
Lo académico y lo popular en tanto experiencia formativa en el Profesorado de Música con Orientación Popular en el departamento de Jáchal, San Juan

Mesa 32: La Sociología revisando las actuales problemáticas Urbanas y Rurales

Mirando al SUR

Paula Diana Bunge- pauladianabunge@gmail.com UCCUYO

Roberto Dacuña- radacuna@yahoo.com.ar UNSJ

Resumen

El proceso de expansión de la Universidad Nacional de San Juan desde la capital hacia zonas más alejadas del territorio provincial, se inicia paulatinamente entre 1995/96 en relación al desarrollo minero, en el departamento de Jáchal por iniciativa de la Facultad de Ingeniería, con diversas carreras Técnicas (Dacuña, Carbajal y Luccato, 2018).

La creación del Profesorado de Música con Orientación Popular originó un gran debate entre los miembros de la comunidad de Jáchal con la universidad, el gobierno provincial y los municipios locales. Actores locales demandaban esta formación, que actualmente la universidad no ofrecía. Los cuestionamientos giraban en torno a si la universidad debía ser el ámbito para acreditar saberes vinculados a “músicas populares” y si estos saberes gozaban del prestigio en la enseñanza académica universitaria. En la localidad de Jáchal las demandas por legitimar la música popular apuntaban a solicitar una formación de profesionales docentes involucrados con la realidad local y regional. Esta formación además debía integrar saberes socio-histórico-culturales, pedagógicos y el dominio de saberes vinculados a la composición, interpretación, producción en géneros de la música popular.

Las tensiones entre el significado de lo “académico” y lo “popular”, y la legitimidad de los saberes universitarios, en el que cobraron fuerza las luchas y posiciones en el campo educativo universitario, fueron el marco en el que se institucionalizó este profesorado.

Es en este contexto en el que se abordará el presente estudio, que se propone como objetivo analizar los sentidos sobre lo popular y lo académico implicados en el Profesorado de Música con Orientación Popular en tanto experiencias formativas en la Delegación Valles Sanjuaninos, Jáchal de la UNSJ. Así mismo apunta a responder: ***¿Cuáles son los sentidos sobre lo popular y lo académico implicados en el Profesorado de Música con Orientación en Música Popular en tanto experiencia formativa en la Delegación Valles Sanjuaninos de la UNSJ, sede en la localidad de Jáchal? ¿Cuáles son los procesos de producción, reproducción y reconversión de los significados sobre lo académico y lo popular en los procesos de constitución del Profesorado de Música con Orientación en Música Popular?***

Esta investigación es de reciente comienzo y su alcance es exploratorio y descriptivo. Se inscribe en la antropología social y la ***lógica de investigación*** que predomina es la ***compleja/dialéctica*** (Achilli, 2005). Se pretende utilizar principalmente la **observación participante** y la **entrevista en profundidad**, pero también estas técnicas serán confrontadas con **registros narrativos** y **registros mecánicos** como la información documental (Normativa de la Universidad, Institucional, planes de estudio, planificaciones docentes, entre otros).

Palabras claves: Lo académico y popular; Profesorado de Música; Departamento de Jáchal

1. Introducción

El proceso de expansión de la Universidad Nacional de San Juan desde la capital hacia zonas más alejadas del territorio provincial, se inicia paulatinamente entre 1995/96 en relación al desarrollo minero, en el departamento de Jáchal por iniciativa de la Facultad de Ingeniería, con diversas carreras Técnicas (Dacuña, Carbajal y Luccato, 2018). Es recién con la ordenanza n° 33/14 del Consejo Superior de la UNSJ que se crea la “Delegación Valles Sanjuaninos de la universidad Nacional de San Juan” que tiene su asiento en Jáchal y comprende los departamentos de Iglesias, Jáchal, Calingasta y Valle Fértil de la misma provincia.

La elección de Jáchal para ser sede central, generó tensiones y disputas en los otros departamentos. Esta decisión se establece definitivamente en la ordenanza N° 33/14-CS al fundamentar las siguientes razones: “socioeconómicos-productivos, comunicacionales y organizacionales; la región como un polo de desarrollo estratégico para San Juan y un escenario político- institucional altamente favorable; confluencia de voluntades del gobierno nacional, provincial, y municipal y de la universidad Nacional de San Juan; la pertinencia académica de la propuesta para el desarrollo de la región”.

En función de esos enunciados se crean las carreras actualmente ofrecidas en estas localidades que son: Tecnicatura Universitaria para la Administración Pública, Tecnicatura y Licenciatura en Turismo, Tecnicatura en Inglés para la Industria y el Turismo, Tecnicatura en Agroindustria. Carreras todas que responden a las demandas socio productivas de la región en vistas a generar acciones y estrategias, con el propósito de potenciar los beneficios productivos de la construcción del corredor Bioceánico Central que atraviesa estos departamentos. Y al mismo tiempo teniendo como ejes el desarrollo minero y turismo.

Sin embargo, la comunidad de Jáchal frente a estas propuestas ofrecidas por la universidad solicitó a las autoridades municipales, provinciales y a la universidad incorporar una nueva propuesta, no contemplada en la oferta académica planteada. Un “Profesorado de Música con Orientación Popular”, que presentara como particularidad, respecto a las otras ofertas académicas, el no ser una tecnicatura sino un profesorado, y que apuntara además a

recuperar las actividades culturales y rescatara los valores folclóricos tradicionales de esta región. Esta propuesta fue aprobada la ordenanza N°017/16 del Consejo Superior de la UNSJ, que ratificaba la ordenanza N° 011/16 del Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes de la UNSJ. En dicha normativa universitaria, se presentaba el proyecto de creación de la carrera y su plan de estudios. La creación de este profesorado originó un gran debate entre miembros de la comunidad de Jáchal, académicos de la universidad y representantes del gobierno provincial. Actores locales demandaban esta formación, que la universidad no ofrecía y que parecía generar tensiones y disputas dentro del campo de la educación musical, provocando controversias entre docentes y actores vinculados al departamento de Música de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ.

Los cuestionamientos giraban en torno a si la universidad debía ser el ámbito para acreditar saberes vinculados a músicas populares y si estos saberes gozaban del prestigio en la enseñanza académica universitaria. En la localidad de Jáchal, las demandas por legitimar la música popular apuntaban a garantizar una formación de profesionales docentes involucrados en las dinámicas de producción cultural local y regional. Esta formación además debía integrar saberes socio-histórico-culturales, pedagógicos y el dominio de saberes vinculados a la composición, interpretación, producción en géneros de la música popular.

Las tensiones entre el significado de lo “académico” y lo “popular”, y la legitimidad de los saberes universitarios, en el que cobraron fuerza las luchas y posiciones en el campo educativo universitario, fueron el marco en el que se institucionalizó este profesorado.

Es en este contexto en el que se abordará el presente estudio, que se propone como objetivo analizar los sentidos sobre lo popular y lo académico implicados en el Profesorado de Música con Orientación Popular en tanto experiencias formativas en la Delegación Valles Sanjuaninos, Jáchal de la UNSJ.

Por lo explicado en los párrafos precedentes, este estudio busca responder a los siguientes interrogantes: ***¿Cuáles son los sentidos sobre lo popular y lo académico implicados en el Profesorado de Música con Orientación en Música Popular en tanto experiencia formativa en la Delegación Valles Sanjuaninos de la UNSJ, sede en la localidad de Jáchal? ¿Cuáles son los procesos de producción, reproducción y reconversión de los significados sobre lo académico y lo popular en los procesos de constitución del Profesorado de Música con Orientación en Música Popular?***

Se parte de considerar que en el profesorado de música coexisten diversos y divergentes sentidos sobre la música popular y la académica, que los agentes producen, reproducen y reconvierten en sus prácticas educativas y pedagógicas. Las tensiones y disputas de los actores por imponer un sentido legítimo adquieren características propias en la educación musical universitaria en la localidad de Jáchal. Dependerá de cómo se configuren y se institucionalicen en el profesorado los saberes. Si impera la versión hegemónica o si la institución en sus rasgos socioinstitucionales y sus prácticas docentes, recuperan las expresiones culturales, en particular musicales de la región. De esta manera, se revalorizarían los conocimientos de las prácticas sociales adquiridas en las comunidades de prácticas locales. Si las mismas son valoradas por los actores institucionales como saberes legítimos, se reconvertiría de manera particular el sentido de lo académico y lo popular.

2. Proceso de expansión “Delegación Valles Sanjuaninos de la Universidad Nacional de San Juan” en el Profesorado de Música con Orientación Popular: lo académico y lo popular en tanto experiencia formativa.

Desde el año 2003, en Argentina asistimos a una nueva expansión del sistema universitario de gestión pública que se manifestó con la creación de veintitrés universidades nacionales e institutos universitarios nacionales. Este proceso de expansión se desarrolló teniendo como propósito la “democratización de la Universidad” que concibió, desde lo político, la ampliación de derechos como una estrategia fundamental para la reconstrucción de la vida democrática

del País (Chiroleu, 2012); (García Fanelli, 2014); (Fernández; 2017), (Lucardi, 2018). Más allá de las controversias que los autores abordan en sus trabajos en relación al tratamiento y resultados en las instituciones educativas, sobre las “exigencias democráticas de segunda generación”, es decir, el paso de un estadio de universalidad e igualdad de la oferta educativa a la exigencia de igualdad de resultados (Chiroleu, 2012). Lo cierto es que pueden reconocerse en esta etapa efectivamente políticas tendientes a la expansión de la matrícula e institucional que suponen una cierta democratización.

Es en este marco de políticas educativas en la que se puede ubicar el **programa de Expansión de la Educación Superior** (Resolución ME N° 1368/2012) el cual se propuso promover la extensión de la cobertura territorial de la educación superior. La finalidad fue transformar las experiencias dispersas y deficientes de expansión geográfica, para que el sistema llegue a más personas, priorizando las áreas de formación necesarias de la sociedad y en las que se verifican vacancias nacionales, regionales o locales. Al respecto se explicita en la citada norma:

“d) Cobertura territorial armónica, escalonada y articulada: Debe migrarse desde el paradigma de generar las propuestas desde el potencial (disponibilidad docente y de infraestructura) al de las necesidades de la región, en planes de transformación de las estructuras ordenándolas al objeto. Es necesario poner en valor todas las modalidades de estudio actuales para mejorar la cobertura territorial, especialmente dirigida a formar los profesionales que requiere el desarrollo endógeno de los pueblos y ciudades de la amplia geografía argentina. La territorialización de Tecnicaturas, Ciclos Básicos por áreas del conocimiento, Ciclos de Licenciatura y Modalidades de Educación Semipresencial con tutorías, son algunas de ellas. Debería promoverse la creación de Centros Regionales de Educación Superior (C.R.E.S.) en todas las provincias o regiones con financiamiento asegurado, apoyado en sistemas de tutorías, con currículo flexible, y una propuesta educativa que no signifique replicar carreras, sino

responder a las inquietudes y necesidades de la producción regional, con pertinencia y responsabilidad social” ([Res ME N° 1368/2012](#), Anexo I, Inc d).

Dicho programa impulsó y brindó la posibilidad a la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) de generar el proceso de expansión “Delegación Valles Sanjuaninos de la Universidad Nacional de San Juan” que se concretó en la Ordenanza N°033/14- CS.

Es en este proceso de expansión de la universidad en el que cobra relevancia la **teoría de centro-periferia**, la misma es usada para contrastar dos lugares en un sistema espacial, considerando uno como el dominante y al otro como periferia. “Hablar de centro/periferia permite una descripción de la oposición de los lugares, pero sobre todo posibilita proponer un modelo explicativo de esta diferenciación: la periferia está subordinada porque el centro es dominante –y recíprocamente–. Para que la pareja tenga sentido, es necesario que existan relaciones entre los dos tipos de lugares, es decir flujos (de personas, de mercaderías, de capitales, de informaciones, de decisión), y que estas relaciones sean disimétricas (saldo desequilibrado de flujos, jerarquía de las relaciones de poder)” (Gataloup, 2004, citada en Montezuma, 2009). Desde aquí la “**distancia**” puede ser vivenciada y “no solo pensada en términos geográficos, [porque] asume aquellas propiedades que la definen a partir de los principios de división social del espacio” (Dacuña, Carbajal, Luccato, 2018).

La indagación bibliográfica realizada contribuyó a identificar los referentes teóricos que han guiado a las investigaciones anteriores, fundamentalmente las referidas al campo de la enseñanza sobre música popular y permitieron ubicar algunos vacíos de conocimientos sobre el problema a estudiar.

Algunos estudios abordan desde la sociología de la cultura, el debate sobre la hegemonía musical tradicional, la continuidad, ruptura y las disputas con la música popular (Alabarces, P; 2007). Se destaca el escaso lugar que esta última ha tenido en los ámbitos académicos, quedando excluida a lo largo de la historia de la universidad argentina (Bongiorno, L; 2012). Siguiendo la dimensión histórica, otra investigación indaga la historia tradicional de la música

y diversos estilos musicales surgidos en el tiempo. Se considera a la música como un objeto de consumo, y es por ello que la partitura primero y la grabación después, son las obras de arte en sí mismas. Esta conceptualización tan rígida del arte, deja fuera del relato un sin número de prácticas musicales, porque antepone la obra compuesta por el compositor por sobre la del intérprete (Maza, s.; Dávila Feinstein, J. y Eckmeyer, M; 2016). Desde estas perspectivas, se problematiza la musicología tradicional y se destaca la relevancia de abordar el género de música popular (Rodríguez, E; 2009).

En este mismo sentido, Romé, S. (2009) intenta aportar a la construcción de un enfoque que analice la música popular Argentina como emergente y parte constitutiva de condiciones sociales, culturales e históricas estructurales en el ámbito de América Latina. Enfatiza este autor, la necesidad en que se subvierta la lógica hegemónica de la enseñanza en la Universidad y se avance en la reconfiguración los saberes populares de modos de pensar, de sentir, de situar la formación musical desde alternativas consistentes con otras expresiones de los pueblos. (Arenas Monsalve, E; 2015).

Por su parte Gonnet, D (2015) aporta a esta perspectiva sociológica, analizando las diversas modalidades sociales que surgen del encuentro como espacios privilegiados para la construcción de conocimiento musical, construcción de conocimiento que se ve legitimado por enfoques que hegemonizan los abordajes sobre la base de considerar que son herederos de la "monocultura del rigor del saber que impone la ciencia moderna" Shifres, F. (2017). Desde estas críticas a la música tradicional, con pretensión universalista, se trata las ontologías hegemónicas en educación musical caracterizando sus modelos y las categorías de pensamiento que de éstas derivan y simultáneamente se analiza de qué modo éstas matrices invisibilizan la validez de otras, confinándolas a la otredad.

Salerno, D. y Silva, M. (2006) se focalizan en el análisis de la música popular, pero con el objetivo de indagar la construcción de las identidades juveniles populares en torno de dos subgéneros: el Rock y la cumbia. Es en este marco que se trabaja con jóvenes sobre a la

historia de sujetos que han sido adolescentes en la década del 90', hoy se encuentran relacionados marginalmente de las instituciones educativas y laborales.

Entre las fuentes consultadas, algunos autores se centran en el aula como el lugar posible de las experiencias musical y desde una perspectiva pedagógico-didáctica proponen estrategias metodológicas para desarrollar. En razón de ello, Polemann, A. (2013) presenta la utilización y significado pedagógico de la música popular, sus posibilidades aun no estudiadas en profundidad. Además, reflexiona sobre los términos y las categorías que se emplean para producción, enseñanza y el estudio de la música popular. El mismo autor, pero ya en otro artículo (2014) realiza un análisis de la didáctica de Gustavo Samela para la enseñanza de la música popular en el Nivel Superior, identificando marcos pedagógicos que fundamentan la propuesta y se señalan algunos patrones de organización didáctica. Entre las propuestas metodologías desarrolladas en algunas investigaciones Cano, A. (2012 propone la de taller en los procesos de educación popular. Se ocupa de la educación popular, a través de sus diferentes trayectorias y experiencias procura generar y resignificar un rico acervo metodológico para el trabajo educativo y organizativo con comunidades, organizaciones y sujetos colectivos.

Pareció necesario entonces, profundizar en algunos conceptos que se constituyen en este trabajo en categorías teóricas que permitirán organizar los principales ejes del mismo, orientando y estructurando el objeto de estudio, pero también problematizándolo.

En este sentido, es fundamental diferenciar entre espacio, lugar, territorio y territorialidad. Estos términos tienen significados polisémicos y son utilizados por varias disciplinas de las ciencias sociales como la sociología, antropología, psicología, trabajo social, historia y las ciencias políticas.

En relación a estos conceptos Michael de Certeau (1984) diferencia **lugar** y **espacio**. Al respecto explicita "el lugar en el orden (cualquiera sea) según el cual los elementos se

distribuyen en relaciones de coexistencia. Ahí se excluye la posibilidad para que dos cosas se encuentren en el mismo sitio. Un lugar es pues una configuración instantánea de posiciones, implica una indicación de estabilidad”. El espacio se diferencia del lugar por ser “es un cruzamiento de movilidades. Está de alguna manera animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan. Espacio es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstan, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuados o de proximidades contractuales, es un “lugar practicado”.

Por otra parte, Pierre Bourdieu apunta al **espacio social** como la materialización de las relaciones de poder y las interacciones entre los agentes insertos en campos de fuerza, donde los sujetos despliegan sus capitales estructurando las diferencias con una dialéctica de conflicto y en una continua proyección de sus representaciones sociales. En Bourdieu (1999) las disposiciones del hábitus son precisamente esos mecanismos de posesión y posición sobre/en el espacio que producen territorio. Para este autor el espacio social es el ámbito de las relaciones sociales entre agentes caracterizados por su hábitus y su capital. De ahí que, se lo considere un ámbito de yuxtaposiciones y diversidad de puntos de vista. La dispar posesión de capital otorga a los agentes un disímil grado de poder en el espacio social, lo que tiene repercusiones en el territorio. En el territorio se distribuyen bienes, servicios y personas, las que de acuerdo con su capacidad tendrán oportunidades más o menos importantes de apropiación (en función de su capital y también de la distancia física con respecto a esos bienes, que depende igualmente de aquél) (Bourdieu, 1999:120).

Los aportes de Rincon Gracia (2011) posibilitan definir el binomio territorio- **territorialidad**. Considera este sociólogo, que ambos términos no pueden ser comprendidos de manera separada porque darían una percepción fragmentada de la realidad y de las dinámicas y conflictos sociales. El territorio es, desde su perspectiva, “un espacio controlado y delimitado en el cual se ejerce poder por parte del Estado o de otros actores, institucionalizados o no, en una sociedad determinada. Este abordaje entonces refiere la relación entre espacio y

relaciones de poder”. La territorialidad, por su parte, permite “evidenciar las cualidades simbólicas y culturales del territorio, estudiar y comprender la semantización del espacio, es decir, su apropiación y representación simbólica y cultural a través de la actividad humana, del trabajo, de la guerra, de la economía y de la política, igualmente, los procesos de identificación territorial”. También de las relaciones sociales de producción (Rincón, 2011). La territorialidad es en definitiva “la tentativa, por un individuo o grupo de dirigir/afectar, influenciar o controlar personas, fenómenos y relacionamientos, por la delimitación y afirmación del control sobre un área geográfica. Esta área será llamada territorio...” (Rincón García, citando a Sack, 2007: 87).

Sin embargo, los términos territorio y territorialidad están intrínsecamente vinculados con el desarrollo cultural, es decir, todas las expresiones artísticas y culturales, todos los recursos disponibles del campo artístico y cultural se emplazan, en el territorio. El debate territorial genera espacios para discutir lo cultural, lo cultural y político, el desarrollo socio-comunitario, el papel de las instituciones entre ellas las educativas. En este sentido, Giroux y McLaren proponen tres reflexiones sobre la relación cultura y poder. Al respecto ambos autores señalan “el concepto de cultura ha estado conectado íntimamente con la cuestión de cómo las relaciones sociales son estructuradas dentro de las formaciones de cultura [...] no simplemente como una forma de vida, sino como una forma de producción a través de la cual diferentes grupos, sea desde sus relaciones sociales dominantes o subordinadas, definen y realizan sus aspiraciones a través de relaciones asimétricas de poder. Además, la cultura ha sido vista como un campo de lucha en el cual la producción, legitimación y circulación de formas particulares de conocimiento y experiencia son áreas centrales de conflicto” (Giroux y McLaren, 1998:119). Es en este campo cultural en el que la escuela [instituciones educativas] es considerada como la principal instancia legítima de legitimación de “lo arbitrario cultural” que contribuye a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases (Bourdieu citado en Gutiérrez, 1997).

Bourdieu en el libro los herederos (2003) retoma y profundiza el análisis sobre campo cultural y al respecto afirma “Los estudiantes más favorecidos no deben sólo a su medio de origen hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas; heredan también saberes y un saber-hacer, gustos y un "buen gusto" cuya rentabilidad académica, aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente. La cultura "libre", condición implícita del éxito universitario en ciertas disciplinas, está muy desigualmente repartida entre los estudiantes provenientes de medios diferentes, sin que la desigualdad de ingresos pueda alcanzar para explicar las diferencias. El privilegio cultural se vuelve evidente cuando se trata de la familiaridad con las obras que sólo puede dar la frecuentación regular del teatro, de los museos o conciertos (frecuentación que no es organizada por la escuela, o lo es sólo de modo esporádico). Y es más evidente aun en los casos de las obras generalmente más modernas, que son las menos "académicas".

Es así que la escuela [las instituciones educativas] tiene la misión de inculcar, transmitir y conservar la cultura dominante, al imponer un paradigma cultural. La educación intenta reproducir la estructura social y sus relaciones de clase además de esconder su falta de libertad al enmarcar sus ideologías de acuerdo al régimen imperante. La educación para lograr su finalidad reproductora se sirve del profesor, que es la instancia más directa de transmisión cultural, la responsabilidad de formador y autoridad pedagógica. Este ejerce sus funciones mediante sus acciones pedagógicas, pero todas ellas dominadas y sometidas a las clases dominantes, donde se enseña arbitrariedad cultural (Cultura determinada impuesta por el estado), los que son instrumentos de dominación y de reproducción, así la cultura se reproduce y toda acción pedagógica se convierte en violencia simbólica entendiendo por violencia simbólica la acción pedagógica impuesta, en otras palabras, poder que logra imponer significados y los impone como legítimos (Bourdieu, 1999). Respecto a esto Bourdieu

sostiene que la titulación académica garantizaría la posesión de un incremento en el capital cultural.

Esto trasladado al campo de la educación musical universitaria sería el título de profesor de música que certificaría que la persona adquirió el gusto legítimo.

Este **campo de educación musical universitaria**, pertenece al ámbito propiamente educativo-universitario. Y como tal es considerado “Un espacio de lucha por la determinación de las condiciones los criterios de la membresía y la jerarquía legítimas, esto es, por determinar cuáles propiedades serán pertinentes, efectivas y susceptibles de operar como capital que genere los beneficios específicos ofrecidos por el campo. Los diferentes conjuntos de individuos (más o menos constituidos en grupos) que se definen por esos criterios diversos, tienen un interés absoluto en ellos. Al profesar esos criterios, al tratar de hacerlos reconocer, al intentar imponerlos como propiedades legítimas, como capital específico, ellos están trabajando para modificar las leyes de formación de los precios, características del mercado universitario, y por tanto mejorar sus beneficios potenciales”. (Bourdieu, 1988). Es así que, los actores sociales despliegan o implementan estrategias en favor de sus intereses ligados a la posición ocupada en el campo (Bourdieu citado en Gutiérrez, 1997).

La música legítima entonces, será la que permitirá al estudiante adquirir el capital cultural que se espera brinde el título universitario. El gusto por una música es un acto de selección, valoración y jerarquización. Las valoraciones que se hacen de las diferentes músicas son en realidad disputas por la legitimación desde un posicionamiento.

La música académica suele ser identificada como la música clásica, es decir, la basada en las tradiciones de Occidente y principalmente **Europa** Occidental. Es interesante al respecto rescatar la perspectiva de Dussel en relación a la modernidad europea como “centro” y otras culturas, en nuestro caso América Latina como “periferia”. En relación a esto la autora expresa

“Si se entiende que la “modernidad” de Europa será el despliegue de las posibilidades que se abren desde su “centralidad” en la Historia Mundial, y la constitución de todas las otras culturas como su “periferia”, podrá comprenderse el que, aunque toda cultura es etnocéntrica, el etnocentrismo europeo moderno es el único que puede pretender identificarse con la “universalidad-mundialidad”. El “eurocentrismo” de la Modernidad es exactamente el haber confundido la universalidad abstracta con la mundialidad concreta hegemonizada por Europa como “centro” (Dussel, 2000).

La música académica puede entenderse entonces como un producto del “etnocentrismo europeo” y de la clase social con determinado poder político, económico e influencia sobre las demás clases. La música académica transcurre en el seno de esta clase dirigente. La o las músicas populares no gozan del mismo prestigio en la enseñanza académica universitaria.

La antinomia música académica versus música popular, remite al binomio educación tradicional- educación popular, entendiendo a la primera como la impartida o desarrollada por el sistema educativo oficial y a la segunda como: “[la educación popular] es decir, la modalidad pedagógica creada y mantenida por los sectores oprimidos en absoluta contradicción con el sistema escolar [y que se opone a] las características reproductoras y legitimadoras de la desigualdad social a través del tipo de subjetividad que se construye en las escuelas [oficiales]” (Gluz y Saforcada 2007: 21).

En tal sentido, esta educación popular tanto como la música popular considerarían “los aprendizajes que se adquieren también fuera de las instituciones educativas, recuperarían los conocimientos que derivan de las prácticas sociales, que no son formalizadas, ni expresadas como tales” (Padawer, 2010). Estas experiencias formativas, “en tanto procesos de socialización son concebidos como contextualmente situados, de manera que el aprendizaje se produce en comunidades de prácticas y participación periférica legítima (Lave; weger, 2007 citado en Padawer, 2010). En consonancia con esta postura Giroux y McLaren afirman que “Los educadores que se rehúsan a reconocer la cultura popular como una base significativa

de conocimientos, frecuentemente evalúan a los estudiantes, rechazando trabajar con el conocimiento que sus alumnos ya tienen, y al hacerlo eliminan la posibilidad de desarrollar una pedagogía que enlaza el conocimiento de la escuela con las relaciones discrepantes, que, sin embargo, conforman su vida cotidiana. (Girux y McLaren, 1998:174). Las páginas precedentes contribuyen a sustentar este texto con los aportes de los autores y las conceptualizaciones explicitadas.

De acuerdo a la finalidad de la investigación, la misma es **exploratoria y descriptiva**. **El plan o estrategia metodológica** responde a una **lógica de investigación** (Achilli, 2005) **compleja/dialéctica** en tanto que “se parte de concebir el mundo social como complejo, contradictorio y en permanente movimiento”. Se considera que los niveles socioestructurales, institucionales y cotidianos interactúan en una “dialéctica relacional” (Ferreratti, 1990 en Achilli, 2005:39) con las experiencias y las significaciones que construyen los sujetos en sus nexos de condicionamiento de los mismos”. Y además que la problemática y objetivos se van afinando a partir de dialectizar permanentemente los referentes conceptuales con la información empírica. (Achilli. 2005: 39).

Desde esta lógica predominan los datos sobre la teoría, a partir de ellos se irán construyendo progresivamente categorías teóricas.

Este enfoque es utilizado en aquellos problemas de estudio en los cuales se propone construir el conocimiento, “documentar lo no documentado”, conocer las creencias, valores, ideas, que ostentan las prácticas educativas y el sentido particular que los actores institucionales le otorgan a estas prácticas, inscribir e interpretar la cultura institucional, construir la acción social significativa.

Se procura, construir las redes de relaciones significativas entre lo que los sujetos dicen y lo que efectivamente hacen. En la búsqueda teórica de esta construcción, interesa en la unidad de la realidad en estudio apresar analíticamente aquello que la vida cotidiana reúne.

En la elección de este enfoque se considera que, frente al desconocimiento de las funciones, normas y jerarquías de esta institución, es necesario un trabajo permanente de análisis de registro, de idas y vueltas entre datos de campo y esfuerzos comprensivos, para sustentar el avance progresivo y los sentidos “evidentes” de las situaciones.

Este estudio problematiza el área de la metodología en ciencias sociales, pero también el campo de la educación. En el primer caso, responde a una dimensión teórica-epistemológica, en tanto los aporte en investigaciones etnografía educativa implican de alguna manera, una revisión sobre lo que se entiende por lo educativo, que no se restringe a lo que tradicionalmente se conoce por ese término, es decir, inscripto en el plano de lo institucional, en la lógica de los sistema y la lógica de lo escolar, sino que se lo concibe como procesos culturales históricamente situados (Milstein, Fernández y otros, 2007), como procesos formativos más amplios, inscriptos en lo social, en los procesos de reproducción social como procesos de producción de las personas (Lave y Parker, 2011). En relación con este concepto Levinson y Holland (1996) plantean que en la práctica antropológica en el campo educativo se distingue el concepto de educación del de escolarización, considerando al primero como un proceso social mucho más variado y amplio que lo escolar. Se trata de asumir entonces, una concepción de educación como el resultado de dinámicas histórico-sociales que dan cuenta de procesos de configuración de las personas, de procesos formativos específicos anclados en procesos políticos, sociales, económicos, de luchas sociales, atravesado por lo cultural e ideológico (Rockwell, 2009).

El gran aporte de la etnografía educativa en cuanto a lo metodológico, refiere a cómo dar cuenta de lo educativo, entendiendo que la metodología en este enfoque no se presenta procedimental y aislada de la discusión sobre la propia construcción del objeto. Desde una concepción educativa tradicional, desde una lógica que alude a la mirada hegemónica de la educación como son los abordajes por competencias y capacidades, se entiende que todas

las estrategias metodológicas van apuntadas a comprender la dimensión institucional, la dimensión política o la dimensión individual, pero que no dan cuenta de los procesos sociales que configuran lo educativo. Esta es la propuesta y el desafío, confrontar las lógicas hegemónicas de la educación y de las Ciencias de la Educación, de la Sociológica de la Educación y quizás hasta de una Antropología Clásica de la Educación, para posicionarnos desde en una Antropología Crítica de la Educación. Desde este marco, la forma de aproximación metodológica incluye una mirada holística que busca aceptar procesos, más que conductas y entenderlas como constitutivas de estructuras de significación supuestas, sedimentadas históricamente (Bonvillani, 2014). En consecuencia, alejarnos de la tradición positivista con su presunción del investigador como observador neutral, objetivo y desde allí el apego a prescripciones técnicas que permitirían acceder a un conocimiento puro, exento de perspectivas subjetivas. Por el contrario, la dimensión metodológica desde la etnografía educativa es desafiante, porque da cuenta de los procesos formativos y lo educativo en sí. Esto supone un abordaje al diseñar estrategias metodológicas que remitan de manera implicada al proceso de las dinámicas de lo educativo, relacionado con los procesos sociales. De modo tal que, conocer sea un proceso interpretativo de la realidad desde una mirada socio histórica situada y una actitud permanente de auto-reflexión acerca de los propios cuerpos conceptuales y estrategias metodológicas de abordaje de la realidad, develando los supuestos que los sostienen para fundamentar las visiones/versión- una entre muchas- que se propone en el mundo social (Bonvillani, 2014).

En concordancia con la postura paradigmática asumida (Guba y Lincoln, 2002, citado en Bonvillani, 2014), la selección de las estrategias metodológicas de investigación en este trabajo, están relacionada con las características del problema a investigar, el marco epistemológico que sustenta el mismo y el enfoque metodológico elegido. Los instrumentos de indagación son principalmente la **observación participante** y la **entrevista en profundidad**, los que se confrontan con **registros narrativos** y **registros mecánicos** como la información documental para poder comprender e interpretar el uso del espacio y los

factores vinculados con él. Estas fuentes de información iluminan y complementan la entrevista o la observación, facilitando su comprensión y posterior interpretación.

Se registra la información en las **notas de campo** que contiene aquello visto y oído. Esta estrategia “consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno al investigador y participar en una o varias actividades de la población” (Guber 2001 citado en Achilli, 2005: 68). Además “el involucramiento e investigación no son opuesto sino partes de un mismo proceso de conocimiento” (Guber, 2001 citado en Achilli, 2005:68).

3. Reflexiones finales

Esta ponencia pretendió compartir algunas construcciones analíticas de un estudio de reciente comienzo referido al proceso de institucionalización del profesorado de Música con Orientación Popular de la localidad de Jachal, San Juan. Proceso que surge como respuesta a las políticas educativas para promover la extensión de la cobertura territorial de la educación superior hacia zonas más alejadas del territorio provincial. En particular, aborda el debate y las tensiones entre el significado de lo “académico” y lo “popular”, y la legitimidad de los saberes universitarios y las luchas y posiciones en el campo educativo universitario en este profesorado.

Así mismo, se trató de problematizar en la dimensión teórica-epistemológica, la conceptualización sobre lo educativo, en tanto procesos formativos más amplios, inscriptos en lo social, en los procesos de reproducción social como procesos de producción de las personas y como los procesos de construcción de relaciones conceptuales que están imbricadas en la estrategias metodológicas más amplias y por esto, no se presenta aislada de la discusión sobre la propia construcción del objeto.

Partiendo de la sociología reflexiva de Bourdieu y en relación a la producción de conocimiento del investigador Rosana Guber (2011) destaca las dimensiones de la reflexividad que están permanentemente en juego en el trabajo de campo. Durante todo el proceso de la investigación se procurará la “*permanente reflexividad crítica de objetivación y auto-objetivación del proceso en el que nos implicamos*, a fin de buscar *coherencia* entre las distintas resoluciones teóricas metodológicas que vamos generando. Y, a la vez, inscribir los conocimientos en los contextos sociohistóricos en los que nos toca vivir” (Achilli, 2005).

4. Bibliografía

Achilli, E (1995) *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Buenos Aires. Editorial homo Sapiens.

Achilli, E. (2005) *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario. Laborde editor.

Acuerdo Plenario N° 629/2007 Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) Argentina.

Alabarces, P. (2007) *10 apuntes para una sociología de la cultura de la música popular Argentina*. Revista Trampa 35. Departamento de Bellas Artes. Universidad Nacional de la Plata. Arenas Monsalve, E. (2015) *Fronteras y puentes entre sistemas de Pensamiento. Hacia una epistemología de las músicas populares y sus implicancias para la formación académica*. 5° Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular. Universidad Nacional de Villamaria.

Bragolini, C., Buyanovsky, M.; Lilli, A. y Mardones, M. (2011) *Aportes didácticos epistemológicos para la formación del músico popular y su inserción en el ámbito profesional*. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de la Plata. 3° Jornadas de estudiantes de Investigación en disciplinas artísticas y proyectuales (2007).

Bonvillani, A. (2014) *Saberes apasionados: horizontes de construcción de conocimiento de las subjetividades(s) política(s)*. En Claudia Luz Piedrahita, Álvaro Díaz Gómez y Pablo Vommaro (comp). Segundo número de la Biblioteca Latinoamericana de subjetividades políticas. Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates Latinoamericanos. Colombia: Co-edición del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Universidad Francisco José de Caldas.

Bongiorno, L. (2012) *Reflexiones acerca de la idea de autoacompañamiento en la música popular*. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de la Plata.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Lo herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1988) *Espacio social y poder simbólico* en: Bourdieu, P. *Cosas dichas*, Buenos Aires. Editorial Gedisa. (Primera edición en francés, 1987).

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza*. México. Editorial Laia. Distribuciones Fontamara, S.A.

Bourdieu, Pierre, (1999) *El espacio para los puntos de vista* en Revista Proposiciones 29, 2-14. Santiago de Chile, Corporación de Estudios Sociales y Educación.

Bourdieu, Pierre, (1999) *Efectos de lugar*. En: Pierre Bourdieu (Dirección) *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 119-124.

Brunner, J. J., y Ferrada Hurtado, R. (2011). *Educación superior en Iberoamérica: informe 2011*. Santiago de Chile, CINDA-RIL, 111-152.

Burcet, M-I.; Pereira Ghiena, A. (2016) *Las prácticas sociales y el hacer de la música popular*. 1° Congreso Internacional de Música Popular, Epistemología, Didáctica y Producción. Facultad de bellas Artes. Universidad Nacional de la Plata.

De Certeau, M. (1984) *The practice of everyday life*. Capítulo IX Relatos de espacio Berkeley, CA: University of California Press. 1, 127.

Cano, A. (2012) *La metodología de taller en los procesos de educación popular*. Revista Latinoamérica de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Plata.

Chiroleu, A.(2013) *Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿Democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior?* Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología 22 (2) ,279 – 304.

Dacuña, R., Luccato, M. y Carabajal, G. (2019) *Analizando Trayectorias de la UNSJ: Un estudio sobre su expansión en los Valles Sanjuaninos*.

Dacuña, R., Luccato, M. y Carabajal, G. (2018) *De rupturas y continuidades en la institucionalización de la Delegación Valles Sanjuaninos de la UNSJ*. IV Seminario –Taller. Red de investigación en Antropología y Educación (RIAE) Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas educativas situadas, 211-222.

Dacuña, R., Carabajal, G., Perez, G. y Rosales, S, (2019) “*Ni todo lo que brilla es oro*”. *Delegación Valles Sanjuaninos: Una experiencia de expansión territorial de la Universidad en la última década*. XI Jornadas de Investigación en Educación. Disputas por la Igualdad: hegemonías y resistencias en educación.

Dauña, R. (2014) *Experiencias formativas e identidades laborales de trabajadores y productores agropecuarios de Médano de Oro, provincia de San Juan*. Tesis Doctorado en

Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Dussel, E. (2000) *Europa, modernidad y eurocentrismo*. En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Fernandez, J., Oloriz, M., Ferrero E. (2017). *La expansión del Sistema Universitario Argentino: ¿modificó el abandono interanual del sistema?VII Claves-Séptima conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior. Línea temática 5: Políticas Nacionales e institucionales. Córdoba- Argentina.*

Flores, M. (2007) *La identidad cultural del territorio como base de una estrategia de desarrollo sostenible* Universidad Externado de Colombia, Bogotá. *Revista Opera*, (7), 35-54

García de Fanelli, A. (2014). *Inclusión Social en la Educación Superior Argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación*. *Páginas de Educación*, 7(2), 124-151.

Giroux, H. y McLaren, P. (1998) *Sociedad, Cultura y Educación. Madrid*. Editorial Miño y Davila.

Guber, Rosana (2011) *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Editorial siglo veintiuno. Buenos Aires.

Gutiérrez, A. (1997) *Las Prácticas Sociales. Pierre Bourdieu*. Córdoba. Editorial Universitaria.
Gonnet, D. (2015) *Aprendiendo música en el encuentro la construcción de conocimientos musicales a través de la práctica comunitaria y situada*. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Madrid.

Gluz, N. y Saforcada, F. (2007). *Autonomía escolar: perspectivas y prácticas en la construcción de proyectos políticos*. En: Revista Educação: Teoria e Prática. Brasil: Departamento de Educação -IB - UNESP/Campus de Rio Claro.

Lave, J. y Parker, M. (2011) *Hacia una ontología social del aprendizaje*. Bogotá. Revista de estudios sociales. (40),12-22.

Levinson, B. y D. Holland (1996). *The cultural production of educated person*, en Levinson, Foley y Holland (eds.) *Critical ethnographies of schooling and local practice*, Nueva York: State University of New York.

Lucardi, A. (2018) *Políticas Públicas y democratización universitaria: a propósito del centenario de la Reforma de 1918 y la CRES 2018*. Raes10 (16).

Machuca Téllez, D. (2015) *Experiencia pedagógica musical: Una reflexión en torno a la música popular en la enseñanza*. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de la Plata.

Madoery, D. (2015) "Pintar tu aldea..." *Reflexiones sobre la necesidad de estudios de corpus en la música popular en la Argentina*. XI Jornadas nacionales de Investigación en Artes en argentina y América Latina. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de la Plata.

Maza, s.; Dávila Feinstein, J. y Eckmeyer, M. (2016) *Musicar: otra forma de vivir la música*. 2° Jornada de estudiantes de Investigación en disciplinas artísticas y proyectuales. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de la Plata.

Mistein, D, Fernández, M, García, s y Paladino, M (2007) *Panorama de la Antropología Y la Educación escolar en Argentina 1982-2006*. En anuario de Estudios en Antropología Social 2006. Centro de Antropología Social-IDES Agosto.

Mesa, P; Balderlabano, S. y Gallo, A. (2009) *La formación del Músico Popular: dos experiencias basadas en la enseñanza de la música popular*. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de la Plata.

Montañez, S., Dacuña, R., Bellini, M., Luccato, M., Carbajal, G. y Pizarro, A. (2017) *La Delegación Valles Sanjuaninos reconfigurando la UNSJ. Convocatoria 2017*. Facultad de Ciencias Sociales- UNSJ. Res 063/17 CS.

Montezuma, D. (2009) *El análisis espacial en la formulación y ejecución de las políticas públicas en Venezuela*. Universidad Central de Venezuela. Terra Nueva Etapa, XXV(37), 175-191.

Mollis, M. (2008). *Las reformas de la educación superior en Argentina para el nuevo milenio*. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 509-532.

Oloriz, M. G., & Fernández, J. M. (2016). *Estudio del Abandono Interanual en el Sistema Universitario Argentino y su Relación con los Recursos Aplicados a los Programas de Becas*. VI Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Escuela Politécnica de Ingeniería, Quito, Ecuador.

Ordenanza N°033/2014- Consejo Superior. Universidad Nacional de San Juan- Argentina.

Ordenanza N°017/2016- Consejo Superior. Universidad Nacional de San Juan- Argentina.

Ordenanza N°011/2016- Consejo Directivo. Facultad de Filosofía Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan- Argentina.

Padawer, A. (2013) *Infancia y trabajo a través de las generaciones*. La transmisión de conocimientos vinculados a la reproducción social en contextos rurales en transformación. *Revistas de Ciencias Sociales. Política y trabajo* 43, 113-132.

Padawer, A y Canciani, M. L. (2015) *Experiencias formativas, auto-adscripciones y conflictos ambientales en el sudoeste de Misiones (Argentina)*. Revista Mundo Agrario 16 (31).

<http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/>

Plan estratégico 2030 departamental de Jáchal (2017) Provincia de San Juan – Argentina. <http://www.2030.sanjuan.gob.ar/wp-content/uploads/2018/06/Plan-Estrategico-de-Desarrollo-Local-Jachal.pdf>

Polemann, A. (2013) *La versión en la música popular*. Revista Artes e investigación. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de la Plata.

Polemann, A. (2014) *Música Latinoamericana: Tradición e Innovación. Enseñar música popular en el nivel superior: una aproximación a la didáctica de Gustavo Samela*. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de la Plata.

Rama, C. (2000). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización*. IESALC, Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2005, 11-18.

Resolución N° [1368/2012- Ministerio de Educación. Argentina.](#)

Rincón García, J. J. (2011). *Estructura Agraria y conflicto social: de las disputas por la tierra a las disputas por el territorio*. Conferencia dictada en la Universidad Nacional, curso de contexto Tierra, minería y seguridad alimentaria. Bogotá, D.E., Cundinamarca, Bogotá.

Rincón García, J. J. (2011) *Territorio, territorialidad y multiterritorialidad: aproximaciones conceptuales*. Aquelarre Revista del Centro cultural Universitario. Bogotá, 119-130.

Rockwell, E. (2009) *La experiencia Etnográfica. Historia y cultura en procesos Educativos*.

Buenos Aires. Editorial Paidós.

Rodríguez, E. (2009) LA determinación del género de la música popular. Revista de Arte e investigación (8). Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de la Plata.

Romé, S. (2009) La música popular y su enseñanza. Reflexiones Introdutorias y debates. Revista de música: Clang. Departamento de Música. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de la Plata

Samela, G. (2014) Música Latinoamericana: tradición e innovación. III Jornadas de la Escuela de Música de la Universidad de Rosario. Rosario.

Salerno, D. y Silva, M. (2006) Juventud, Identidad y experiencia: La construcción identitaria populares Urbanas. Universidad de Buenos Aires.

Shifres, F. (2017) *Revisando algunas categorías para pensar la música: contra el desperdicio de nuestra experiencia musical*. Laboratorio para el estudio de la Experiencia Musical. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de la Plata.

Silenzi, M. B.; Joyas, L.D.y Rivarola, Y. (2015) *El aula como lugar posible de experiencia musical*. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de la Plata.