compromiso en la formación de valores para una ciudadanía y en el reconocimiento del arte y la cultura como potenciales para el desarrollo de metodologías distanciadas de lo tradicional. Pero sobre todo el énfasis en un cuerpo-sujeto innovador y creativo, que a partir de sus propios recursos y gestión responda a retos o situaciones problemáticas de su contexto particular. A pesar de ser un apartado concluyente, se reconoce en la siguiente alusión de Escobar cómo el Carnaval no está exento de la presencia discursiva sobre el desarrollo económico, que ha permeado y es la base orientadora del sistema educativo formal: "... se integra un régimen de representación geopolítica, alrededor de la categoría *desarrollo*, que se naturaliza y legitima como única vía para pensar nuestra realidad y para planificar nuestros modos de 'modernización'" (Escobar, 1996 citado en Ávila, 2009).

Con esta salvedad referida por Escobar, para leer esta condición del Carnaval dentro de la escuela hegemónica es fundamental cuestionar y desnaturalizar la lectura sobre la introducción del cuerpo del carnaval en el dispositivo de la escuela. Esto para desacomodar las condiciones sobre qué cuerpos está requiriendo el modelo de sociedad, cuáles son los lenguajes de la escuela –puntualmente los referidos a la definición del sujeto maestro–, y cómo fortalecer la capacidad de agencia del los actores de la escuela frente a las luchas epistemológicas e institucionales desde su propia práctica pedagógica. Esto implica pensar los mecanismos para que el(los) maestro(s) involucrado(s) se convierta en agente, donde le sea posible el reconocimiento de este tejido de saberes que pugnan alrededor del lugar del CNB. De modo que pueda examinar acerca de qué posición tomar sobre lo considerado familiar, o cercano del carnaval, ante la presencia de otros discursos como las competencias, la calidad educativa, la organización escolar y lo estratégico; si es desde la subordinación de la fiesta, o bien como maestro-mediador que entra en la negociación de la organización, planificación y ejecución del Carnaval.

La investigación buscó problematizar, a partir de preguntas acerca del saber del carnaval, el lugar del maestro y los cuerpos que circundan este dispositivo. Es decir, aquello que en apariencia es comprensible y dado como la única y mejor alternativa para la formación y el curso de las artes y las prácticas culturales dentro de los currículos escolares. ¿Cuál es el cuerpo del Carnaval y cuál es el cuerpo de la escuela? ¿Es el carnaval un saber capitalizado para la escuela? ¿Cómo pensar o proponer el carnaval para la escuela para que no se pierda dentro de la institución escolar? De estas preguntas sobre el movimiento o tránsito del cuerpo carnavalizado al cuerpo pedagogizado por la escuela educativa surgen otras inquietudes. Hasta el momento el

análisis discursivo muestra la limitación del CNB en la escuela como mecanismo para el uso del tiempo libre y a su vez, para un eventual abordaje axiológico. No obstante, es posible pensar el carnaval como un contenido que permita abordar otros campos del conocimiento priorizados para la escuela, donde a través de la creación de motivos sea posible aprender tanto de las áreas artísticas, de deportes, como también de las áreas básicas como matemáticas, física o química, reconocidas como fundamentales para el sistema escolar formal.

Lo pedagógico del Carnaval muestra que este va más allá de la institucionalización de la pedagogía en la escuela formal. Es más, su origen se encuentra por fuera de ella. Es en la manifestación donde se pueden reconocer formas organizativas que todavía se escapan de la trayectoria tradicional escolar. La escuela del carnaval no necesariamente está en un lugar identificado formalmente, puede estar ubicado en un taller que cotidianamente tiene otras disposiciones; el maestro no solamente es alguien titulado o certificado por una entidad, su reconocimiento abarca otro contexto, su comunidad. Por el lado de los saberes, todavía no se encuentran curricularizados o controlados por un externo. Su seguimiento tiene que ver más con la relación puesta en escena en la Senda del carnaval. Lo anterior no quiere señalar que en este caso la mejor posición es fomentar la des-intitucionalización del carnaval en la escuela estatal; al contrario, este acercamiento es cada vez más grande; por lo tanto, es necesario entrar a abordar estas tensiones para situar el saber del Carnaval y lograr definir el lugar de esta relación.

Partir de un análisis de los discursos puede ir arrojando un primer acercamiento para leer cómo la escuela está ubicando el CNB y cómo consideran dentro de las construcciones sobre el Carnaval el lugar de la escuela educativa. La idea ahora es delimitar la búsqueda en lo narrativo de quienes participan en el Carnaval en la escuela. Allí pueden verse desviaciones y fugas dentro de las matrices de tensión identificadas. Una propuesta de respuesta frente a las inquietudes anteriormente planteadas se encuentra en el reconocimiento sobre el mismo saber pedagógico, pero desde una perspectiva de la *bildung* o formación; identificación opuesta a los constructos alrededor del aprendizaje de la tecnología educativa.

En varios de los documentos analizados se puede reconocer un punto de convergencia que tiene que ver con la potencia de la manifestación para generar movimientos en una colectividad, que indudablemente configura un sujeto. Ahora bien, la pugna se encuentra en el énfasis sobre este tipo de subjetividad, o corporalidad, centro de la investigación; en ese tejido discursivo que corresponde a la vida y protección de la manifestación; como también al carnaval que entra a posicionar fiesta, juego y humor dentro de una infraestructura escolar que desde sus orígenes expulsó estos motores en la producción de subjetividades.



5. LA EXPERIENCIA DEL CUERPO EN LA ESCUELA DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL CARNAVAL



Imagen 17. Taller de cartografía corporal 2018



La fiesta puede ser vista como un escenario de trasgresión, representación y producción permanente de prácticas de diferentes sectores sociales de la ciudad de Pasto. Su fuerte vínculo con el hecho investigativo representa un camino para comprender las conexiones y distancias que se generan en los procesos de creación artística del carnaval en relación a las dinámicas del sistema educativo colombiano:

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. (Avendaño y Eraso, 2018, p 136).

El cuerpo –de y en la fiesta– es una categoría de análisis que ha adquirido diferentes connotaciones de acuerdo con el momento histórico en que se le ha enmarcado, y a los intereses epistemológicos de las investigaciones. El cuerpo se vuelve un objeto posible de ser estudiado; deja de ser parte del alma, pues esta es concebida como el lugar donde habita el pensamiento. Este paradigma limita el concepto del cuerpo a la materialidad. Por tal razón es mencionada la idea de tener un cuerpo, contrario a ser un simple cuerpo material. El cuerpo separado del pensamiento es una constante permanente en la construcción de conocimiento sobre esta materia. Al revisar algunas de las investigaciones con interés en el cuerpo y la educación (Pedraza, 2010 y Planella, 2006), se identifica la relación explícita con la educación física, la educación artística, la expresión corporal y los proyectos de educación sexual.

Para el reconocimiento de la experiencia del cuerpo dentro del CNB, la perspectiva fenomenológica permitió abordar las narrativas orales del cuerpo como un campo de comprensión; frente a la tensión de los saberes del carnaval en la escuela y del enfrentamiento del cuerpo de la fiesta con el disciplinamiento del cuerpo moderno, presente en la escuela tradicional. Esto implicó reconocer en la narrativa lo estratégico de la experiencia del carnaval visto desde una práctica pedagógica (De Chartier citado en Saldarriaga, 2016). En este sentido, este apartado analiza las narrativas provenientes de maestros y estudiantes, a partir de las orientaciones de Connelly y Clandini (1995). La postura de los anteriores autores muestra que en la narración se puede entender que los "... , seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas" (p.11). Esta forma de investigar, a través de la vida narrada, tiene relación con la forma como los seres humanos viven su experiencia, así como con la reconstrucción de historias personales y sociales.

Connelly y Clandini (1995) hacen mención de la narrativa como fenómeno de estudio y como método de investigación. "... , así, decimos que la gente, por naturaleza, lleva vidas relatadas y cuenta la historia de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir esas vidas, recoger y contar historias de ellas, y escribir relatos de la experiencia" (p.12). Esta necesidad de comprender la relación entre la práctica pedagógica y las experiencias formativas alrededor del Carnaval dirige la investigación a establecer un encuentro dialógico en espacios

propicios para la narración de experiencias. Esto se realizó en sintonía con la pregunta de investigación, el contexto de los líderes de los procesos artísticos y la voz del equipo investigador.

La población participante se conformó a partir de la vinculación de seis proyectos educativos, a saber: Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto, Institución Educativa Municipal Nuestra Señora de Guadalupe, Institución Educativa Municipal Obonuco, Institución Educativa Municipal San Juan Bosco, Institución Educativa Municipal Francisco de la Villota e Institución Educativa Municipal María Goretti. Estas experiencias tienen en común el desarrollo de procesos en la modalidad de Colectivo Coreográfico. De igual manera están articulados con el carnaval mediante proyectos educativos y cuentan con una trayectoria de participación en el Carnaval de la Alegría y en el CNB.

Luego de que estos proyectos aceptaran la invitación fueron concertados los encuentros para las entrevistas; el acceso a fuentes documentales; la definición de espacios para observaciones no participantes; y la asistencia al taller de cartografía corporal con seis estudiantes participantes por cada experiencia. Con el desarrollo de las entrevistas semi-estructuradas fue posible obtener información de forma verbal, realizada por medio de una guía de preguntas de carácter abierto. Dependiendo de la información recolectada fueron realizadas otras preguntas en sintonía con las situaciones propuestas desde las condiciones de la investigación, y de acuerdo al contexto en donde fueron aplicadas. El proceso de sistematización de la información fue organizado a partir de una matriz de vaciado de datos cualitativos, en la que se reconocieron oraciones literales relacionadas con las categorías del estudio; para extraer luego categorías inductivas, a partir del nivel de recurrencia en lo compartido por cada experiencia.



Imagen 18. Canto a la Tierra 2018.

Este proceso fue complementado con la técnica de cartografía corporal. La construcción de mapas fue reconocida como una estrategia de indagación sobre los aportes del carnaval en la configuración de los cuerpos de los estudiantes. El ejercicio de mapear permitió el trazado de significaciones y el encuentro de intersubjetividades comunes sobre la experiencia del territorio del cuerpo.



A continuación son desarrollados estos análisis, a través de cinco apartados, organizados a modo de reflexión vinculante entre la práctica y la teoría. El primero reconoce cómo se está concibiendo la escuela del carnaval; el segundo aborda los rasgos distintivos de la escuela del carnaval; el tercero reconoce el carnaval entre los saberes escolares y saberes culturales; el cuarto reconoce al maestro como soporte de esta práctica pedagógica; para finalmente, presentar el análisis de la cartografía corporal que permitió profundizar en la experiencia de los niños artistas en contacto con el CNB.

5.1 El carnaval como escuela

La relación cuerpo-escuela se profundiza al incluir la organización de los saberes dentro del currículo, tanto el oficial como el no estandarizado u oculto. Cuerpo y conocimiento se vinculan a través de la institucionalización de la educación. En relación con el carnaval, la escuela surge como una categoría de trabajo con múltiples significados (Zemelman, 2001), que en la práctica va más allá de la definición formalizada por el Estado. Se puede considerar que las prácticas pedagógicas como efecto de los modelos educativos, las guías de la cotidianidad de la escuela y las orientaciones de los fines de la formación (Pedraza, 2010, p.49); pueden constituirse en puntos de discusión para la escuela del carnaval. Pues en ella se involucran otros aspectos como: las prácticas culturales, la memoria, el nivel de organización sociales; sumado al contexto político y geopolítico de un territorio como Nariño.

Una lectura de las prácticas pedagógicas que surgen de la institucionalización formal de la escuela limita el acercamiento a la construcción de otros significados, que se pueden encontrar alrededor de la escuela del carnaval. A través de este análisis se reconoce el desafío de llegar a consensos sobre lo considerado Escuela del carnaval; es válida la voz de los maestros del carnaval, como la de la institucionalidad representada por Corpocarnaval y los líderes de los establecimientos educativos, responsables de los proyectos que se incluyen en el carnaval.

La disputa acerca de las maneras y los modos favorables para disponer los cuerpos hacia el conocimiento del carnaval se identificó como el punto de encuentro de esta discusión. En la escuela formal la balanza se ubica en unas prácticas que contemplan el aquietamiento de los sentidos del estudiante; con la idea de que llegue a un aprendizaje a partir de la interiorización de aquello externo a su experiencia, como se ha descrito desde el abordaje biopolítico sobre el cuerpo (Planella, 2006). Es evidente que el aprendizaje obtenido en el carnaval, que incluye elementos lúdicos y sensiblemente significativos, es contrario a la manera de disponer la materialidad del cuerpo de la escuela formal. La construcción de saber del carnaval constituye acciones expresivas y de compromiso con la comunidad.

A través del análisis de la información fue posible ubicar una serie de dimensiones de especial interés sobre la Escuela del carnaval, visualizadas en la figura 8: las diferencias de la escuela del carnaval con la escuela formal; el currículo como un ordenamiento para el carnaval; la organización escolar como lugar de diálogo con el carnaval; el origen de la manifestación como base para la definición de escuela; y las limitaciones y compromisos adquiridos. Estas dimensiones surgieron de lo narrado por los participantes. Allí se resaltó la identificación de los aspectos diferenciales respecto a la escuela del carnaval. Este aspecto tendrá un mayor desarrollo a continuación.



Figura 8. Categorías emergentes sobre la escuela

5.2 Los rasgos distintivos de la escuela del carnaval

Para abordar las preguntas de ¿qué sería la escuela del carnaval?, y ¿qué implicaciones tendría?, se tomó la idea de la práctica pedagógica (Martínez, 2012) como elemento base para esta respuesta. Pese a esto, el carnaval en algunos casos no es considerado en sí como una práctica pedagógica por los líderes de los procesos que suceden en los establecimientos educativos. Estos enfatizan en que acercar el carnaval a los niños como proyecto con una duración limitada no genera escuela. Conformar la escuela implica para ellos un esfuerzo de más largo aliento, diferente a los tiempos y dinámicas de la organización escolar:

«Yo me he mantenido al margen sobre las escuelas del carnaval, de pronto por mi estilo no he querido conocerlas, he escuchado algo..., que hay escuela de pintura, que empiezan las escuelas, la de formación, pero la verdad he estado un poquito alejado». (Líder Institución Educativa Francisco de la Villota).
«No me atrevería a decir que tenemos escuela del carnaval, queremos apuntar allá, queremos hacer las cosas. Estoy haciendo un proyecto a ver si lo aceptamos acá para comenzar con preescolar, con miras a que su máximo esfuerzo sea llegar a formar parte del colectivo, que eso sea su meta. Con el trabajo desde los primeros grados, ahí sí lo podríamos llamar escuela. Pero si lo tomamos por el lado donde uno aprende, podríamos decir que acá sí sería una escuela por el hecho de que muchas personas han podido crear algo». (Líder Institución Educativa María Goretti).

En estos testimonios se puede visualizar una idea sobre lo organizativo del carnaval en una institucionalidad como la escuela. Se evidencian las problemáticas que genera la formalización de procesos y la interacción requerida en ámbitos de gestión formal. La contradicción presente entre hacer escuela y organizar una escuela es una situación que genera malestares; esta implica el soporte axiológico de los contenidos sobre el carnaval y sus saberes, el plano de lo organizacional y la gestión para el mantenimiento de estas iniciativas.

Es necesario señalar que la alusión sobre la Escuela del carnaval es cercana a la identificación originaria del griego *sjolé* u ocio. En los siguientes testimonios se puede reconocer



esta intencionalidad y cercanía de la escuela del carnaval con el disfrute. El carnaval como una preparación para el encuentro, en el juego y en la fiesta, es una diferencia notable con la escuela formal, pues la escuela que se conoce en la modernidad ha sido reglamentada por el Estado, apartándose de la consideración de que los aprendizajes surgen a través del ocio y del disfrute (Pedraza, 2010).

«Yo veo que ahí hay artistas, maestros que no tienen necesidad de encasillarse y de hecho ni siquiera de poder reclamar, realizan su labor sin la necesidad de justificar su impotencia por establecer una distinción entre “escuela” como academia, como especie de universidad del Carnaval, frente a una academia del Carnaval...». Por ello, hay maestros que, sin necesidad de darse todo ese protocolo y todas esas reglas, ellos hacen escuela, tienen su taller, reciben a sus jóvenes o niños. Quizá no todo el año está con el taller abierto, y que todo mundo sepa que allí sí se da, pero sí están trabajando con dos o tres jóvenes». (Testimonio Funcionario Corpocarnaval).

«Esta es mi escuela de carnaval, les estoy enseñando desde los más pequeñitos hasta los más grandes a rescatar nuestra cultura, nuestra tradición, porque los temas que he sacado para carnaval todos tienen que ver con nuestro departamento y municipio, no me salgo a otras culturas diferentes. Yo necesito que los niños valoren lo nuestro, desde aprender que tenemos un follado, un cunche, o el chumbe o la fajita; lo nuestro, lo propio, la música... , tiene que ser nuestro folclor. Entonces el niño está rescatando desde ahí lo nuestro». (Líder proceso IEM San Juan Bosco).

Esa noción de la escuela como ocio es más visible en los procesos de los Colectivos coreográficos y en los talleres de los maestros del carnaval. La comunidad las identifica como escuelas formativas no curricularizadas por el sistema educativo; por lo tanto, para Pasto son escuelas del carnaval¹. Un ejemplo de ello se encuentra en la vida del maestro Alfonso Zambrano y en la experiencia del Colectivo Indoamericano. La trayectoria del maestro Alfonso Zambrano es un referente a seguir por parte de los cultores del carnaval. Esta experiencia de vida se constituyó como escuela e institucionalidad para los artesanos del carnaval. De igual manera, el legado generado por Indoamericano, constituido como fundación cultural, surge en la década de los noventa, con su primera participación en el Carnaval el seis de enero de 1992.

Este colectivo contribuyó con la transformación del carnaval, al introducir la música y la danza como una expresión de lo andino en el Carnaval. Es de destacar que surgen más iniciativas alrededor de la danza del carnaval, siendo esto más visible en los últimos diez años, pues surgen otros líderes con deseos de participar en la máxima fiesta del sur, que crearon procesos paralelos, Luego del año 2000 cuando, con motivo de la inauguración de Juegos Nacionales, el Indoamericano presentó una coreografía con más de 900 artistas músicos y danzantes, los cuales continuaron preparando coreografías para participar en el Carnaval. La participación de los Colectivos coreográficos se ha convertido en uno de los atractivos principales del Carnaval de Negros y Blancos. Hoy acuden cientos de espectadores a apreciar el “Canto a la Tierra” donde más de 2000 artistas hacen el deleite con sus coreografías, músicas y trajes andinos de gran colorido y despliegue artístico y artesanal.

El contacto de la escuela formal con los procesos de los maestros de carnaval, identificados en los talleres y en los semilleros de los colectivos coreográficos, es un desafío para el

¹ En este punto, consideramos pertinente mencionar que existen más experiencias de maestros y colectivos coreográficos reconocidos como escuela, no realizamos una extensión a profundidad pues desviaría la intención del capítulo.

fortalecimiento de la manifestación dentro de los establecimientos educativos. Esta interacción funciona como apoyo para la formulación y producción de las modalidades artísticas del Carnaval: Carrocita, Murguita, Colectivo Coreográfico, Disfraz Individual y Comparsa. Algunas de las preocupaciones frente a esta situación tienen que ver con la regularidad y compromiso de los establecimientos educativos en iniciar o mantener puentes de enlace con los maestros artesanos –y con experiencias de colectivos–. El no definir –y mantener– estas vinculaciones con esa otra escuela es un riesgo para la manifestación del CNB. La organización de la fiesta que emerge del carnaval se enfrenta a la organización tradicional de las prácticas escolares, vigentes todavía en la estructura de la educación formal. En la mayoría de los establecimientos educativos las dinámicas escolares siguen siendo caracterizadas por la masificación, la automatización y la repetición. Es tal la situación de la escuela tradicional que las condiciones en las que se desarrolla la práctica pedagógica influyen en la elección de la modalidad a participar:

«Las instituciones educativas optaron por colectivos coreográficos porque es lo que les facilita la participación masiva de estudiantes..., disminuye la participación de carrocitas y de murguitas. Por eso digo, no sé qué tanto ha afectado esta participación, pues considero que las instituciones educativas no adoptan una transmisión del saber generacional; por ejemplo, si yo quiero armar un colectivo y llamo a un maestro que tiene experiencia de 25 años pero en diferentes modalidades y 12 años en colectivos, por lógica de patrimonio, lo invito para que él transmita su conocimiento al colectivo de mi institución educativa municipal. Pero no pasa así, entonces las instituciones educativas municipales lo que hacen es asignar el proyecto de carnaval al profesor de educación física, o a través de profesor de artes, o a través del profesor de religión o del encargado de las lúdicas». (Testimonio Funcionario Corpocarnaval).

Esta es una de las respuestas del porqué los colectivos coreográficos son la modalidad de mayor acogida. También se distingue el rol del maestro en doble vía, por un lado, el sujeto formado en la escuela del carnaval, correspondiente a ese saber oral; y por el otro, el profesor a quien le es delegada esta responsabilidad como tarea. Esta última subjetividad no necesariamente cuenta con una vinculación afectiva hacia la fiesta. Al considerarse que las disciplinas de educación física, artística y religión tienen mayor cercanía con los lenguajes del carnaval, se le delega automáticamente la ejecución de la práctica.

Otro argumento sobre la tendencia a ubicar la danza en los procesos escolares tiene que ver con que permite una amplia participación de estudiantes. Es así como la producción artística se concentra en el aprendizaje de una coreografía, la interpretación de melodías andinas y la construcción de vestuario y de parafernalia. Esta situación puede ser vista desde dos lugares, bien como debilidad o como fortaleza. La primera tiene que ver con la disminución de proyectos sobre murga, carrocita y disfraz individual, relegadas por parte de las instituciones educativas a un segundo plano. Por su parte la fortaleza se encuentra en reconocer la danza como un lenguaje que permite abordar la materialización del cuerpo de los estudiantes, como una obra artística que puede ser modelada directamente. También puede ser la entrada hacia las otras modalidades del carnaval.

Aunque se reconoce explícitamente la danza como una especificidad de los colectivos coreográficos, esta no es ajena a las demás modalidades. El carnaval, visto desde las expresiones artísticas, muestra una amalgama de diferentes lenguajes propios del campo de las artes. A su



vez se distancia del ejercicio intencional de la interdisciplinariedad artística, para localizarse dentro las maneras de vivir del sur occidente colombiano, donde danza, música, plástica y creación oral convergen en las modalidades del CNB.

Este hallazgo sobre la tensión de la concepción sobre escuela, y su correspondencia con los escenarios del carnaval y de la educación oficial, se puede conectar con la propuesta de posicionar una pedagogía otra señalada por Walsh, K (2017). También desde la propuesta de despedagogizar la pedagogía de Mejía (2017):

Entiendo la pedagogía como una práctica y un proceso sociopolítico productivo, como una metodología esencial e indispensable, fundamentada en la realidad de las personas, sus subjetividades, historias y luchas, como decía Freire (1974). (Walsh, 2013, p.36).

Asistimos no sólo a una modificación de la escuela, de su gestión, de sus contenidos, sino ante todo a una nueva manera de plantear la crítica para que la escuela sea transformada no desde los intereses modernizadores del capitalismo globalizado, sino desde un horizonte de quienes pretendemos otra escuela, otra educación para otra globalización, ésa que intentamos construir desde el sur y desde abajo. (Mejía, 2017, p. 9, párr. 22).

Estos dos aportes muestran que el contacto de las prácticas culturales del carnaval está en conexión con los retos para la transformación de la escuela y sus formas de hacer tradicionales. La práctica pedagógica institucionalizada se encuentra signada por el modelo económico global, en el cual la pedagogía de la escuela tradicional invisibiliza otra manera de hacer y pensar la formación de los sujetos. El carnaval, como un campo de saberes localizados en el sur del país, conecta con la idea del pensamiento del sur y de lo andino, se convierte en una categoría de trabajo fundamental para la discusión sobre qué sería lo correspondiente a la escuela del carnaval y su organización. Producto de este análisis surge el interrogante sobre: ¿cómo está siendo incorporado y direccionado el saber del carnaval, en correspondencia con su conexión con lo mestizo, indígena y afro? Esta pregunta tiene como intención la reivindicación de las maneras propias del territorio para transmitir conocimientos –y otros aprendizajes–; que se constituye en una manera de enseñanza no regularizada, y en concreto, en otra pedagogía.

De lo anterior se suma la vinculación de la ciudad como un escenario de socialización de lo generado por la escuela formal. La participación en la Senda a partir de la demostración de los motivos hace que en el momento del desfile sea materializada y palpable la vinculación de los niños y jóvenes como anfitriones de sus propios vecinos y de los visitantes. El cuerpo se despliega desde lo visual, lo sonoro y lo afectivo:

«Nosotros tenemos dos actividades grandes, una que es la participación en el Carnaval de la Alegría y la participa-



Imagen 19. Canto a la Tierra 2018.



El saber propio del carnaval le brinda al maestro, como agente de esta práctica, un llamado a posicionarse frente a la negociación sobre los propios saberes del carnaval. En relación a las demandas de las dinámicas sociales y políticas sobre lo que debe enseñar la escuela formal. Lo anterior muestra dos dimensiones en el proceso del saber. Por un lado, hay un saber que reconoce a la escuela formal como ente para la producción de saberes específicos; por otra parte, el saber ubica al maestro como mediador y vinculante, entre los aprendizajes generados por una experiencia como el carnaval y lo requerido por el sistema educativo. Esto se evidencia y manifiesta en mayor medida cuando el carnaval empieza a tener un lugar dentro de la planificación educativa, bien sea a modo de proyectos transversales, del uso del tiempo libre; o en el gran reto de posicionarlo como parte del currículo.

Sin embargo, estas dos dimensiones muestran que, dentro de la negociación, el Carnaval se encuentra vinculado en mayor medida como proyecto de uso del tiempo libre. En palabras de dos profesores:

«(...) Estoy a cargo de la cátedra de educación artística con los grados novenos, décimos y once; además, soy el encargado del Colectivo Coreográfico, como un proyecto de aprovechamiento del tiempo libre». (Líder Institución Educativa Ciudad de Pasto).

«El proyecto hace grandes aportes a la comunidad, les permite aprovechar mejor su tiempo libre, antes había pandillas, consumo de sustancias psicoactivas; estos factores de riesgo se van reduciendo». (Líder Institución Educativa Municipal Obonuco).

El carnaval vincula a un número significativo de infancias, adolescencias y juventudes; sin desconocer que el proceso también vincula docentes, administrativos y padres de familia. Dentro de los procesos formativos de infancia y adolescencia, es posible, al involucrarlos en el carnaval, que se vuelva para estos una experiencia perdurable en el tiempo. También se menciona una incidencia en relación al fortalecimiento de factores protectores frente a problemáticas que afectan a la comunidad educativa, especialmente de instituciones ubicadas en sectores más vulnerables.

El saber propio del carnaval propicia resiliencia, especialmente en contextos con presencia del consumo de psicoactivos o agrupaciones juveniles vinculadas con actividades ilegales. La forma en que ocupan el tiempo libre los jóvenes es uno de los factores de lo urbano. Aquí se halla el cruce entre las maneras de ver la ciudadanía. Estas consideraciones de la civilidad ubican al carnaval estratégicamente; mediante aspectos reconocidos por los establecimientos educativos, como un factor de protección y de aseguramiento del proceso de aprendizaje, que aporta en la formación de los futuros ciudadanos.

Mediante lo identificado en los encuentros con los líderes, y en las observaciones de los ensayos de danza, se puede reconocer una tendencia de mantener una conexión con el sur del continente latinoamericano. La experiencia del carnaval en la



Imagen 20. Cartografía Corporal 2018.

escuela es una continuidad de la vena del sur como posibilidad para la creación de algunas de las modalidades de carnaval; teniendo como primera referencia lo propio o lo considerado como región. De acuerdo a lo anterior, esto se convierte en motivaciones e intereses por aprender contenidos sobre algo real –de la vida cotidiana–, de una región con una ubicación específica. Nariño como un departamento de frontera; con la presencia de una costa pacífica de raíces africanas, fuertemente golpeada por el conflicto armado; la conexión con la sierra desde las prácticas tradicionales relacionadas con el trabajo, con la tierra y el linaje campesino siempre manifiesto; la memoria sobre la huella de los pueblos Pastos y Quillacingas, la fuerte sensibilidad y vocación por las técnicas artesanales como el barniz, el tamo, la talla en madera y la manipulación del cuero; el complejo cultural pastuso caracterizado por el dialecto, los quechuismos, diminutivos, la amabilidad y sencillez en su lenguaje verbal; y el colorido de diversas formas estéticas visibles en las creaciones artísticas son el conjunto de insumos para la creación:

«El carnaval es una enseñanza de cultura, cuando uno va al carnaval aprende de todo, no solamente de Pasto si no de diferentes partes de Nariño. Yo he aprendido cómo hacer una máscara con los niños, hay un aprendizaje profundo del carnaval». (Líder Institución Educativa Municipal de Obonuco).

Otro aspecto a destacar sobre el proceso del saber se relaciona con el tiempo propio del carnaval y la organización inherente de la fiesta propuesta por Bajtin (2003). La disposición contemplada para la preparación de los motivos, especialmente en el proceso de colectivo coreográfico, no coincide con el tiempo limitado por la escuela:

«Nosotros trabajamos durante todo el año, los fines de semana. El proyecto empieza en el mes de enero con la inscripción de los estudiantes y de los mismos participantes antiguos que deseen continuar en el colectivo. Luego se hace el primer acercamiento a la parte dancística y musical». (Líder Institución Educativa Ciudad de Pasto).

Generalmente los procesos inician en el mes de enero, con una perspectiva de un año de duración. Este trabajo contempla tiempos de descanso y vacaciones escolares. Es más, dentro de los momentos considerados más suaves o de inactividad del tiempo escolar, los requerimientos para la fiesta se intensifican. En esta ubicación temporal se evidencia que entre más se acerca el tiempo de la celebración en enero, la dinámica de la institucionalización escolar va disminuyendo. Ese tiempo de descanso de la escuela realmente se convierte en un tiempo de productividad para la fiesta, en el que se aumentan los esfuerzos para la finalización de los motivos.

En la descripción realizada por los maestros la creación artística contempla un momento fundamental que es la definición de la temática del motivo:

«Primero nosotros hacemos una charla con los chicos sobre qué podemos hacer, las características del tema. Inclusive nosotros trabajamos con los chicos del proyecto social, quienes son los que manejan esa parte;

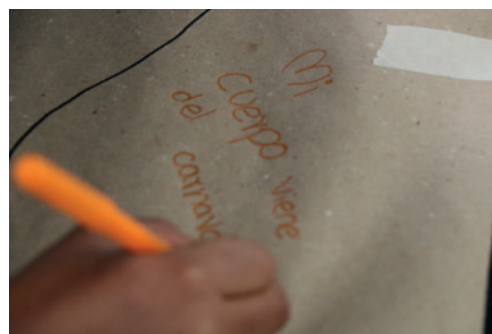


Imagen 21. Cartografía Corporal 2018.



entonces, ellos proponen la organización y ya van saliendo las propuestas. Por ejemplo, el año pasado hicimos un dragón, los chicos dijeron, hagamos toda esta parte escénica, hagamos esto, salgamos por aquí, hagamos lo otro. Todo sale casi de ellos, nosotros nos dedicamos a las sugerencias...», por qué no cuadramos esto, pintemos de tal forma...». (Líder Institución Educativa Francisco de la Villota).

Generalmente la definición de la temática a trabajar es realizada a partir de un proceso de consulta con los estudiantes participantes, de acuerdo a la identificación de referentes de interés o a lo considerado propio del entorno. En este primer momento el maestro tiene que dar forma a las ideas colectivas para consolidar una sola propuesta. Surge entonces el maestro como un sujeto fundamental en la movilización de la experiencia del Carnaval; apartado que será ampliado a continuación.

5.4 El maestro soporte de la práctica pedagógica

Al abordar la categoría *maestro*, dentro de estas experiencias del carnaval, se pueden reconocer las distinciones realizadas por Zuluaga (citado en Saldarriaga, 2003, p. 258-259) sobre dos tipos de sujetos de la enseñanza. Por una parte, el maestro como aquel que se relaciona con las ciencias o los saberes a partir de un método, en este caso socialmente se reconoce como maestro a quien se supone es claro, sencillo y simple para exponer, porque tiene como herramienta fundamental el método o su saber sobre el hacer; esta identificación estaría más relacionada con el carnaval como escuela. Por otra parte, existe el otro sujeto que también enseña y al que se llama docente, reconocido como tal, no a partir del método de enseñanza, sino del saber que transmite; puede ser profesor de matemáticas, filosofía, sociología, es decir, su estatuto como docente en la sociedad se le reconoce desde otro saber que no es la pedagogía, legitimado por la institucionalización de la enseñanza conseguida generalmente en la universidad (ver figura 10).



Figura 10. Categorías emergentes Maestro

Con relación a la primera distinción de esta subjetividad se puede reconocer al carnaval como la primera escuela de los maestros. En el siguiente relato del líder del proceso en la Institución Educativa María Goretti esto se pone en evidencia: «Para mí el carnaval significa vida, es formación, es el medio para poder conocer más personas, y vincularse a hechos donde se pueda alimentar más la cultura». En este sentido, la formación del maestro, cuyo conocimiento proviene directamente del carnaval, correspondería más a esa visión realizada por Walsh (2013) y Mejía (2017) sobre las pedagogías otras y la des-pedagogización, respectivamente. Esa educación se teje fuera del control del currículo moderno, y de la producción de la corporalidad del sujeto moderno; donde la definición de los tiempos, espacios y relaciones maestro-discípulo entran en sintonía con el taller, prácticas pedagógicas que hacen parte del ritmo propio del carnaval (Bajtin, 2003). Esta forma de organizarse se relaciona con un proceso formativo que se da por fuera de la institución escolar, como otra forma social que emerge fuera del espacio institucional. Al respecto en los siguientes relatos se puede reconocer esta particularidad:

«El carnaval es una tradición cultural muy bonita, participé desde pequeña acompañando a mi papá como artesano, somos actores principales». (Líder Institución Educativa Municipal de Obonuco).

«No se tendría un dato en específico de los maestros..., es por conversación con los pupilos, quienes hablan sobre sus experiencias y su formación; y empezamos a conversar..., él me mostró el taller y yo iba. Comentan que es un taller de carpintería. Pero resulta que en los ratos libres que él tenía, a las 6:00 de la tarde, enseñaba a tallar, a modelar o prestaba alguna herramienta, 'para que empiecen a trabajar'. Por ahí empecé yo a entrar al Carnaval y esas son algunas de las conversaciones que yo he tenido con algunos que están en la modalidad de disfraz individual o en comparsa. Me dicen: '..., bueno yo llegué de esta manera al Carnaval..., preguntas que deberíamos hacernos, ¿por dónde fui entrando a esto?, ¿y ahora qué?, ¿cuál es mi papel en este Carnaval? ¿a qué le apuesto en el Carnaval?'». (Funcionario de Corpocarnaval).

En este caso la formación, en las narraciones, es garantizada por el mantenimiento del saber; mediante la señalada *transmisión de saberes* a partir de la relación maestro-discípulo, como una práctica de prolongación de lo considerado propio y tradicional. Lo anterior se relaciona específicamente con la noción de formación del maestro, que no se limita a la cualificación específica que da la escuela formal.

Sin embargo, la otra subjetividad de quien enseña también se reconoce en los maestros entrevistados. En su mayoría se ubican en tres áreas de formación profesional: Educación Física, Música y Artes Plásticas; tres profesiones que cuentan con oferta formativa en el departamento de Nariño. Con relación a la formación en estos tres programas, la danza solo está presente en el programa de Educación Física de la Universidad CESMAG. Este pregrado contempla la danza como uno de sus espacios académicos, dentro del campo de formación relacionado con el cuerpo y las expresiones motrices. Contar con varios docentes de educación física en los procesos de carnaval en la escuela responde al porqué existe una gran influencia a la hora de escoger la modalidad de colectivo coreográfico. Como se ha visto, es uno de los lenguajes con mayor presencia en las creaciones artísticas en los establecimientos educativos.

La formación de los maestros, y su relación con cómo construyen las condiciones sobre la experiencia corporal, tiene correspondencia con las reflexiones realizadas por Pedraza (2010) acerca de la educación somática. Al hacer una mirada histórica sobre las disciplinas escolares,



entre el siglo XIX y XX, se puede reconocer en las prácticas pedagógicas la búsqueda de una somática moderna; a partir de la presencia discursiva de la evolución, la física, la higiene, la fisiología, la medicina y los esquemas militares. En el ámbito de las disciplinas escolares, a la educación física le fue asignada esta modelación del cuerpo, buscada por tal modelo educativo:

Esto significa que la educación física es uno de los mecanismos disciplinarios de la antropología de la modernidad (Le Breton, 1995), por cuanto permite, a través de su concepción del movimiento, encarnar los principales componentes de las formas de producción y consumo que sustentan el capitalismo. (Pedraza, 2010, p. 51).

Pedraza también concibe que:

(...) En este sentido, la educación física, si bien se considera uno de los recursos pedagógicos que revelan la consabida dualidad mente-cuerpo de la antropología moderna, propone también una relación y comunicación estrechas de los rasgos humanos físicos con los inmateriales. (Pedraza, 2010, p. 53).

Esta herencia que constituye la educación física como disciplina escolar es visible dentro de las narraciones realizadas por los maestros, como se puede reconocer a continuación:

«Como Educador físico me interesa mirar a los niños cómo toman sus hábitos y estilos de vida saludable, prepararse en la parte física. La actividad física hace parte de la danza, ellos vienen y se mueven. Trabajan su parte fisiológica, fortalecen su sistema cardiovascular, sus músculos, hasta su parte neuronal. Se les inculca también la buena alimentación, que en su casa también practiquen hábitos de vida saludable». (Líder Institución Nuestra Señora de Guadalupe).

La relación de la danza con la formación de educadores físicos en Nariño tiene tres conexiones directas con la construcción histórica de la disciplina escolar en la educación somática señalada por Pedraza (2010). Por un lado, por la relación con el desarrollo motriz, al considerar la danza como un vehículo para desarrollar la potencialidad desde la rítmica, la coordinación y la agilidad. La segunda conexión tiene que ver con el reconocimiento de la danza como una práctica social y lúdica, con una gran posibilidad de ser realizada por la diversidad de la población debido a su carácter social de integración; diferenciándose de otras alternativas de trabajo corporal que pueden generar condiciones estrictas para su práctica. La tercera tiene que ver con la materialidad del cuerpo como axiología, desde el conocimiento anatómico, en términos de las prácticas higienistas que promueven hábitos de vida saludable.

La presencia de una dualidad de características y roles, que asume el maestro desde su función y modalidad de vínculo con los procesos pedagógicos, es determinante para la construcción de los saberes. Estos pueden estar diferenciados en ciertas lógicas de concepto, mas confluyen en ejercicios de enseñanza –o transmisión de saberes–, que merecen reconocimiento porque se asumen como generadores de conocimiento. Inicialmente se relacionó al maestro hacedor del carnaval como alguien con un conocimiento arraigado en el trasegar con las creaciones artísticas y artesanales; que le proporcionan un saber propio y específico para comprender los momentos, los tiempos necesarios, los materiales y productos que le brindan resultados adecuados a sus requerimientos. Por otra parte, el maestro profesional de las artes y las lides de la enseñanza en los procesos formativos está permeado por el sistema educativo; a su vez, se encarga de orientar e impartir la enseñanza desde el aula de clases, amparado por las instituciones, que no solo le brindan el reconocimiento a su ejercicio, sino

que facilitan y posibilitan una serie de recursos y medios que hacen factible su desempeño.

El maestro hacedor de carnaval posee innumerables habilidades manuales, sociales, motrices y estéticas que le permiten abordar de manera firme –aunque incierta– sus procesos de creación y producción artística o artesanal. También se expone ante la crítica social como responsable de sus propuestas; puede recibir elogios y simultáneamente duras críticas que se generan en un contexto conocedor de este tipo de obras de carnaval. Es significativa la participación de maestros del carnaval provenientes de sectores considerados como populares en la ciudad de San Juan de Pasto, algunos con una formación escolar básica para desempeñar oficios o tareas que implican gran esfuerzo y desgaste físico. Algunos de ellos son obreros de overol, con necesidades logísticas, económicas y locativas.

El encuentro de estas subjetividades de quien enseña se hace posible gracias al carnaval. Se hace urgente poner en relieve que, en los procesos pedagógicos del carnaval, se destaca esta singularidad, como una desviación o *clinamen*, en términos de Santos (2009, p. 61), que posiciona el carnaval como un saber para la formación desde el contexto particular de Nariño². En contrapartida de la herencia de las disciplinas escolares, que se han constituido como dispositivo principal de producción de corporalidades modernas.

Esta desviación se encuentra en la vinculación de prácticas culturales como el carnaval en la formalización de la educación, en un dialogo más intercultural, y como resistencia a las políticas globalizantes del sistema educativo. Así, la danza, como una expresión de las prácticas culturales localizadas y georeferenciadas en Pasto, se convierte en un lenguaje propio para la expresión de sentimientos y emociones de quienes habitan este territorio. Estas prácticas pedagógicas están ligadas a procesos de identidad cultural que suceden en el Suroccidente de Colombia; en conexión con lo considerado el pensamiento y las estéticas Andinas:

«Por ejemplo, en las estudiantes lo que se llama la disciplina, aprenden disciplina, constancia, esfuerzo, aprenden que los objetivos se logran con sacrificio; lo digo porque es admirable. (...) Pero ha sido el docente que ha inculcado, el que les ha llevado al corazón ese valor por lo propio, por la región. El docente tiene la doble tarea de llevar el arte regional y en este caso las expresiones del carnaval, pero a la vez con un respeto y con una curiosidad por conocer otras expresiones culturales del país. Tenemos una expresión muy particular regional riquísima, pero formamos parte de un país que tiene otras expresiones muy ricas y que tenemos que conocer». (Rector Obra Gorettiana).

En este sentido, la danza del carnaval adquiere peso desde lo pedagógico. Este lenguaje adquiere la forma de un camino formativo más integral sobre el cuerpo, que desestabiliza esa dualidad mente-cuerpo tan presente en los procesos educativos institucionales. Así pues, las manifestaciones artísticas y culturales influyen en el currículo, tanto en la formación de los profesionales para la docencia, como en la construcción de los planes institucionales de la educación básica.

El ingreso del carnaval en el sistema educativo desestabiliza la cotidianidad de esta estructura tradicional. El aula deja de ser el espacio convencional encerrado entre muros, para desplazarse al espacio público, a la vía vehicular, los parques; las esquinas se convierten en

² Al respecto, Santos (2009) retoma el concepto como una manera de identificar la desviación dentro de una relación aparentemente inalterable.



lugares para la formación y encuentro entre las dos escuelas. El hecho de que el Carnaval permita sacar la escuela tradicional al barrio posibilita la conexión con la comunidad; para que esta estructura tradicional se haga presente en un cuerpo colectivo, –esa corporeidad que es vivida en cada uno de los desfiles–.

Acercarse al CNB es vivir una experiencia en la que el territorio propone, desde sus prácticas culturales y desde sus contenidos, la conexión con lo local, con lo reconocido como sus propias prácticas; donde el acercamiento a la tierra, la preparación de los alimentos, la corporeidad de lo campesino y lo mágico emergen en las propuestas artísticas. La fiesta, en el sur occidente de Colombia, está arraigada en el territorio. Por ello no puede ser ajena a la estructura escolar; si bien es ubicada como parte de proyectos de uso del tiempo libre, también es parte de un compromiso social de los maestros vinculados con la manifestación cultural, como de los estudiantes por llevarla a cabo.

Complementando lo anterior, ese encuentro del cuerpo del carnaval y el cuerpo de la escuela es visible en los temas escogidos para la construcción de la propuesta; pues siempre se muestra el desafío sobre cómo marcar una frontera entre lo considerado local y propio en relación con lo global y extranjero. Esta interacción sobre lo local y lo global puede llegar a caer en esencialismos sobre cuáles deberían ser los temas que orienten la investigación para la producción artística. Sin embargo, es necesario resaltar que dentro de la infancia y la juventud, los intereses y motivaciones de estos grupos están mediados por la industria cultural. Los referentes mediáticos se convierten en un motor que jalona dichos intereses y motivaciones; pero es en las modalidades donde los sonidos, el contexto y la estética de lo considerado local o nariñense se mezcla con lo global, se resignifica para localizarse en el territorio.

El Carnaval como experiencia y acontecimiento muestra una manera de construir escuela, que se sale de la identificación de la escuela moderna, para insertarse en la idea de la escuela-taller; donde el aprender se produce en el tiempo libre a partir del cultivo de sí mismo. Es una preparación del sujeto en el tiempo en el que no se trabaja.

Así es que encontrar una fuerte presencia de la danza como el movimiento del cuerpo del carnaval, también se refiere a una forma de vida al Sur del país que se organiza en ciclos. De igual manera al cierre e inicio de año, que es una posibilidad de preparar un encuentro con el de afuera. A lo largo del año el trabajo en colectivo se va tejiendo hacia el proceso final de muestra artística expuesta en un gran escenario que es la Senda del carnaval. Es una preparación de la fiesta con miras hacia la entrega. El cuerpo se convierte en ese presente; y en un don producido para el encuentro con el visitante, con la familia y la ciudad.

5.5 La construcción de sentido del niño artista a través del mapeo corporal

El mapa, como herramienta de investigación basada en la fenomenología y en la investigación biográfica, posibilitó la construcción de narraciones alrededor del cuerpo como territorio. La visualización del cuerpo dentro de una cartografía abrió el camino para pensar la representación de las corporalidades propias del territorio nariñense. Allí se destacaron aspectos que vinculan al Carnaval con la construcción subjetiva de las infancias, que participan en estas experiencias. Sumado a lo anterior, se recurrió al acontecimiento carnaval como generador de vivencias, vinculadas con lo festivo, lo local y de acuerdo a una idea de identidad. Por tal razón, se intentó abordar el cuerpo como *lugar* desde dos ámbitos: En el plano cotidiano o más cercano a la vivencia de la escuela, y en el festivo o correspondiente a los tiempos del Carnaval.

Al revisar las crónicas históricas sobre el carnaval se puede reconocer que los motivos alegóricos inicialmente tenían como referentes a Europa y Méjico. Aproximadamente hacia la década de 1960 empiezan a ingresar con fuerza las alegorías referidas a las costumbres y prácticas culturales del Sur del país. Se podría reconocer que en el trayecto del CNB existe un traslado de referentes externos hacia unas temáticas más reconocidas, propias de carácter andino, consideradas endógenas.

De manera anecdótica es posible identificar referencias relacionadas con la pérdida de identidad del carnaval o la debilidad actual al comparar con un pasado de las fiestas. La alusión constante de la pérdida de identidad es muestra de un estado nostálgico, como si la tradición fuera un estado inmutable que alguna vez se tuvo..., una suerte de materialidad que se halla pérdida. El uso indiscriminado y no problematizante acerca de la identidad muestra una analogía de Carnaval como igual a la identidad. Es un enunciado visible tanto en el discurso escrito como en el enunciado por los actores; algo que se da por entendido por sí solo.

Es necesario, en tal sentido, problematizar la identidad como un enunciado de categoría de análisis. Al respecto Restrepo (2006) señala la identidad como un “término nebuloso y omnipresente..., seduce, pero también confunde..., las últimas tres décadas ha habido una suerte de hiperinflación en el uso (y abuso) de la identidad” (p. 24). Los testimonios encontrados dentro de la cartografía con los niños artistas participantes permiten interpelar este enunciado, que ha sido replicado en las narraciones de las infancias, tal es el caso que al señalar personajes fantásticos son mencionados los reconocidos localmente como los provenientes de referentes televisivos o cinematográficos, por citar un ejemplo.

En consecuencia, desde los aportes de la cartografía corporal se reconoce que en el cuerpo se pueden mapear saberes de la escuela y del carnaval; encarnados en los cuerpos de los estudiantes, que serían parte de esa identidad. Marcar dos niveles, en tanto son dos tiempos diferenciados –la cotidianidad y el carnaval–, orientó la generación de los relatos sobre la vivencia, en el proceso

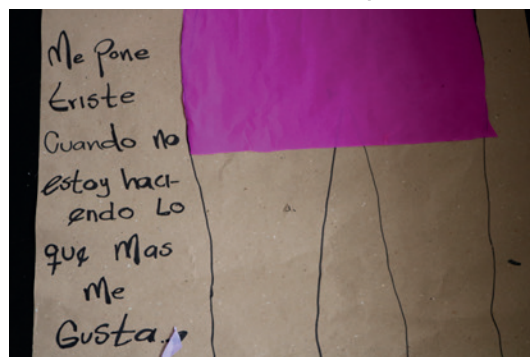


Imagen 22. Cartografía Corporal



de reconocer una construcción subjetiva producida por la manifestación; con la intención de llegar al interior de las experiencias de las personas que realizan esta producción artística.

Si bien cada participante elaboró su propio mapa esta "... construcción de un mapa constituye una manera de elaborar relatos colectivos en torno a lo común, monta una plataforma que visibiliza ciertos encuentros y consensos" (Risler y Ares, 2013, p. 8). De modo que cada mapa pueda ser leído en un cruce textual y de entramados desde las biografías particulares, y en las vivencias del Carnaval. De acuerdo a Silva, Barrientos y Espinoza (2013):

(...), con los Mapas Corporales se precisa que el protagonista de la biografía se convierta en autor de la interpretación, los cuerpos no son tratados entonces como "objetos" de estudio específicos para su clasificación de sanos o enfermos (lo que llevaría, en cierta forma, a reinstalar el dualismo cartesiano), sino que son reconocidos en amplias dimensiones constitutivas e insoslayables de toda práctica social. (p. 177).

De acuerdo a esto la propuesta de trabajo para mapear desde las infancias estuvo de acuerdo a que estos artistas se convirtieran en los intérpretes de sus creaciones a partir de la posibilidad de significar, desde sus cuerpos cotidianos –o lo considerado el cuerpo escolarizado–; y de reconocer las distinciones frente al contacto con un acontecimiento externo a la escuela como es el carnaval. En este sentido:

La máscara, el tatuaje, el afeitado colocan al cuerpo en otro espacio, lo hacen entrar en un lugar que no tiene lugar directamente en el mundo, hacen de ese cuerpo un fragmento de espacio imaginario que va a comunicar con el universo de las divinidades o con el universo del otro. (Foucault, 1966, p. 15).

Como articulación al nivel el *cuerpo del carnaval* se conformaron cinco estaciones temáticas, a saber: animales, ambiente o ecosistema, prácticas tradicionales, mitos y leyendas y fantasía. Estas fueron temáticas vinculadas con el CNB, producto de la investigación. Esta presentación se realizó desde el reconocimiento de los personajes, las modalidades, y del acontecimiento general del Carnaval.

Con relación a los referentes de fantasía se destaca principalmente el duende como un personaje reconocido en el ámbito nariñense; alrededor de este son construidos relatos y mitos de transmisión oral como el duende alegre o blanco, personaje bonachón, enamorado de las mujeres. También fueron señalados personajes provenientes de contenidos mediáticos televisivos como las hadas, las princesas y los ponis. Sin embargo, junto a estos personajes correspondientes a productos culturales masivos para la infancia, también fueron mencionados algunos cercanos a mitos colombianos como la Llorona, la Patasola, el Mohán y el Hombre Caimán.

En la identificación ambiental es reconocida la naturaleza en general, como conexión y fuente de vida. Es destacable el reconocimiento que tienen los niños alrededor de los elementos, principalmente del agua y el aire; con especial interés en el agua como el elemento ubicado en los ríos, y de vital importancia para la vegetación. También fueron mencionados aspectos trascendentales, y hasta de carácter espiritual, ya que la alusión a la energía y la paz fueron vinculadas a esta temática. Así, surge en este reconocimiento un personaje como la *Pacha mama*, diosa totémica de los Incas, representación general del planeta tierra.

Como integrante de la naturaleza, los animales de mayor identificación para los niños se encuentran representados en los más cercanos al contexto y de mayor reconocimiento cultural. Es el caso del cuy, el jaguar y el colibrí. El primero se destaca por ser parte de la gastronomía tradicional de la región; representa el mayor referente para la creación de personajes, no solamente por su valor en la dieta nariñense, sino por su presencia en las diferentes celebraciones tradicionales de las familias nariñenses –matrimonios, cumpleaños, grados, etc.–. Sobre este aspecto vale la pena mencionar la realización del Festival del cuy dentro del CNB; en el que además del evento gastronómico, se organizan concursos relacionados con la temática del festival.

El jaguar y el quinde se convierten en personajes con una fuerte presencia dentro de las diferentes propuestas de maestros artesanos del carnaval, en algunas creaciones se pueden ver representados como símbolos espirituales y de connotación mágica. Se destaca el jaguar como un felino originario del continente americano. Este representa un ícono, es el emblema de la relación indígena con lo espiritual. La presencia de este animal encarna la materialización del espíritu poderoso de la selva. En general, dentro de las representaciones cosmogónicas sobre lo metafísico, este animal siempre tiene una fuerte presencia.

Con relación al colibrí o *Quinde*, especie de ave que tiene la mayor variedad en el trópico, también es identificado como un animal que simboliza la dimensión espiritual por su cercanía con lo mítico. Usualmente es un animal visible en los sectores rurales de Pasto. Es un ave difícil de ser capturada, debido a su belleza y simbología. Es usual identificar la silueta de este animal dentro de figuras de cosmogonía incaica. El quinde es representado en algunos artefactos de culturas prehispánicas.

Como prácticas tradicionales los niños identifican aspectos relacionados con cinco expresiones: la música, lo histórico, la religiosidad, los juegos y la gastronomía. En cuanto a la música, esta alusión demuestra una fuerte herencia y presencia de la formación musical dentro del departamento de Nariño. En este caso específico los niños hicieron referencia sobre los sonidos andinos y campesinos como esencia de sus tradiciones. A su vez, que hace parte fundamental de las modalidades de murgas, comparsas y colectivos coreográficos; especialmente.

Con relación a lo histórico se hizo alusión sobre “... la navidad negra, evento ocurrido en la Calle del Colorado”³. Este hecho histórico, sucedido a comienzos del XIX, evidencia la masacre perpetrada por el Ejército bolivariano un 25 de diciembre. La denominación de la calle se relaciona con la sangre derramada en este trágico evento de la historia pastusa. En el CNB 2018 una imponente carroza denominada “El Colorado”, del maestro Carlos Ribert Insuasty, fue la ganadora, y revivió ese triste pasaje de la historia pastusa.

En cuanto a lo religioso, los niños manifestaron la fuerte vinculación de referentes del carnaval con el ritual de la eucaristía y con los templos católicos. Hay un gran número de iglesias católicas ubicadas en el centro histórico de la ciudad de Pasto y en cada uno de sus 17 corregimientos. Algunos de estos inmuebles son reconocidos como parte del patrimonio material del municipio, bien sea del orden nacional como local.

³ La Calle del Colorado son tres cuadras, ubicadas sobre la carrera 23. Este sector inicia en el parque de Santiago y comunica con el centro de la ciudad de San Juan de Pasto. Forma parte del centro histórico del municipio y además sirve de escenario para eventos como Arcoíris en el Asfalto.



La relación con la gastronomía también tiene un lugar preponderante en cuanto a las prácticas culturales. Es así como la práctica del cultivo y la preparación de los alimentos se convierte en un claro referente para la creación de las propuestas artísticas. La preparación de la melcocha, el helado de paila, las diferentes variedades de preparación del maíz y del cerdo; son referentes identitarios para los niños.

Para finalizar, los participantes reconocen como importantes algunos juegos tradicionales como la chaza, el trompo, la rayuela y el cucunubá. El encuentro con los elementos que sirven para estos juegos son una inspiración para la creación de las propuestas artísticas.

6. MUNAY YACHAY: SABER GOZAR



Imagen 23. Modalidad Colectivo Coreográfico desfile del Carnavalito 2 de enero 2018



El presente capítulo es fruto de tres momentos del proceso investigativo: el primero, correspondiente al análisis documental donde fue posible el acercamiento con la literatura del carnaval desde distintas orillas; posteriormente, una fase narrativa a través de las herramientas de entrevista, cartografía corporal y la síntesis triangular de los relatos polifónicos de experiencias en talleres con maestros y estudiantes. El tercer momento, explicado en este capítulo, contempló la construcción de la herramienta digital a partir de los planteamientos y las vivencias de los personajes y los hechos más relevantes del CNB.

Estos relatos, junto con las voces de los protagonistas de los procesos formativos en las instituciones educativas, permitieron obtener una información específica sobre las principales situaciones que afectan o alteran la ejecución de los proyectos artísticos. Se evidencia la falta de interacción de las áreas o asignaturas del currículo escolar, y paradójicamente, la necesidad de buscar apoyos externos con profesionales de otras áreas del saber. Esto con el fin de concretar sus propuestas artísticas. Lo cual no necesariamente es un impedimento para que los proyectos culturales se desarrollen en las entrañas mismas de la escuela.

Precisamente ese tipo de maestros, que se empoderan de los procesos formativos desde el campo artístico, son los que permiten dar sentido a una profesión que va mucho más allá del concepto y del prototipo de *profesional vago*, con el cual se rotula socialmente a ciertos docentes de esta área del saber. Hoy en día esta labor nos permite asumir una postura más crítica, a la vez objetiva y esperanzadora, frente al reto educativo.

En tal sentido, citando a Saldarriaga (2003), encontramos un maestro al modo moderno, donde se puede:

..., señalar que el eje las prácticas culturales se ha invertido de su posición subordinada, ha pasado a ser dominante. La cultura ha empezado a volverse importante para los proyectos educativos, y lo pedagógico se vuelve un medio entre otros para los proyectos de la cultura. Es que ahora se concibe "la cultura" como algo que todos poseen, aunque esté escindida entre "cultura popular" y "alta cultura". (p.286).

Se habla de un maestro, líder del proceso en carnaval, que sin importar las garantías profesionales y personales, valora y le da importancia a las prácticas pedagógicas artísticas. Durante la época en que se desarrolla la fiesta carnavalera los maestros, por coincidir con el cierre de año escolar y los periodos vacacionales, se convierten en protagonistas del hecho. Esto se convierte en un acervo cultural para ellos, que se va nutriendo con las manifestaciones del carnaval año a año.

Desde luego este compromiso y responsabilidad se vuelve un sentimiento, que es compartido con los estudiantes y avalado por los directivos, padres de familia y demás estamentos de la comunidad académica de la escuela. Esta experiencia nace de la necesidad de contribuir con una de las expresiones de mayor popularidad y acogida; tanto de manera individual, como desde los procesos pedagógicos que se adelantan al interior de las instituciones educativas, para participar en los escenarios y eventos de celebración del carnaval. Este sentimiento se traduce en la danza. La danza del carnaval, reflejada especialmente en la modalidad de colectivos coreográficos, como la tendencia de mayor acogida por parte de las instituciones

educativas, dadas las características y aportes a la formación de los estudiantes; a su vez, por contribuir a los procesos de socialización y el aprovechamiento del tiempo libre.

Para definir un nombre que abarcara la dimensión y aspectos que socialmente –y al interior del carnaval– se generan fue necesario buscar un elemento que permitiera identificar el tipo de motivaciones que llevan a niños y jóvenes a abandonar por unos días la cotidianidad, para entregarse de manera libre y espontánea al placer de participar con propuestas artísticas en el principal motivo de celebración y goce que tiene el sur colombiano. Es entonces ese espíritu lúdico y placentero el que determina la denominación de la herramienta: Munay Yachay (Saber gozar), que toma dos vocablos quechuas en relación directa con esta intención. Munay=querer, desear algo, divertirse, disfrutar. Yachay=conocimiento, relacionado con lo que la gente sabe o conoce; y que determina un tipo de conocimiento necesario para la construcción de propuestas artísticas, para saber divertirse en y con ellas.

Así, Munay Yachay es el resultado del proyecto: *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*. Este fue un convenio entre la U. MARIANA y la Universidad CESMAG, que además resultó ganador de la Beca de investigación del Programa Nacional de Estímulos del Ministerio de Cultura 2018: Cuerpo y Memoria de la Danza - Pedagogía de la Danza en Colombia.

Para que la herramienta adquiriera su propia identidad se decidió implementar un logo símbolo que reflejara ese conocimiento. Así surge MUNY, iconografía en homenaje al Zorro Rojo, encontrado en el municipio nariñense de Cumbal en 2017. Es una especie en peligro de extinción, que, junto a las iniciales de la aplicación (M-Y), representan la esperanza del resurgimiento de la vida y el compromiso de protección del carnaval como nuestro patrimonio.



Figura 11. Imagen corporativa aplicación
Munay Yachay

Posteriormente había que concretar el tipo de herramienta que se utilizaría para la organización de la información sobre los diferentes temas del carnaval. Para ello se dedicó un espacio para pensar esto; con el apoyo del grupo de investigación GISMAR, a través de ingenieros desarrolladores de Software; el Semillero de narrativas audiovisuales de la Universidad Mariana; el Grupo de Diseño, Publicidad y Mercadeo Conexión Demente; el semillero de Investigación del Grupo COOPER del Programa de Licenciatura en Educación Física de la Universidad CESMAG; con quienes se verificaron los aspectos técnicos, el diseño y la funcionalidad de la herramienta. Así surge nuestra aplicación web.



Munay Yachay, entonces, se convierte en una herramienta didáctica virtual pensada para el fomento y orientación de procesos pedagógicos en danzas de carnaval. De acuerdo al análisis de prácticas pedagógicas en el carnaval de la Alegría Estudiantil, que coordina la Secretaría de Educación Municipal de Pasto; y al Carnavalito del CNB, que coordina Corpocarnaval conjuntamente con la Alcaldía de Pasto.

Los temas y contenidos de la aplicación surgen de conocimientos, experiencias y percepciones de maestros de carnaval; líderes de procesos formativos en diferentes modalidades artísticas que se abordan en las instituciones educativas del municipio de Pasto. En Munay Yachay se encuentran relatos y puntos de vista de los maestros, quienes han desarrollado de manera insistente unos saberes que les permiten abordar anualmente, con desborde de imaginación y creatividad, la elaboración de propuestas artísticas. Esto les implica someterse en la mayoría de los casos a procesos de acreditación y a la criba social pastusa.

La herramienta está dirigida a todos aquellos niños y jóvenes artistas del Carnaval, que año tras año de manera voluntaria y espontánea, junto a sus maestros y líderes de procesos artísticos, dedican tiempo, recursos y entusiasmo para engalanar este magno acontecimiento. Su labor se ve reflejada en obras, elaboradas en su mayoría con la técnica del papel encolado, que se preparan y decoran para el anhelado desfile.

Así, de manera sistemática, se han organizado en la aplicación diferentes *módulos* o apartados que contienen aspectos relevantes del proceso formativo que se adelanta especialmente en instituciones educativas, escuelas o semilleros de carnaval. Estos módulos son una alternativa de solución a las necesidades identificadas por los maestros; a la vez, se convierten en fundamentos básicos para la orientación de los procesos artísticos.

A manera de presentación inicial se encuentra el *home*, con la información de los investigadores, creadores y responsables de la Aplicación, así como los aliados estratégicos que permitieron consolidar la herramienta. Particularmente se reconoce y agradece el apoyo del Ministerio de Cultura y el aval de la Secretaría de Educación Municipal - SEM Pasto y Corpocarnaval. Allí se destaca un video narrativo del proceso investigativo, adelantado por los docentes Carolina Avendaño Peña de la Universidad MARIANA y Luis Antonio Eraso Caicedo de la Universidad CESMAG. La aplicación se encuentra disponible en la siguiente página web: <http://www.munayyachay.com>

6.1 Hilo histórico del Carnaval

Como uno de los apartes y hallazgos importantes se presenta, en la introducción –ventana de Modalidades–, un *Hilo Histórico* del carnaval, en el que se registran hechos o acontecimientos que a simple vista pudieran parecer pequeños. Sin embargo, es apasionante mirar cómo hace más de 100 años se empiezan a vislumbrar las manifestaciones que brotan de lo más íntimo del sentimiento de un pueblo apacible e ingenioso, que busca las maneras de hacer más agradable la vida cotidiana. Por ello los carros alegóricos y algunas comparsas se constituyen en vehículos de expresión y de representación de la idiosincrasia; a la vez, es una muestra de la habilidad de los maestros para armar y componer motivos que llamarán la atención de la gente. Desde ese entonces el público comenzó a agolparse en las aceras y balcones para

apreciar las singulares construcciones. Ese hecho hoy se magnifica con varios desfiles de imponentes motivos y expresiones artísticas, que siguen deleitando y atrayendo a cientos de miles de espectadores.

6.2 Modalidades del Carnavalito

Munay Yachay inicia con el módulo *Modalidades*, que contiene precisamente cada una de las formas artísticas de carnavalito: Colectivo Coreográfico, Murguita, Carrocita, Comparsa y Disfraz Individual; con sus respectivas características a partir de su definición, datos históricos, aportes pedagógicos y estadísticas. La intención de este módulo es determinar sus particularidades, así como las posibilidades de participación en cada una de ellas; acorde con el potencial y preferencias de los estudiantes, que el maestro tendrá que confrontar, además, con los recursos, espacios y objetivos de las entidades en donde se desarrollará el proyecto.

Este módulo contribuye fundamentalmente con dos propósitos: Por una parte, hacia el manejo adecuado de las características inherentes a la modalidad, que serían en gran medida los requisitos de inscripción y participación; de otra parte, con miras a la responsabilidad que asume el maestro o líder del proceso para fortalecer las expresiones y particularidades de cada modalidad. En definitiva, que sea significativo el rol que ejerzan con los niños y artistas en general para conocer, identificar y comprender con claridad los aportes que los procesos le brindan al gran proceso sociocultural del carnaval, y a la formación integral de los niños.

De acuerdo al capítulo anterior del libro fueron analizados los resultados de las entrevistas con los maestros líderes que permitió evidenciar diferentes factores y necesidades para la orientación de los procesos formativos; así como para la etapa de diseño y creación de las obras artísticas de carnaval. De esta manera se procedió a identificar y concretar una serie de talleres de cualificación de la mano de formadores –y destacados maestros del carnaval–, con conocimiento y experiencia en el manejo de los temas afines al diseño de propuestas artísticas.

La creación de la aplicación centró su atención sobre el aporte de la danza a cada modalidad, toda vez que la Senda se convierte en el escenario callejero para la puesta en escena de todas las propuestas, independientemente de la modalidad en que se participe. En tal sentido se determinó que uno de los talleres debía abordar el tema de movimiento corporal. Además, se resalta la importancia que cobra la música para la animación de los motivos; es decir, se convierte en el aspecto indispensable en la estructura coreográfica y en el fundamento –o esencia– de las murgas y colectivos coreográficos. En ese mismo orden de ideas surge el maquillaje artístico, para adecuar una parafernalia correspondiente al tema escogido; a su vez, en sintonía con el momento festivo del carnaval. Dicha presentación exige a los artistas elementos decorativos particulares y característicos que se reconocen como *tocados*; se portan como adorno en la cabeza, generalmente se utilizan máscaras, sombreros, coronas y demás elementos alusivos al folclor andino. Esto evidencia la necesidad de determinar y orientar más trabajos acerca de la escultura y modelado.

6.3 El taller del maestro

También surge un aspecto estructural que aporta significativamente al proceso formativo, a partir de la reflexión que se genera sobre los aportes pedagógicos del carnaval y sus modalidades. Esto coincide y se complementa con el proceso investigativo. Allí se implementa la herramienta de investigación social conocida como cartografía corporal; la cual, además de permitir la recolección de información valiosa sobre las percepciones de los niños artistas, se convierte en una estrategia adecuada para la participación colectiva en la identificación de temas y en la búsqueda de una concreción de determinada propuesta artística. Esta herramienta es también una oportunidad para sensibilizar al maestro frente a la importancia de posicionar la pregunta sobre el cuerpo en los procesos de carnaval; así como brindar un ambiente para los niños, desde el reconocimiento de su corporeidad como un territorio y de su rol como protagonistas de la fiesta.



Imagen 24. Modalidad Carrocita Carnaval de la Alegría Estudiantil, nov. 2017

Toda esta gama de experiencias, conocimientos y aportes se encuentran consignados en el módulo *Talleres* de la aplicación. Este módulo se nutre de los respectivos guiones descriptivos de cada expresión, con videos instructivos, tips para el maestro y un glosario con terminología afín a cada sector –y al lenguaje propio de la creación o composición artística–. Paraphrasing to Connolly and Clandinin (1995) here is consolidated the writing of the polyphonic story. In this sense the analysis of the recorded material is done from the categorical perspective, through the dialogue of the stories, both in the moments of encounter as of inflection. From this it is intended to write a new polyphonic story with the data, and recognitions, of the knowledges present in the voices of the master leaders, and some children participants; as well as with documents, where tensions, alliances, meanings, games of force and principally, the identification of the relations between the pedagogical knowledges and the other knowledges present in the discursive field of the body in the school.

Uno de los aspectos relevantes para esta investigación se refleja en la identificación de los *Aportes Pedagógicos del Carnaval*, que, a la vez, emergen del proceso de análisis de los relatos polifónicos y de conceptos personales sobre la percepción de los actores del proceso artístico formativo. Estos aportes se vuelven una expresión del real significado, de vivencias y experiencias en los talleres de creación, de ensayos; y desde luego, de la presencia del cuerpo durante el recorrido o desfile artístico en la Senda del carnaval. A continuación se clasifican estos aportes en tres categorías emergentes del saber:

- **El saber del carnaval**

Es visto como un acontecimiento y espacio lúdico pedagógico. El Carnaval se convierte en la escuela taller de aprendizajes, para el encuentro de saberes, que surgen del diálogo de las distintas disciplinas del conocimiento. Cada una aporta los fundamentos y elementos complementarios a la manifestación. Es una forma de desarrollo con un valor agregado; que retoma el potencial del niño y lo dinamiza a través del juego.

Entre los aspectos identificados en esta categoría se realizaron reflexiones, que se consolidaron como los aportes pedagógicos, y se encuentran consignados en la aplicación Munay Yachay. Están relacionados con diferentes nominaciones como:

- El carnaval como escuela
- Encuentro de saberes
- El carnaval como pedagogía
- El Carnaval como acontecimiento
- El potencial de la infancia
- La experiencia de la infancia en el carnaval
- El saber propio
- Jugando se aprende: ..., el carnaval genera la posibilidad de aprender a disfrutar el juego de manera natural e intencional, así como soslayar sus temores porque no sesga ni limita al más alegre o al tímido del convite.

Cada reflexión y aporte pedagógico tiene gran afinidad frente a las intervenciones de los propios líderes, así como a las opiniones de algunos niños artistas que emitieron su juicio. Una segunda instancia permite relacionar los aportes encontrados, concretamente con el quehacer de la escuela, con esa estructura académica reflejada en el sistema educativo.

Esta, paradójicamente, por momentos, parece alejarse de las prácticas artísticas; pese a esto, las fomenta mediante proyectos complementarios. Así emerge la segunda categoría de análisis relacionada con:

- **El hacer del carnaval en el sistema educativo**

Es posible identificar que las prácticas artísticas no son hechos aislados o independientes que deben relegarse. Por el contrario, son una muestra evidente de procesos que requieren de un manejo interdisciplinario y que vale la pena integrar a los currículos escolares por sus aportes y aprendizajes significativos:



- Currículo transdisciplinario
- Innovación de prácticas educativas
- Contribución al desarrollo del pensamiento didáctico
- Fomento del espíritu del juego
- Una forma de resiliencia
- Puente de comunicación
- Aprendizajes significativos a partir de experiencias reales: En correspondencia con el reto del sistema educativo global de lograr indicadores de calidad, se puede reconocer que contar con procesos de carnaval en la escuela aporta a la formación de los niños y niñas, al generar conexiones directas con capacidades ciudadanas, relaciones de solidaridad y de inclusión de los saberes locales.

Es destacable que el carnaval permita desarrollar conocimientos diversos que le sirven como laboratorio a la escuela. El estudiante puede vivenciar aprendizajes en condiciones reales –“aprender haciendo”–, un método que la misma escuela ha buscado para la generación de significados y prácticas culturales.

Así, se pasa a un tercer momento, donde se aborda una categoría con mayor correspondencia con los objetivos del proyecto. Esta categoría contempla la posibilidad de analizar y referir los aportes relacionados con el estudio del cuerpo, asociado a la manifestación propia del carnaval, tal como se plantea en la siguiente reflexión:

- **Cuerpo y carnaval**

La referencia del estudio no ubica el cuerpo desde una concepción reduccionista de aquel cuerpo físico que suma en número, o en presencia, un indicador o dato estadístico. Permite, por el contrario, auscultar toda una serie de aspectos que lo ubican como un cuerpo-sujeto, que siente y se manifiesta; que es portador de saberes y es actor del hecho social y cultural. Es un cuerpo que se conforma a partir de distintas reflexiones como:

- La crítica al afán y la individualidad
- El territorio como parte del cuerpo
- La entrega
- El aprendizaje a través del movimiento
- El cuerpo en la transmisión de saberes: El mundo de fantasía e imaginación es para los niños su mayor referencia, sin embargo, se reconoce que en la actualidad existe una fuerte influencia de medios comunicativos con contenidos masivos. Es menester situar el saber de quienes los antecedieron como parte de sus referentes. Solo lo que se ha aprendido significativamente se reconoce como una marca indeleble que se expande en el cuerpo y en la construcción de futuro.



*Imagen 25. Colectivo I.E. Ciudad de Pasto. Desfile “Canto a la Tierra”
3 de enero 2018*

Cada una de las reflexiones anteriores contempla los significantes que justifican de manera concisa la labor fundante de la escuela, como guía de un saber que integra al sujeto que aprende; y que deberá develarse o proyectarse desde la Senda del carnaval.

Los aprendizajes significativos, en este caso, van más allá del currículo escolar, del entorno de la escuela y del mismo sistema educativo. Estos encuentran un escenario de tensión o discusión a partir de vivencias reales, que le otorgan al estudiante las alternativas de inmiscuirse en la consolidación e identificación de un cuerpo social; un cuerpo colectivo, un cuerpo conformado por ciudadanos y por el territorio.

La aplicación Munay Yachay se complementa con un tercer módulo denominado *Proyectos*, el cual está dotado de información específica para los maestros. Este permite conocer y diligenciar de manera sintética los elementos básicos de un proyecto artístico, con la intención de orientar los aspectos fundamentales en su diseño, presentación y gestión. El módulo se inicia con datos específicos requeridos por las entidades organizadoras de los eventos de carnaval. Se pretende generar una información detallada y específica con las diferentes modalidades artísticas de carnaval en las que se desea participar; esta apuesta permite comprender y validar los aspectos o características de cada una.

Con esta herramienta las organizaciones podrán contar con información clara, precisa y detallada sobre cada proyecto que liderarán las Instituciones Educativas, Las Escuelas de Carnaval y los cultores independientes, pues el registro permite organizar y clasificar la información de los proponentes. A su vez facilitará su revisión, a partir de los datos específicos de los proponentes y de las modalidades en que se vaya a participar; esto permitirá agenciar también datos estadísticos sobre el número de niños, de proyectos por modalidad, así como la cantidad de proponentes y de entidades participantes. Los datos estadísticos, además, se constituyen en una fuente confiable de registro y consulta pues estarán disponibles para quien requiera información de este tipo de procesos o proyectos artísticos, que se generan fundamentalmente como prácticas artísticas, como aprovechamiento del tiempo libre o como proyectos lúdicos al interior de las instituciones educativas. Es fundamental, aunque se evidencie como un efecto indirecto, el aporte que dichos procesos y proyectos le brindan a la construcción de identidad; así como a los planes de salvaguarda de las manifestaciones culturales.

Finalmente, este módulo permitirá a los maestros líderes y gestores culturales gerenciar y gestionar alternativas de financiamiento de las propuestas; partiendo de los criterios y requisitos de participación de las Entidades organizadoras. A la vez se busca la creación de contactos de interés, mediante una serie de enlaces con entidades y programas de financiación, que puedan aportar recursos a este tipo de iniciativas culturales. En tal sentido se encontrará una matriz que presenta convocatorias de carácter local y nacional. En estas se pueden presentar proyectos para su cofinanciación.



De esta manera se condensa una gama de posibilidades, con herramientas pedagógicas básicas esenciales para el inicio de procesos formativos en danzas de carnaval, o para las demás manifestaciones artísticas en cuanto requieran de un orden y una estructura coreográfica para su puesta en escena; si bien, en los espacios y herramientas planteadas se puede evidenciar un nivel inicial de orientaciones para los procesos formativos, es deseable que cada líder asuma de manera creativa alternativas para su evolución; y que esto permita continuar con niveles más avanzados de desarrollo artístico.

El escenario callejero, más conocido como la Senda del carnaval, dada su irregularidad, es sin duda el principal factor de incidencia en la motivación de los procesos, de sus líderes naturales y de los niños artistas. Todos ellos son protagonistas de una historia que se escribe y se fortalece tradicionalmente cada año; lo cual garantiza, per se, su permanencia en el ideario de un pueblo artesano, que con puro sentimiento se vuelca a preparar y disfrutar sus celebraciones de manera particular.

Es menester aludir a la jerga y emocionalidad pastusa para exclamar a voz en cuello, –la academia se une a esta singular forma de disfrute– con quienes, sin importar su condición o estado emocional, vociferan por doquier:

“¡Qué viva Pasto, y que viva el carnaval... carajo!”.

BIBLIOGRAFÍA



Imagen 26. Niña artista en el Carnaval de la Alegría Estudiantil 2018.



- Aguilar, T. (2007). Biopolítica y Fenomenología: Consideraciones En Torno Al Cuerpo Objeto. Revista Laguna. Santiago de Chile.
- Alcaldía Municipal de Pasto (2001). Plan de Desarrollo Municipal 2001 – 2003, Pasto: Espacio de vida, cultura y respeto”. Pasto.
- Alcaldía Municipal de Pasto (2004). Plan de Desarrollo para el periodo 2004 – 2007: Pasto Mejor. Pasto
- Alcaldía Municipal de Pasto (2008). El plan de desarrollo municipal de pasto 2008 – 2011: Queremos Más – Podemos Más. Pasto.
- Alcaldía Municipal de Pasto (2012). Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015 de Pasto, Transformación Productiva. Pasto.
- Alcaldía Municipal de Pasto (2016). Plan de desarrollo municipal 2016 – 2019” “pasto educado constructor de paz. Pasto.
- Álvarez, A. (2008) De las relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares. [en línea] Disponible en <http://faceduacion.org/posgrado/sites/default/files/Ponencia%20Alejandro%20Alvarez%20Gallego.pdf>, recuperado: 1 de mayo de 2015.
- 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>.
- Ávila Penagos, R (2009). El aprendizaje a lo largo de la vida, las subjetividades y la sociedad pedagogizante. Educación y cultura, núm. 84, 42-47. Bogotá, Fecode.
- Ball J, S (2009). El aprendizaje a lo largo de la vida, las subjetividades y la sociedad pedagogizante. Educación y cultura, 84, 63-76. Bogotá, Fecode.
- Barghi, R., Zakaria, Z., Hamzah, A., & Hashim, N. H. (2017). Heritage education in the Primary School Standard Curriculum of Malaysia. Teaching And Teacher Education, 61124-131. doi:10.1016/j.tate.2016.10.012
- Bravo, J (s.f). Carnavalito: Ingenio y creatividad infantil. N/a, Pasto.
- Cabra, A y Escobar, M, (2014). El cuerpo en Colombia –estado del arte cuerpo y subjetividad-. Bogotá, IESCO:IDEP.
- Castillo, A; Cerón, G. y Guacas, M. (2008) Entretejiendo identidad regional. ACODESI (San Juan de Pasto)
- Castro-Gómez, S. (2014). Descolonizar las artes. Una genealogía del modelo de la universidad-empresa en Colombia.
- Chaves, N, (2006), La pedagogía del arte en el carnaval de aula y la comprensión crítica de la realidad. [Trabajo de grado], San Juan de Pasto, Universidad de Nariño.
- Congreso de la República de Colombia (2001). Ley 706 de 2001, declaratoria del CNB como patrimonio cultural de la Nación.
- Connelly, F y Clandinin, D. (1995), “Relatos de experiencia e investigación narrativa” en Larrosa, J et al, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona. Laertes, pp. 11-59.
- Corpocarnaval (2012). Reglamento Carnavalito. Reglamento del desfile del “carnavalito” de Negros y Blancos de Pasto 2012. (Documento sin publicar)
- Corpocarnaval (2018). Reglamento Carnavalito. Manual de participación del desfile del “carnavalito” de Negros y Blancos de Pasto 2018. (Documento sin publicar)
- Davidson, H. (1970). Diccionario Folclórico de Colombia – MUSICA, INSTRUMENTOS Y DANZAS. Tomo I, Publicaciones BANCO DE LA REPUBLICA. Bogotá.
- De Certeau, M, (2000), La invención de lo cotidiano: Vol 1. Artes del hacer, España, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Díaz, M (2015). Salvaguardia del carnaval de negros y blancos de pasto, mediante la implementación de escuelas de carnaval como propuesta pedagógica, en las instituciones educativas de la comuna cuatro del municipio de pasto, [Trabajo de grado], San Juan de Pasto, Universidad de Nariño.

- Dostál, J. (2015). Intangible cultural heritage and possibilities of its development on the basic schools with accent on folk traditions and crafts. *Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 2015258-260.
- Dutch, L.y Melich, J. (2005). *Escenarios de la Corporeidad*, Madrid, Editorial Trotta.
- Echeverri, S. A. M., & de los Ríos, A. Y. (2009). Discursos y conceptualizaciones sobre la educación artística en revistas colombianas: 1982-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 171-188.
- Elías, N. (1996). *Deporte y ocio en el progreso de civilización*. México: Fondo de Cultura económica.
- Foucault, M. (1966). *Topologías: Utopías y heterotopías y El cuerpo utópico*. Recuperado en 24 de septiembre de 2018, disponible en http://hipermedula.org/wp-content/uploads/2013/09/michel_foucault_heterotopias_y_cuerpo_utopico.pdf
- Foucault, M. (1975) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*.- 1a, ed.-Buenos Aires: Siglo.
- Franco, S. (2015). Reenacting Heritage at Bomas of Kenya: Dancing the Postcolony. *Dance Research Journal*, 47(2), 5-21.
- Gobernación de Nariño (2011). *Plan de Decenal de Cultura de Nariño 2011-2020*
- Granda, P (2012). *El Carnaval: Fiesta y visualidad en la escuela. Experiencia colombiana en la enseñanza del patrimonio cultural. Arte e Cultura Populares*.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (2015). *Cuerpo y Educación: Variaciones sobre un mismo tema. Serie investigación IDEP*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Larrosa, J. (1995). "Tecnologías del yo y educación, en Escuela, poder y subjetivación. Madrid. La piqueta". [en línea], disponible en: <http://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-Escuela-poder-y-subjetivacion.pdf>, recuperado:17 de abril de 2017.
- Luna, Y, (2012), *Plan Especial del Salvaguardia del Carnaval de Negros y Blancos de Pasto, Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, [Trabajo de grado]*, Universidad de Nariño, San Juan de Pasto.
- Martínez Boom, A (s.f.), *Una Mirada arqueológica a la pedagogía*. [En línea], Recuperado el 30 de mayo de 2017
- Martínez, Boom, A. (2012a). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: IDEP.
- Martínez, Boom, A. (2012b), *La práctica pedagógica, historia y presente de un concepto*. En Barragan, D; Gamboa, A y Urbina, J. (2012), *Práctica pedagógica: perspectivas teóricas*. Bogotá, Ecoe.
- Mejía, M. R. (24 de marzo 2017). *Cambio curricular y despedagogización en la globalización, hacia una reconfiguración crítica de la pedagogía*. Revista online Otras voces en educación. Recuperado de: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/210048>
- Melo, D, Muñoz, L y Guerrero, M. (2002) *Propuesta pedagógica para resaltar las connotaciones educativas que posee el carnaval andino de pasto*. Universidad de Nariño: San Juan de Pasto. Tesis de pregrado
- Ministerio de Cultura (2004). *Educación Artística y cultural, un propósito común: Documentos para la formulación de una política pública colombiana*. Bogotá, Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Cultura (2007). *Resolución 1557 de 2007 declaratoria del CNB como Bien de Interés Cultural del orden Nacional y se ordena la elaboración del Plan Especial de Salvaguarda*.
- Ministerio de Cultura (2010). *Compendio de políticas culturales*. Colombia, República de Colombia.
- Ministerio de Educación (2010a). *Documento N°15, Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá, Colombia. En línea: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_EduFisica_Rec_Deporte.pdf. Recuperado en marzo 6 de 2018.



- Ministerio de Educación (2010b). Documento N°16, Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en básica y media. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación (2010c). Documento de Orientaciones N°37, las rutas del saber hacer – experiencias significativas que transforman la vida escolar. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000), Lineamientos Curriculares para la Educación Artística. Bogotá, Colombia.
- 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.
- Muñoz. Lydia Inés (1991). Evolución histórica del Carnaval Andino de Negros y Blancos de San Juan de Pasto. IADAP, Ecuador.
- Muñoz. Lydia Inés (2009). Cátedra Nariño Proyecto Etnoeducativo: guía didáctica para estudiantes. Gobernación de Nariño, Secretaría de Educación y Cultura de Nariño, San Juan de Pasto.
- Pasichaná, R. (2014). Sistematización de la Experiencia Investigación 2014 de la Fundación Cultural Indoamericano como manifestación de la memoria andina ancestral, comunicada en el desfile del Canto a la Tierra del Carnaval de Negros y Blancos. Pasto. Universidad Mariana.
- Pedraza, Z. (2010). Saber, cuerpo y uso de los sentidos y escuela. calle14: revista de investigación en el campo del arte, vol. 4, NÚM. 5 (2010).
- Pedraza, Z. (6 de Julio de 2017). Cuerpo y Educación: reconfiguraciones de la educación corporal en las tramas subjetivas contemporáneas. Cali, Valle del Cauca, Colombia. Recuperado el 2 de abril de 2018, de <https://www.youtube.com/watch?v=dybINYn6grs&t=3140s>
- Pedraza, Z (1999). En cuerpo y alma: visiones de progreso y de la felicidad. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Pérez Herrera, M. (2015). Carnaval y educación social. Revista Horizontes Pedagógicos, 16(1). Recuperado de <http://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/784>
- Planella, Jordi (2006). Corpografías: dar la palabra al cuerpo. Artnodes, n.º 6 [artículo en línea]. DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i6.758>
- Post, c. W. (2012). Objectives and Prospects for Bringing Service-Learning into the Memory and Heritage Classroom. Southeastern Geographer, 52(4), 413.
- Quiceno Castrillón, H. (2009). Michel Foucault, ¿Pedagogo? Revista Educación y Pedagogía, 15(37), 201-216. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5985>
- Restrepo, E. (2006). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. Jangwa pana, 5(1), 24-35.
- Robinson, Ken. (2006, febrero). "Ken Robinson dice que las escuelas matan la creatividad. [Video], disponible en https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=es, recuperado: 22 de febrero de 2017
- Rodríguez, Javier. 2011. Pedagogía y carnaval en semiosis del carnaval. Universidad de Nariño
- Rodríguez, Javier. 2017. Aisthesis del carnaval de negros y blancos. Universidad de Nariño
- Sáenz, J. (2004). Edición y estudio introductorio de la obra de John Dewey, experiencia y educación. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Salazar, C (2006). Propuesta de participación en el carnaval de negros y blancos edición 2006 como estrategia de sensibilización a los estudiantes del Colegio Filipense "Nuestra Señora De La Esperanza", [Trabajo de grado], San Juan de Pasto, Universidad de Nariño.

- Saldarriaga Vélez, O. (2016). La «escuela estallada»: diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica. *Memoria y Sociedad*, 20(41), 2-12.
- Saldarriaga, O. (2003) *Del oficio del maestro: Prácticas y teorías de la Pedagogía Moderna en Colombia*, Magisterio Editorial (Bogotá).
- Saldarriaga, O. (2006) *Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización*, en *Nómadas*. N°25. Colombia, Universidad Central, pp. 98-108. [en línea] disponible en: http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_25_2_d_pedagogia_conocimiento_y_experiencia.pdf, recuperado: 1 de mayo de 2015.
- Saldarriaga, O. (2016a). Tensiones entre historia de la educación e historia de la pedagogía. [En línea], disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=RkmADQIqPcc&t=4085s>, recuperado el 30 de mayo de 2017
- Saldarriaga, O. y Sáenz. J. (2005) *De los usos de Foucault para la Prácticas Pedagógica. Un saber sobre por qué no funciona la escuela. En: Foucault, la Pedagogía y la Educación: Pensar de otro modo. Capítulo Bogotá 105 – 127. Magisterio Editorial (Bogotá).*
- Santos, Boaventura De Sousa. (2009), “Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes” En: *Pluralismo epistemológico*, Bolivia pp. 31-84.
- Secretaría de Cultura Recreación y Deporte. (2013). *Pedagogía para pensar y hacer saber*. [en línea] disponible en <http://siscred.scrd.gov.co/biblioteca/handle/123456789/214>, recuperado: 12 de marzo de 2017.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2010), *Experiencias artísticas que transforman contextos en los colegios de Bogotá: Festival artístico escolar 2010*. Alcaldía Mayor.
- Secretaría de Educación Municipal (2017) *Actas de reunión Subsecretaría de Calidad Educativa*. Pasto. Documento sin publicar
- Secretaría Municipal de Educación de Pasto (2012). *Acta de reunión Proyecto Carnavalito*
- Silva, J; Barrientos, J & Espinoza-Tapia, R. (2013). Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: los mapas corporales. *Alpha (Osorno)*, (37), 163-182. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200012>
- Tobar, J (2014). *La fiesta es una obligación: artesanos intelectuales de Carnaval de Negros y Blancos en la imaginación de otros mundos*. Universidad del Cauca, Popayán.
- UNESCO (2006). *Hoja de ruta para la Educación Artística. Conferencia mundial sobre la educación artística, construir capacidades para el siglo XXI*. En línea: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf Recuperado: 5 de marzo 2018
- Vélez-Caro, O. C. (2017). El quehacer teológico y el método de investigación acción participativa Una reflexión metodológica. *Theologica Xaveriana*, 67(183), 187-208.
- Walsh, C. (2013). *Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos*. C. Walsh, *Pedagogías decoloniales*. Quito: Abya-Yala.
- y multireferencialidad. *Educación y cultura*, 84, Bogotá, Fecode, pp. 8-16.
- Zambrano Leal. A. (2009). *Ciencias de la Educación y Pedagogía: especificidad, diferencia*
- Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. In *Conferencia Magistral, Universidad de la Ciudad de México (Vol. 10)*.
- Zuluaga, O. (1999), *Pedagogía e Historia: La historicidad de la Pedagogía, La enseñanza, un objeto de saber*. Medellín, Anthropos.



La cultura
es de todos

Mincultura

