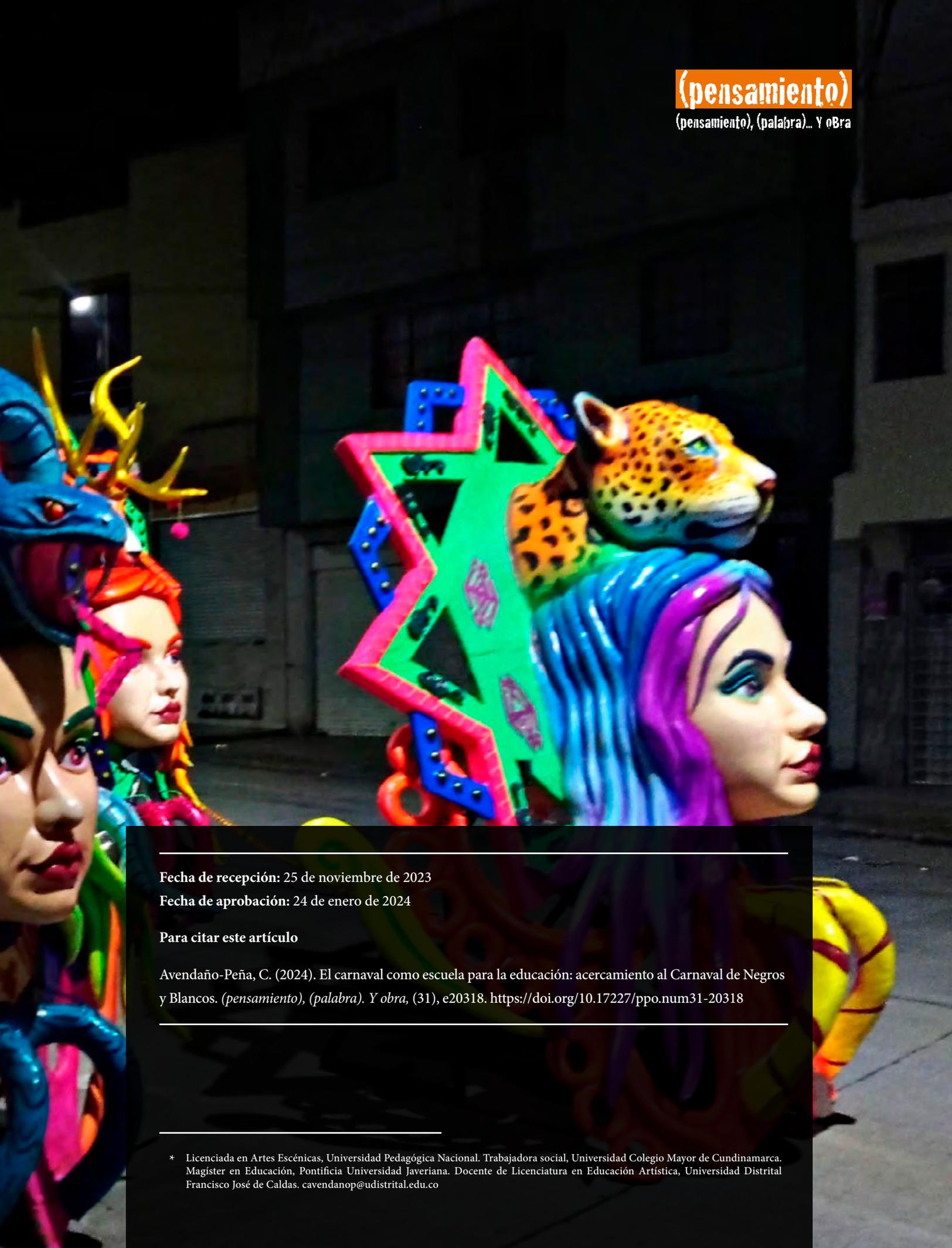


# El carnaval como escuela para la educación:

acercamiento al  
Carnaval de Negros  
y Blancos

Carolina Avendaño-Peña\* 



---

**Fecha de recepción:** 25 de noviembre de 2023

**Fecha de aprobación:** 24 de enero de 2024

**Para citar este artículo**

Avendaño-Peña, C. (2024). El carnaval como escuela para la educación: acercamiento al Carnaval de Negros y Blancos. *(pensamiento), (palabra). Y obra*, (31), e20318. <https://doi.org/10.17227/ppo.num31-20318>

---

---

\* Licenciada en Artes Escénicas, Universidad Pedagógica Nacional. Trabajadora social, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Docente de Licenciatura en Educación Artística, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. [cavendanop@udistrital.edu.co](mailto:cavendanop@udistrital.edu.co)

## Resumen

A partir de un estudio de carácter cualitativo con enfoque hermenéutico, se aborda el carnaval como experiencia humana significativa desde su dimensión pedagógica, gracias al acercamiento al Carnaval de Negros y Blancos (CNB) de Pasto, Colombia. El interés de la investigación tiene que ver con el tránsito de saberes de prácticas culturales para la constitución de áreas para la escuela, como la educación artística; en este sentido, se propone al carnaval y la pedagogía en una relación de tensión. Con base en las orientaciones del pensamiento epistémico y de la etnografía, se realizó una triangulación del desarrollo categorial, la experiencia de maestros artistas-artesanos y del posicionamiento de la investigadora. El trabajo de campo aplicó herramientas de investigación etnográfica como el diario de campo, la entrevistas a profundidad y el registro visual y audiovisual. El acercamiento a esta fiesta reveló una escuela y un sistema de saberes potente, donde el ritual, la religiosidad, la máscara y el juego son componentes constituyentes. Para concluir, se reconoce en el carnaval una pedagogía particular que busca el tránsito a la infancia transgrediendo el mundo profano asociado a lo adulto y al progreso.

**Palabras clave:** educación artística; arte popular; manifestación cultural; formación de profesores

## Carnival as a School for Education: Approach to the Carnival of Blacks and Whites

### Abstract

Based on a qualitative research with a hermeneutic approach, this article addresses the carnival as a significant human experience from its pedagogical dimension, through an exploration of the *Carnaval de Negros y Blancos* in Pasto, Colombia. The research interest involves the transition of knowledge from cultural practices to the constitution of areas for the school, such as artistic education; in this sense, carnival and pedagogy are proposed in a relationship of tension. Based on the orientations of epistemic thought and ethnography, a triangulation of categorical development, the experience of master artist-artisans, and the researcher's positioning was carried out. The fieldwork applied ethnographic research tools such as a field diaries, in-depth interviews, and visual and audiovisual recordings. This approach to the festival revealed a powerful school and knowledge system where ritual, religiosity, masks, and play are constituent components. In conclusion, this carnival is recognized as a particular pedagogy that seeks to transition to childhood, transgressing the profane world associated with adulthood and progress.

**Keywords:** art education; folk culture; socio-cultural activities; teacher education

## Carnaval como escola para a educação: aproximação ao Carnaval de Negros e Blancos

### Resumo

A partir de um estudo qualitativo, com abordagem hermenêutica, este artigo aborda o carnaval como uma experiência humana significativa desde sua dimensão pedagógica, por meio de trabalho de campo no Carnaval de Negros y Blancos (CNB) de Pasto, Colômbia. O principal interesse do estudo gira em torno da transferência de conhecimentos sobre práticas culturais para a criação de espaços para a escola, como a educação artística. Nesse sentido, o carnaval e a pedagogia são propostos em uma relação de tensão. Com base nas diretrizes do pensamento epistémico e da etnografia, foi realizada a triangulação do desenvolvimento teórico categorial, da experiência de mestres artistas-artesãos e do posicionamento da pesquisadora. O trabalho de campo aplicou ferramentas de pesquisa etnográfica como diários de campo, entrevistas em profundidade e registros visuais e audiovisuais. A abordagem ao festival revelou uma escola e um poderoso sistema de conhecimento, em que o ritual, a religiosidade, as máscaras e os jogos são os seus componentes constituintes. Por fim, reconhece-se que o carnaval possui uma pedagogia particular que busca a transição para infância, transgredindo o mundo profano associado à idade adulta e ao progresso.

**Palavras-chave:** educação artística; arte popular; manifestação cultural; formação de professores



## Introducción

El Carnaval de Negros y Blancos (CNB) es una manifestación cultural de Colombia, es parte de las 22 manifestaciones de patrimonio inmaterial incluidas en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial (LRPCI) del ámbito nacional y de las 11 de la LRPCI de la humanidad de la Unesco. Es una fiesta de gran impacto en el Sur Occidente colombiano.<sup>1</sup> Esta región tiene una ubicación estratégica y es poseedora de una gran biodiversidad; además, posee una trayectoria histórica significativa y de alta complejidad política.

Este artículo presenta los resultados finales de la investigación *El carnaval como campo de saber para la educación artística*, su intención se concentró en abordar la fiesta como posibilidad y como un acontecimiento pedagógico (Calderón y Hernández, 2019) desde donde mirar la educación artística. El primer objetivo se concentró en encontrar intersecciones teóricas entre las categorías carnaval y educación. Posteriormente, se propuso comprender esta relación desde la tensión, a partir de narrativas de experiencias de creación del CNB. Para culminar, se abordaron los aportes de esta pedagogía como soporte para la reflexividad de educadores artísticos en formación inicial a partir de la serie documental *Carnaval sus escuelas* (Suesca y Avendaño, 2023).

En el CNB confluyen diversos lenguajes de prácticas culturales y artísticas procedentes del Suroccidente de Colombia. Al ser un estudio que relaciona la fiesta, el carnaval y la educación, se realizó una búsqueda de investigaciones a partir de estos descriptores. Se encontraron investigaciones en Norteamérica, España, Latinoamérica y Colombia, lo cual demuestra que desde esta fiesta se piensa la institución escolar y la formación.

En los antecedentes se distinguieron matices sobre los intereses de incorporar esta celebración en el discurso pedagógico. Los investigadores norteamericanos —Lensmire y White (2017) y Porath (2019)— proponen el carnaval para cuestionar jerarquías y verdades del sistema escolar. Los primeros destacan la desestabilización de la agenda del aprendizaje oficial como un aprendizaje del carnaval. Asimismo, Porath (2019) aborda la profanación en el aula para cambiar metodologías a través de la carnavalización del lenguaje. Empero, Trujillo *et al.* (2018) lo ubican como mediación para la obtención de objetivos de aprendizajes específicos.

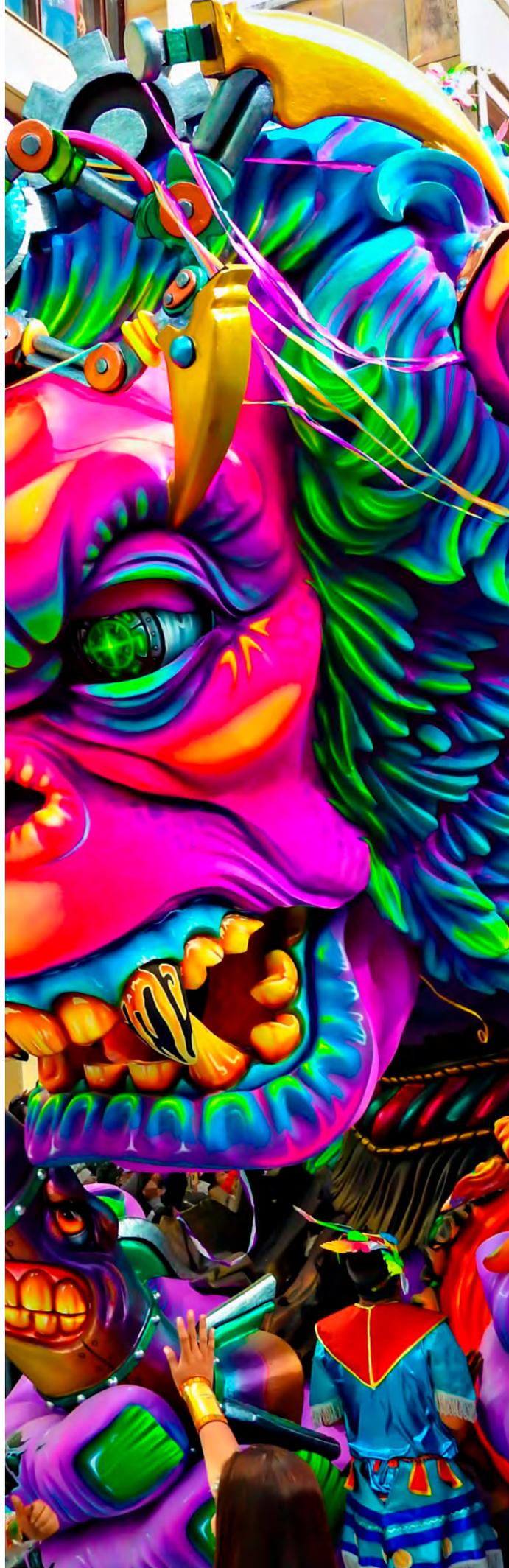
<sup>1</sup> Esta fiesta se origina en la ciudad de Pasto, capital del departamento de Nariño, Colombia. Existen festividades similares en departamentos como el Putumayo, Cauca y parte del Huila. La región del Suroccidente colinda con la república del Ecuador.

En España, García (2019) formula una herramienta integradora de diversas áreas del currículo basada en el Carnaval de Cádiz; la fiesta se asume como contenido mediante la exploración de las creaciones expresivas de esta fiesta. Así mismo, Teixidó (2012) sistematiza la experiencia de instituciones educativas españolas mediante la etnografía a partir del cuestionamiento sobre cómo integrar lo festivo en lo escolar, siendo la escuela moderna una institución dispuesta para la formación de un tipo de ciudadano.

En Latinoamérica, se identifica el carnaval desde su origen colonial y su vinculación con la violencia ejercida sobre las formas celebrativas propias de poblaciones colonizadas (Rodríguez, 2017; Fernández, 2018; Romero, 2017). Esta fiesta sirvió para ejercer la imposición simbólica europea (Fernández, 2018). Romero (2017) describe el carnaval colonial como parte de una pedagogía de la enajenación sobre la espiritualidad de lo andino. No obstante, se reconocen matices en la transformación de esta fiesta: el sincretismo en los modos de celebrar es la agencia de poblaciones originarias como resistencia simbólica (Rodríguez, 2017). Desde otra perspectiva, la investigación de De Souza, Dos Passos y Pacheco (2022) aborda narrativas de escuelas de samba en Brasil para legitimar saberes propios de las matemáticas en poblaciones identificadas como populares.

En Colombia, el carnaval tiene su propio despliegue investigativo. El trabajo de Lindo (2018) aborda el impacto de las relaciones de poder en prácticas dancísticas del Carnaval de Barranquilla en la constitución de corporalidades. Por otro lado, Soto (2015) reflexiona sobre cómo puede vincularse el carnaval en el currículo como eje transversal. Miñana *et al.* (2015) proporcionan una visión crítica sobre el lugar de la fiesta del carnaval, diferenciándolo de las celebraciones oficiales de la escuela formal. El carnaval, en tanto portador de significados colectivos, es subordinado por los intereses escolares.

Específicamente del CNB, los trabajos consultados destacan la experiencia del carnavalito como la primera escuela del carnaval. Para Granda (2021) representa la transmisión y apropiación de valores estéticos propios de esta fiesta por parte de infancias y juventudes pastusas. Avendaño y Eraso (2018) abordaron procesos de carnaval en instituciones escolares: este vínculo fue asumido como una práctica pedagógica tensional entre maestro, escuela y saber. El trabajo de Orozco (2022) destaca, como característica fundamental del CNB, la minga y el taller del maestro de carnaval. Finalmente, Rodrizales (2017) aborda esta fiesta en clave decolonial y lo asume como antagónica y paradójica, confirma la posibilidad de vínculo con el currículo escolar, para trabajar los géneros del carnaval integrados como contenidos.



A partir de este balance, se identifica la tensión del carnaval dispuesto para los intereses propios de la escuela formal, frente a los saberes y aprendizajes propios del carnaval. Este contexto permite dilucidar la prioridad de un ejercicio investigativo distanciado de estas intenciones sobre las manifestaciones culturales como instrumento para la educación. En esa revisión, se identifica una tendencia de la estructura escolar en abordar el carnaval como didáctica, mediación y alcance de sus propios intereses, en oposición con la desestabilización, lo profano y lo disruptivo del carnaval.

Para abordar el asunto, este estudio parte del pensamiento epistémico (Zemelman, 2021), el cual permite ubicar la teoría como punto de partida para el investigador. El desajuste teoría-realidad puede enfrentarse en el ámbito de reflexividad y acción del investigador a través del posicionamiento y contextualización de los discursos utilizados. En este sentido, las referencias teóricas se sitúan para enriquecer la respuesta a esta pregunta: ¿de qué modo las tensiones en la relación carnaval-escuela aportan al saber pedagógico en la formación de maestros en educación artística? Tanto el pensamiento teórico como el saber vital, fruto de las experiencias abordadas en el trabajo de campo, son propuestas como referencias de igual importancia. Esta pregunta brinda soporte a la investigación en su intención de responder a los desafíos de la educación artística como experiencia estética y como relato abierto (Aguirre, 2006).

La función del soporte teórico está en proponer categorías de trabajo que ayuden a profundizar el problema de la investigación, este apartado desarrolla tres de ellas organizadas como: carnaval y pedagogía (Ávila, 2009; Bárcena y Mélich, 2000; De Sousa, 2009; Walsh, 2013; Calderón y Hernández, 2019; y Zambrano, 2009), elementos asociados a la fiesta (Bajtín, 2003; Bataille, 1985; Caillois, 2013; y Han, 2020) y el carnaval como experiencia narrada (Benjamin, 2010).

El estudio se circunscribe en el paradigma cualitativo con enfoque hermenéutico. A partir de la aplicación de instrumentos procedentes de la etnografía, se orientó el trabajo de campo realizado en 2022 y 2023. Esta metodología permitió establecer conexiones y significaciones sobre qué sería la dimensión educativa del carnaval y el cuestionamiento para la educación artística y cultural, definida en Colombia como un campo y área obligatoria de la educación en Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Como resultado más relevante, se encuentra el reconocimiento del CNB como una escuela que cuenta con diversas presencias conectadas a través de un sistema de enseñanzas y aprendizajes anómalos (Calderón y Hernández, 2019), soportados en una pedagogía lúdica-creativa. El ritual, la religiosidad, la máscara y el juego se convierten en los rasgos de esta pedagogía, que posibilitan un tránsito hacia la infancia como lugar y temporalidad de lo posible, enunciados que cuestionan el formato escolar moderno. Lo anterior es sostenido a partir del acercamiento a profundidad de tres relatos de maestros artistas-artesanos del CNB de Pasto.

### Soporte teórico

La dimensión celebrativa humana es visible en el festejo, la fiesta es la expresión del impulso de renovación vital. El carnaval, en la relación educativa y en la construcción de saberes para la escuela, desvela su capacidad para la generación y regeneración en el conflicto vida-muerte; abordarlo, como aporte para la educación artística, corresponde al compromiso por su fortalecimiento como una disciplina escolar y de lucha por su autonomía (Garzón *et al.*, 2009). El pensamiento epistémico (Zemelman, 2021) permitió enfrentar el desajuste teoría-práctica en el que recae la academia. En este caso, se sitúa el pensamiento teórico como una referencia de diálogo, para tejer la escritura con los relatos de maestros y maestras del CNB y la reflexividad del investigador.

El soporte teórico se posiciona desde el saber pedagógico (Zambrano, 2009; Ávila, 2009) como un terreno de movilidad amplio y abierto de un conocimiento; de acuerdo con Zuluaga (1999) “es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles” (p. 26). Por ello, se propusieron tres categorías de trabajo: carnaval y pedagogía, los elementos asociados a la fiesta y el carnaval como experiencia narrada. La primera aborda la pedagogía desde el discurso moderno y la confronta con la propuesta de las pedagogías otras (Walsh, 2013), de los espacios pivote (Calderón y Hernández, 2019) y la hospitalidad (Bárcena y Mélich, 2000) como formas de resistencia y re-existencia de la educación. La segunda, recoge aportes de la teoría de la fiesta: con Bajtín (2003) se ubica la carnavalización como una particularidad del carnaval; y se complementa con Bataille (1985) en la relación con lo erótico. Adicionalmente, se recurre a Caillois (2013) para abordar la dimensión sagrada de la fiesta en poblaciones

arcaicas. Finalmente, con Han (2020) se aborda el problema de la contemporaneidad occidental ausente de ritualidad. La tercera categoría acude a la narración como orientación vinculante para la escucha de los relatos de maestros del carnaval: este apartado se basó en la propuesta de Benjamín (2010) sobre la narración como las experiencias que merecen ser contadas para la construcción de relato.

### Carnaval y pedagogía

Abordar la dimensión educativa del CNB desde la teoría pedagógica para la escuela obligatoria y pública dejaría por fuera elementos significativos, esto forzaría la interpretación con matrices de pensamiento colonizadoras de las dinámicas propias de lo educativo de esta fiesta. Por ello, es necesario situar qué se entiende por pedagogía. A partir de Zambrano (2009), la pedagogía se identifica como campo de reflexión y comprensión del momento presente del acto educativo. Identificada como arte y discurso, su reflexión se concentra en “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” (p. 9).

La pedagogía emerge como disciplina en el pensamiento moderno, su operación se constituyó en un dispositivo discursivo para la reproducción de la modernidad, al señalar qué y cómo ingresan los saberes para la escuela. Como discurso, configuró modos de representar la escuela, la enseñanza, el aprendizaje y el maestro. Esta pedagogía “contribuyó, por tanto, a formar y disciplinar las subjetividades requeridas para la consolidación del colonialismo y de la colonialidad” (Ávila, 2009, p. 42). Es pertinente situar esta trayectoria para no recurrir al ejercicio de negación epistémica, caracterizada por invisibilizar y señalar lo no humano (De Sousa, 2009). Las siluetas de la cartografía moderna demarcaron fronteras al exaltar lo blanco, enfatizar la idea de progreso y en la incorporación de que todo aquello externo a ella es ilegítimo o peligroso. La pedagogía asume una función: “producir un orden social y para reproducirlo hay que someter los individuos a un proceso de disciplinamiento social” (Ávila, 2009, p. 45).

Las pedagogías otras (Walsh, 2013), los espacios pivote (Ellsworth, 2005, como se citó en Calderón y Hernández, 2019) y la hospitalidad (Bárcena y Mélich, 2000) son propuestas para sospechar de la pedagogía del discurso moderno. Las pedagogías otras emergen como un tejido de resistencia y re-existencia de comunidades ajenas a la institucionalidad oficial. La dimensión pedagógica del

carnaval, en conexión con las pedagogías otras (Walsh, 2013), es un ejercicio que permite desaprender aquello impuesto sobre qué sería la educación para reconstituir el ser, el hacer y el poder.

Sumado a lo anterior, leer el CNB como pivote pedagógico tiene que ver con “encontrar cómo se constituyeron los espacios sociales de producción de conocimiento, los sujetos en construcción, el acontecimiento pedagógico y los sujetos pedagógicos” (Calderón y Hernández, 2019, p. 74). Asumir la experiencia del carnaval desde esta metáfora desestabiliza las concepciones tradicionales de enseñanza, aprendizaje y escuela. Esta perspectiva sitúa lo pedagógico más allá de la escuela, a través de este acontecimiento. Proponer el carnaval como saber para la educación artística reterritorializa (Calderón y Hernández, 2019) nociones capturadas, para que sean posibles otras maneras de ser y estar en la educación. El sujeto profesor, quien, a partir de la reflexividad, agitará al sujeto que emerge del aparato escolar. En términos de Zemelman (2021), le permitirá operar desde el pensamiento epistémico en su práctica pedagógica.

En este sentido, proponer la hospitalidad tiene que ver con entender la educación como radical novedad para responder a un mundo totalitario, es una acción que posibilita el nacimiento y se manifiesta en el aprendizaje. La educación sería una acción narrada y está en presencia de un narrador que acompaña a elaborar sentidos sobre un porvenir (Bárcena y Mélich, 2000). Estas concepciones de lo educativo y lo pedagógico permiten reconocer y legitimar el carnaval como sistema propio de aprendizaje y de enseñanza de comunidades geográficamente situadas.

Desde el aporte de Calderón y Hernández (2019), se puede confirmar que la experiencia del CNB es pedagogía, al considerarse parte de un “campo de experiencias, conocimientos y saberes desde el que se posibilita explorar las relaciones de subjetividad” (p. 69). Esta postura impulsa el carnaval en la agenda de la educación artística, para posibilitar aprendizajes anómalos (Ellsworth, 2005, como se citó en Calderón y Hernández, 2019) “que cuestionen y dialoguen con los discursos hegemónicos de la enseñanza y el aprendizaje” (Calderón y Hernández, 2019, p. 69). Esta conexión devela la urgencia de una praxis pedagógica que se oponga, tense y dialogue con el discurso hegemónico sobre la educación.

Conectar el carnaval con las pedagogías otras y la hospitalidad no pretende afirmar que el CNB es una manifestación de carácter decolonial, sería en sí mismo una negación de

códigos que se pueden leer como parte del proceso de colonización. Se enfatiza que esta referencia entreteje caminos y visibiliza pedagogías para agrietar la modernidad (Walsh, 2013).<sup>2</sup> Walsh asume que la pedagogía colonial aborda la enseñanza y la transmisión en un sentido instrumental, limitado exclusivamente a los espacios escolares; lo anterior no excluye el interés alrededor de la interacción con formatos educativos modernos como la escuela obligatoria y pública.

### Elementos asociados a la fiesta

El carnaval medieval es un referente recurrente, se reconoce este despliegue a partir del análisis de Bajtín (2003). Su teoría identifica elementos que transpone al análisis literario, esto demostró la probabilidad de extrapolar la carnavalización con ejemplos de la literatura.<sup>3</sup> La sociedad feudal poseía fuertes estructuras jerárquicas; sin embargo, el carnaval establecía “nuevas relaciones, verdaderamente humanas, con sus semejantes. La alienación desaparecía provisionalmente” (Bajtín, 2003, p. 10).

Las maneras de festejar de diversas agrupaciones humanas permiten entender cómo conciben el mundo; por ello, la sanción y la licencia, como regla del carnaval, admiten la confrontación sobre el mundo del trabajo. La plenitud y la pureza eran alcanzadas a través del carnaval, esta fiesta cumplía los objetivos superiores que conectan con el mundo espiritual y las ideas. En contraste, la fiesta oficial reafirma un orden a partir de los honores a las jerarquías y el reforzamiento de la verticalidad social.

El vínculo del carnaval con lo sagrado es notable, este tiene que ver con entender el origen y soporte de lo festivo. Con Bataille, la dimensión festiva del carnaval se vincula al movimiento vida-muerte, “la vida es siempre un producto de la descomposición de la vida” (Bataille, 1985, p. 78). Surge el erotismo como la fuerza que moviliza celebrar. En el carnaval, se presenta la dicotomía de vivir y morir para luego seguir viviendo, este movimiento es presente en diversas manifestaciones de lo humano y se sostiene desde el ritual.

Lo sagrado es protegido a partir de las prohibiciones; es a través de la transgresión, como violencia controlada, que se da apertura al movimiento vida-muerte. En el ritual se consolida el espacio y tiempo sagrado para que

una comunidad permita la transgresión y el sacrificio. En este movimiento, se despliega el erotismo. Lo erótico del carnaval es inteligible en el despliegue de la fiesta como ritual, una presencia latente en los tiempos de preparación y en la ejecución de los espacios sagrados. No es posible entender lo sagrado del carnaval desde su dimensión erótica, sino en interdependencia con lo profano.

Relacionar erotismo y carnaval, como un saber para la escuela de la modernidad, es entender que la historia y trayectoria de esta última está contenida en una paradoja: la formación para la libertad y la presencia del modelo técnico para la productividad. El malestar de esta escuela se relaciona con su *deserotización* (Sztajnszrajber, 2016) al concentrarse en resultados de aprendizajes. Se puede explicar la exclusión de lo erótico en la escuela formal a partir de Caillois (2013): “en su forma primitiva, lo sagrado representa ante todo una energía peligrosa, incomprensible, difícilmente manejable, eminentemente eficaz” (p. 15). La escolaridad se mueve a partir de la idea de eficiencia y calidad, esto incide en la pérdida de su vinculación como un lugar para el conocimiento, concentrado en la administración de los cuerpos. Vincular a la escuela con lo sagrado y lo erótico se vuelve peligroso, pero vital para su renovación.

La fiesta ritual se vincula con el carnaval; al respecto, Han (2020) entiende el ritual como un significante y como una técnica que da forma a una comunidad. A través de este, las comunidades se cohesionan, se vinculan y se manifiestan. Su consideración de existencia se hace presente a través de códigos de lo festivo. La interconexión mediática de la actualidad, estimulante de la sociedad narcisista, muestra una comunidad sin comunicación y ausente de ritualidad.

### Carnaval, una experiencia narrada

Afirmar que el carnaval es una experiencia se relaciona con su capacidad de ser narrada. La posibilidad de que algo sea contado se presenta en tanto propicie el relato, el recuerdo y la justicia. Por ello, la guerra es un suceso empobrecido de ser narrado, coarta el arte de narrar al acercarnos a la barbarie (Benjamin, 2010). La narración corresponde más a la artesanía que a la reproductibilidad técnica. Su lógica es contraria a la modernidad, que requiere agilidad y efectividad. Su soporte artesanal se encuentra en la escucha como don; una escucha que se vincula no solo con el acto de oír, sino como acción presente en el hacer.

Narrar es traer un tiempo para siempre, de aquello que se viene relatando y se convierte en una pertenencia

2 Recoger los aportes de la pedagogía decolonial no hace que este abordaje se circunscriba a lo descolonial. La misma Walsh señala en el uso de lo decolonial en lugar de la inclusión de la “s” como una opción de la autora, en el cual reconoce que las huellas de lo colonial no dejan de existir.

3 Bajtín (2003), en su estudio sobre la obra de Rabelais, identifica elementos como la risa, la renovación, la ambivalencia y lo grotesco asociados a la carnavalización.

común y, por tanto, anónima. Quien narra se vincula a un sentimiento comunitario y se manifiesta en la repetición, la cual trae el propio ritmo a partir del retorno a un origen. Esta acción remite a cierto arcaísmo, las historias que se vienen contando provienen de una herencia que se repite. La memoria, la temporalidad y la repetición, permanentes en los diferentes tiempos, son el soporte jurídico de la narración (Benjamin, 2010).

El carnaval se libera de ese carácter personal e íntimo al ser necesariamente comunitario, se convierte en relato y se escapa del acto individual. Esta festividad se distingue por su facultad como experiencia común, no se restringe al evento o a lo visible. Su soporte sucede en la vivencia colectiva que, por tanto, es posible de ser narrada.

## Metodología

Se propone el camino del método para la reconstrucción y tejido del relato escrito, con base en la triangulación de la construcción teórica a partir de categorías de trabajo (Figura 1), el trabajo de campo y de la vivencia en el territorio a partir de la interacción con maestros del CNB; por ello, se fundamentó en la escucha entre la investigadora y los narradores. La pertinencia del soporte teórico se encuentra en proponer categorías de trabajo, como puntos de partida flexibles, para que de esta manera se enfrente el desajuste teoría-realidad (Zemelman, 2021).

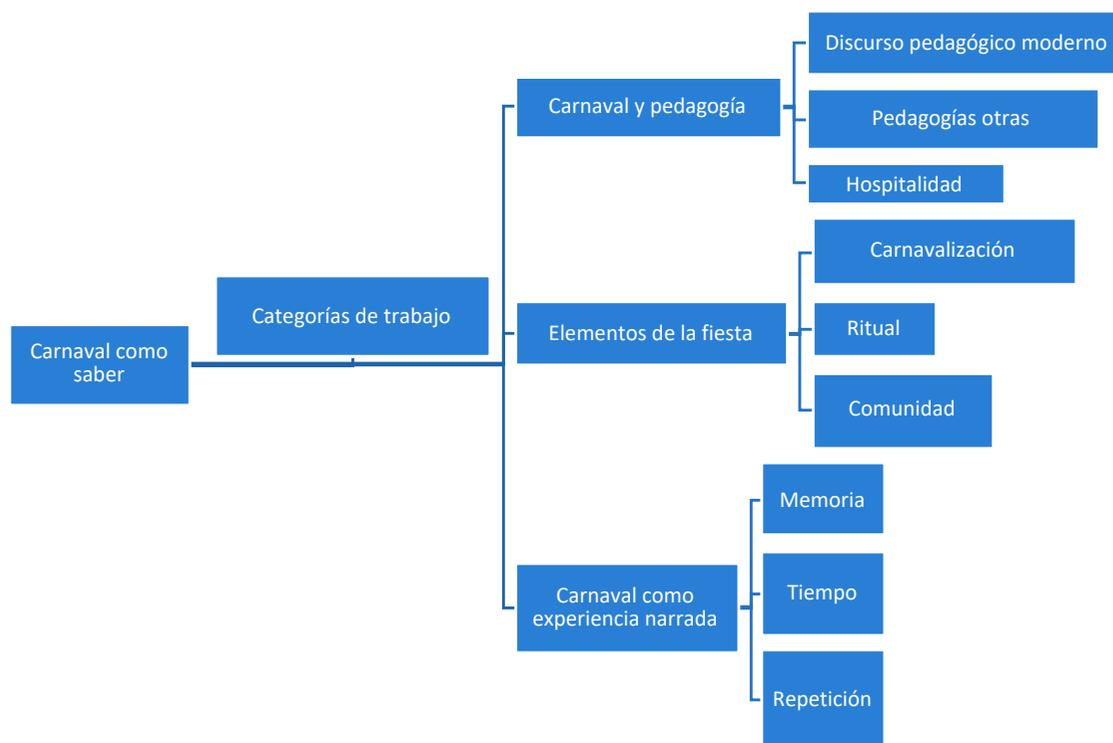


Figura 1. Categorías de trabajo

Las orientaciones de Restrepo (2018), sobre para qué y cómo emprender una etnografía, fueron el soporte ético y técnico para el contacto con la experiencia de maestros y maestras del CNB. Así, fue posible establecer el contacto directo con tres experiencias de maestros del carnaval: Fredy Hidalgo (Piero), César Villota y Carolina Figueroa. Se complementan estos relatos con aportes de Luis Eraso, Magaly Enríquez y Dayra Benavides.

Con la etnografía, se pueden abordar el saber-hacer y los significados desde la perspectiva de estas prácticas. Para ello, es necesario explicitar el lugar del investigador y del tránsito al territorio; por tanto, la necesidad de establecer un pensamiento situado es un paso requerido para propiciar, en clave con Restrepo (2018), la triangulación entre el etnógrafo, los individuos y el lector de la etnografía.



El proceso se desarrolló a partir de los siguientes momentos:

- **Recolección de la información.** Se procedió a la sistematización a partir de la estructura de categorías iniciales y subtemas que configuran un documento de asociación libre.
- **Consolidación de un archivo con cuadros analíticos** alimentados por entrevistas, diarios de campo y material visual. Se configuró un índice analítico a partir de la fuente, el tiempo y el abordaje categorial.
- **Construcción del esquema de redacción y escritura del informe** con la apertura de un archivo por temática. También se realizó una reescritura sobre lo empírico desde el esquema del archivo de asociación libre y del índice analítico.

En el apartado de resultados, se presenta la síntesis del tercer paso, con la organización de la sistematización de los testimonios de los maestros del carnaval, las decisiones teóricas y la experiencia del investigador. Este despliegue permitió proponer la categoría “la fiesta sus componentes” como aporte a procesos formativos de profesores para la educación artística y como recurso para la reflexividad del educador artístico.

### **La fiesta sus componentes, resultados**

¿Qué es el carnaval?, ¿qué sería aprender y enseñar desde el carnaval? En el esfuerzo por responder estas preguntas, se corren riesgos, como dejar de lado elementos fundamentales para las vivencias de quienes han protagonizado estas experiencias o sesgar desde una visión colonial. El lugar de la investigación aclara la intención de describir, a través de la interpretación del carnaval y su vínculo con la educación, el acercamiento a la fiesta del CNB como acontecimiento pedagógico. Estos resultados se proponen como rutas de pensamiento para la formación de profesores en educación artística, a partir de situar los aprendizajes que emergen del carnaval, como posibilidad para la cartografía de la educación artística en Colombia. El ritual, la religiosidad, la máscara y el juego como complemento categorial emergen como componentes movilizados de subjetividades festivas, además de permitir revisar las propias subjetividades cruzadas por la matriz de la escuela moderna.

## El ritual

Encontrar festividades en Colombia, como el CNB, permite explorar la presencia de prácticas culturales que no disocian el arte y la vida cotidiana. El ritual de la fiesta muestra el sentido religioso de una comunidad desde su potencia del *religare*. La dinámica festiva suspende el tiempo en un espacio, este cronotopo organiza, ejecuta y perdura paradójicamente en tensión con el mundo productivo, por consiguiente, profano (Bataille, 1985).

La relación con el mundo productivo y el tránsito fuera de él, en los modos de vida de Pasto, es un rasgo que vincula al carnaval con lo sagrado desde su temporalidad. Oficialmente, la fiesta se concentra del 2 al 6 de enero de cada año. No obstante, se asocian eventos que complementan y se despliegan bajo el cobijo de cada versión del CNB.<sup>4</sup> Durante el tiempo celebrativo, la fiesta se mueve en el espacio público de la ciudad. Pero en el tiempo profano, correspondiente a la temporalidad de la productividad, durante gran parte del año la fiesta se prepara a través de la producción de motivos de carnaval<sup>5</sup> en talleres de maestros y maestras artistas-artesanas y organizaciones sociales (Figura. 2).



Figura 2. Muestra Colectivos Coreográficos

Fuente: archivo fotográfico de Daniel Estrella.

4 En el caso del CNB, existen actividades conectadas durante el año como el concurso del afiche, las acreditaciones para las modalidades, la preparación de los motivos de carnaval.

5 La denominación "motivos de carnaval" se refiere al conjunto de creaciones organizadas en seis modalidades: disfraz individual, comparsa, murga, colectivos coreográficos, carrozas no motorizadas y carrozas motorizadas.

Lo erótico surge de una transición del mundo continuo con lo discontinuo, lo continuo como el mundo del trabajo y lo discontinuo es el tiempo de la fiesta, la muerte del yo trabajador. Los esfuerzos anuales, encaminados a la fiesta en Pasto, muestran la carga religiosa que posee la práctica celebrativa del CNB. Como es identificado por Han (2020) y por Caillois (2013), la fiesta es más fuerte en grupos con fuertes vínculos religiosos. En Colombia y en gran parte del mundo, el año culmina el 31 de diciembre. La vivencia del cierre del ciclo anual en Pasto se expande al Suroccidente de Colombia, empieza con la celebración del año viejo y finaliza posterior al 6 de enero, día del Desfile Magno (Figura 3). El inicio del año productivo es posterior a la terminación de esta festividad.



Figura 3. Carroza inmortal del maestro José Vicente Revelo, primer puesto 2023

Fuente: archivo fotográfico de Daniel Estrella.

Lo anterior permite comprender que la asociación de lo erótico con la voluptuosidad es un error que lo banaliza y lo circunscribe en un ámbito de producción del deseo.

El carnaval es una condensación o concentración de emociones; no de un tipo de emociones específicas, sino de emociones llevadas al límite y, después de alcanzar ese límite, experimentar un vaciamiento. Es esa

sensación que surge después de vaciar algo para organizar algo nuevo. La muestra de exceso en el juego, el uso de elementos que desaparecen como el talco y la carioca. En estos modos de vida lo que compras debe tener un propósito, una función del ahorro y la medida. (*Diario de campo*, 6 de enero de 2023)

En el tiempo del carnaval se suspenden y se quiebran normas establecidas para la productividad, esta transgresión (Bataille, 1985; Caillois, 2013) se mueve en los interditos o prohibiciones. En el CNB, se transgrede el sujeto productivo, para renovarlo a partir de la muerte de ese tiempo, de ese yo. Esta presencia se reconoce en los motivos de carnaval y en su lúdica, el exceso se manifiesta a partir de una trayectoria de planificación y de economía del gasto, se podrían situar como los aprendizajes anómalos propuestos por Ellsworth (2005, como se citó en Calderón y Hernández, 2019). Lo anterior se conecta con la dimensión educativa del carnaval, podría ser una de las razones de la exclusión y expulsión de lo erótico en procesos educativos de la escuela formal, de herencia moderna y cristiana. La fiesta no oficial moviliza a los individuos a terrenos de lo sagrado que transgreden los órdenes establecidos por lo hegemónico y oficial.

### La religiosidad

El CNB correspondería a un carnaval de epifanía. De acuerdo con Piero Hidalgo, “es una alegoría posterior a la llegada del niño Dios, ese apego y esa cercanía al iniciar carnaval, es posterior al dos de enero de cada año” (entrevista, agosto de 2022). La fiesta oficialmente inicia con el rito religioso de la eucaristía el 2 de enero, en honor a la Virgen de las Mercedes, *la Michita*<sup>6</sup> (Figura 4). La obligación de contar con la bendición de la patrona de la ciudad se identifica en las intervenciones orales y en el gesto de los oferentes. El encuentro de fieles católicos, así como de espectadores y, principalmente, de habitantes provenientes de las zonas rurales de Pasto, es un encuentro rebotante de solemnidad y alegría, visible en la presencia física y en sus expresiones musicales y dancísticas (Figura 5).



**Figura 4.** Ofrenda a la Virgen de las Mercedes. La virgen se encuentra ataviada como Ñapanga

Fuente: archivo fotográfico de Carolina Avendaño.



**Figura 5.** Ofrenda a la Virgen de las Mercedes. Ofrenda de danza corregimiento Morasurco

Fuente: archivo fotográfico de Carolina Avendaño.

<sup>6</sup> Apelativo cariñoso que tienen los habitantes de San Juan de Pasto para la Virgen de las Mercedes.



La fiesta permite a los festejantes salir de su rol cotidiano, el yo trabajador le da lugar al sujeto festivo como portador de ofrendas, de allí que se reconozca como acontecimiento pedagógico en la posibilidad de la existencia de un sujeto (Calderón y Hernández, 2019): el de la fiesta. Las sonoridades y visualidades de esta región se transfiguran en ofrendas. Presentar el producto del trabajo en las veredas y corregimientos es la muestra de los frutos de la tierra. La bendición es realizada posterior a la presentación y entrega de lo mejor que produce *Urkunina*.<sup>7</sup> Esta contradicción es una lógica propia del carnaval (Bajtín, 2003), permite la transformación del sujeto trabajador para devenir como festejante.

A veces el trabajo nos absorbe tanto que uno se vuelve opaco. Dejas de brillar, pero el carnaval siempre es color, siempre es fuerza, siempre es magia. Entonces, eso se cuele todo para acá, y uno trata de imponer eso. Imponer ese color, esa magia, ese brillo, con todos los momentos y la cotidianidad que tenemos. (Piero Hidalgo, entrevista, 2022)

Festejar es una garantía para que suceda el ciclo y modos de vida para el festejante y su comunidad. La fiesta del CNB es un llamado en la vida cotidiana por mantener esta conexión de lo profano y lo sagrado. A partir del relato de Piero, es evidente que la subjetivación está centrada en las formas comerciales actuales, esta economía del valor de uso tiene como arma la banalidad y la inmediatez, “cuando tú te dedicas a hacer carnaval se vuelve entrega, se vuelve espíritu, se vuelve desdoblamiento, se vuelve sacrificio, y no nos digamos mentiras, a la sociedad eso no le interesa” (Piero Hidalgo, entrevista, 2022).

La lectura externa sobre el carnaval no deja de estar expuesta al riesgo de la *exotización* y a los abordajes culturalistas de la educación artística, en palabras de Aguirre (2008). Esta situación vulnera los sentires propios de las comunidades partícipes en estas celebraciones ante epis-temas colonizadoras. Lo anterior no afirma que el CNB esté blindado a lógicas colonizadoras como la mutación en espectáculo o feria, riesgo identificado por el Plan Especial de Salvaguardia (Ministerio de Cultura y Zarama, 2010). Por ello, es necesario puntualizar que el ritual acontece en la *senda*<sup>8</sup> y en la trasescena, que es lo cotidiano de quienes

7 Denominación proveniente del Quillacinga al volcán Galeras, traduce “montaña de fuego”.

8 La senda es la manera como se conoce a la transformación de la vía pública al ser el escenario de las diferentes creaciones del carnaval.



propician ese encuentro masivo en las calles de Pasto, lo que se convierte en la presencia de la escuela del carnaval.

Salir a la senda es como vivir un desdoblamiento, una transformación. La subjetividad que crea primero como acto, es que tú te encarnas en lo que otros fueron, lo que al mismo tiempo es tuyo. Eso es como el paso, el don, la espiritualidad; uno encarna los personajes, y uno en la senda es otro, se transforma. (César Villota, entrevista, agosto de 2022)

Aparece el gozo, pero sobre una trayectoria de esfuerzo y sacrificio de los maestros del carnaval, quienes preparan hospitalariamente (Bárcena y Mèlich, 2000) la casa-ciudad con calidez, amplitud y generosidad para que otros se unten, conozcan y retornen.

El carnaval queda sabiendo a lágrimas, a dolor, a un montón de cosas. Después de elaborar una pieza, uno queda completamente devastado, aunque llegue a ganar un premio. Queda como un zombi, y muchas veces, como me ha pasado a mí, digo ¡no más! Queda cansado y agotado, sin ganas de hacer más carnaval. (Carolina Figueroa, entrevista, noviembre de 2022)

De acuerdo con Carolina, estas obras son ofrendas que en su labor no dejan descansar. En su relato se reconoce el impulso vital que es capturado por el carnaval, es un compromiso que cuesta, no brinda bienestar y estabilidad interna (Figuras 6 y 7).



**Figura 6.** Registro visual del taller de la maestra Carolina Figueroa

Fuente: archivo fotográfico de Carolina Avendaño.



**Figura 7.** *Comparsa “Guardianas de poder”, 2023, maestra Carolina Figueroa*

*Fuente:* archivo fotográfico de Carolina Avendaño.

El carnaval se alimenta de relatos históricos de Pasto y de fiestas de carácter religioso. Estas se relacionan con prácticas de la colonia, muestran el sincretismo producto de la colonización de poblaciones originarias como los pueblos Pastos y Quillacingas. El mestizaje es visible en estas celebraciones, pues trascienden el formato de celebración religiosa oficial. Incluye aspectos paralelos a lo agenciado por la Iglesia católica, esta situación se conecta con la ambigüedad presente en lo sagrado (Caillois, 2013) y es confirmada por Piero Hidalgo.

Pasto es una ciudad teológica, eso sigue siendo evidente y nos ha sido de gran ayuda. A pesar de que fue muy conservadora, debido a la influencia de la Iglesia católica, esta misma iglesia impuso cambios que transformaron las festividades indígenas. Hay archivos históricos que, por ejemplo, cuentan que ahora se ve poco de lo que antes era común, como la celebración de la pasada del niño en los corregimientos durante la Navidad. (Piero Hidalgo, entrevista, noviembre de 2022)

El vínculo con lo sagrado se reconoce en la vivencia religiosa-ritual de los habitantes de Pasto que se conecta con su necesidad festiva. El carnaval se alimenta de celebraciones religiosas como el paso del Niño Dios en Navidad y la fiesta a San Sebastián. En esta vinculación de prácticas religiosas, se observa la mixtura con dinámicas rurales de los corregimientos y de zonas urbanas del suroriente de la ciudad. Esta particularidad coincide con el origen de maestros de carnaval provenientes de estos espacios geográficos.

Nuestra expresión carnaval está hecha por personas del pueblo, por un campesino de Mocondino o Jamondino, que después de cultivar papa se pone a aprender a tocar acordeón hace un ambiente tan grande como si estuviera una orquesta, que con su follado y su ropa de campesina sale con un acordeón a tocar la guaneña y el miranchurito, que no se sabe de donde aprendió. (Diego Caicedo, en Suesca y Avendaño, 2023)

### **La máscara**

La presencia de personajes a través de la máscara es reconocible en el disfraz individual: el *cusillo* o *cucuruchos*, Pericles Carnaval, Pedro Bombo, las viudas, entre otros, son la amplitud de la máscara y es donde se vincula

con el carnaval medieval y el ritual. Esta última mención es abordada en Bajtín (2003) como elementos que muestran la carnavalización. El espacio de celebración se traslada a la plaza pública, la calle, la esquina, lugares de contacto humano directo; esta es una función social, que a través de la desjerarquización, le da bienvenida a la disolución temporal de las divisiones sociales.

Portar la máscara, desde su vínculo ritual, celebra el mito y regenera el mundo real (Caillois, 2013). Aparece en función de renovación, es un procedimiento para resucitar en un tiempo y espacio fecundo. De acuerdo con Piero Hidalgo (Figura 8), para hacer carnaval “uno quisiera estar todo el año haciendo atuendos, máscaras, maquillaje y todo eso, pero entonces, uno alterna la vida laboral, la vida de esclavo asalariado, versus la vida de un artista que uno quisiera ser” (Piero Hidalgo, entrevista, agosto de 2022).



**Figura 8.** Disfraz individual, maestro Piero Hidalgo

Fuente: archivo fotográfico de Daniel Estrella.

La inversión de roles es una función del carnaval (Bajtín, 2003) y permite el mundo al revés, el tonto es coronado rey y se releva la diferencia entre sectores sociales y económicos. Caillois (2013) ubica la máscara como aquellos objetos de poder que abren puertecillas, como el tiempo y el cambio de roles. El tiempo del carnaval rompe con la temporalidad del tiempo ordinario, es el tiempo festivo que privilegia el presente, en evocación al pasado.

La máscara, del latín en *personae*, es decir persona, revela lo grotesco; a través de ella, se materializa la inversión, de allí que, el carnaval muestre la ambigüedad (Bajtín, 2003) en la constitución del ser. El carnaval da la licencia para criticar el poder a partir de la deformación y la exageración que se muestra en la plaza pública. Este simulacro, que es la misma vida, quiebra y marca una distancia sobre aquello venerado por la oficialidad. Adicionalmente, lo carnavalesco es una estética y política asociada a la sátira, lo grotesco, el humor y la exageración, visible en el Desfile de Años Viejos el 31 de diciembre (Figura 9). Lo anterior demuestra el soporte lúdico y de combate que sostiene al carnaval, como parte de su propia pedagogía.



**Figura 9.** Desfile Años Viejos, personaje de viuda, 2023

Fuente: archivo fotográfico de Daniel Estrella.

## El juego

El juego, como base del Carnaval, fue una constante en los testimonios de los maestros. Este remite a imágenes que congelan el 5 de enero, Día de Negritos, y el 6 de enero, Desfile Magno. Aunque son referenciados con mayor fuerza por los medios de comunicación, el juego surge desde el momento que inicia el ritual —se podría considerar como antecedente el 28 de diciembre, Día de Inocentes<sup>9</sup>—.

El juego sucede como parte de la aparición de unas circunstancias durante el encuentro festivo. Esta doble presencia, entre repetición y novedad, Han (2020) la identifica en correspondencia con la esfera sagrada, en oposición con lo profano, asociado al mundo del trabajo. La vida de la productividad cada vez desplaza más el eros, lo lúdico; esta debilita los lazos de cohesión social.

El juego es soberano en sí mismo, no está subordinado a la utilidad. En el análisis de Bataille, retomado por Han (2020), se encuentra con mayor presencia este tipo de soberanía en sociedades arcaicas. Lo lúdico sitúa al CNB en su connotación de juego fuerte; generalmente es identificado con el Día de Negritos, como “la pintica” o el “juego caricia” (Muñoz, 2011) o el uso de talco y la espuma-carrioca, especialmente en el Desfile Magno. Como contexto, esta presencia se reconoce en el relato de los maestros Eraso y Enríquez, en esta narración, el gesto de la *pintica* fue trasladado como parte de una coreografía.

Maestro Eraso: el juego de la pintica, primero donde jugábamos a pintarnos dentro de la escena, lo hacíamos bailando, pero nos pintábamos entre nosotros y eso se convertía en un juego.

Maestra Enríquez: un juego total. Pero cuando empezábamos a bailar y hacíamos el juego de los negritos. Ya venía esa lúdica, venía esa sensación del juego real, de la pintica y nos empezábamos a negrear completamente en el escenario. (Entrevista, agosto de 2022)

El juego del carnaval se despliega en diversos momentos, es tanto acontecimiento y repetición. Inicia con mostrar a los infantes estas maneras de relacionamiento humano, a través de una forma de contacto con otros

cuerpos en el juego de la pintica o el juego caricia (Muñoz, 2011), se consolida en ese vínculo de repetición que involucra la transmisión presente en la senda y en los talleres. Es un acto de entrega y de disposición de recibir. La enseñanza en el CNB no se limita al acto de transmitir información a alguien que no posee los referentes de la fiesta, sino que es un acto de participación dinámico, en tanto se presenta donación y recibimiento.

## Discusión

Ritual, religiosidad y máscara son componentes de la fiesta, pero es en el juego donde se consolida la base pedagógica del carnaval. Parafraseando al maestro César Villota, el soporte principal del acto festivo está en el juego y la senda es una forma de vida. Esta presencia gira entorno al juego en su vínculo como condición de la fiesta y acontecimiento en sí mismo.

El juego en el CNB adquiere la connotación de juego fuerte en su alusión a la suciedad, a la embriaguez, a lo escatológico como caracteres del fin y del ciclo del renacer, son signos del soporte ritual, “una sociedad obsesionada con la producción es incapaz de entender el juego fuerte, la muerte como intensidad vital. En aquella sociedad arcaica se sacrifica más que se produce” (Han, 2020, p. 68). La producción de los motivos se ubicaría como base de esta economía del gasto, estas son completadas con la lúdica en la senda. Una relación de doble vía que da el soporte como creación colectiva y narración.

El tiempo lineal es liberado por el ritual y el juego, situación manifiesta en la forma cómo los infantes conocen el mundo y buscan repetir la acción que los moviliza. En esta fiesta se reconocen dos reglas: repetición e imitación (Benjamin, 1989a). La regla de la repetición se enfrenta con la ansiedad de novedad, presente en el narcisismo exacerbado de la sociedad del conocimiento (Han, 2020). El juego fuerte del CNB es una fuerza que se resiste ante esta idea del progreso, en él es donde es más visible su pedagogía. Esta situación confronta el relato de la educación hegemónica asentada en un futuro preformateado.

En la repetición se trae el pasado al presente, esto frena la expectativa de futuro o el deseo de lo no sucedido. En los motivos de carnaval, se puede reconocer un traer el pasado, a modo de remembranza, que abre la posibilidad de la redención como una tarea humana, una evocación a la infancia. En la pedagogía lúdica del carnaval, podría existir esta redención desde la repetición, como un suceso que

<sup>9</sup> Desde 1996 existe *Arcoiris en el Asfalto*, alternativa frente al juego del agua. Grupos de amigos y de familias se congregan para hacer una creación pictórica, tomando el asfalto de la calle como lienzo y las tizas para su creación efímera.

rompe, para dar paso a algo nuevo, el acontecimiento pedagógico (Calderón y Hernández, 2019) y lo posible (Bárcena y Mèlich, 2000).

La imitación sucede en la senda a través de la pintica y el uso de carioca y el talco. Pero también es visible en lo que sucede al interior de los talleres de maestros artistas-artesanos en sus entornos familiares y barriales. En la creación de motivos de carnaval se destaca el saber-hacer del maestro de carnaval en el manejo de herramientas sobre materiales; el maestro, además, se convierte en narrador a partir de su práctica en el taller y con los materiales (Figura 10). Como ejemplo de este sentido, el maestro Ordoñez propuso el “Taller de Puertas abiertas”, una iniciativa para la transferencia de los saberes del carnaval asociados a la producción de motivos de carnaval.



**Figura 10.** Intercambio de saberes con la Maestra Carolina Figueroa

Fuente: archivo fotográfico de Johan Sequera.

La pedagogía del carnaval cumple la función de suspensión del tiempo y, a la vez, de perdurabilidad, una posible ambigüedad en relación con la idea del arte efímero

de los motivos de carnaval. Aunque el producto final es visible en la terminación de los motivos de carnaval, lo perdurable se observa en la huella que deja el ritual y el juego en los propios aprendizajes y en la transformación en la experiencia de quienes hacen parte del ritual. Se destaca que la labor de los maestros de carnaval se manifiesta en los motivos de carnaval, pero su desencadenante y consolidación como obra está en el ritual del juego, los motivos se disponen para que en la fiesta suceda el acto lúdico-celebrativo.

Lo anterior permite afirmar que el carnaval posee una presencia *aurática* (Benjamin, 1989b, p. 5). La manipulación del barro, del papel y del poliestireno, como elementos efímeros; su perdurabilidad es completada con la puesta en escena durante la senda. Las imágenes se congelan y quedan como improntas, señaladas por Piero Hidalgo, o como las estampas del carnaval, mencionadas por César Villota.

Recurrir a la delimitación de aprendizajes y enseñanzas, para describir la dimensión educativa del carnaval, requiere su reterritorialización del dominio de saber del discurso pedagógico moderno-colonial. En los relatos se reconoce que sí están presentes y se relacionan con otras significaciones que refieren el acto educativo. El aprendizaje se vincula con huellas, improntas, capturas; por su lado, la enseñanza se relaciona con transmisión, talleres, entrega, maestro, aprendiz. Estas maneras de lo educativo en el carnaval confirman que esta fiesta es una escuela que posee su propia pedagogía, como soporte de intencionalidades vitales. La más revelada se refiere a festejar para transitar a la infancia.

El carnaval, como tránsito a la infancia, es visible a modo de analogía, pues es el momento en el que se captura el tiempo sin límite. En oposición, lo adulto es el tiempo capturado por el control y el método, rasgo característico de los valores burgueses (Benjamín, 1989a). Este es el mundo profano, el que corresponde a la producción de capital. La infancia es el lugar de lo intempestivo, no solamente en la identificación de una etapa biológica del animal humano, sino en esa condición de la infancia como porvenir.

La idea de progreso, soportada bajo la lógica del tiempo lineal, es una temporalidad del adulto, el pasado no existe y solo es posible el futuro que nunca aparece. La infancia, en cambio, es condición o posibilidad de suceder, captura esa visión del tiempo para no dejarse atrapar en ella. Cuando esta condición sucede, el jugador quiere

repetir y perderse en ello, como una suerte de ebriedad. Sin embargo, el adulto, que no está conectado con una visión cíclica y de ruptura del tiempo lineal, encarna y defiende su vida de sobriedad.

El tránsito a la infancia podría ser entendida como lo utópico, contiene esperanza y expectativa, sorprende y escapa de lo que representa el ser adulto. En cambio, la adultez es la corporeidad del relato del sujeto trabajador. El sujeto del carnaval juega con la imaginación, como una llave que abre las puertas, es creador y constructor de formas de vida no capturadas.

Dayra era imparable, los papás nunca la regañaron por salir disfrazada ni por salir con la máscara. Entonces siento que ha sido, de manera intuitiva y de manera muy honesta y de manera muy juguetona, me apropié de la fiesta y ha ido haciendo pedagogía con el que se atraviese.  
(Dayra Benavides, entrevista, julio de 2022)

En este testimonio se reconoce la fuerza del aprendizaje de esta fiesta, el cual se conecta con la identificación de este tiempo como una tierra de desembarco (Benjamin, 1989a). La conexión inmediata de la pedagogía del carnaval con la infancia se opone a aquella pedagogía producida por el adulto, la pedagogía colonial (Benjamin, 1989a; Walsh, 2020). La fiesta del carnaval deja una huella en los modos de vida, se convierte en aprendizajes duraderos; razón fundamental de indagación de la presente investigación para vincularla con la formación de educadores artísticos como una intempestiva frente a prescripciones como la calidad, el éxito, los resultados de aprendizaje y las competencias.

## Conclusiones

El carnaval, como escuela, posee un sistema propio de aprendizajes y enseñanzas asentado en lo lúdico y en el tránsito a la infancia, esta afirmación parecería estar ubicándolo dentro del entorno del Romanticismo; sin embargo, esto es discutible. La escuela del CNB no obra en relación estrecha con la idea de eliminación de la mediación del adulto. En oposición, la repetición y la imitación, inspirada por la labor de maestros y maestras artistas-artesanos, es visible en su sistema de aprendizajes y de enseñanzas en su despliegue festivo.

La mediación de adultos, que devienen sujetos festejantes gracias al acontecimiento pedagógico del carnaval, muestra que existe interacción con quienes portan los

saberes, el saber festivo y de la economía del gasto. Aquí se evidencia la primera escuela del carnaval, la que corresponde a las familias. Otra forma de escuela del carnaval se observa en el carnavalito, en los talleres de los maestros y en las mingas que sostienen las murgas, los colectivos coreográficos, las comparsas, los disfraces individuales y las carrozas.

Esta reescritura permitió distinguir el soporte pedagógico del carnaval, en tanto se relaciona con una pedagogía lúdico-creativa. Estos despliegues se reconocen en la repetición y la imitación que se observa en el juego de la pintica, en las creaciones de motivos de carnaval, en la presencia de la máscara y en la disposición y preparación cotidiana para la fiesta como ritual.

Cuando se referencia el CNB, es recurrente la identificación sobre ciertas imágenes correspondientes a lo más evidente en los medios de comunicación masiva. Lugares comunes al hacer el recorrido en diciembre sobre los eventos y celebraciones en el calendario de fiestas en Colombia. Estas imágenes son la punta del iceberg de este ritual y acontecimiento; por ello, hay que reconocer que “significa estar dispuestos a zambullirse debajo del nivel del agua y comenzar a ver qué hay más allá de la superficie, qué hay debajo de la punta del iceberg” (Zemelman, 2021, p. 240).

Las creaciones del carnaval presentes en los motivos son lo visible de su escuela, sin embargo, estas no son de exclusividad de un lenguaje artístico. Los motivos de carnaval se fugan y pugna con el rasero sobre lo considerado arte por lo hegemónico, pero no son totalmente ajenos, inclusive se vinculan con dinámicas de las industrias culturales y de la mercantilización del patrimonio. Estas obras son el ápice de las relaciones y narraciones que se tejen en el Suroccidente de Colombia; estos vínculos comunitarios, relatos y formas de vida de quienes habitan Pasto nos dan cuenta de este *indicatum* (Zemelman, 2021), la escuela del carnaval.

La dinámica celebrativa se mueve en la vida cotidiana y su narrativa se despliega en las formas de la fiesta. El CNB tiene un impulso singular y se conecta por ser una experiencia original de formación, un acontecimiento pedagógico más no un contenido que posibilita la emergencia de subjetividades festivas. Unas prácticas de pedagogías otras, otras escuelas que inspiran a la educación artística y cultural en sus diversos terrenos de interacción en el abordaje en la formación de profesores sobre la fiesta, el ritual, la máscara y el juego, como parte de la posibilidad de aprendizajes anómalos y disruptivos.

## Referencias

- Aguirre, I. (2006). Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación.
- Aguirre, I. (2008). Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. *Revista Digital do LAV*, 1(1).
- Ávila, R. (2009). El discurso pedagógico de la modernidad y la formación de subjetividades. *Revista Educación y Cultura*, (48), 42-48.
- Avendaño, C. y Eraso, 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>
- Bajtín, M. (2003). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: el contexto de Francois Rabelais*. Alianza.
- Bárcena y Mèlich. (2000). *La educación como acontecimiento ético natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Bataille, G. (1985). *El erotismo*. Tusquets Editores.
- Benjamin, W. (1989a). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Ediciones nueva Visión.
- Benjamin, W. (1989b). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. Discursos Interrumpidos I*. Taurus. [https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-06-Textos%20Pardo\\_Benjamin\\_La%20obra%20de%20arte.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-06-Textos%20Pardo_Benjamin_La%20obra%20de%20arte.pdf)
- Benjamin, W. (2010). *El narrador*. Metales pesados.
- Caillois, R. (2013). *El hombre y lo sagrado*. Fondo de Cultura Económica.
- Calderón, N. y Hernández, F. (2019). *La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Octaedro.
- De Souza, J., Dos Passos, J. y Pacheco, R. (2022). Barracão de Alegorias e Etnomatemática: práticas e reflexões pedagógicas no Carnaval de Florianópolis. *Praxis Educativa*, 17, 1-23. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19399.050>
- 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.
- Garzón, J., Alfonso, M., Monsalve, E. y Medina, C. (2009). Manifiesto en 27 tonos, por la autonomía de la educación artística. (*pensamiento*), (*palabra*) y *Obra*, (1), 69-77.
- García, C. (2019). *El Carnaval de Cádiz como herramienta didáctica en Educación Primaria* [Trabajo de grado en Educación Primaria, Universidad de Sevilla]. Depósito de investigación de la Universidad de Sevilla.
- Granda. (2021). *Carnaval, carnavalito de Negros y Blancos*. Morada.
- Han, B. (2020). *La desaparición de los rituales: una topología del presente*. Herder.
- Lensmire, T. y White, 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), 11-22. <https://doi.org/10.22381/KC5320171>
- Lindo, M. (2018). Cuerpo y Carnaval: un abordaje desde las prácticas discursivas. En L. Alarcón (Ed.), *Reflexiones sobre multicontextos educativos* (pp. 41-72). Universidad del Atlántico.



- Ministerio de Cultura; Alcaldía Municipal de San Juan de Pasto; y Zarama, E. (Coord.). (2010). *Plan Especial de Salvaguardia del Carnaval de Negros y Blancos*. <https://studylib.es/doc/9010874/documento-sustentaci%C3%B3n-pes-carnaval-n-y-b-pasto-resoluci%C3%B3n>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en básica y media*. Ministerio de Educación de Colombia.
- Miñana, C., Orozco, M., Rodríguez, J., Castaño, M., Camelo, R. y Gómez, D. (2015). Escuela, carnaval y construcción de lo público: la experiencia y muchas paradojas. *Revista Educación y Ciudad*, (17), 101-124. <https://doi.org/10.36737/01230425.n17.161>
- Muñoz, L. (2011). El carnaval andino de Negros y Blancos. *Aula Urbana*, (80), 4-5. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/565>
- Orozco, A. (2022). El sentido de lo comunitario como salvaguardia del ritual festivo del suroccidente colombiano. En E. Carbonell, G. Zarama y A. Orozco (Coord.), *Voces de Carnaval: Ritualidad festiva, resignificación cultural y mercantilismo* (pp. 53-84). Editorial Universitaria Abya-Yala. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/23658>
- Porath, S. (2019). I want to appear like a virtuous teacher: Carnavalesque reflection as an examination of practice. *Learning, Culture and Social Interacción*, (22). <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100321>
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rodríguez, M. (2017). Danzas, movimientos y máscaras rituales en el noroeste argentino (Andes centro-meridionales). *Revista Chilena de Antropología*, (35), 1-26. <https://revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/46128/48141>
- Rodrigales, J. (2017). *Aesthesis del Carnaval de Negros y Blancos*. Graficador. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rallanah/article/view/6902>
- Romero, J. (2017). *Potencial político de lo festivo: Aprendiendo de la descolonización*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/30187>
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- Soto, J. (2015). La transversalidad curricular del Carnaval de Barranquilla como apuesta en lo local de la educación patrimonial. En *Fiesta, Escuela, Reparación simbólica* (pp. 54-62). Memorias del V Encuentro Internacional sobre estudios de Fiesta, Nación y Cultura. Intercultura. [https://drive.google.com/file/d/1-gZSl8AW8lqzMbEyqzuBOSAt\\_gTFenLU/view](https://drive.google.com/file/d/1-gZSl8AW8lqzMbEyqzuBOSAt_gTFenLU/view)
- Suesca y Avendaño (2023). *Carnaval sus escuelas*. [Película; DVD]. Universidad Distrital y MamaSur producciones.
- Sztajnszrajber. (14 de diciembre del 2016). Darío Sztajnszrajber: "El aula está deserotizada" [Entrevista realizada por Luciana Vázquez]. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/dario-sztajnszrajber-el-aula-esta-deserotizada-nid1967020>
- Teixidó, J. (Investigador responsable); Grupo de Investigación en Centros. (2012). *Celebración de fiestas populares en la escuela*. Universidad de Girona. [http://www.joanteixido.org/doc/festestradicional/celebracion\\_fiestas\\_escuela.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/festestradicional/celebracion_fiestas_escuela.pdf)
- Trujillo, S., Hatrick, L. y Pérez, L. (2018). La vida es un Carnaval. Proyecto de cooperación entre niveles. *Foro de Profesores de E/LE*, (14), 349-364. <https://doi.org/10.7203/foro.14.13361>
- Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales. *Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Editorial Abya-Yala.
- Zambrano, A. (2009). Ciencias de la educación y pedagogía-especificidad, diferencia y multireferencialidad. *Revista Educación y Cultura*, (48), 8-16.
- Zemelman, H. (2021). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Siglo de Hombre Editores.