

La composición musical: aportes a la pedagogía

Alejandro Luis Garcés Granda. Licenciado en educación básica con énfasis en educación artística musical de la Universidad de Córdoba, Colombia. Maestrante en Pedagogía de la Universidad de la Sabana

2012-08-27 / Revista Acontratiempo / N° 19

Introducción



La composición musical ha sido un ejercicio ampliamente discutido en el escenario de la enseñanza de la música. Al hablar de qué constituye la composición, cómo debería ser, qué debería significar y cómo debería enseñarse, surgen unas problemáticas ya reconocibles desde el ámbito de la investigación musical. En las siguientes páginas se trata de exponer la **composición musical** como un ejercicio problematizado desde la pedagogía. Se expondrán los aspectos más importantes que se derivan de esta investigación y por supuesto, las formas cómo esto podría generar una utilidad pedagógica y especialmente para la enseñanza de la música en Colombia, apelando a unos objetivos y principios propios del ámbito investigativo.

Contenido

A través de un estudio de casos, en el cual se entrevistó a tres compositores colombianos egresados de carreras universitarias musicales, se observó cómo se hicieron visibles las maneras en que ellos comprenden su ejercicio compositivo musical. Por supuesto, de este ejercicio de observación desde un punto de vista pedagógico -cualitativo y enmarcado dentro de los principios del marco de la comprensión, lo que se pretendió fue ofrecer una serie de lineamientos que pudieran servir a la pedagogía y específicamente al abordaje de la enseñanza de la composición musical en Colombia.

En ese orden de ideas, en esta investigación se ha planteado el siguiente esquema de ideas que justifican su realización:

1. Por una necesidad de comprensión: una problemática que se muestra diversa y compleja frente a las preguntas que surgen en torno a la composición: ¿Qué constituye? ¿Cómo debería ser? ¿Qué debería significar? y más aún ¿Cómo debería enseñarse?
2. Por una búsqueda de soluciones frente a este hecho: Unas estrategias que permitan comprender esta actividad musical y que por supuesto permita plantear unos lineamientos para su abordaje desde la enseñanza.
3. Por la intención de suplir otra necesidad: Una Ausencia investigativa, que desde investigadores como Goubert et.al. (2009), deja contemplar un panorama complejo en Colombia.

Se trata de unos niveles de complejidad y diversidad que en sí mismos no son necesariamente un problema, pero que sí empiezan a adoptar esa característica, al querer abordarlos desde las formas como se enseña la composición musical en la escuela colombiana. Observemos que autores como Copland ya establecía algunas apreciaciones frente al tema: *Dónde comienza el compositor, cómo se las arregla para seguir adelante –en realidad, cómo y dónde aprende su oficio–, todo esto está envuelto en impenetrables tinieblas* (Copland, 1985). Daniel Leguizamón (2010) compositor y pedagogo musical colombiano de la actualidad por otra parte, plantea un panorama no menos desalentador al referirse a unos complejidad y diversidad al partir de unos criterios inmensamente distribuibles entre una gran gama de categorías de estudio. Según Gustavo Yépez (2009) se puede atribuir a esto, unas causas entendidas desde la divergencia de caminos que se han seguido en las culturas de occidente, y que son consecuencia de la diversidad de elecciones éticas y estéticas de sucesivos compositores que: *...aunque no necesariamente de forma consciente, han moldeado sus historias obedeciendo a la toma de decisiones libres de acuerdo con criterios humanístico, sociales, filosóficos y físicos determinados* (Yépez, 2009). Por supuesto, las consecuencias negativas que esto trae, hacen presión directa sobre las formas en que se enseña la composición musical en Colombia, por ejemplo en el diseño y elaboración de currículos de formación musical a nivel universitario.

Respondiendo a las preguntas: ¿Cómo actuar? o ¿Qué conviene hacer u organizar? sobre la tarea de comprender estas complejidades del ejercicio compositivo musical, se propone una posición reflexiva desde la pedagogía y que

básicamente se resume en la siguiente pregunta: ¿De qué manera comprenden el ejercicio de composición musical, compositores egresados de carreras musicales universitarias y qué enseñanzas surgen para el diseño de una propuesta pedagógica musical orientada a unas comprensiones más amplias de tal ejercicio?

Para responder a esta pregunta se han trazado el objetivo de identificar los modos de comprender el ejercicio, en un grupo de tres compositores musicales colombianos, identificando algunos rasgos y criterios que orientan el ejercicio compositivo y tratando de establecer algunas relaciones en estos modos de operar.

Al intentar encajar la presente investigación dentro de un marco teórico, nos encontramos por el lado de la corriente psicológica, a Mel Rhodes (1957) que categoriza a la composición musical como un *producto creativo* y que por ende goza de unas caracterizaciones alusivas al concepto de *creatividad*. Frank Barron (1988) en esta misma línea, plantea que la composición musical es sólo una de las diversas formas en que se puede presentar un producto creativo. Él define la creatividad como la habilidad para responder de forma adaptativa a la necesidad de nuevos enfoques y productos.

En la línea de la corriente musicológica, esta investigación está enmarcada por varios compositores de los que se hace especial referencia a dos ampliamente: Aaron Copland (1995) y Walter Piston (1942). Para Copland y Piston, la composición musical tiene muchas atribuciones que no necesariamente son reducibles al asunto de la inspiración o aquellos componentes mágicos. El asunto de que una buena composición dependa en su mayor parte de la inspiración, es un tema que para estos dos autores es bastante discutible. Para ellos, existen algunos elementos que pueden entrar a jugar papeles cruciales como las construcciones teóricas con las que se han formado los compositores y que como criterios de elaboración, pueden no estar asociadas al tema de la inspiración. Según Piston (1942), surgen otros elementos cruciales: los propósitos en torno a la composición. Por ejemplo, señala que el primer paso en el estudio de la armonía es clarificar su propósito respecto al porqué se estudia la teoría musical y que se debe esperar de tal aprendizaje.

De otro lado, Copland (1995) sugiere que el ejercicio también viene a depender de las maneras como se han desarrollado algunas construcciones teóricas compositivas como parte de un proceso gradualmente desarrollado a partir de los esfuerzos combinados de muchos compositores que buscaron la manera de asegurar la coherencia de sus composiciones. Desde la perspectiva de la comprensión, también autores como David Perkins (1994) y Gardner (1998 y 2005) nutren la presente tesis. Para estos autores el desarrollo de productos creativos en donde incluyen los musicales, esta vinculado precisamente a las maneras como pensamos y actuamos de manera flexible para elaborarlos. Otros autores extraídos de fuentes secundarias plantean otros aportes importantes como el caso de Pamela Burnard (2007). Para Burnard (2007) también es necesario observar si el desarrollo de experticias musicales: *...se mueve a través de un despliegue de estadios naturales relacionados con la edad o a través de experiencias relacionadas con los cambios que ocurren a diferentes velocidades y en diferentes dirección es en lo musical* (Burnard, 2007).

Tres trabajos sirvieron como antecedentes de la investigación:

1. *Componer en el Aula*, de Odam (2000) es una investigación realizada en el Reino Unido y en donde básicamente se indaga sobre la naturaleza de la composición y las necesidades de los jóvenes de desarrollar metodologías particulares de estudio.
2. Uribe Beltrán (2010) de Caldas, ofrece una aplicación de la Enseñanza para la comprensión en entornos educativos musicales universitarios con resultados muy positivos en la ciudad de Pereira.
3. Assad y Aragón (2009), por otro lado, hacen un diagnóstico sobre los bajos niveles de desempeño en estudiantes de programa de música del Conservatorio de Tucumán, Argentina, y sus posibles causas.

En esta investigación, de enfoque cualitativo, está aterrizada en un estudio de casos y las razones de esta escogencia tienen que ver precisamente con que se trata de dar cuenta de la realidad de los compositores en contextos naturales intentando interpretar estos fenómenos compositivos de acuerdo con los significados que tienen para los compositores no necesariamente interpretables desde sistemas numéricos o estadísticos. Como población se tomó un grupo de tres compositores que recientemente completaron estudios musicales a nivel universitario y que demostraran tener una historia y un bagaje compositivo musical. La muestra que se tomó fue de tres personas y esta escogencia se realizó tratando de que los escenarios de formación musical fueran diferentes. El compositor “A” es egresado de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, del Programa de Estudios Musicales con Énfasis en Composición y Producción. Su perfil compositivo tiene grandes arraigos del género pop y desde su fe cristiana.

Por otra parte, el compositor “B” es egresado de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, Bogotá, del Proyecto Curricular de Artes Musicales, con Énfasis en Interpretación, en este caso del piano. Su composición va desde la música popular del Caribe colombiano hasta música de formatos sinfónicos. Mientras tanto, el compositor

“C” estudió en Rousevelt, Chicago, Estados Unidos, en un programa de formación musical con énfasis en el jazz. Existe en él un claro enfoque “jazzístico” en sus composiciones con una inclinación hacia las músicas colombianas.

Los tres compositores nos traen a la mesa de trabajo una experiencias bastante diversas, sin embargo hay algo que los une y es precisamente un claro sentido de pertenencia por la música que se encuentra firmemente estructurado en una formación musical que empieza desde mucho antes de entrar a la Universidad.

Por medio de una serie de entrevistas de carácter semiestructurado se intentó encontrar respuestas, a través de preguntas abiertas, en torno al ejercicio compositivo musical: ¿Qué construyen como conocimiento compositivo musical? ¿Cómo lo hacen? ¿Para qué o con qué propósitos? ¿Cómo logran demostrar tales comprensiones? Organizadas a partir de este tipo de preguntas que son las que en últimas suscita el marco conceptual de las cuatro dimensiones de la comprensión: contenidos, métodos, propósitos y formas de comunicación (Boix y Gardner, 2008).

Este ejercicio investigativo permitió una serie de respuestas que en conjunto se integraron como una red de información que pudo ser interpretada a partir del marco de las **dimensiones de la comprensión** (Boix y Gardner, 2008). Esta fue una entrevista en cuya base abordó un número aproximado de cuarenta preguntas apuntadas a ofrecer explicaciones sobre su formación y ejercicio musical, pero estructuradas especialmente para que los entrevistados pudieran dar fe de sus propias comprensiones como compositores.

Éstas respuestas son luego organizadas e interpretadas luego, repito, utilizando el marco conceptual de las dimensiones de la comprensión. La fuente bibliográfica que sirvió como soporte para establecer este marco organizador y guía para la investigación, es la que ofrece Stone Wiske en su compilado Enseñanza para la comprensión vinculación entre la investigación y la práctica (2008).

En el siguiente cuadro que representa el esquema de categorías y subcategorías de la investigación. [Imagen 1](#)

Hallazgos de la investigación

Sobre la dimensión de **contenidos** se presentan algunos hallazgos son importantes: Mientras el compositor “A” comentaba que el trabajo de composición pasó de responder a un conjunto de clichés a unas formas más elaboradas cuando entra a la Universidad; por su parte, el compositor “B” indicaba que años atrás en sus decisiones compositivas jugaba mucho el tema de la especulación, sin embargo, con el tiempo comenta que hubo cambios sobre esto; finalmente, el compositor “C” se refirió a estos cambios en temas que él considera esenciales en la música. El compositor “C” comentó cómo cambiaron sus concepciones acerca del “sonido” como un asunto en gran medida dependiente de habilidades físicas y no necesariamente atribuido a los sistemas electro-acústicos de apoyo, criterio que en un principio suponía mucho más importante. A partir de estos rasgos de transformación del conocimiento que en un principio era basado en unas “creencias intuitivas” pudo reconocerse en estos compositores que prevalecen los conceptos disciplinarios y que tales creencias son refinadas a través de un contacto con conceptos de la disciplina musical que como ellos afirman, tuvo lugar especialmente en la universidad.

Otros hallazgos fueron importantes también sobre la dimensión de contenidos ; Las redes conceptuales que manejan los entrevistados varían extensamente sin embargo ellos son capaces de llegar de generalizaciones y conceptos más amplios, hasta detalles y ejemplificaciones más específicas mostrando ser flexibles en este despliegue. El compositor “A” por ejemplo mostró esta dinámica a partir del concepto de ornamentación musical: Primero, dando un concepto generalizado como recurso importante para enriquecer sus composiciones y, en segunda instancia, mostrando un ejemplo de aplicación al realizar melodías. En el compositor “B” no difiere mucho este asunto. Aunque dejó observar unas redes conceptuales bastante amplias y coherentes se mostró flexible al abarcar temas como la proporción natural. Él hizo uso de esquemas metafóricos para explicar lo que él considera un aspecto crucial en una composición musical. Explícitamente hizo referencia a la composición musical como un evento comparable a la vida de un árbol en términos de tiempo, él afirma: ...el árbol nace, crece, se reproduce y muere; entonces, ¿Cómo realizas una composición con estas características? planteaba el compositor “A” al concluir el comentario. A partir de este tipo de ejemplificaciones en el compositor “B” se hace visible una flexibilidad en el manejo de elementos conceptuales. El compositor “C”, aunque no hizo uso de metáforas, mostró este mismo de flexibilidad frente a conceptualizaciones generales del término: “acorde disminuido” por supuesto que la utilización de algunas técnicas y recursos fácilmente reconocibles a partir de audiciones hechas a sus composiciones, indicó una construcción de redes teóricas musicales ricas y con coherencia.

En términos generales, lo que se encontró fue un grupo de compositores con importantes transformaciones y un despliegue flexible dentro de redes conceptuales ricas y coherentes.

Para el caso de la dimensión de **métodos**, los hallazgos principales fueron los siguientes: Hablar de un sano escepticismo en los tres compositores es hablar de un rasgo que está fuertemente influenciado por la confianza hacia

sus maestros de música. Aún reconociendo el conocimiento musical como un objeto en permanente construcción frente al cual se debería mantener una actitud escéptica en el buen sentido de la palabra, se nota cierta inclinación a establecer a los maestros como principales fuentes del conocimiento por sobre otras fuentes como textos, fuentes de internet u otras personas. Para los proceso de construcción y validación del conocimiento la influencia de los profesores también fue un rasgo prominente, se deposita una confianza en ellos para tales construcciones y validaciones. Es rescatable en este sentido los comentarios de los compositores “B” y “C”: Para “B” ha sido bueno descubrir las maneras como aprendió ciertos conocimientos porque al convertirse en profesor, ya sabe cuales métodos son más rápidos y eficientes que otros. El compositor “C”, de otro lado, comentó que reflexionó sobre tales métodos al estar por primera vez en la posición de docente.

Acercas de la dimensión de los propósitos parece ser que la más desarrollada en los compositores; un claro posicionamiento como músicos compositores deja observar la sintonía de sus **propósitos** con los que guían el estudio de la música: los compositores “A” y “B”, describieron la música como medio para abordar la dimensión axiológica y humana de los oyente. También ellos reconocieron en la música una función encaminada al reconocimiento y preservación del arte colombiano como en el caso de los compositores “B” y “C”, o fines musicales propios de la materia como la consolidación y consagración como compositor según explicó “C”. Estos fueron algunas de las formas en que ellos pudieron hacer visible una dimensión de propósitos bastante fortalecida. Estos comentarios igualmente reflejan la conciencia de los múltiples usos que pueden ser dados a la música. En esta dimensión también es destacable unos niveles considerables de autonomía para utilizar lo que saben aunque para el caso de “A” y “B” existe aún la consideración de ciertos apoyos de maestros, reafirmando una vez más como elementos que influyen considerablemente en su formación compositiva; incluso en el mismo ejercicio.

La dimensión de formas de comunicación arrojó unos resultados que ubican a estos compositores en un esquema bastante diverso. Se observó a un compositor “A” explicando muy bien sus respuestas, a partir de un lenguaje técnico musical rico y un uso adecuado de la forma oral siendo claro y conciso. El compositor “B” hizo lo mismo pero de alguna manera siempre tratando de acudir al uso de analogías o metáforas para hacerse comprender. Aún más reservado, el compositor “C” ofrece respuestas concisas y asertivas como el compositor “A”. Ese esquema de formas de comunicación permite visibilizar en estos compositores un desarrollo de sistemas simbólico lingüísticos.

De la mano de estos sistemas, por supuesto, sobresalen también unos sistemas simbólicos musical es que los ubica como conocedores de sistemas de escritura musical y conocedores de los instrumentos como mecanismos de expresión musical. Estas formas de realización permiten aclarar aspectos propios de los recursos y técnicas utilizados en las composiciones. Otros aspectos como en el caso de “A” y “B” dejan visibilizar sistemas simbólicos cinestésico-corporales y espaciales. El uso de una gesticulación propia en “A” y los dibujos y esquemas en cuadernos de anotaciones en “B”, ofrecen una mirada a estos sistemas simbólicos igualmente arraigados en los compositores.

Por otra parte y como último aspecto hallado es la consideración de la audiencia y el contexto como un rasgo no tan fácil de ser evidenciado: haciendo una síntesis de esta sub-categoría, se pudo identificar en los tres compositores ciertas manifestaciones que indican la consideración del público y los contextos para una recepción del mensaje musical; como por ejemplo la preocupación por una melodía clara en cuestiones técnicas y estéticas, sin embargo, pocos datos se consideraron concluyente en las maneras como estos compositores comprenden la consideración de un público y un contexto para hacer llegar lo que han comprendido de su ejercicio compositivo.

Conclusiones

Una de las conclusiones a las que se llegó a partir de la implementación de este dispositivo de indagación bajo la guía de las dimensiones de la comprensión hace referencia a las utilidades del marco de la enseñanza para la comprensión (Stone Wiske, 2008 p.244) como guiador de las formas como entendemos los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Esto necesariamente suscita unas repercusiones en las formas como se entienden los procesos de enseñanza de la música. El surgimiento de nuevas estrategias que guían el aprendizaje y la enseñanza de la composición musical a partir de la comprensión se propone entonces como un primer comienzo.

Por otra parte, sobre la interminable lucha ontológica que surge en la enseñanza musical entre los que consideran la música como medio o fin, estas formas de indagación se proponen como espacios de diálogo que permiten un acercamiento e integración ontológica de la música. De igual forma se propone como un espacio en donde otras diferencias y dicotomías de los saberes musicales pueden ser difuminadas con los propósitos de avanzar en la consolidación de currículos musicales adecuados a las realidades y contextos colombianos.

Finalmente se sigue reafirmando la intención en este trabajo de seguir avanzando en la búsqueda de soluciones frente a este tipo de problemáticas: una búsqueda de estrategias que permitan comprender lo musical y que por

supuesto permita plantear unos lineamientos para su abordaje desde la enseñanza.

Bibliografía

Burnard, P. (2007). Rutas de entendimiento creatividad musical. Manual internacional de investigación en educación artística. Illinois: Springer.

Copland, A. (2001). Cómo escuchar la música, México: Fondo de Cultura Económica, 5° edición.

Gardner, H. (2005). Arte, mente y cerebro, España: Paidós.

Gardner, H. (1998). Mentes creativas. España: Paidós.

Goubert, B; Zapata, G; Arenas, E; Niño, S (2009). Estado del arte del área de música en Bogotá DC. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, Observatorio de Culturas.

Leguizamón, D. (2010) Observaciones acerca de la formación para la creación musical. Consultado en diciembre de 2011

<http://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/leguizamon/sitio-Leguizamon.pdf>

Perkins, D. (1994). The minds best work. Boston: Harvard University Press.

Piston, W. (1991) Armonía. España: Labor.

Rhodes, M. (1957) . Un análisis de la creatividad en Phi Delta Kappan vol42 n°7.

Barron, F. (1988). The Nature of Creativity. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Stone, M. (2008). La Enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica, España: Paidós.

Yépez, G. (2009). Acerca de la libertad artística y la emancipación estética en la composición musical de hoy. Colombia: red-coherencia.

0 comment

Nombre (Obligatorio)

E-mail (No será publicado) (Obligatorio)

Website

Please insert the result of the arithmetical operation from the following image