



Carnaval e investigación: líneas de pensamiento para el educador artístico

Carolina Avendaño Peña
Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia)
cavendanop@udistrital.edu.co

Resumen

La presente ponencia hace parte de la investigación *El Carnaval como Campo de Saberes para la Educación Artística*¹, que en esta oportunidad presenta el soporte epistemológico a partir del abordaje de las nociones saber y pensar epistémico. El desarrollo de la ponencia despliega estas nociones con el propósito de establecer nodos relacionales entre el carnaval y la escuela, asumiéndolas como un juego entre dos orillas, vinculadas entre sí a través de un eje relacional, la formación de maestros para la educación artística.

El soporte del saber pedagógico y del pensamiento epistémico se consideran como herramientas que permiten abordar los siguientes cuestionamientos ¿Cómo investigar el Carnaval? ¿Cómo enseñar a investigar el Carnaval a educadores artísticos? ¿Para qué vincular el carnaval en la formación de profesionales en educación artística?² En el cuerpo del documento se sintetiza la identificación del trabajo investigativo en tres frentes: el posicionamiento del sujeto investigador, la definición del problema y la identificación pre-teórica de categorías; presentadas desde el ámbito teórico como su puesta en práctica.

Palabras clave: carnaval, escuela, pensar epistémico, formación.

Introducción

Proponer como base de trabajo para la investigación al carnaval como saber para la educación artística, busca abordar fundamentalmente una ruta epistémica que permita reconocer algunas alertas a la hora de abordar una manifestación cultural como el Carnaval de Negros y Blancos de Pasto (CNB) dentro de procesos de educación formal para la formación

¹ Proyecto aprobado y financiado por el Centro de Investigación y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá-Colombia a través de la convocatoria interna 01 de 2020, acta compromisorio 22-2020.

² Existe una conexión nuclear de las preguntas que encabezan, el verbo de acción de cada una inicialmente fue propuesto para las ciencias sociales en el marco de la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales RedMET, (Gallegos, 2019).



de docentes. Este enunciado pone de manifiesto el cuestionamiento sobre para qué, cómo y por qué propiciar el tránsito de saberes de índole cultural identificados como ‘populares’³ dentro de una disciplina escolar como la educación artística. Para ello, mi punto de partida se encuentra desde un enfoque de carácter cualitativo e interpretativo, sobre la base de nodos de discusión, alrededor del pensamiento epistémico y del saber pedagógico en torno al carnaval. La denominación *Líneas de Pensamiento* para el educador artístico busca generar un terreno de pensamiento que permita orientar las decisiones de educadores artísticos sobre los objetivos, planeaciones y ejecuciones de propuestas educativas vinculadas con el tránsito de saberes culturales dentro de saberes escolares, como es el caso del carnaval.

Responder a los interrogantes inicialmente señalados se vinculan con el encuentro de intersecciones investigativas, donde, si bien desde de la didáctica o de la pedagogía puede organizarse una ruta de abordaje que oriente la praxis del carnaval en lo escolar, no se desvincula con otros ámbitos del conocimiento. La fortaleza de la investigación en educación artística tiene que ver con la diversidad de trayectorias de enfoques y tipologías, que clasifican las rutas metodológicas para descubrir e inventar (García, 2021), como la creación, la estética y otras intersecciones y fugas. En esta perspectiva, la propuesta metodológica a ser presentada se soporta en dos nociones fundamentales, la identificación del saber (Zuluaga, 1999; Saldarriaga, 2016 y Lyotard, 1998) y al planteamiento del pensamiento epistémico (Zemelman, 2005) como soportes para la toma de decisiones en el ejercicio investigativo.

Desarrollo metodológico

La razón por la cual este trabajo posiciona el carnaval como un saber radica en que esta noción le permite al investigador interactuar de un modo más estratégico, de acuerdo con Zuluaga (1999).

El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y

³ La identificación sobre lo popular, para efectos de la investigación, se posiciona a partir de los aportes realizados por Escobar (2012) sobre la cultura. El aporte de Escobar permite cuestionar esa mención sobre el arte popular o la identificación del carnaval como arte popular, para evitar hacer uso “de conocimiento (s) y experiencias provenientes de matrices históricas y culturales, no solo de aquello heredado de la modernidad” (p.2). Con esta referencia se pretende dar lugar a las nociones emergentes, distante de dualismos, para dar lugar a un abordaje de la investigación con un compromiso pluriversal. De este modo, la propuesta busca partir de otras premisas para cuestionar esos dualismos constitutivos de las formas dominantes de modernidad, tales como la identificación de exclusiones sobre lo popular/ lo masivo, el sujeto/ el objeto, la naturaleza/ la cultura, lo civilizado/ lo no civilizado, etc.



prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. (P. 26)

Es necesario clarificar que existe una intencionalidad principal relacionada con la ubicación de este trabajo en un saber en un contexto específico, el correspondiente al saber pedagógico. Este ha sido acuñado como un concepto, instrumento y objeto de lucha del oficio del maestro (Saldarriaga, 2016). En este sentido, el saber pedagógico es una postura de reacción ante la instrumentalización del maestro y la pedagogía presente en la historia de la educación en Colombia. El saber “busca destacar la movilidad que brinda al investigador para desplazarse desde regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos que están en permanente intercambio de las ciencias humanas y otras disciplinas y otras prácticas” (Zuluaga, 1999, p. 26). De tal manera, al colocar al investigador desde el saber pedagógico frente al objeto investigativo del carnaval, lo posiciona como un profesional e intelectual que puede hacer uso de herramientas cuyas proveniencias son de diversa índole; pero, dispuestas al servicio del análisis, la reflexión y el debate acerca de las conexiones y disputas entre la enseñanza y la cultura (Saldarriaga, 2016).

Más adelante, la misma Zuluaga señala su interés de abordar el saber y la práctica pedagógica a partir de la función enunciativa de los discursos, este énfasis se tiene en cuenta desde esta apuesta para la formación en educadores artísticos. Sacar a la luz las intencionalidades del discurso no configura el interés nuclear del trabajo, no obstante, se considera como un insumo para describir el problema, desde una identificación pre-teórica. No limitar el acercamiento al objeto de investigación en lo discursivo radica en que para abordar el carnaval es fundamental contemplar la singularidad, la oralidad, el saber-hacer. Saldarriaga (2016) reconoce esta necesidad al cruzar el trabajo del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica con las ideas *decertonianas*. Considerar la contingencia como parte del saber pedagógico permite situar lo potencial de la cotidianeidad que se fuga del discurso y que se puede vivenciar al entrar en contacto con la manifestación Carnaval de Negros y Blancos.

El saber en general no se reduce a la ciencia, ni siquiera al conocimiento. El conocimiento sería el conjunto de los enunciados que denotan o describen objetos con exclusión de todos los demás enunciados, y susceptibles de ser declarados verdaderos o falsos (...) Pero con el término saber no se comprende solamente, ni mucho menos, un conjunto de enunciados denotativos, se mezclan en él las ideas de saber-hacer, de saber-vivir, de saber-oír, etc. Se trata entonces de unas competencias que exceden la determinación y la aplicación del único criterio de verdad, y que comprenden a los criterios de eficiencia (cualificación técnica), de justicia y/o de dicha (sabiduría ética), de belleza sonora, cromática (sensibilidad auditiva, visual), etc. Tomado así; el saber es lo que hace a cada uno capaz de



emitir «buenos» enunciados denotativos, y también «buenos» enunciados prescriptivos, «buenos» enunciados valorativos... (Lyotard, 1998, p. 19)

Este aporte de Lyotard permite distinguir que, al ubicar el saber para abordar una temática, incluye otros campos además del conocimiento denotativo como es el proveniente de la ciencia. En particular, hacer la ubicación del carnaval como parte del saber pedagógico se considera pertinente pues no dificulta contemplar la conexión del acontecimiento y ritual del Carnaval Negros y Blancos (de ahora en adelante CNB) con relación a la formación de educadores artísticos dentro de procesos de educación formal. Lo anterior, permite pensar en la presencia de una relación intensa entre cultura y arte en ámbitos cotidianos (la senda, el taller, lo público y lo privado), donde las conexiones y distancias del campo cultural con el educativo sean asumidos como un lugar de producción de saberes.

El CNB como una manifestación pluriversal, puede ser abordado y reconocido desde diferentes capas, como un hecho cultural, como una fuerza económica, como una manifestación de carácter patrimonial, como una movilización de resistencia política, entre otras. Este carácter del CNB permite que sea estudiado desde su dimensión pedagógica y educativa, para ello, las implicaciones son directas en cuanto se requiere el acercamiento tanto a la producción teórica como a las experiencias vitales, especialmente de los maestros del carnaval, de otros agentes de esta manifestación, de experiencias formativas de largo aliento y de la vida cotidiana que sucede en el territorio del Sur occidente de Colombia. Reconocer la presencia de lo pedagógico en esta festividad, trasciende la formalización del carnaval como un contenido para lo educativo o para un pensamiento curricular, pues sin lugar a dudas, la cotidianeidad, lo estratégico y lo táctico de las experiencias vitales que circundan el carnaval se convierten en una fuente de saber potencial para la formación de educadores artísticos reflexivos e investigadores.

Situar el carnaval como parte del saber pedagógico es darle el reconocimiento como fuente de saber(es), que moviliza diversos procesos formativos, en concordancia con Tobar (2021), esta manifestación se caracteriza por su multiplicidad de saberes proveniente de una heterogeneidad de prácticas de diversos actores y actantes. Además, se convierte en una apuesta personal en la búsqueda de fortalecer el oficio del maestro en la educación artística, desde los rasgos y gestos del CNB.



En los ámbitos de lo educativo donde es asumido el carnaval como un contenido único o denotativo, es más efectivo que medien intereses de producción de subjetividad buscadas por el proyecto social y económico imperante, donde el sujeto se configura al servicio de la productividad, la competencia y la individualización. La envergadura de esta manifestación no solamente corresponde al lugar de lo representativo y visible en los desfiles o en su dimensión espectacular. El acontecimiento es sostenido por una serie de esfuerzos que están involucrados dentro del tiempo ordinario y del campo doméstico. En correspondencia con los análisis de Bajtín (2003), la fiesta no muere ante eventos externos, esta aparece y se hace vigente como un dispositivo para la sanación y la esperanza. El origen de las celebraciones asegura su pervivencia a pesar de los diferentes embates que puedan llegar a experimentar las comunidades humanas. La presencia de la fiesta en la vida cotidiana existe para recordar el sentido de lo humano, más allá del evento masivo, pues a través de ella se expresa la experiencia vital de una comunidad y su capacidad de agencia frente a lo instituido.

Pensamiento epistémico.

Cómo enseñar a pensar, qué es pensar, es posible llegar a conocimientos situados desde el contexto del investigador, cómo construir conocimiento superando el camino de la certeza. Empezar una respuesta a estas inquietudes sitúa la discusión metodológica a partir de la presentación de líneas de trabajo que brinden soporte de pensamiento a través del proceso de la indagación. Pensar tiene que ver con una propuesta de resistencia frente a la sociedad marcada por el narcisismo que caracteriza nuestra contemporaneidad. Empezar la búsqueda de las respuestas a partir del darse cuenta de, de posicionarse, de ser consciente y de poder reconocer-se en los errores, son acciones que permiten salir del mundo de las certezas y de la simplificación imperante dentro del campo de la investigación científica.

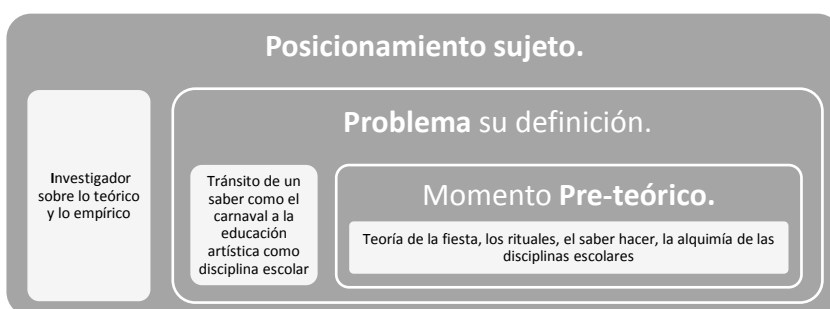
Parte de la propuesta metodológica sobre lo que he denominado líneas de pensamiento, se ubica en la búsqueda principal del trabajo: situar qué de lo festivo proveniente del CNB entra en tensión y contradicción con la educación artística como disciplina escolar. La tensión, incomodidad y conflicto, entre el saber escolarizado y el carnaval, ayuda a problematizar y posicionar el primer componente de la propuesta metodológica, *el pensamiento epistémico* para la educación artística, como una apuesta de trabajo frente al desfase teoría-práctica, abordado ampliamente por Zemelman (2005) como parte del desajuste de las ciencias sociales, extrapolado por la suscrita al campo de la educación.

En términos psicológicos esto es algo muy profundo: atreverse a estar en el desasosiego, a perder la calma, a perder la paz interior. Quien no se atreva, no va a poder construir conocimiento; quien busque mantenerse en su identidad, en su sosiego y en su quietud, construirá discursos ideológicos, pero no conocimiento; armará discursos que lo reafirmen en sus prejuicios y estereotipos, en lo rutinario y en lo que cree verdadero, sin cuestionarlo. (Zemelman, 2005, p. 72)

Lo impertinente, la incomodidad, la transgresión frente a lo metodológico son llamados de atención para el accionar del investigador que se aproxime al carnaval. Por ello, la propuesta de pensar epistémicamente el carnaval para la educación artística se convierte en un soltar las certidumbres que tienen que ver con el método desde el pensamiento teórico imperante en la investigación educativa. La diferenciación del pensamiento epistémico con el pensamiento teórico está en el distanciamiento de aquellos conceptos que señalan una realidad ficcional, que no dan cuenta de la realidad del proceso de investigación. El movimiento de distanciarse de esos conceptos se podría considerar el pensar epistémico un colocarse frente a la realidad.

En este enseñar a pensar o de propiciar la voluntad para movilizar al sujeto pensante en el campo investigativo, lo señalado por Zemelman, me permite aprovechar la mención de la incomodidad y la incertidumbre, ámbitos que desde el arte es un terreno más familiar. El arte en la educación es un camino para el pensamiento, diferenciado de otros campos de conocimiento presentes en lo escolar; el potencial del arte en la educación se encuentra en explorar y experimentar respuestas no unívocas a través de caminos de experimentación para llegar a diversidad de respuestas para resolver problemas (Eisner, 1995).

Figura 1. Identificación de puntos de trabajo para el pensamiento epistémico



Fuente. El propio estudio, basado en el Zemelman (2005).

La figura 1 muestra algunas intersecciones y características del pensamiento epistémico, las cuales son el punto de análisis en este trabajo. El *posicionamiento del sujeto investigador*, como primera consideración, se remite al lugar del sujeto dentro de la construcción del conocimiento como potencial y desafiante. Mencionar este como componente del



pensamiento epistémico tiene que ver con las implicaciones, de no solamente sobre quien quiere conocer, sino, sobre quien propone una práctica formativa sobre aquello que dice conocer. El sujeto investigador se enfrenta al desafío de responder cómo dentro de la identificación del problema se ubica y cómo se coloca frente al fenómeno. En este sentido, conecta esta característica con el ejercicio que propone Acaso (2019) para enfrentar una educación tóxica. Explicitar la postura del educador a través de un manifiesto, este ejercicio se conecta con esta identificación del colarse, de la ubicación del investigador-educador. La autora invita a “redactar un manifiesto consiste en tomar posiciones en la enseñanza, consiste en posicionarse como enseñante, en determinar ante uno mismo y ante los demás qué es lo que deseamos como educadores” (p. 193). Este ejercicio reflexivo busca hacer explícito el posicionamiento del investigador frente a lo educativo, aspecto fundamental para la identificación del punto de partida en una investigación para la educación artística.

Lo anterior, permite reconocer la segunda consideración, la *definición del problema*. Para Zemelman, el pensamiento epistémico funciona como una identificación para denunciar el desajuste teoría-realidad. El pensamiento teórico representa la realidad desde la teoría poniendo de manifiesto esta separación, como se puede comprender a continuación.

La necesidad de resignificar surge precisamente por el desajuste entre teoría y realidad. Pero, ¿por qué el desajuste? El ritmo de la realidad no es el de la construcción conceptual, los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso constantemente se está generando un desajuste”. (Zemelman, 2005, p.63)

El sentido, la postura y la enunciación del educador artístico sobre lo que quiere hacer y por qué es fundamental, puesto que en el accionar investigativo no puede construir una realidad independiente de sí mismo basado en el pensamiento teórico. El pensamiento epistémico aborda la relación con el conocimiento, razón por la cual Zemelman señala que el fondo se encuentra en la demarcación del problema, su formulación es una de las principales capacidades de este pensamiento, que recae en la vinculación del sujeto y el conocimiento que construye.

Para el terreno particular propuesto sobre la definición del problema, a partir de las referencias que han abordado Aguirre (2006) y (Pedraza, 2010), me permiten identificar la conexión sobre el problema de los tránsitos de saberes culturales hacia la estructura escolar. Los hallazgos de estos autores se pueden convertir en una guía para la intención de reconocer



las alertas a tener en cuenta dentro de la delimitación del problema y en la definición de la voluntad de conocer y de pensar para el sujeto educador artístico.

En términos de la producción específica en educación artística, Aguirre (2006) en sus reflexiones epistemológicas sobre la conexión de las artes en las tramas de la cultura, identifica las implicaciones del educador artístico a la hora de pensar y definir su campo de acción. Señala que dentro de la educación artística se encuentran tres dificultades: 1. La de comprender y conectar con el punto de vista del productor. 2. La ignorancia sobre el contexto frente a una “valoración excesiva del contexto producción” (Aguirre, 2006, p. 18) y el más problemático para esta investigación. 3. No encontrar “un modo eficaz de trasladar al ámbito de la producción las ricas experiencias y la sensibilidad adquirida mediante el estudio y la interpretación de formas artísticas de otros contextos culturales” (Aguirre, 2006, p. 18). Estos avisos señalados por Aguirre, los identifica como excesos y problemas de la educación artística; los cuales ayudan a contextualizar el pensamiento epistémico en la educación artística a la hora de proponer el carnaval como parte del saber pedagógico para esta disciplina.

En correspondencia con la segunda referencia a partir de Pedraza (2010), no es un secreto mencionar que la herencia de la estructura escolar no es cercana y agente de lo festivo. La autora aborda la trayectoria escolar en relación con la constitución de subjetividades modernas, “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, solo, el logos” (p. 6). Lo festivo y el carnaval se ubican más en la orilla de lo dionisiaco, casi como un opuesto frente a lo apolíneo, al camino del *logos*, al pensamiento racional, relato soporte del proyecto de la modernidad. Por ello, es pertinente reconocer qué tanto del carnaval, en el caso de ingresar a la estructura escolar, tiende a ser ajustado por las lógicas tradicionales de la escuela y, en el caso de la educación artística, si el vínculo carnaval y educación artística recae en las problemáticas señaladas por Aguirre.

Como tercera consideración de este tipo de pensamiento tiene que ver con la identificación de *lo pre teórico*. “El pensar epistémico consiste en el uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles de contenido” (Zemelman, 2005, P. 71). Bajo esta característica el



acercarse al carnaval, como un saber para la educación artística, requiere la delimitación de estas herramientas a modo de definición de categorías, no como un contenido exclusivo sino la posibilidad de diversos contenidos.

Los instrumentos del pensamiento epistémico son categorías que me permiten plantear lo que, de manera abstracta, hemos llamado «colocarse ante la realidad» Pero, en términos más concretos, ¿qué es colocarse ante a la realidad? Significa construir una relación de conocimiento, que es un ángulo desde el que comenzamos a plantear los problemas susceptibles de teorizarse. (Zemelman, 2005, P. 69)

Unas categorías que posibiliten distanciamiento y movilidad entre lo teórico (teoría de la fiesta) y la realidad empírica (las experiencias vitales de la manifestación Carnaval de Negros y Blancos). Asumir esta postura frente a las categorías ayuda a evitar precipitar juicios teóricos, permite el distanciamiento frente a marcos prescriptivos sobre la realidad de la manifestación para la educación artística. El pensamiento epistémico como una postura tiene que ver con hacer un ejercicio consecuente y ético de la investigación de la propia investigadora, donde sea posible hacer un movimiento investigativo festivo, enunciado en sí mismo disruptivo y correspondiente a la suspensión de la norma, no para borrarla o prohibirla, sino para volver a ella misma de manera renovada.

Por ello, el terreno del sujeto investigador en educación artística se propone desde la inflexión, con la intención de invitar a estudiar y vivenciar la fiesta como parte de la manera de existir en comunidad: desde los rituales (Han, 2020 y Caillois, 1984), desde el acontecimiento (Tobar, 2014 y Deleuze y Guattari, 1991) y de problematizar lo pedagógico con lo erótico y la transgresión (Bataille, 1985). Lo anterior, se convierte en ángulos donde se busca establecer la relación con el problema a investigar. La fiesta, el don, el erotismo, el maestro, el saber-hacer, surgen como herramientas de pensamiento para abordar la relación carnaval-escuela, dentro del continuo establecido, la formación de educadores artísticos. Estos anudamientos categoriales se convierten en instrumentos para la construcción de la relación con el conocimiento y, en consecuencia, con la movilidad de la noción saber pedagógico.

La punta del iceberg, puesta en práctica de las consideraciones

El posicionamiento del investigador.

Durante el trayecto investigativo realizado por la suscrita ha existido una inquietud constante relacionada con la división subjetiva entre ser educador o ser artista. Esta división, que inicialmente fue considerada una frustración personal, se convirtió en una pista para la búsqueda de trazas de pensamiento, para descentrar la discusión en la polaridad y adentrarme



en una postura de pensamiento más híbrida y diversa. Lo anterior, me permitió reconocer las razones por las cuales este sentir se vinculaba con ámbitos más allá de un origen único de mi subjetividad, para encontrar que las conexiones se encuentran en lo histórico, el contexto y la constitución de un campo de disciplinar como la educación artística. Parte de la identificación relacionada con esta decisión fue considerar que aquello que identificaba como una bifurcación o polaridad, realmente podría llegar a tener una conexión en tensión, una conexión en conflicto.

Es necesario en este apartado señalar que aún estoy en la búsqueda de respuestas de por qué acercarme a lo festivo, aún sabiendo que desde mi lugar histórico y de conexiones familiares, la fiesta se fue diluyendo cada vez más hasta convertirse en un acto protocolario y poco anhelado. La conexión de este estado coincide con la vida de mi linaje, la cual se fue separando de la conexión con su origen migrante, campesino, comunitario y agrario. La sospecha alrededor de la hospitalidad y el derroche que equivale preparar un encuentro con el otro se convirtió en la ética familiar, valor sostenido para el mantenimiento de un camino hacia el *confort* y la seguridad económica. Del mismo modo, este antecedente podría identificarlo desde la incomodidad, puesto que me hace pensar y sentir la fiesta como una pulsión investigativa, como un acto para reconectar y tejer los afectos, el compromiso con la vida y la comunidad.

Encontrar una manifestación como el CNB dentro de la cercanía familiar y personal, a partir de la decisión de construir mi propia familia, me ha llevado a reconocer que la fiesta tiene un potencial ético y político vital. Pues he encontrado que en la vida cotidiana e íntima cargo el *habitus* del sujeto productivo y dispuesto al mercado capitalista; esta configuración se soporta en supuestos juicios racionales, que justifican o argumentan una postura de rechazo sobre los esfuerzos que requiere la fiesta, pues se desconectan de la lógica del enriquecimiento financiero o del uso cambiario. Con ello, no deja de circular en mí la pregunta sobre ¿es posible enseñar la fiesta?, ¿es posible aprender de la fiesta? Para identificar una respuesta afirmativa desde mi experiencia vital y de los míos, esta afirmación trasciende la didáctica de lo escolar, razón por la cual me lleva reconocer que el riesgo constantemente señalado a lo largo de la ponencia, como la instrumentalización del carnaval, lo he también reproducido desde la investigación.



Por ello, encuentro que una primera mirada alrededor de lo festivo desde la externalidad o la espectacularidad se convertiría en una careta, que podría leerse como apariencia; al señalarlo de esta manera no busco ubicar el espectáculo desde un ámbito de menor importancia, pues sin lugar a dudas constituye también el gesto del carnaval. Más bien tiene que ver con la invitación de realizar una inversión hacia adentro, o como señalaría Zemelman, hacia la identificación de lo que soporta la punta del iceberg.

Siendo una extranjera del Sur occidente Colombiano, claridad necesaria para la ubicación en esta suerte de manifiesto al querer explicitar el posicionamiento de mi agencia investigativa. Puedo expresar que la fiesta del CNB en San Juan de Pasto- Colombia me mostró una manera o mejor aún, maneras de existir y de vivir resistentes frente a modos de relacionamiento dominados por la productividad sin límites y que habitualmente, es asumida como la normalidad de la vida, la vivencia cotidiana del Capitalismo Mundial Integrado (Guattari, 1990). De allí que pueda reconocer que es posible encontrar fuentes de inspiración y vitalidad en maneras de existencia, muy similares a formas de relacionamiento de comunidades arcaicas, en sintonía con el trabajo realizado por Mauss (2009) en su Ensayo sobre el Don.

El regalo, el don, el *Potlach*, se convierten en economías otras a través de las cuales se sostienen estas comunidades y sus relaciones con el afuera. Sin lugar a dudas, como lo señala Escobar (2003), este es un momento de crisis civilizatoria, generalizada e irreversible. Girar la mirada hacia la fiesta, sumergir la piel en esta experiencia, ubicar lo sensible dentro del CNB, es un acto de resistencia político, ético y estético; frente a modos de vida imperantes y consonantes con el consumo exacerbado y la crisis del individuo de la modernidad.

Poner en relación y tensión al carnaval y la escuela, me permite aportar a nuevas presencias y descripciones para la educación artística y para la escuela, tal como es mencionado por Aguirre (2006) y por Saldarriaga (2016). En este sentido, proponer esta investigación alrededor de los saberes del Carnaval busca aportar a esta reflexión, asumiéndola como una experiencia pluriversa (Escobar, 2012). Posible de ser abordada desde su dimensión pedagógica, como un acontecimiento donde se movilizan pedagogías otras, provenientes de lugares de enunciación diversos y diferenciados a la imposición proveniente del sistema educativo formal (Walsh, 2013); por ello, busco indagar en la noción más



profunda de la dimensión festiva, la cual sobrepasa el encuentro y manejo concentrado en la materialidad del carnaval por parte de agentes educativos.

El problema, su definición.

Como parte de la propuesta desde el pensamiento epistémico alrededor de la identificación del problema, a partir de un ejercicio de lectura pre-teórico, reconozco puentes de interrelación entre saberes culturales, como el carnaval y la formación de docentes, en procesos investigativos que aborden esta vinculación. A partir de la lectura reflexiva identifiqué posicionamientos investigativos, como lo señala Ortega (2016), a partir del posicionamiento del profesorado que produce dichos conocimientos:

En este sentido entendemos que gran parte de los saberes escolares con que el profesor educa y forma individuos son el resultado de un proceso de producción histórico-cultural con el cual el profesor ha devenido sujeto productor y enseñante del contenido asociado a las disciplinas escolares. (Ortega Iglesias, 2016, p. 89)

Con relación a la identificación sobre cómo se ha abordado desde la investigación educativa el carnaval y sus conexiones con lo escolar, se reconfirma que los estudios en carnaval son atendidos desde una diversidad de disciplinas. El carnaval ha sido estudiado por la literatura, la antropología, la sociología y por la pedagogía. Este apartado presenta algunos de los puentes identificados a partir de un análisis de la producción de conocimiento en ámbitos internacionales y locales.

Se reconoce en el trabajo de Teixidó, J. (2012) cómo la escuela tiene su lugar en la formación de buenos ciudadanos, coincidiendo con la necesidad del Estado Moderno de contar con ciudadanos que se puedan gobernar, a partir de la herencia de la cultura y el manejo de competencias para su conservación. El texto incluye la pregunta de cómo integrar lo festivo en lo formativo y de cómo incorporar la fiesta en el currículum, para saber si estas actividades deben evaluarse. Reconoce el lugar del maestro en esta mediación, desde lo actitudinal y lo formativo. Al final recomienda la incorporación de la antropología cultural como parte de los contenidos para la formación de maestros.

De Reino Unido abordé la investigación de Tallant (2017), en esta se reconoce el humor y la risa como parte del tema carnaval en la escuela, ubica categorías carnavalescas para ser implementadas en la primera infancia. Su trabajo tiene como base los aportes teóricos de Bajtin (2003) sobre el humor carnavalesco. Es así que lo carnavalesco es relacionado con el humor y la risa de los niños, donde el maestro



involucra estos ítems dentro de su práctica, a partir de su actuación y comunicación. Este trabajo permite identificar tres términos para abordar el humor en la infancia: el carnaval, la risa y lo grotesco.

Por otro lado, el trabajo de White E.J (2014) reconoce la referencia con los planteamientos de Bajtín, alrededor del humor carnavalesco y la capacidad que tienen los niños y los jóvenes sobre el humor. Enfatiza en que abordar el humor con los niños y jóvenes es altamente potencial en la educación, pues permite un trabajo alrededor de su personalidad. Además, señala la importancia del maestro en el análisis sobre su propia relación con el humor, aún dentro de escenarios que exijan certeza. En este sentido, abordar el carnaval o lo carnavalesco en la escuela es volver al ritual, pues permite una liberación del miedo. Llevar el carnaval a la escuela pública significó la creación de un contexto, al convertir un aula regular en un aula carnavalera, esto exige el reconocimiento de las estrategias pedagógicas pensadas para el aprendizaje.

En el territorio norteamericano se destaca la investigación de Lensmire, T. J., & White, E. J. (2017), donde se presenta una reflexión relacionada con los aportes de Bajtín sobre el carnaval con la democracia y la educación, como una propuesta opuesta a las maneras contemporáneas de concebir el carnaval. Los autores abordan cómo en la estructura escolar se encuentra una forma de disponer los valores burgueses situando todo aquello que sea disruptivo, que genere risa o arrebatos como parte de las ‘clases bajas’. Este trabajo resalta la importancia del carnaval en este mundo contemporáneo, pues tiene el potencial para responder al mundo jerárquico y a las verdades oficiales mantenidas por el miedo. Con relación al aprendizaje del carnaval es situado en la desestabilización de la agenda de aprendizaje oficial. La conexión con la democracia está en que el carnaval es una expresión cultural que desnuda el miedo a través de la risa.

El trabajo de Underhill, S. T., Martín, E. H., & Sanchís, L. P. (2018) pone en evidencia una forma de abordar el carnaval para el proceso de enseñanza y aprendizaje, en este caso del español y de la cultura hispana, como una inmersión en la cultura española. Donde el interés principal era cumplir con el objetivo del aprendizaje de su área. En los resultados encontraron que abordar el carnaval ha facilitado el alcance de objetivos de aprendizajes, considerado como aprendizajes genuinos al haber una inmersión cultural.

Hasta este momento se ha hecho referencia a trabajos realizados en Europa y Norteamérica, esta identificación pre-teórica se complementa con las investigaciones de Rodríguez, M. F. (2017) y Fernández, F. (2018) pertenecientes a trabajos realizados en Chile. Rodríguez ubica la relación del ritual con la danza y el carnaval, desde la antropología del cuerpo. Posiciona el cuerpo en el estudio sobre la danza y el ritual, sus conceptos tienen como base los aportes de la fenomenología con relación a la percepción y la carne. La autora aborda el término *embodiment* o encarnación para hablar de la experiencia corporizada; también, señala que los estudios alrededor del carnaval lo vinculan históricamente con los rituales agrarios, y se cruzan con los orígenes coloniales del carnaval. Por otro lado, Fernández (2018) realiza una revisión de las festividades denominadas como andinas en Santiago de Chile. Se concentra en el ritual y la relación de la música y la danza. La festividad andina es ubicada como una forma de resistencia, la forma de asumirla en la actualidad se manifiesta como una expresión política desde la identidad y la lucha indígena. Señala que, dentro de los pueblos andinos de la zona, existía una celebración identificada como *Anata*, la cual comenzó a ser vinculada con el carnaval europeo como estrategia de subordinación cultural e imposición de elementos colonizadores. Sin embargo, a pesar de este origen, el repertorio de festividades andinas es visto como una reivindicación y de carácter contra hegemónico pues la celebración es vista como un espacio de memoria y lugar de resistencia.

Como complementariedad en la identificación sobre las conexiones se encuentran algunos trabajos de Colombia, como la investigación realizada por la suscrita (Avendaño, C. P., & Eraso, L. A. C, 2018 y 2019). Esta indagación se centró en la pregunta por las prácticas pedagógicas del carnaval y su relación con la configuración de corporalidades. Los productos de este trabajo ponen de manifiesto el reconocimiento de la diversidad de los lenguajes del CNB, como una manifestación sociocultural correspondiente al territorio de San Juan de Pasto. Los investigadores señalaron la necesidad de adoptar una mirada bifocal de lo considerado maestro, escuela y saber; subcategorías que transitan entre lo contextual y lo institucional. Se reconoció que la manifestación es abordada como una estrategia de solución de demandas curriculares y correspondientes a las intenciones de la política educativa.

También incluí el trabajo realizado por Henao Velarde, A (2019), su investigación da cuenta del trabajo de un grupo de estudio con estudiantes con el interés de abordar



las fiestas en América Latina y Colombia. Aclara que estudiar lo festivo es realizado desde la consideración como un proceso educativo no escolarizado y en renovación constante frente a los cambios de la humanidad. El carnaval es una experiencia donde el sujeto entra al mundo ordinario para verlo de forma diferente, postura Bagtiniana. Además, identifica la diferencia del carnaval clásico con el carnaval como espectáculo, en el primero, el pueblo funge tanto de actor como espectador, en el segundo, la fiesta es preparada para un espectador que no necesariamente se involucra. El interés del autor tiene que ver con el primer abordaje para la formación de profesionales, teniendo presente el trabajo colectivo. Como hipótesis señala "las formas organizativas del carnaval (arte) y las formas recreativas (juego) del carnaval emergen de la dimensión educativa de la fiesta y la recreación como proceso educativo" (p. 101); en consecuencia, concluye que lo festivo es posible de ser enseñado y aprendido.

Espinel Bernal (2016) ubicó el carnaval escolar en relación con lo intercultural como la categoría de mediación con el conflicto escolar, conectado con la experiencia del Carnaval Sol oriental en la ciudad de Bogotá. Otro referente es proporcionado por Trujillo (2010), el autor muestra cómo desde la recreación y la lúdica se aborda el carnaval. Identifica la presencia de la socialización y de la educación como parte de los procesos que tiene la humanidad para perpetuar su memoria y garantizar su continuidad, su supervivencia y futuro. En este sentido, señala la crisis de la institucionalización de la educación dentro de un contexto de consumo y de inmediatez, que requiere repensar los modos y contenidos de la educación. Menciona la necesidad de redireccionar el discurso pedagógico para que los estudiantes piensen por sí mismos, para conformar comunidades de indagación para el pensamiento crítico.

Medina, Y. V., Medina-Ramírez, E. C., & Ardila- Guerrero, G. A. (2018) señalan que el problema identificado tiene que ver con el escaso reconocimiento de la participación de la infancia dentro de la manifestación Carnaval del Diablo. Si bien es un evento de gran compromiso local, no es tan visible la voz y participación de la infancia. En este sentido, la escuela es vista como un lugar propicio para la apertura y el encuentro con otros. El proyecto se centró en la investigación-acción, donde a través de la literatura se realizó una propuesta didáctica. Llevaron a la escuela una forma específica del lenguaje del carnaval como la construcción de decretos a partir de las propias vivencias de los niños, donde sacaron a relucir las problemáticas y críticas que



desde su visión como estudiantes son importantes.

Por último, destaco el trabajo de Miñana (2002) quien reconoce la diferenciación entre la escuela y la fiesta, con un relacionamiento desde la complejidad en su vinculación. En la revisión histórica de algunos países iberoamericanos identifica una modalidad cargada de folclorismo, la aparición de una movilización de “culturas populares de izquierda” (p.1) y la relación de la industria cultural alrededor de la fiesta y la escuela. El trabajo ubica a la escuela como institución de la modernidad fundada en el mito de la individualidad y del Estado Nación, razón por la cual las festividades escolares se vinculan a las conmemoraciones de eventos patrióticos. El investigador afirma que la fiesta escolar tienen poco de fiesta.

La fiesta como juego, disfrute por el disfrute, gresca y desorden, dilapidación de energía y recursos, es considerada por el pensamiento moderno como algo inmoral, una pérdida de tiempo, como un obstáculo al desarrollo económico, a la productividad y al progreso (Delgado Ruiz 1992:97-114). (p.6)

Por otro lado, la folclorización la identifica con la visión romántica en lo educativo, “pasado idealizado, embalsamado y consagrado por la autoridad del folclorista, está la esencia de la identidad nacional” (p.5), la escuela folclorizadora.

Lo pre-teórico a modo de cierre abierto

Como cierre de esta intervención, serán presentados los nexos identificados hasta el momento del trayecto investigativo, los cuales serán dispuestos como líneas de exploración, para lograr analizar relaciones e intersecciones entre el carnaval y la escuela, que pueden llegar a consolidarse como herramientas para el saber pedagógico de la educación artística. Estas trazas son propuestas como horizontes para asumir e investigar la fiesta como parte de propuestas educativas y formativas de diversa índole.

Proponer una vigencia de la relación educación y carnaval le propone a la escuela otras descripciones y la educación artística nuevas presencias, tal como es señalado por Saldarriaga (2016) y Aguirre (2006); donde sea posible identificar y comprender los saberes que en estos dos terrenos se generan, para establecer puentes con el saber pedagógico. Como fue señalado en los estudios citados, se reconoció que la relación carnaval-escuela cuenta con referentes investigativos de carácter científico que posicionan la fiesta como un lugar de reflexión y producción de conocimiento. Esta



revisión da cuenta de un terreno potencial del carnaval para la formación de educadores, al posicionarse como una experiencia y acontecimiento vital para las comunidades y para la comunidad científica.

Este análisis permite abordar el carnaval desde y para la escuela, donde se articula al llamado de reconfigurar la educación formal desde la formación del profesorado, para que corresponda más con los desafíos del contexto y de los territorios. Esto es visible en algunos de los estudios revisados, pues limitan lo carnavalesco como un insumo para la formulación de didácticas para la escuela, en pro de responder o resolver problemáticas estructurales de las instituciones educativas y de los mismos territorios. Lo anterior, no quiere comprometer un lugar de negación de estas maneras de poner en diálogo dos espacios, lo escolar y las prácticas culturales; sin embargo, sí se pueden reconocer distancias al poner en el encuentro formativo el carnaval en tensión con la tradición escolar.

Otro aspecto importante de analizar, a partir de este abordaje, tiene que ver con el lugar geográfico de las investigaciones, pues permite situar las epistemologías desde donde se aborda la relación carnaval-escuela. Es visible que los estudios producidos en Europa continúan con la vinculación con el carnaval medieval, pues hace parte de su relato, por ello, la referencia a Bajtín se identifica como un autor permanente. Sin embargo, existe una distinción con la propuesta latinoamericana, las investigaciones revisadas vincularon el origen del carnaval como parte de los procesos de colonización, pero que de algún modo fue revertido al existir una apropiación y resignificación desde la experiencia de indígenas y esclavos. Así las vivencias andinas en torno al carnaval muestran un sincretismo con relación a la imposición histórica en el proceso de colonización y la lucha por su propia memoria.

El carnaval como un saber para la educación artística, es una oportunidad para abordar y cuestionar aquello identificado como proscrito o como parte de un dilema (la academia- lo popular, el arte- la artesanía, el saber profesional- el saber hacer del maestro, la escuela de arte- el taller del artesano). Lo anterior, muestra que proponer la investigación desde la identificación carnaval y la escuela resulta problemático, en tanto, no parte de un supuesto específico o de imposición del lugar del carnaval en el proceso de escolarización. Al contrario, busca reconocer las maneras como se ha introducido el saber del carnaval para



ponerlo en diálogo y discusión con el saber pedagógico. Al situar esta comprensión en el plano de la formación del maestro busca un lugar donde redunden los hallazgos del ejercicio hermenéutico propuesto.

Se parte de una relación de contradicción constante, el que tiene que ver con el proceso de traducción o tránsito de saberes hacía una constitución como contenido de enseñanza en el proceso de constitución de las disciplinas escolares. Una parte identifica esta conexión, al encontrar en una manifestación de patrimonio inmaterial, un capital cultural, social, artístico e histórico geo referenciado en el Sur Occidente de Colombia. También, implica un reto ético y dignificante hacía el espíritu de la fiesta, en conflicto con marcos de control como resulta la constitución disciplinar de los saberes escolares, para este particular, la educación artística como disciplina escolar.

Originalmente se reconoce una relación asimétrica entre la escuela y el carnaval, pues por un lado la fiesta remite a la vida colectiva, a la cotidianidad y al contexto, a lo sagrado y a la transgresión; por el otro, la escolarización y sus saberes se fundan en la ordenación, las jerarquías, el disciplinamiento y la preocupación por la productividad. Para finalizar, en esta diversidad de cuestionamientos que busca dejar este trabajo con los siguientes cuestionamientos: ¿Es posible que nadie enseña a nadie? ¿Existen aspectos que no se pueden enseñar desde los formatos escolares pero sí desde el formato del carnaval? ¿Se puede enseñar el espíritu de la fiesta? Y si esto es afirmativo ¿Cómo hacerlo sin traicionar la pulsión de lo sagrado y el ritual?

• **Bibliografía**

- Acaso, M. (2009). La educación artística no son manualidades. Madrid: Catarata.
- Aguirre, I. (2006). Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación. In Foro Virtual Permanente del Congreso Regional en Formación Artística y Cultural para América Latina y El Caribe.
- Avendaño Peña, C., & Eraso Caicedo, L. (2018). Danza en carnaval, encuentro de saberes. *Diálogos De Saberes*, (49), 133-153. <https://doi.org/10.18041/0124-0021/dialogos.49.2018.5251>
- Avendaño, C. P., & Caicedo, L. A. E. (2019). *Munay Yachay Saber gozar: investigación y didácticas para danzas del Carnaval de Negros y Blancos*.
- Bajtín, M. (2003). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*. Madrid: Alianza.



- Bataille (1985). El erotismo. Tusquets.
- Bataille, G. (2009). El erotismo. Barcelona: Tusquets.
- Caillois, R. (2014). El hombre y lo sagrado. Fondo de cultura económica.
- Deleuze, G & Guattari, F (1993). ¿Qué es la filosofía? Anagrama.
- Eisner, E. W. (1995). Educar la visión artística (Vol. 115). Grupo Planeta (GBS).
- Escobar, A. (2003). «Mundos y conocimientos de otro modo». El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. Tabula Rasa, (1), 51-86. Recuperado a partir de <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1683>
- Escobar, A. (2012). Cultura y diferencia: la ontología política del campo de Cultura y Desarrollo.
- Espinel Bernal, M. R. (2016) Relaciones entre la sensibilización, la expresión artística y la convivencia en el carnaval (Master's thesis, Facultad de Educación).
- Fernández, F. (2018). Memorias en resistencia: festividades y ritualidades andinas en Santiago de Chile. Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social, 18(1), 269-291.
- Gallegos, C (2019) La reconfiguración del sujeto en las ciencias sociales hoy: una necesidad. La universidad y la formación profesional. En Valencia, G (Ed) Saberes, conocimientos y epistemes de la investigación en América Latina (44-60). (2019). Universidad Católica de Manizales. <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/2482>
- García, A (2021). Método de Investigación- Creación (I+C). En Córdoba, C y Ascuntar, C (Ed) En Investigación + Creación a través del Territorio (19-48). Universidad de Nariño.
- Guattari, F., Bittencourt, M. C. F., & Rolnik, S. (1990). Las tres ecologías (Vol. 11). Campinas: Papyrus.
- Han, B. C. (2020). La desaparición de los rituales: una topología del presente. Herder Editorial.
- Heno Velarde, A. (2019). La investigación y formación de profesionales en recreación en el campo de lo festivo. Nexus (1900-9909), (25).
- <https://www.uv.mx/tipmal/files/2016/10/J-F-LYOTARD-LA-CONDICION-POSTMODERNA.pdf>
- Lensmire, T. J., & White, E. J. (2017). The carnivalesque and democracy across diverse contemporary learning contexts• introduction: a'wrong-headed'reading of carnival, democracy and education. Knowledge Cultures, 5(3).
- Lyotard, F. (1998). La Condición Postmoderna, Informe sobre el saber, Cátedra.
- Medina, Y. V., Medina-Ramírez, E. C., & Ardila-Guerrero, G. A. (2018). El Carnaval de Riosucio, un escenario posible para la educación. Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 2(3), 49-55.
- Mauss, M. (2009). Ensayo sobre el don: forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas (Vol. 3063). Katz editores.



- Miñana Blasco, C. (2002). Escuela modernizadora, escuela folclorizadora. Sobre usos, abusos y desusos de fiestas en la escuela. Encuentro para la promoción y difusión del patrimonio folclórico de los países andinos. Influencia y legado español en las culturas tradicionales de los Andes americanos, Granada, España,. pp.
- Ortega Iglesias, Jorge Mario. (2017). Conocimiento escolar y conocimiento "disciplinar" del profesor: algunas reflexiones sobre la participación del profesor en la construcción y enseñanza del contenido asociado a las disciplinas escolares. *Folios*, (45), 87-102. Retrieved September 15, 2021, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702017000100007&lng=en&tlng=es.
- 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).
- Rodríguez, M. F. (2017). Danzas, movimientos y máscaras rituales en el Noroeste argentino, Andes centro-meridionales.
- Saldarriaga Vélez, O. (2016). La «escuela estallada»: diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica. *Memoria y sociedad*, 20(41), 2-12.
- Tallant, L. (2017). Embracing the carnivalesque: young children's humour as performance and communication. *Knowledge Cultures*, 5(3), 71-84.
- Teixidó, J. (2012). Celebración de fiestas populares en la escuela. Informe del estudio etnográfico- colaborativo vinculado al proyecto "Xogábase e xógase, se contaba y se cuenta, es dansava i es dansa, sescoltava isescolta" correspondiente a la convocatoria ARCE 2010.
- 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.
- Tobar, J (19 de abril de 2021). El saber hacer y el sentir pensar de los artesanos del Carnaval de Negros y Blancos. [Banco de la República San Juan de Pasto] https://www.facebook.com/watch/live/?v=2763563453954671&ref=watch_permalink
- Trujillo, M. (2010). El carnaval, una aproximación a la identidad ya la diversidad: narración de una experiencia de encuentro entre lúdica y educación. *Lúdica Pedagógica*, 2(15).
- Underhill, S. T., Martín, E. H., & Sanchís, L. P. (2018). La vida es un Carnaval. Proyecto de cooperación entre niveles. *Foro de profesores de E/LE*, (14).
- White, E. J. (2014). 'Are You 'Avin a Laff?': A pedagogical response to Bakhtinian carnivalesque in early childhood education. *Educational Philosophy and Theory*, 46(8), 898-913.
- Zemelman, H. (2005). Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. *Voluntad de conocer*, 1-159.
- Zuluaga, O (1999). Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber. *Antropos*.