

El carnaval como escuela. Procesos formativos y de transmisión de saberes en los talleres de producción artesanal del carnaval de Corrientes

Carnival as a school. Training and knowledge transmission processes in the craft production workshops of the Corriente's carnival

Carlos Axel Galarza

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

 <https://ror.org/057ecva72>

carlos.galarza@comunidad.unne.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0001-5010-8851>

Nidia Piñeyro

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

 <https://ror.org/057ecva72>

nidiabianapineyro@hum.unne.edu.ar

 <https://orcid.org/0009-0000-7286-1406>

Ronald Isler

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

 <https://ror.org/057ecva72>

ronaldisler@yahoo.com.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-7719-0514>

Recepción: 02 Abril 2025

Revisado: 29 Agosto 2025

Aprobación: 11 Septiembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Este estudio investiga los procesos formativos en las actividades preparatorias del carnaval en Corrientes, Argentina, enfocándose en la dinámica de transmisión de saberes en los “talleres” de carnaval. Estos espacios funcionan como entornos de trabajo y aprendizaje participativo, influyendo en la producción tanto material como inmaterial de los corsos. Se describen y analizan las prácticas y estrategias de transmisión, conservación y apropiación de conocimientos en oficios artesanales relacionados con la herrería y vestuario. Los resultados, obtenidos de un trabajo cualitativo realizado entre 2020 y 2022, se comparan con experiencias anteriores al Siglo XXI.

Los hallazgos indican modificaciones en técnicas, insumos y diseños, reflejando una ampliación tecnológica y nuevos métodos de producción. Sin embargo, persiste el modelo pedagógico maestro-discípulo, heredado de la formación medieval, manteniendo los modos tradicionales de transmisión de saberes y conocimientos en el contexto del carnaval.

Palabras clave: formación, aprendizaje, oficios artesanales, saberes socio-productivos, carnavales.

Abstract

This study investigates the formative processes implied in the preparatory activities of the carnival in Corrientes, Argentina, focusing on the dynamics of knowledge transmission which operate in the carnival “workshops.” In these places, work and participatory

learning activities are conducted, thus, influencing both the material and immaterial production of the corsos. The practices and strategies of transmission, conservation, and appropriation of knowledge related to the artisanal trades of metalworking and costume design are described and analyzed in this paper. The results, obtained from qualitative research conducted between 2020 and 2022, are compared with experiences prior to the 21st century.

The findings indicate that the modifications in techniques, materials, and designs are reflecting technological advancements and new production methods. However, the master-apprentice pedagogical model, a type of training inherited from medieval times, seems to persist. This is shown by the presence of traditional modes of knowledge transmission within the context of the carnival.

Keywords: training, learning, craft trades, socio-productive knowledge, carnivals.

PREVIEW VERSION

Introducción

Este artículo surge como resultado de un proyecto de investigación en el que nos proponemos profundizar la descripción e interpretación de procesos formativos, oficios y prácticas culturales de organizaciones sociales del NEA (sigla que refiere a la Región Nordeste de Argentina). Nos interesan las tensiones y convergencias entre *lo cultural, lo patrimonial y lo turístico* surgidas en escenarios que atraviesan procesos de patrimonialización y turistización.

Específicamente, hace foco en las formas de producción y reproducción de conocimientos y saberes involucrados en los *oficios artesanales del carnaval*, identificando a sus actores y problematizando la participación de los pobladores locales en su propia organización, así como en la producción y promoción de sus bienes culturales. Este recorte, permite superar las relaciones tradicionales de la formación técnico-profesional y la de oficios, para centrarse en la articulación que condensa la *experiencia* como categoría central en los procesos de aprendizajes. El trabajo se inscribe en las líneas de los *estudios socioculturales* (Vygotsky, 1979); en la de *pedagogías alternativas* (Alonso y Díaz, 2018) y en la de transmisión de saberes culturales inscritos en *comunidades de práctica* (Lave y Wenger, 1991).

El carnaval como entorno pedagógico

Los oficios vinculados a las fiestas en la región NEA llamaron nuestra atención en el marco de la construcción de un objeto de estudio más amplio que involucra la relación observable entre los campos del patrimonio, el turismo y la cultura. En tanto eventos gestionados en las provincias de Misiones, Chaco, Corrientes y Formosa, las fiestas del chamamé, de la pesca deportiva y del carnaval destacan por su vigencia y espectacularidad. Sin embargo, no son sólo esas características las que nos interesaron, también nos propusimos indagar en los sentidos que podrían otorgar densidad y espesor histórico a los procesos de producción de esas fiestas y que las convirtieron en bienes de interés patrimonial y turístico. En los tres casos mencionados observamos que existen una serie de *saberes socialmente productivos* (Rodríguez, 2011) que aparecen poco visibilizados, discutidos y analizados desde este enfoque en la literatura sobre fiestas, patrimonio o turismo de la región.

En el caso de los carnavales de la ciudad de Corrientes las tareas previas al espectáculo cuyo resultado se exponen en el desfile y shows de comparsas de la edición siguiente, comienzan casi simultáneamente a las presentaciones del año anterior. Galarza (2023) denomina *preproducción del carnaval* a este espacio-tiempo:

Puede extenderse a varios meses anteriores a la fiesta y continuar aún durante el desfile. Durante este período, más o menos flexible, se concentra la actividad propia de los talleres que producen las distintas fantasías -soporte material del motivo o alegoría que representa cada comparsa-. Los espacios físicos pueden abarcar desde las casas de familias de comparseros, hasta lugares especialmente destinados a la elaboración de máquinas, trajes y accesorios para el estreno. (p. 7)

Es precisamente este contexto de preproducción el que nos posibilita acceder a otro tipo de pedagogía más allá de los ámbitos escolarizados (Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2006). El trabajo etnográfico en los talleres de herrería y vestuario nos permitió identificarlos como entornos pedagógicos clave para interpretar dinámicas de transmisión de saberes y procesos formativos, tema central del presente artículo. Con el fin de ubicar a los lectores en el carnaval correntino -en tanto manifestación cultural sostenida por largo tiempo-, en un apartado especial compartiremos una síntesis con sus etapas e inflexiones históricas, lo que ayudará a comprender la escena actual. Luego, revisaremos también algunas nociones de cultura, trabajo e identidad en relación con procesos específicos de *formación para el trabajo* (Tanguy, 2001) a partir de la interacción con el concepto de oficios culturales. Esto nos servirá para poner en tensión situaciones contextuales y dinámicas internas que se suscitan en la producción material y simbólica relacionadas con algunos oficios de carnaval.

Las indagaciones reconocen modificaciones e incorporaciones en términos de técnicas, insumos, diseños y dinámicas de producción de esta fiesta, propiciados por una ampliación de la oferta tecnológica y la expansión de métodos de proyección y producción artesanal. Puede verse, no sólo en las variaciones de la *performance* (Dubatti, 2014) presentada cada año por las comparsas, sino más significativamente, en los espacios-tiempos de los talleres como ámbitos de negociación e innovación. Aun así, el modelo pedagógico anclado en la relación maestro-discípulo se mantiene, y con ello, los modos de transmisión de saberes y conocimientos que podríamos considerar parte de una herencia intergeneracional.

1.1. Cuestiones metodológicas

En la investigación utilizamos un enfoque cualitativo exploratorio de alcance descriptivo en el que privilegiamos las técnicas etnográficas. Los resultados se basan en información obtenida en el trabajo de campo a través de observación participante y entrevistas abiertas, pues buscamos un acercamiento a la cotidianidad de los actores y a su percepción del mundo. Para la selección de casos se realizó un recorte muestral por *caso reputado*¹. En nuestro estudio, no hablamos estrictamente de casos notorios en la investigación social como lo hace Flyvbjerg (2004), más aplicamos el concepto de caso reputado a los espacios de la práctica de los oficios; a los talleres reconocidos por su éxito, y que se convierten en modelo para otros artesanos y artistas. Por tanto, la selección intencional responde a los siguientes criterios: a) reconocimiento social de los actores que ostentan el grado de “maestros” devenido del ejercicio de las artes y oficios del carnaval; b) constitución de “taller abierto con aprendices”; y, c) vinculación a “diversas instancias” del proceso de producción y del espectáculo carnavalero.

La observación sistemática de grupos interactuando en los talleres nos permitió obtener elementos que actúan como descriptores de los oficios y nos hace preguntar si acaso se trata de configuraciones de sentido de orden técnico, social y/o político. Esta observación de los espacios de producción muestra una serie de modos de vinculación particular en términos pedagógicos y formativos, como el respeto a las reglas del tallerista, el cumplimiento estricto de los tiempos, la construcción identitaria y el reconocimiento de una historia compartida; todo ello imbricado en una cadena productiva pensada desde el mismo guion que rige el tema de presentación anual de la comparsa.

Hemos realizado entrevistas a cinco maestros de distinto rango etario y oficios, todos con talleres radicados en la ciudad de Corrientes²:

Marcelino “Chelo” Zalazar. Tallerista y vestuarista. Fue pasista de varias comparsas desde muy temprana edad, se inició como aprendiz en el taller de Raúl Zalazar, en la década del 80. Se destacó tanto por sus producciones como por su actuación como solista en las comparsas Ará Berá y Arandú Beleza (Chelo).

Rubén Pablo Molina. Posee formación como artista plástico y se desempeña como diseñador y guionista en una comparsa en la capital correntina. También desarrolla actividades en comparsas del interior de las provincias de Corrientes y Chaco. Con 17 años inició su tarea en 1991 al servicio de Fon Fon -Santo Tomé-, presentando trabajos para Corrientes y algunas localidades del interior del Chaco a lo largo de su carrera (Rubén).

Juan Carlos Maidana. Profesor de artes plásticas. Como diseñador/realizador se inició en las comparsas Copacabana, Ará Berá y Sapucay de Corrientes, trabajando también para agrupaciones del interior de la provincia. Fue galardonado en varias ocasiones, logrando el premio “Mejor Traje Masculino” en 2020. Sus trabajos como vestuarista lo llevan a desarrollar producciones en el Teatro Colón y en otros teatros de revista de Buenos Aires (Juan Carlos).

Juan Manuel Bar. Tallerista y vestuarista. Sus producciones son reconocidas en comparsas correntinas de la capital y del interior. Actualmente, se dedica únicamente a confeccionar trajes de figuras que él selecciona y patrocina (Juan Manuel).

Mara Guille Lezcano Bress. Vestuarista de alta costura y tallerista. Se ha formado como Técnica en Gestión Cultural. Sus trabajos son requeridos por diversas comparsas y agrupaciones musicales de todo el NEA, destacándose por la calidad y riqueza de sus producciones. Fue premiada en varias oportunidades por sus trajes en la comparsa Ará Berá (Mara).

2. Antecedentes para la configuración actual del carnaval correntino

Como expresión popular, el carnaval es resultado de una *hibridación cultural* (García Canclini, 1990) que, con el paso del tiempo se convirtió en una fiesta identificadora de la *correntinidad* (Galarza, 2018). Sus corsos oficiales son reconocidos en contextos nacionales e internacionales, por sus elaboraciones artístico-artesanales de gran valor cultural y económico e implica un enorme esfuerzo escénico de coordinación entre miles de personas -en su mayoría no profesionales de las artes- que trabajan para ofrecer un espectáculo de danza, música y representaciones de las más variadas fantasías, tomando como temas centrales aspectos de la historia y la cultura local, regional y mundial. Una característica central de esta celebración en el NEA es el *desfile de comparsas*; posible, gracias a la confluencia de voluntades y recursos individuales y colectivos que intervienen en su diseño, producción y puesta en escena.

En Galarza y Piñeyro (2024) presentan una línea temporal donde distinguen cuatro etapas en lo referente a la producción del carnaval, a partir del criterio de intervención -o no- del Estado: "Carnavales de los barrios, Carnaval de las grandes comparsas, Período dormido y Carnaval espectacular" (pp. 43-47). De esta periodización, rescatamos las características de los carnavales, desde los albores del S. XX hasta la actualidad.

Una primera etapa son los *carnavales de los barrios* (1900-1960) se formaron más o menos espontáneamente y su organización es poco compleja. Eran gestionados y patrocinados por el interés popular. Las cuadrillas se integraban a partir de lazos familiares y de afinidad, como la amistad y el compadrazgo, tejiendo redes sociales que iban más allá de la pertenencia al barrio. Las cuadrillas, que luego formarían comparsas, estaban a cargo de los jefes de familia.

Una segunda etapa (1961-1979) corresponde a lo que se conoce como el *Carnaval de las Grandes Comparsas*, cuyas manifestaciones iniciales se produjeron en 1960. Ya hacia finales de 1950, dos comparsas irrumpieron en el escenario carnavalero: "Copacabana" y "Ará Berá", tomando la posta que los barrios habían sostenido hasta entonces. Con ánimos de renovación, estas dos agrupaciones volvieron a colocar en agenda a la fiesta debido, en parte, a la incorporación de algunos elementos del carnaval de Brasil y a la masividad que traía la televisión. Esto produjo el afianzamiento de artes y oficios involucrados en su producción -tanto vestuario como lo que se conoce como *alegorías*-. Todo ello, abona una singular traza estética, que remarca la originalidad de estos aspectos en la cultura del carnaval litoraleño. Fernández (2008) señala especialmente la aparición de las carrozas como *alegorías* temáticas en los escenarios de corso, lugar que desde 1919 ocupaban los automóviles y que fue reemplazado paulatinamente, hacia el final de 1945, al término de la Segunda Guerra Mundial. Comienza a definirse entonces el oficio de *carrocero*; un cruce que se producirá entre el de carpintero/herrero y el ejercicio de artista, estructurado sobre la incorporación del Núcleo de Pintores Libres (NU.PI.LI). Esta conformación artística será fundamental pues de manera *sui generis* "[...] ofrecerá sus servicios para confeccionar bocetos para las carrozas barriales [teniendo en la materialización] la colaboración de presos con escolta policial" (pp. 2-3). Esto evidencia no sólo una transformación en el formato de carnaval, sino la simiente de la constitución de algunos oficios artesanales al incorporar profesionales -sus conocimientos y prácticas de diversas áreas- a la construcción estético-material del carnaval y su performance. La presencia de determinadas artes manuales y artísticas -como en el taller de herrería, de carpintería o el trabajo de pintores y escultores-, supone conocimientos y habilidades propias del ejercicio de alguna profesión que son dispuestas a las demandas productivas del carnaval y a la configuración naciente de sus oficios.

La siguiente etapa (1979-1994/5) se inicia con un acontecimiento que enluta al carnaval correntino conocido como la Tragedia de las Flores³. Durante más de diez años, se asistió a lo que se podría denominar

Período dormido, una etapa en la vida pública correntina sin carnaval oficial, que duró hasta 1991. Durante esta fase hubo muchos intentos desde las políticas gubernamentales por recuperar el esplendor de las décadas anteriores. Aún con declaratorias y promociones nacionales sobre la fiesta las que resultaron infructuosas, el panorama de conflictos sociales -la Guerra de Malvinas, la gran inundación del río Paraná y un país conmocionado por los problemas económicos, sociales y políticos- abonaban un clima poco propicio para las fiestas, otrora tan populares. Será recién en el año 1995, a partir de un intento de cogestión entre las comparsas, el Estado y el patrocinio privado, que el carnaval intenta retomar visos relevantes. En relación con nuestro objeto de estudio, podemos mencionar, especialmente, el retorno a la escena correntina de grandes personalidades en “diáspora” durante aquel *período dormido*. Diseñadores, coreógrafos y vestuaristas retornan con un bagaje renovado, generando un espacio inédito como lo fue el show de comparsas, realizado en dos escenarios consecutivos: Club Juventus y el Anfiteatro “Mario del Tránsito Cocomarola”. A los requerimientos propios del desfile en los corsos se sumarán especificidades de la puesta teatral y las condicionantes de una dramaturgia para dos escenarios que se alternan durante el período de carnaval.

En una cuarta etapa, que la podemos situar desde el 2000 hasta la actualidad, asistimos a un formato de *carnaval espectacular* (Galarza, 2023). El Estado provincial, a cargo de una Intervención Federal (1999-2001), entendió que el carnaval debía ser gestionado y organizado por agentes privados e instaló en la escena de la fiesta a una empresa de eventos como concesionaria. De este modo, “Fénix Entertainment Group” (F.E.G.), sin licitación previa, se hizo con el financiamiento y la gestión de una parte del carnaval de la capital, en medio de la crisis político-institucional entre municipio y provincia, además de la situación crítica a nivel nacional. Ante las indefiniciones de esta etapa, sobreviene un contexto de incertidumbre que se traducirá en cambios en la situación de los talleristas, quienes comenzarán nuevamente a migrar a otros escenarios de ésta y otras provincias, pero esta vez por períodos más cortos y contratos puntuales. Una consecuencia de las nuevas dinámicas contemporáneas puede verse en la incorporación de innovaciones estético-técnicas aportadas desde “otras” formas de realización del carnaval. Por ejemplo, se intentarán introducir técnicas como el “matelasse(ado)”, las “plumas artificiales”, el armado de trajes por apliques, entre otras tantas, traídas por los diseñadores y talleristas en sus experiencias foráneas.

3. Los oficios culturales del carnaval: particularidades de un trabajo colectivo/compartido

Los procesos de hibridación de saberes, conocimientos y técnicas de profesiones “tradicionales” parecen darse desde la demanda productiva específica del carnaval y ligan con la noción que Rodríguez (2011) denomina *saberes socialmente productivos*, aquellos que tienen la capacidad de modificar la estructura o configuración en la que se encuentran permitiendo la inserción social de las personas.

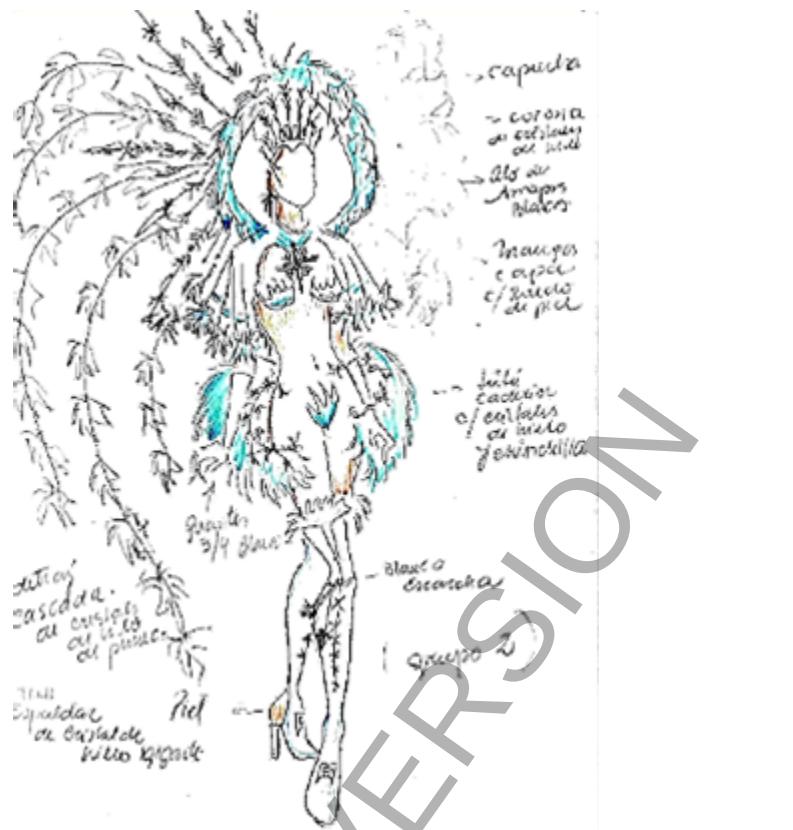


Figura 1

Boceto de solista

Diseño de fantasía para solista con indicaciones para el taller de vestuario y herrería.
Rubén Molina (2018).

Las técnicas empleadas en las producciones, de una factura singular, involucran saberes y habilidades culturalmente disponibles desde profesiones u oficios, pero con el desarrollo de una estética y un conjunto de técnicas particulares que se da a partir de negociaciones/necesidades dentro de la cultura propia del carnaval. Dada esta hibridación, es que los *oficios artesanales* (Galarza, 2023) constituyen una categoría que supera los saberes técnicos, prácticos o útiles desprendidos de la formación técnico-profesional, y, aunque no tiene vinculaciones evidentes del tipo causa-efecto con los cambios de la sociedad o de la conducta de las personas, no podemos dejar de pensar que inciden en dichos cambios y que, cuando se aprende, no sólo se aprende sobre el oficio. Al ser consultado “¿qué es lo que más enseñas?”, Chelo, maestro de taller de herrería y vestuarista, responde dándonos una idea de los contenidos y técnicas que se transmiten, las que muchas veces serán actualizadas y reconvertidas:

[...] siempre le estás enseñando cosas, porque aparte las técnicas también que se usaban antes, no se usan más tanto. Por ejemplo, el bordado enseño, pero ya no se usa casi, solo a veces en el interior [de la provincia] ... nadie más borda [...] entonces ahora, [...] donde poníamos lentejuelas, ahora *hotfix* o lo reemplazamos por resina, son todos otros materiales y cada uno se usa distinto, con una técnica distinta. Por decirte, ya no unimos los alambres con cinta de tela sino que soldamos con otras soldadoras más modernas... y así. (2018)

De los trabajos de Galarza (2018, 2023) y Galarza y Piñeyro (2024), podemos enumerar una serie de oficios de carnaval que se fueron consolidando a través del tiempo en términos de complejización de la trama productiva. Recordemos que en los albores del carnaval las presentaciones espontáneas no demandaban mucho más que la voluntad, creatividad y la utilización de materiales a la mano, posibles de ser transformados en

disfraces, apelando a la habilidad manual e ingenio del comparsero. Con el tiempo comienzan a delinearse campos particulares del quehacer productivo que irán configurando incipientemente los oficios, aunque no todas las actividades presentes puedan considerarse como tales.

Sucede también en la práctica que, muchas de las veces, los *talleristas* también realizan actividades de *vestuaristas* (aunque no a la inversa). Juan Carlos, tallerista y diseñador, nos hacía salvedades al respecto:

Hay gente que hace hoy solamente estructura, el taller digamos. Hay gente que solamente hace revestimiento, vestuarista, digamos así. Hay gente que te hace las dos cosas...en este caso, en mi caso, yo hago desde el diseño...estructura, revestimiento y emplumado. Porque hay gente que por ejemplo ahora sólo hace emplumado y de última también es un tallerista digamos. (...) como te contaba, la parte de estructura se realiza con alambre galvanizado y se suelda con soldadura autógena en bronce, carburo y oxígeno y una vez que está (...) se forra de acuerdo a las necesidades de cada diseño. Hay diseños que requieren [técnicas] de forrado con tela, otros de forrado de cuero o también otros que sólo forrado con strass encima de la estructura. (...) hay alambres por ejemplo que se sueldan con tic [por TIG: *Tungsten inert gas*] y otros con varilla, depende de con qué trabajas. (2019)

Este fragmento de entrevista permite notar cómo se van especificando procesos que antes parecieran haber sido cubiertos por un solo oficio. Hoy, el *tallerista* parece más centrado en la producción de estructuras del traje, dejando a otros artesanos tareas antes concentradas en el taller para dar lugar a oficios completamente separados, como el de *emplumador*, o en el ejemplo, el de *vestuarista*⁴.



Figura 2

Esquema en tela de gollete.

Definición de líneas en strass y bordado en colores con canutillos checos.

Elaboración propia.

El trabajo de estos artesanos está imbricado en una serie de interrelaciones que, a los fines de la producción de un traje, por ejemplo, implican acuerdos y trabajos conjuntos que permiten definiciones, especificaciones, posibilidades en torno a la materialidad. Si bien hay una serie de tareas esperables en uno u otro oficio, circunstancialmente, todos se colocan al servicio de la producción, muchas de las veces, mediados por las directivas de un coordinador de grupo o el mismo director general de vestuario. Los miembros comparten un *dominio y prácticas* (Wenger, 2001), establecen relaciones de proximidad, pero manteniendo sus saberes prácticos particulares. Los oficios del carnaval parecen estar delimitados a un circuito cultural que comporta la

realización carnestolenda, a *comunidades de prácticas*, que establecen los marcos de sentido, aprendizajes, utilidades, funciones, reconocimientos, entre otras características.

Retomando nuestro objeto, muchos de estos oficios fueron diversificando su alcance y especializando sus tareas dada la especificidad de las actividades, la incorporación de nuevos recursos tecnológicos, materiales y cambios estéticos. Al respecto, apuntaba Rubén:

[antes] había bordadoras que se juntaban y hacían trajes y bueno, yo iba a dar, o sea, me mandaban a buscar el alambre, a buscar el no sé, el hilo, porque aparte se bordaba, y se bordaba muchísimo, se bordaba prácticamente todo el año. Bien. (...) Ahora ya no bordan en la lentejuela, canutillo, mostacillas, todo eso. (2023)

De hecho, el trabajo artesanal se ha modificado al punto en que no es sólo un oficiante el que lo realiza, sino que -como en casi todo el proceso de producción- el ensamblaje de piezas producidas por diversos oficios es central. El traje comprende no sólo una gran diversidad de materiales sino de técnicas en acuerdo a lo que se desea realizar. El *vestuarista*, por ejemplo, no sólo debe ser capaz de interpretar y traducir las intenciones creadoras del *diseñador*, sino también debe poner a disposición una serie de conocimientos y habilidades técnicas materiales para realizarlo. Muchos de los comparseros que tienen años de participación en el carnaval, realizan sus indumentarias guiados por el vestuarista y los coordinadores del taller. El trabajo de realización de un traje es tal que demanda del apoyo del grupo cercano del comparsero, ya sea bordando, ya sea aplicando, o pegando, etc. Sólo en los casos puntuales de trajes que pueden presentarse a competir en alguna categoría prevista en el desfile es realizado íntegramente en un taller, el que, generalmente, ya dispone de asistentes versados en esas tareas. Al respecto, nos decía Juan Carlos:

No, no, no, nena! Es un trabajo de locos hacer esto. Es re lindo pero no podés con todo si el comparsero no te ayuda en tres meses...mmm no hacés nada! Es que a veces hay algunas que ni saben cómo pegar un galón con poxirán y bueno tengo que tener alguien que lo haga por ella y yo pagar. Obvio que le cobro por eso también. Pero a la mayoría le marco y con el coordinador se arreglan, ¿viste? Así siguen lo que le marco y yo le coloco en el traje y así. (2019)

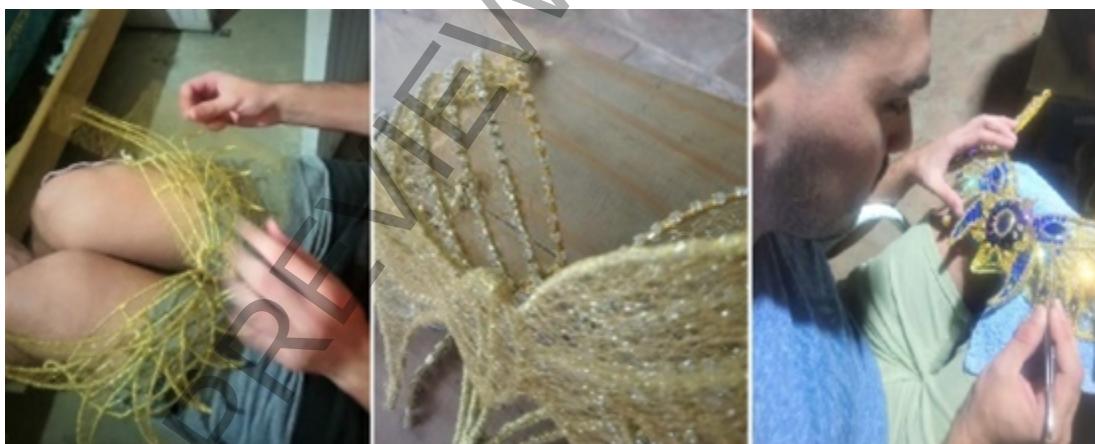


Figura 3

Distintas etapas de la producción de ttero.

Estructura en alambre producida en taller a la (izq.); Recubierta en tela araña dorada (Centro); Filigranado en piedras y strass (der.).
AAAA.

El conjunto de artesanos trabaja cooperando intensamente durante meses antes del desfile, en una especie de bucle permanente de idas y vueltas, definiciones y traspiés que permiten la concreción de la idea, concepto que partió de un guion y se transformó en una realidad. Rubén nos describe su percepción de esta cadena productiva:

[...] había una persona que solamente ... este... personas que bordaban plano, que borda... la lentejuelas una al lado del otro y hay gente que bordaba el trabajo, digamos, el trabajo en relieve. La piedra, con la... el strass, con la mostacilla, la perla, el canutillo, o sea, las que hacían los apliques, los bordados, los broches que le llaman otros, hacia un grupo de personas y se la pasaba automáticamente a otra... tac tac tac...y que la otra persona bordaba. Y una tercera y cuarta persona ensamblaba. (2023)

Este trabajo involucra no sólo a los maestros del oficio sino a otros actores como los comparseros y coordinadores donde pueden evidenciarse procesos de enseñanza y aprendizaje, cuando los conocimientos necesarios son dispuestos para la realización material del carnaval.

4. El taller como “aula” y como espacio de negociación

A partir de la ejecución de los oficios artesanales es posible aludir a procesos formativos que van más allá de la visión estandarizada en estudios sobre el trabajo circunscriptos a la formación técnico profesional (Tanguy, 2001) y de la lógica hegemónica de *lo escolar* (Sirvent *et al.*, 2006). El taller, como espacio físico y simbólico donde se realizan las prácticas de oficios, podría ser analogizado al aula escolar: es un espacio-tiempo fundamental para procesos formativos y de transmisión de saberes, los que circulan tácitamente y constituyen el acervo de una comunidad. Coexisten una gama de modos de participación, reglas, normas y jerarquías que contribuyen a la formación de un ámbito clave para la identificación, no sólo del contexto en el que se establecen las prácticas, sino de la reproducción simbólica y material en cuya base se encuentran aprendizajes no-normativizados. Interesa como espacio-tiempo singular porque es allí donde operan toda una serie de negociaciones y decisiones en cuanto a la producción individual y colectiva de los comparseros y se determinan los tiempos que marcan la producción, en constante reajuste con los plazos impuestos por las comparsas y la organización general del corso.

En cuestión de roles, el taller está regido por el “maestro”, quien detenta el saber y es dueño -en la mayoría de los casos- del espacio y los medios de producción. Contribuye de manera protagónica en la configuración del escenario, no sólo de trabajo, sino en las dinámicas de enseñanza y de aprendizaje. Al examinar este tipo de aula-taller es posible advertir que los roles se desdibujan. Aparentemente, nadie llega o es reconocido *a priori* como sujeto de enseñanza o aprendizaje. Esto, en parte, porque los procesos de transmisión no siempre son conscientes o visibles para los actores como situaciones pedagógicas, entre otras razones porque no remiten netamente a la escena escolar (Sirvent, *et al.*, 2006). Las posiciones que se ejercerán son una consecuencia de negociaciones sobre la base de procesos de saber/poder que implican tanto la representación como el reconocimiento del “otro y su rol” en el grupo. Si suponemos que ese carácter relacional define el régimen, el formato y la autoridad, las destrezas, en suma, el proceso pedagógico, podemos visualizar algunos aspectos que son cruciales en la formación de oficios artesanales.

En principio, aprender en este contexto implica participar activamente en las comunidades de práctica, enfatizando la noción del aprendizaje como una *participación real* (Sirvent *et al.*, 2006). Constituye el núcleo de este tipo de propuestas basadas en negociaciones situadas, renegociaciones de significados del mundo, modos de ordenamiento de la producción donde hay cambios, y no solamente en las posiciones de los sujetos sino en las relaciones entre espacios y tiempos educativos (lugares y durabilidad de las interacciones). Los saberes no se imparten desde una posición única e inamovible volviendo los procesos de aprendizaje un fluir difícilmente controlable o manipulable. Podemos decir que es un régimen pedagógico que funciona con el sentido de formar un sujeto que reproduzca/recree el oficio.

Este formato pedagógico sostiene las mismas lógicas de las primeras constituciones del artesanato altomedieval: la presencia del maestro -en su mayoría, varones- que sostiene en su casa el aula taller y que ostenta un saber y reputación con respecto a éste. El aprendiz avanzado en las técnicas, que hace las veces de monitor, y otro aprendiz novato, que inicia su experiencia en el trabajo de producción. Estos roles (maestros, aprendices avanzados y novatos) y los modos de relaciones son sostenidos sobre el ejercicio continuo del saber y

la producción. Es comprensible, entonces, que el aprendizaje se torne en tarea que exige una *continuidad prolongada de la práctica*; sobre todo por el carácter tácito de los contenidos. Es aquí donde cobra central importancia el modelo de intercambio de conocimiento, poniendo en juego técnicas que ayudan a la explicitación de los contenidos tácitos. Así, por ejemplo, las instrucciones guían el proceso de confección de las piezas a partir de indicaciones emanadas de los “monitores oficiales” (personas que ya conocen las técnicas y las formas de ejecución) o de quienes ofician de maestros: “aprender haciendo”, es la regla.

Este formato pedagógico, que remite a las lógicas del artesanato altomedieval, encuentra resonancias en diversos enfoques contemporáneos que recuperan la enseñanza como práctica situada, corporal y relacional. En primer lugar, el modelo maestro-aprendiz, con sus roles diferenciados y progresivos, se vincula con la noción de comunidades de práctica desarrollada por Lave y Wenger (1991), donde el aprendizaje ocurre a través de la participación legítima periférica y la apropiación progresiva de saberes compartidos. La centralidad del saber tácito y su transmisión mediante la práctica sostenida también dialoga con los aportes de Sennett (2009), quien en *El artesano* destaca el vínculo entre la mano, la técnica y la reflexión como núcleo del aprendizaje artesanal.

En segundo lugar, el énfasis en la instrucción como mediación para hacer explícitos los saberes técnicos se pueden articular con los enfoques de la educación artística como práctica cultural situada, tal como lo desarrollan Chapato y Dimatteo (2014). Estas autoras proponen pensar la enseñanza de la técnica artística superando la mera reproducción de contenidos y promoviendo experiencias formativas que involucren saberes técnicos, sensibilidad estética y negociación simbólica. En este sentido, el taller se configura como un entorno pedagógico no escolarizado donde la transmisión de saberes se da en la interacción, la observación y la práctica compartida, tal como lo señalan también Sirvent *et al* (2006) en sus estudios sobre pedagogías alternativas. Este entramado teórico permite comprender que “aprender haciendo” no es solo una consigna metodológica, sino una forma de construir conocimiento en contextos donde el saber se “encarna”, se transmite y se transforma en la acción.

Tal como señalan Chapato y Dimatteo (2014), el taller permite articular varias dimensiones: lo técnico con lo expresivo, lo individual con lo colectivo y lo escolar con lo comunitario, generando una experiencia formativa que reconoce la singularidad de cada participante y la potencia transformadora del arte como lenguaje. En este sentido, el aula-taller no es solo un lugar físico, sino una temporalidad pedagógica que habilita la construcción de sentido, la apropiación de saberes socialmente productivos y la apertura hacia formas divergentes de aprender y enseñar.

Ahora bien, a diferencia del aula -centro de las prácticas escolarizadas-, en el taller no hay pizarras y si las hay, sólo tienen figurines, bocetos o diseños con anotaciones de trabajos e indicaciones para su elaboración, listas de materiales y recordatorios. No existen “lecciones” por aprender, ni programas preestablecidos de qué y cuándo enseñar. No hay pupitres, ni libros, sólo algunas mesas atestadas de brillos y formas, bordados y confecciones que dominan el caótico estado del taller. En este contexto, el desarrollo del modelo “maestro-aprendiz” implica que el intercambio se produce compartiendo la experiencia adquirida a partir de la observación, imitación y práctica. Por lo tanto, si establecemos que el aprendizaje puede ser entendido como un cambio en las predisposiciones y capacidades humanas relativamente permanentes y no atribuible sólo al desarrollo de la persona, este aprendizaje puede ser indicado en la mejora que experimenta el aprendiz en la ejecución de una habilidad. Esa se logra por una práctica que no equivale a la mera repetición, pues el modelo incluye, entonces, la incorporación de patrones lógicos por imitación e innovaciones en las formas de ejecución que mejoran el rendimiento.

Lo conflictivo de estos procesos de enseñanza y aprendizaje parece radicar en los pasos de captura-generación y organización-almacenamiento del conocimiento. En este proceso cíclico y dinámico, con acciones específicas (por qué, para qué, quién, cuándo, cómo y para quién), el *cómo se debe realizar*, parece lo más complejo y crítico, teniendo en cuenta que nos encontramos frente a una enseñanza que privilegia los aprendizajes de tipo *perceptivo-motor*. En consecuencia, cobran especial importancia los procesos de

instrucción o facilitación externa de *mediadores* (Vigovsky, 1979) para su internalización. Instruir puede entenderse sencillamente como el proceso donde se hace un traspaso de contenidos culturales del instructor (maestro) al aprendiz (estudiante) y que requiere, por su parte, cierto grado de madurez en determinadas funciones. La instrucción en este contexto, al tratarse de un esquema, habilita la recreación e innovación de este por parte de los aprendices. Una parte del proceso pedagógico recae en la instrucción y en el entrenamiento, pero aquí existe un aporte de los que, cumpliendo con las órdenes, descubren soluciones más atractivas y eficientes para el taller. Así, la reputación de las escuelas se nutre con el nombre de los maestros y el aporte casi “accidental” de los aprendices. Expresiones como “Yo estudié con Péndola” -Mara Guille (2022)- o “A mí me enseñó Raúl Zalazar” -Chelo (2022)- nos sugieren que la forma de hacer las cosas, el *ethos* y la tradición de “escuelas” son centrales para la generación de marcas de identidad que se expanden más allá de lo pedagógico.

Entendida desde la idea de Ferry (1993), “la formación, su dinámica, [implicaría un] desarrollo personal [más allá de sólo] encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo” (p. 8). Así, la perspectiva que presentamos se vincula más con *saberes socialmente productivos* (Rodríguez, 2011), pues no sólo consideran específicamente al trabajo, sino a otras múltiples y cambiantes configuraciones de sentido que permiten la producción material, así como la construcción de lazos, la aceptación de cierta comunidad y la co-construcción de identidad y pertenencia. Ello implica la noción de *comunidades de práctica* (Lave y Wenger, 1991) que requiere la participación activa de individuos en una actividad culturalmente organizada. En estas comunidades existe una *apropiación participativa* (Rogoff, 1997) de saberes clave para la comprensión del aprendizaje “de cómo hacer, en tanto *experiencia*, como *afiliación*, y como *devenir de la identidad*” (Wenger, 2001, pp. 22-23). Esta compleja trama constituye, además, una manera de salvaguardar y transmitir conocimientos propios -no valorados en otros contextos-, pero imprescindibles para la reproducción de su forma de vida en y para las comunidades de práctica. Son saberes construidos en torno a aprendizajes situados que pudieran no estar sujetos a procesos formales de enseñanza y aprendizaje.

La variedad de “cosas” aprendidas y los múltiples protocolos culturales adquiridos no podrían equipararse a productos de un currículo preexistente al proceso pedagógico mismo. Están presentes en una continuidad sostenida por las comunidades, porque son conocimientos socialmente necesarios y relevantes para ésta, pero no son, de ningún modo, prescritos. Asimismo, estos saberes se “prueban” y “evalúan” en espacios que son de reconocimiento, tanto por los actores involucrados en la cultura carnavalesca como de aquellos que ofician de jueces y premian o no, la producción artesanal como objeto calificable.

5. Conclusión

En el origen de la investigación, nos preguntamos si el proceso de producción de carnaval podría ser equivalente a ciertos formatos escolarizados. Es así como comenzamos el artículo señalando que los carnavales en Corrientes se inician con tareas preparatorias varios meses antes del desfile y el show de comparsas. Fue en ese contexto de preproducción donde desarrollamos un trabajo etnográfico -centrado en talleres de herrería y vestuario- que permitió identificarlos y describirlos como entornos pedagógicos clave para la interpretación de dinámicas de transmisión de saberes y procesos formativos. Confirmamos que estos talleres de carnaval son dispositivos no escolarizados; no obstante, advertimos que esta negación puede encerrar el peligro de una categorización que simplifique y descalifique la complejidad y especificidad de la experiencia formativa que se produce en ellos. Quizá también, puede desvanecer la riqueza de la relación dialéctica que se presenta entre la escuela y sus contenidos y el “más allá de la escuela”, que, en realidad, no se excluyen mutuamente.

Los resultados del trabajo de campo volvieron observables numerosas especificidades sobre las negociaciones tramitadas entre maestros y comparseros durante el diseño y concreción de los trajes que se usan en la fiesta. En cuanto a los procesos formativos, podemos afirmar que se dan, especialmente, dentro de un espacio definido por el maestro quien le imprime al taller sus propias características, modos, sentidos y normas. La propuesta

formativa presenta un bajo grado de formalización, tal vez, porque se da de manera independiente. La comparsa sirve de continente para la organización, tiempos, realización, y, en última instancia, los fines de la experiencia que tienen -también- objetivos tácitos. Los talleres producen en acuerdo a la demanda de las comparsas y lo que se transmite está -necesariamente- sujeto a ella.

En relación con los oficios artesanales, el carnaval correntino se ha constituido en un espacio cultural con identidad propia, no sólo por cuestiones relacionadas con sus puestas espectaculares de corso -que la hacen visible en contextos nacionales e internacionales desde la mitad del siglo XX-, sino también por las singularidades relacionadas con el trabajo artesanal sobresaliente por su calidad artística. En la secuencia histórica, observamos continuidades relacionadas con la confección grupal de vestimentas y componentes escenográficos: el grupo-cuadrilla ha ido consolidándose, tomando protagonismo en los talleres y escenarios. El trabajo mancomunado, se fue complejizando y haciendo surgir especificidades en los oficios y ocupaciones relacionadas con la confección de los trajes, así como la preparación para desfilar en la calzada. Como hemos expuesto, a mitad de siglo XX se produce un gran cambio en la estructuración de los carnavales: de los desfiles casi espontáneos en los corsos realizados en diversos sectores de una ciudad de Corrientes -apenas alcanzada por innovaciones de la urbanística moderna- se pasa a los *corsos* donde irrumpen un fenómeno que se afianza con el formato de las grandes comparsas, y, con ello, una serie de cambios sustanciales en la organización y producción material y simbólica de las fiestas de Momo. Cuando en la década del 60' el grupo NUPILI entrama su capacidad artística y artesanal con las "cuadrillas" -un poco más organizadas que a principios de siglo- se producen innovaciones que pasarán a ser parte de una nueva tradición carnavalera. Esa continuidad en la forma de trabajar en los talleres se va a ver renovada a finales del siglo XX, cuando se producen especializaciones y sub-oficios a consecuencia de la complejidad que trae consigo el resurgir del carnaval y su traslación al campo de la concesión privada considerándose, desde entonces, como parte de las industrias culturales de la provincia.

Creemos que fue un acierto para la investigación hacer foco en los talleres de producción artesanal, pues el trabajo que allí se produce expande sus fronteras: de la ocupación, destrezas y contratos para ganarse la vida a aspectos relacionados con la sociabilidad y la enseñanza-aprendizaje de conocimientos que cobran relevancia y sentido en el contexto del taller. Este espacio se constituye en escenario donde cristalizan no sólo los oficios y actividades sino, especialmente, las cadenas productivas y simbólicas que otorgan esos aspectos identitarios distintivos de la cultura correntina ligada al carnaval. De estos complejos entramados hemos analizado cómo se producen los procesos de enseñanza aprendizaje. El taller, a pesar de la constante incorporación de innovaciones tecnológicas, resulta un resguardo cultural de un formato ancestral que se conoce como maestro-aprendiz, caracterizado por relaciones dinámicas de saber-poder que propician la generación de conocimientos específicos.

Referencias bibliográficas

- Alonso, G. y Díaz, R. (2018). *Hacia una pedagogía de las mujeres*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Chapato, M. E. y Dimateo, M. C. (coords.). (2014). *Educación artística: Horizontes, escenarios y prácticas emergentes*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Dubatti, J. (2014). *Filosofía del Teatro III. El teatro de los muertos*. Buenos Aires, Argentina: Atuel.
- Fernández, M. (2008). Orígenes del carnaval de Corrientes. *Revista el Corsito*. 13(36), 2-3.
- Flyvberg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigación Sociológica (REIS)*, (106), 33-62. Recuperado de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_106_041167998142322.pdf
- Ferry, G. (1993). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Galarza, C. (2018). Patrimonio Cultural como proceso complejo: El caso de los Carnavales Oficiales de Corrientes. *XXXVIII Encuentro de Geohistoria Regional. VIII Simposio Región y Políticas públicas*. Resistencia: Instituto de Investigaciones Geohistóricas, 2019. Recuperado de https://repositorio.unne.edu.ar/bitstream/handle/123456789/50071/RIUNNE_FHUM_AC_Galarza_CA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Galarza, C. (2023). *Procesos formativos, saberes y formas de transmisión de oficios artesanales en la cultura carnavalesca. El caso de los carnavales oficiales de Corrientes* (tesis de licenciatura). Universidad Nacional del Nordeste. Recuperado de <https://repositorio.unne.edu.ar/xmlui/discover?query=carnaval>
- Galarza, C. y Piñeyro, N. (2024). Carnaval y Política cultural en Corrientes. En Rojas, M. del C. y Leconte, M. (comp.). *Territorios en Conflicto: La trama que entraña* (pp. 41-51). Resistencia, Argentina: Instituto de investigaciones Geohistóricas.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. New York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Rodríguez, L. (2011). Saberes socialmente productivos y educación de adultos. *Revista Decisio* (30), 55-60.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En: Wertsch, J., del Río, P. y Álvarez, A. (eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 1111-1284). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona, España: Anagrama.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno, C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. *Cuadernos de cátedra de Educación No Formal – OPFYL*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras - UBA.
- Tanguy, L. (2001). *De la Evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizajes, significados e identidad*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires, Argentina: Grijalbo.

Notas

- 1 Flyvbjerg (2004) llama caso reputado, en el caso de las investigaciones sociales, a uno que ha ganado legitimidad, es frecuentemente citado y es visto como estándar o modelo que otros casos pueden intentar emular o contrastar en la literatura para respaldar argumentos o teorías.
- 2 Los nombres de los entrevistados corresponden a su nombre real. Las transcripciones textuales de los testimonios en el cuerpo del texto. En los testimonios individuales –a veces parafraseados- colocamos el nombre de pila al final de cada uno de ellos.
- 3 El 23 de septiembre de 1978, luego de una presentación en Buenos Aires, perdieron la vida en un accidente de tránsito ocho comparseros que integraban “Ara Berá” y “Copacabana”, mientras otros quedaron heridos y/o con secuelas. Sumado al estado general de las cosas en la Argentina de gobierno de facto, el carnaval quedó relegado.
- 4 Para ilustrar la situación podemos agregar que hay destacados vestuaristas que no realizan estructuras, como es el caso de Marcelo Péndola (Aves del Paraíso, producción reconocida en escenarios internacionales) o de Henry Cardozo (ballet de Carmen Barbieri, Lali Espósito, entre otras celebridades de la escena nacional). Aves del paraíso se encuentra disponible en: Capítulo 10 - Capsulas Aves del Paraíso FTV. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=w_nmqgiSBW8