



# MÁS ALLÁ DE LA CREATIVIDAD:

## CONSIDERACIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN MUSICAL

U.E. 14207L  
...music.  
...nudge it forward relentlessly. The  
...cal change in recent years. In one  
...ohn Cage has declared: "Music is  
...re in or out of concert halls: cf.  
...Walden, where the author experi-  
...re an inexhaustible entertainment.  
...ould have been unthinkable a few  
...clusive definitions that are proving  
...ut the twentieth century, all the  
...e been exploded by the abundant  
...t with the huge expansion of per-  
...many of which produce nonpitched  
...he introduction of aleatoric proce-  
...he sounds of a composition ration-  
...aws of entropy; then through the  
...ntainers we call compositions and  
...n of a whole new world of sounds  
...ve hear only the sounds external to  
...one protracted caesura); then in the  
...serts any sound from the environ-  
...nally in electronic music, which has  
...al sounds, many of them related to  
...he world at large.  
...ntinuous field of possibilities lying  
...usic. Behold the new orchestra: the  
...anything that sounds!

*Dionysian Versus Apollonian Concepts of Music* It is easier to see the responsibilities of the acoustical engineer or the audiologist toward the world soundscape than to understand the precise manner

Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Artes

Departamento Académico de Música

Metodología y Práctica de la Enseñanza

Pisano, Tomás Santiago

Diciembre 2021

Universidad Nacional de Córdoba  
Facultad de Artes  
Departamento Académico de Música  
Profesorado en Composición Musical  
Metodología y Práctica de la Enseñanza

**MÁS ALLÁ DE LA CREATIVIDAD:**  
**Consideraciones en torno a la enseñanza**  
**de la composición musical**

Tomás Santiago Pisano  
Córdoba, Diciembre de 2021

## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo 1: Diagnóstico Institucional</b>	<b>4</b>
1.1. Nivel Institucional	4
1.2. Nivel Curricular	6
1.3. Nivel Áulico	7
<b>Capítulo 2: Análisis Crítico del Proceso de Residencia</b>	<b>9</b>
2.1. Planificación	10
2.2. Autoevaluación	18
<b>Capítulo 3 - Consideraciones sobre la creatividad en la enseñanza</b>	<b>21</b>
3.1. Sobre lo metodológico	21
3.2. Sobre la creatividad	22
3.2. Sobre el desarrollo	23
<b>Consideraciones finales</b>	<b>27</b>
<b>Referencias Bibliográficas</b>	<b>29</b>

## Agradecimientos

*A Andrea Sarmiento, por su acompañamiento  
y su valiosa mirada respecto de la docencia y la música.*

*A María Belén Silenzi, por su compromiso, por su sabiduría, por cada palabra dicha  
que resonó con una gran intensidad dentro mío.*

*A cada integrante de mi familia, hermanos y hermana, Ma y Pa,  
por su apoyo e impulso para lograr mis metas.*

*A la Tati y a la Negri, por iniciarme en el arte y ser mis primeras maestras,  
que dejaron y seguirán dejando huellas en mí.*

*A mis amigos y amigas, que han recorrido este andar conmigo hasta el día de hoy,  
con quienes hemos compartido visiones, experiencias y, sobre todo, cariño.*

*A Vale, que me abrió los ojos para comenzar lo que aquí concluyo.*

*A Collegium, mi segunda casa, donde comencé mis estudios musicales  
y hoy ensayo un final junto a ella.*

*A la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba  
que me brindó la gran oportunidad de formarme humana y profesionalmente.*

---

# INTRODUCCIÓN

El presente escrito constituye el trabajo final monográfico correspondiente a la cátedra Metodología y Práctica de la Enseñanza, que concluye la trayectoria formativa del Profesorado en Composición Musical dictada en el Departamento de Música de la Facultad de Artes perteneciente a la Universidad Nacional de Córdoba. Debido al contexto sanitario ocasionado por la pandemia de Covid-19, fue dictada en modalidad virtual a través de videoconferencias y diversas actividades asincrónicas.

De acuerdo al programa de la asignatura, y en concordancia con el perfil de egresado de la carrera, el proceso de prácticas se dirige a niveles de la enseñanza especializados, principalmente el Nivel Superior no Universitario. Por esta razón, durante los meses de Junio a Septiembre de 2021 se llevó a cabo la experiencia de prácticas de enseñanza, realizadas en la unidad curricular de Composición II de la carrera Profesorado de Música en la institución Collegium CEIM - Centro de Educación e Investigaciones Musicales - (en adelante Collegium).

El proceso de residencia consistió en 5 etapas en el período comprendido de Julio a Octubre de 2021. Esta experiencia fue particular debido a que se desarrolló completamente mediada por tecnologías. La primera fue una vinculación con la institución, la unidad curricular, su docente y estudiantes, a través de observaciones no participante de videoconferencias y recopilación de documentos institucionales digitales disponibles en la web o facilitadas por las docentes. La segunda etapa consistió en observaciones participante en las que el docente orientador nos propuso colaborar en algunas actividades, como devoluciones de las obras de los estudiantes, recomendar algunas músicas pertinentes a la clase, entre otras. En la siguiente fase se realizó un diagnóstico sobre el dictado, relación entre estudiantes y docente, potenciales contenidos a ser trabajados y modalidad de su implementación. Al ser aprobada esta instancia, continuamos con la implementación del proyecto de prácticas durante 3 semanas. Por último, concluyó en un proceso de reflexión crítica, donde se valoró lo sucedido y se dialogó con la experiencia a partir del análisis de las situaciones, de los resultados, de los materiales presentados y recopilados desde los marcos teóricos de referencia.

El trabajo está organizado en tres capítulos. En el primero se realiza un diagnóstico en tres niveles: el institucional, en el cual se presenta una reseña histórica de Collegium, su organización administrativa, aspecto edilicio, fundamentos pedagógicos y oferta educativa; el curricular, donde se realiza una breve descripción de la propuesta del docente para Composición II basado en el programa anual; y el áulico, que atañe a nuestro período de observación a dicha unidad curricular. En el segundo capítulo se incluye la planificación de la secuencia didáctica del proceso de prácticas, como así también, una autoevaluación post-implementación. El último capítulo fue elaborado tras haber finalizado las actividades de residencia. Se trata de un texto de reconstrucción y reflexión crítica que presenta algunas consideraciones a tener en cuenta sobre la construcción metodológica tomando como centro la problemática del desarrollo de la creatividad en la enseñanza de composición musical en el Profesorado de Nivel Superior. ¿Cómo puede ser abordada? ¿Cuáles son sus principales aristas? ¿Qué implica atender a la creatividad como problema de conocimiento? Y más situado aún, ¿Cómo se vincula con nuestro proyecto de residencia?

# CAPÍTULO 1: DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

## 1.1. NIVEL INSTITUCIONAL

Collegium es una institución educativa de gestión privada, con orientación a la educación musical. Está ubicada en la calle Caseros 963, ciudad de Córdoba, Argentina. Se inaugura el 15 de diciembre de 1982 y se empiezan a dictar clases en marzo de 1983. Obtiene su acta constitutiva en 1985. Con una antigüedad de 39 años, esta institución abarca todos los niveles del Sistema Educativo Argentino (Inicial, Primario, Medio y Superior), además de contar con elencos propios, un centro de estudios musicales y talleres musicales externos.

Funciona con la figura legal de Cooperativa de Trabajo Limitada. Este tipo de organización sin fines de lucro, implica un vínculo y un compromiso especial con la institución, ya que todos aquellos en relación laboral con la institución son socios y tienen voto, facultad que se ejerce en la Asamblea general, órgano máximo de decisión. La estructura jerárquica de funcionamiento de la institución es asumida por los socios, lo que implica una superposición con la organización horizontal de la Cooperativa. En la actualidad, la cantidad de asociados ronda las 150 personas (De Medeiros, 2012).

El nivel de gestión que se fue llevando adelante posibilitó mejoras tanto a nivel edilicio como en la oferta académica (Cazón y Cortés, 2020). Podemos mencionar la implementación del Ciclo de Especialización (Nivel Medio) en Humanidades con orientación Artística y un proyecto fuertemente centrado en lo musical<sup>1</sup>, la apertura de la Tecnicatura Superior de Instrumento (2002), la recepción de subsidio estatal para Niveles Inicial y Primario, y Nivel Medio (en 2003 y 2006, respectivamente), entre otros acontecimientos significativos.

Respecto a las cuestiones edilicias y estructurales, el edificio se ubica en una zona céntrica de fácil acceso. Fue trasladado allí en el año 1990 y desde entonces se fue expandiendo a medida que la matrícula iba aumentando (Carricaburu y Gentile, 2018). Vale aclarar que la modalidad actual de cursado es mixta en todos los niveles, lo que significa que los estudiantes pueden tener algunas clases de manera presencial, respetando los protocolos de la institución. Debido a que nuestra residencia sólo pudo realizarse virtualmente, no tuvimos la oportunidad de visitar y conocer la institución.

El “lema” de Collegium es “aprender música haciendo música”, lo que marca tanto una mirada pedagógica y didáctica común como una legitimación de esa mirada frente a otras diferentes, relacionadas estas últimas a los modelos hegemónicos de la enseñanza musical anteriores a la década de los ‘80 en nuestro país (Terráneo, 2019). Collegium propone un modelo distinto, una visión práctica, integradora y vivencial de la música.

El Nivel Superior de Collegium cuenta con dos carreras: el Profesorado de Música y la Tecnicatura Superior de Arte en Música con orientación en Instrumento (y especialidad), ambas con una duración de 4 años y con alcance nacional. Con respecto a su plan de estudio, Collegium

---

<sup>1</sup> Llamado luego “Ciclo Orientado en Arte - Música”

responde directamente a la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza. Otro dato relevante es que en Collegium es necesario pagar una cuota mensual para realizar los estudios correspondientes, lo cual delinea tanto la cantidad de estudiantes por curso, como su pertenencia a ciertos estratos sociales (Carricaburu, Gentile, 2018).

## 1.2. NIVEL CURRICULAR

En el plano curricular, Composición II ha sido elegida por Collegium como espacio de definición institucional, atendiendo a la finalidad prevista para estos espacios en el Diseño Curricular para los Profesorados de Educación artística de la Provincia de Córdoba. Por un lado, sus finalidades son el desarrollo de procesos creativos y expresivos de sus estudiantes, y brindar herramientas a un docente para que genere su propio material musical (o modifique uno preexistente) para la enseñanza.

La propuesta del docente está fuertemente marcada por una enseñanza de música praxial que incluye al sujeto, sus particularidades perceptivas y su trayecto formativo. Es por ello que el repertorio de músicas se da en base a preferencias de los estudiantes, complementado con sugerencias del docente. Consideramos que esta postura se inscribe en los tres criterios, con los que adherimos, para seleccionar qué músicas deben permanecer en el “recorte de saberes”, explicados por Samper Arbeláez (Sarmiento y Cabaretta, 2018): el bagaje del estudiante, el del docente y el contexto. Así también, sitúa a los estudiantes como subjetividades en construcción que va a formar subjetividades, por lo que demanda un posicionamiento pedagógico crítico de la música como lenguaje universal.

Al entender la composición en un sentido amplio, no descarta la creación en relación con otros lenguajes, arreglos o intervenciones sobre músicas preexistentes. La exploración de la creatividad está abierta a los dominios del alumnado, aunque se propone un registro en partitura como proyección de la idea musical. De esta forma, tienen la posibilidad de dominar, complejizar y diversificar las herramientas analíticas con las que cuentan.

La propuesta metodológica es clara. El programa de la Unidad Curricular cuenta con Proyectos de Composición<sup>2</sup> que se implementan de forma sucesiva a lo largo del año lectivo, cada uno basado en un objetivo específico a explorar. No está detallado el tiempo destinado a cada uno, lo que permite flexibilidad a la hora de su ejecución. En el 2021, hasta mitad de septiembre sólo se habían implementado dos (el Proyecto I y III).

Asume la composición como un acto complejo, y presenta la enseñanza de esta práctica a través de una serie de dominios operando de una forma integrada. De forma transversal, se proponen ejes propios de la composición musical (Material; Textura; Técnicas compositivas; Armonía; Forma; Orgánico instrumental y Tecnologías de registro; y Procesamiento del material) -es decir, los aspectos musicales que serán articulados en la creación- y algunos contenidos básicos que proponen su

---

<sup>2</sup> Cuatro en total: Composición de piezas instrumentales desde el procedimiento de desarrollo de un material, composición en función de un contenido a enseñar, composición en función de desarrollar un aspecto del propio lenguaje y composición para ensamble heterogéneo.

definición. No advertimos bibliografía específica de estas categorías analíticas, lo cual nos parece que sería importante incluir en ese apartado, aunque sí en cinco categorías al final del programa: cognición musical, armonía, forma, textura y técnicas de arreglo. Sin embargo, esa organización denota coherencia estructural, ya que propone una suerte de “libertad” en cuanto a búsquedas estéticas y teóricas individuales.

Respecto de la evaluación, se propone una valoración en el proceso de construcción: los rasgos estilísticos propios y cómo son modificados o reinterpretados a lo largo del cursado. En otras palabras, el autoconocimiento mediante orientaciones del docente sobre el proceso de composición.

### **1.3. NIVEL ÁULICO**

En el plano áulico, el período de observación no participante (6 clases) nos mostró una gran articulación del programa con la metodología llevada a cabo. Si bien el programa presentado es del 2019, es decir, sin ningún rastro de una propuesta contextualizada, no hizo falta realizar cambios curriculares, de acuerdo al docente orientador. La modalidad en este período fue completamente virtual sincrónica de 2 horas semanales a través de la plataforma Google Meet.

El cursado con seis estudiantes permite que se pueda llevar a cabo la propuesta curricular de forma satisfactoria. A nuestro parecer, el grupo pequeño, que implica una mirada individualizada del proceso que lleva cada estudiante, y el trato respetuoso a través mensajes<sup>3</sup>, opiniones, análisis y comentarios críticos como así también las propuestas e intercambios musicales (audición de alguna música, demostración con el instrumento o con la voz, etcétera) influye de manera positiva en la construcción de conocimientos en composición musical. Sin embargo, esta vinculación tan amena produce algunos efectos negativos, principalmente sobre mecanismos de resistencia y negociación, como son la impuntualidad (en algunos casos), la desconsideración de herramientas expuestas por el docente en la clase (uso de Ableton, la escritura en partitura como recurso analítico) y la flexibilidad en plazos de entregas/muestras de avances. Cuenta con un aula virtual (plataforma Google Classroom) donde postean las actividades a realizar, recordatorios (de fechas importantes, entregas, eventos extraordinarios, etcétera), hipervínculos a plataformas de almacenamiento que contienen documentos curriculares, carpetas individuales con sus avances, sus bitácoras, presentaciones realizadas en clase, bibliografía y cualquier tipo de registro que haya sido relevante durante el dictado de las clases<sup>4</sup>.

Mediante entrevistas personales con el docente orientador, demostró su afán por la incorporación de estrategias que enriquezcan la instrumentación/orquestación de sus composiciones. Nos propusimos para la etapa de implementación articular su inquietud para con les estudiantes y diversas propuestas a partir de nuestros bagajes personales. Un dato importante que tomamos de las observaciones fue que, a la hora de analizar sus composiciones, expresaban sus ideas sin explicar

---

<sup>3</sup> Notificaciones de llegadas tarde por Whatsapp al docente, mensajes del chat durante la videoconferencia en Google Meet, etc.

<sup>4</sup> Se optó por las aplicaciones de Google para centralizar las aulas virtuales de la institución y su contenido.

principios organizativos. En otras palabras, al exponer, reflexionar y analizar sus obras en la clase, no encontramos cualidades del sistema que subyazcan a la experiencia musical.

Luego de esta etapa, se realizaron observaciones participante en las últimas dos clases antes de la implementación. Se nos asignó una tarea que consistió en la incorporación de 3 músicas diversas a cada *playlist* de Spotify que tenía asignada cada estudiante. En cada una se agregaron composiciones que se relacionaran o crean que puedan ser beneficiosas a la búsqueda personal de cada destinatario. Cada intervención previa a la fase de implementación fue con el objetivo de introducir el contenido a abordar en ella: la textura como la emergencia de procesos dinámicos.

## CAPÍTULO 2: ANÁLISIS CRÍTICO DEL PROCESO DE RESIDENCIA

Para dichas prácticas, partimos del concepto de composición en forma amplia (Beineke, 2017), incluyendo improvisaciones, arreglos, músicas más elaboradas o pequeñas ideas musicales con el énfasis que tengan la intención de expresarse musicalmente, articulando pensamientos musicales. De esta manera, no se prioriza un solo modo de hacer o de operar sobre “lo sonoro”, sino la posibilidad de explorar y seleccionar ideas musicales mediante diversos mecanismos. A partir de conocer multiplicidad de músicas, diferentes orígenes, modos de escuchar, interpretar y crear, consideramos que es una forma de conseguir que les estudiantes desarrollen procesos de metacognición y musicalidad crítica (Sarmiento y Carabetta, 2018).

De esta manera, nos posicionamos en una enseñanza de música praxial y reconocemos que la música es una actividad cognitiva que pone en juego diversas maneras de pensar y de conocer. Por lo tanto, existen entre las personas, diversas capacidades para oír, interpretar y comprender música. Cuando la música se entiende como praxis, la “corrección” de las experiencias musicales varía según sean los individuos o los grupos en cuestión (Regelski, p.35). El carácter casi sagrado de la “obra” se desmitifica y su significado pierde la supuesta naturaleza atemporal, anónima e independiente del lugar en que se dé. Las personas escuchan de acuerdo con las diferencias de sus mundos, valores, historias y necesidades e intenciones actuales. Nos referiremos al término “músicas” y no “música” como canon universal, normativo y excluyente, acuñado por Europa del siglo XIX. En plural no expresa distinciones valorativas de ningún tipo, ya que se considera que cada una es todo aquello reconocido como tal por un grupo humano determinado, producto de procesos históricos independientes (Mendívil, 2016).

Reconocemos una música cuando se le atribuye un significado. Es necesaria, entonces, la producción de conocimiento en música mediante diversas estrategias (Vargas y López, 2015): por un lado, conocimientos proposicionales, que se basan en el decir y reflexionar *sobre* la acción; y por el otro, conocimientos no proposicionales que se basan en el hacer y reflexionar *en* la acción (tales como la audición, la interpretación y la composición). Participando de las clases como compositores, intérpretes y audiencia crítica, se construye identidad en el grupo y les estudiantes se convierten en agentes de su propio aprendizaje promoviendo el *modo sistemático* explicado por Swanwick (1991), es decir, reflexionar, analizar, poner en palabras sus propias prácticas compositivas.

Adherimos, asimismo, a la perspectiva de Entrenamiento Auditivo de Shifres y Burcet (2013) que considera que el desarrollo de las habilidades auditivas es *concéntrico*. De esta manera el modelo rescata el desarrollo homogéneo de tres dimensiones (conciencia, acción y conceptos) y la continuidad ontológica entre sus extremos de escucha (explícita - implícita, receptiva - produccional, estética - musicológica), negando el carácter dicotómico.

La propuesta toma los pilares desarrollados por Ochoa y Cardona (2020) que orientan la elección y construcción de las actividades implementadas. Estas son: la pluriversalidad (valorar las diferencias del conocimiento), diálogo de saberes (relacionar las múltiples formas de construcción del conocimiento), pertinencia (responder a las necesidades y deseos de esta situación particular), apuesta decolonial (visibilizar otras músicas diferentes a las centroeuropeas), flexibilidad (ofrecer un panorama de propuestas estéticas y formativas con las cuales el estudiante entre en diálogo para

construir la suya), creatividad (desarrollar articuladamente la creatividad interpretativa, improvisación y composición/arreglos) y pensamiento crítico (adquirir criterios conceptuales para la toma de decisiones creativas y estéticas, que por lo tanto implican una postura ética y política).

## **2.1. PLANIFICACIÓN**

### **Modalidad**

La modalidad de Composición II ha sido principalmente virtual. En momentos donde el contexto sanitario por Covid-19 permitió la presencialidad, comenzaron a reunirse una vez al mes de manera presencial (ateniéndose a las medidas protocolares). Actualmente, el sistema es bimodal, alternando semanalmente clases presenciales con encuentros virtuales, principalmente sincrónicos. Sin embargo, el docente atiende consultas por diversos medios fuera del horario curricular.

### **Introducción**

Composición II es una Unidad Curricular de Definición Institucional del tercer año de la carrera Profesorado de Música, de la institución Collegium CEIM. El programa anual tiene como finalidad “abordar la música en tanto creación, a través de la construcción de conocimientos técnicos y estéticos sobre la composición, posibilitando la generación de música propia o la intervención sobre músicas preexistentes, tanto para su desarrollo personal como profesional” (Programa anual, 2019). La propuesta, además, detalla ejes transversales que se abordan a través de la implementación en Proyectos de composición. Cada uno plantea una problemática a ser abordada.

En esta etapa del año, les estudiantes se encuentran finalizando el Proyecto III, “Composición en función de desarrollar un aspecto del propio lenguaje”. A partir de un proceso de observación no participante y en conjunto con el docente titular, se concluyó que el contenido general a ser implementado era el de “la textura como la emergencia de procesos dinámicos”. La secuencia didáctica está estructurada para ser resuelta en tres clases sincrónicas de manera virtual por consecuencia del contexto sanitario por Covid-19.

### **Fundamentación Teórica**

Dentro del desarrollo de Composición II, les estudiantes están transitando por una etapa donde están finalizando diversos procesos creativos de composiciones propias. A partir de modalidades acompañadas por el docente orientador auto-reflexivas y co-reflexivas, emergen soluciones a problemáticas, como así también, la necesidad de profundizar y reflexionar sobre diversos aspectos que influyen a la conformación de la textura musical. Por ejemplo, es necesario considerar la relación entre los instrumentos/planos tomando en cuenta los aspectos musicales (material, ritmo, alturas, armonía, orgánico, etc.) y su implicancia en el discurso a partir de funciones, jerarquías, simultaneidades, superposiciones, correspondencias, etcétera (Eisner, 1995).

Atendiendo a la complejidad de la composición, es necesario identificar estos aspectos particulares que confluyen en la obra a partir de la experiencia musical. Para que se produzca un conocimiento significativo, proponemos abordar la audición, la composición y la interpretación como modos de conocimiento (Shifres y Burcet, 2013) y promover procesos metacognitivos que reflexionen sobre diferentes estrategias en la composición. Para lograr esta continuidad ontológica, originado por experiencia y capacidad clasificatoria, es necesario realizar un entrenamiento auditivo corporeizado, situado, intersubjetivo y multimodal. Es decir, que valore el rol del cuerpo, no solamente en la producción sino también en el pensamiento y el discernimiento musical, dentro de un contexto que lo configura de modo particular (los repertorios, la escritura musical, las organizaciones instrumentales de nuestra cultura, etc.). Además, la música involucra relaciones entre personas que la realizan, se concibe como acto comunicacional (a partir de improvisaciones, arreglos, etc.) y, al ser temporal, las experiencias se organizan a través de múltiples percepciones, más allá de lo sonoro.

En consecuencia, el desarrollo del oído musical resulta de la enculturación musical en combinación con estrategias de interpretación que emergen de la experiencia musical sobre las categorías de la Teoría de la Música (Shifres y Burcet, 2013). El contenido que incluye la textura como procesos dinámicos supera la reducción de tipologías a posibilidades infinitas particulares. Reflexionar en la forma que abordamos la composición puede ser una doble oportunidad para: comprender los diferentes fenómenos que allí ocurren transversalmente, dentro de los cuales se desarrollan contenidos de las distintas áreas en que tradicionalmente se divide el estudio de la música; y generar conocimientos proposicionales -aquellos que se entienden por la palabra y reflexionar *sobre* la acción- y no proposicionales -aquellos que son parte de la experiencia humana, se basan en el hacer y reflexionar *en* la acción (Vargas y Lopez, 2015). De esta manera, son susceptibles de ser trasladados al aula de escuela y a cualquier otro espacio de enseñanza no formal (Collegium, 2011).

En ese sentido, las diversas actividades proponen respuestas específicas que tienen su origen y finalidad en la música. Beineke (2017) argumenta que, participando de las clases como compositores, intérpretes y audiencia crítica, los estudiantes construyen su identidad en el grupo y se convierten en agentes de su propio aprendizaje, construyendo colectivamente el conocimiento que sostiene sus ideas sobre música, constantemente revisadas, actualizadas y ampliadas por sus experiencias musicales y reflexivas. Esto se puede ejemplificar con las actividades propuestas, tales como discusiones sobre aspectos musicales, escuchas de ejemplos y ajustarlas a una intención expresa (como puede ser a los instrumentos, a la memorización de la melodía, al paisaje sonoro, etc.).

Por último, tanto las improvisaciones como las interpretaciones instrumentales elaboran nuevas ideas articulando pensamientos musicales. Funcionan como experiencias compartidas y colectivas de máxima importancia (la formación de compositores ha sido siempre en solitario, por ejemplo). Sus modos de creación musical son diferentes a los hegemónicos y son implementadas para reflexionar, además, sobre nuestras prácticas incuestionadas (Matthews, 2002). Partimos de la idea que es necesario conocer las matrices fundacionales que subyacen para permitirnos situarnos de otro modo en el presente, comprender algunas prácticas y analizar diversas propuestas formativas.

## Objetivos específicos

- Identificar diversos aspectos musicales particulares del discurso que influyen en la construcción de la textura a partir de análisis *ad hoc* sobre ejemplos auditivos.
- Conocer el concepto de Paisaje Sonoro y relacionarlo con las prácticas musicales.
- Construir estrategias que consideren la textura como la emergencia de procesos dinámicos, a partir de la audición, interpretación y creación.
- Reflexionar sobre la propia composición y potenciar sus ideas creativas a partir de diversas improvisaciones con instrumentos musicales.
- Vincular procedimientos de diversas músicas con los procesos de construcción en la canción propia.
- Componer un fragmento en la propia canción que refleje lo aprendido en la secuencia.

### Contenidos:

La textura como la emergencia de procesos dinámicos. ¿Bajo qué condiciones surge?  
 Características de Monodia, Melodía Acompañada, Homofonía, Polifonía. ¿Qué implica pensarla sin estructuras prescriptivas? La improvisación como herramienta para la creación. La importancia de la audición y la interpretación instrumental para la creación de procesos texturales. La importancia del Paisaje sonoro.

## Clases y actividades

**Clase 1 - Fecha: 02/09/2021**

**Modalidad Virtual: sincrónica con complemento asincrónico**

### Actividades

**Actividad 1** (10 minutos): se preguntará a cada uno “¿Qué es una buena canción para vos?” - “¿Cómo son las texturas de esas buenas canciones?”

**Actividad 2** (40 minutos): se introducirá brevemente el concepto de textura, qué aspectos son necesarios a tenerla en cuenta y tipologías tradicionales mencionadas en el programa de la Unidad Curricular. Oiremos breves ejemplos. Discutiremos algunos interrogantes guiados y animados por la audición de músicas que tensionen dichas categorías. Algunos de estos serán: ¿Cómo pueden ser categorizados algunos ejemplos? ¿Por qué analizamos la textura? ¿Qué problemáticas surgen al describir texturas? ¿Será necesario otro tipo de análisis? Se definirá por qué es necesario considerar a este aspecto musical como el resultado de procesos dinámicos.

**Actividad 3** (5-10 minutos): se harán contribuciones individuales a un Padlet que muestre los diversos aspectos que entran en juego al pensar en *textura*.

**Actividad 4** (15 minutos por canción - la cantidad que entre): escucharemos algunas de sus canciones y buscaremos qué procesos interactúan, posibilitan y condicionan la construcción de la

textura. ¿Cómo opera cada aspecto musical individualmente y en su conjunto con otros? Tomar conciencia de qué está haciendo cada instrumento ¿Cómo se desenvuelven en el tiempo? ¿Cambian o son estáticos? Todas estas preguntas están enfocadas sobre la pregunta “¿De qué formas podrían enriquecerse sus canciones?”. Retomar primeras ideas vinculando los ejemplos escuchados y qué es una buena canción.

**Actividad 5** (asincrónica para la próxima clase): *Consigna A*: describir un fragmento corto (una estrofa o 20 segundos) de su composición, teniendo en cuenta lo trabajado en la clase. Es decir, qué elementos interactúan, posibilitan y condicionan el desarrollo de la idea musical (tener en cuenta todos los ejes transversales). *Consigna B*: escribir tres o más contribuciones sobre el aspecto textural de sus propias composiciones. Pueden ser modificaciones de cualquier aspecto musical, la eliminación o la introducción de alguna parte, etcétera.

### **Recursos**

- 1) [www.youtube.com](http://www.youtube.com)
- 2) [www.padlet.com](http://www.padlet.com)
- 3) [www.mentimeter.com](http://www.mentimeter.com)
- 4) [www.drive.google.com](http://www.drive.google.com) (Documentos de Google)
- 5) [www.meet.google.com](http://www.meet.google.com)

*En el Anexo se encuentran la Hoja de Ruta y la presentación con todos los ejemplos utilizados.*

### **Clase 2 - Fecha: 09/09/2021**

#### **Modalidad Virtual: sincrónica**

#### **Actividades**

**Actividad 1** (20 min): sentarse en ronda. Ingresar al link de meet con su celular propio. Posicionen la cámara hacia ustedes mismos y silencien su micrófono. Debe estar abierto sólo uno: el de la computadora). Su cámara quedará prendida siempre.

Escuchen durante 10 minutos su alrededor en silencio. Pueden cerrar los ojos. Durante ese período de tiempo, escriban todo lo que oyen y cómo lo oyen. Anoten todo lo que piensan. Debatan: ¿Qué escucharon? ¿Cómo lo escucharon? ¿Qué les pareció llamativo? ¿Descubrieron algo nuevo?

**Actividad 2** (5 min): se contextualizará el concepto de Paisaje Sonoro (Shaffer, 1977). ¿Qué nos permite pensar? Importancia de escuchar a su alrededor, de percibir lo que sucede. Se presentará la práctica de la improvisación como un fin y como un medio para musicar, en vínculo con el aspecto textural.

**Actividad 3** (5 min): alguien propone un material vocal (lo que quiera). Quien esté a su lado izquierdo debe variar lo que hizo, con su propia voz. Quien esté a la izquierda del segundo, hace una variación de éste, y así sucesivamente. ¿Hasta dónde se puede variar? ¿Qué se mantiene y qué cambia?

**Actividad 4** (10 min): realizar la misma actividad pero sin un orden establecido. Cada quién puede entrar cuando quiere, pero en el momento que sale un sonido, **no** debe callarse. Tomar el error como recurso/oportunidad. ¿Qué sucedió? ¿Algo les pareció interesante de oír? ¿Pueden identificar a cada uno de ustedes participando? En caso de que la respuesta sea no, intentar nuevamente. En algún momento de la improvisación deben ser escuchados por el resto de las personas.

**Actividad 5** (15 min): Escuchar el ejemplo musical propuesto y anotar diferentes aspectos llamativos que encuentren a partir de los procesos texturales, relación entre las partes, planos, etcétera. Realizar una puesta en común.

**Actividad 6** (20-30 min): interpretar la canción de uno ¿En qué lugar de la canción implementarían algún aspecto llamativo que encontraron en el ejemplo auditivo de recién? Sin marcar pautas, improvisen y experimenten mientras interpretan la canción una vez más. ¿Qué se puede pausar? ¿Qué (no) les gustó y por qué? Anoten sus respuestas.

**Actividad 7** (20 min): realizar una puesta en común de la “Clase No. 1 - Actividad 5”. Escuchar si hay algún avance de sus canciones. Se comentará que en el próximo encuentro deben mostrar un avance nuevo, en el mejor de los casos, o sino la reflexión de cómo han trabajado la textura de su composición.

### **Recursos**

- Instrumentos musicales que interpreta cada estudiante.
- Pantalla/computadora, parlantes, proyector.
- Celular con cámara para cada estudiante.
- Conexión a internet (uso de Youtube).
- Cuaderno y lápiz

*En el Anexo se encuentran la Hoja de Ruta y la presentación con todos los ejemplos utilizados.*

**Clase 3 - Fecha: 16/09/2021**

**Modalidad Virtual: sincrónica**

### **Actividades**

**Actividad 1** (15 minutos por persona - total: 01:30 hs): Escucharemos colectivamente los avances de las canciones que hayan tenido durante este período. Dirigido a quien muestre: ¿Qué has hecho y cómo lo querés continuar? ¿Cómo lo has hecho? ¿Qué permitió realizarlo así? ¿Qué problemática surge en relación a ello? El resto de los estudiantes pueden aportar su visión al respecto.

**Actividad 2** (idem actividad anterior): En caso de que no existan avances, reflexionaremos sobre las texturas de la última muestra. ¿Qué procesos dinámicos encontramos en nuestras composiciones? De lo analizado y experimentado en las clases 1 y 2, describir un procedimiento textural que hayan aprendido y aplicarlo a la propia composición

**Actividad 3:** ¿Qué ideas les surge de la palabra textura, luego del recorrido transitado durante estas tres clases? Recuperar las nociones tratadas en la clase No. 1.

**Actividad 4** (5-10 minutos): Breve cierre. Devoluciones generales de todos. Valoraciones, observaciones, consultas, inquietudes sobre lo visto y trabajado durante el proceso.

### **Recursos**

- 1) [www.meet.google.com](http://www.meet.google.com)
- 2) [www.youtube.com](http://www.youtube.com)
- 3) <http://www.padlet.com>
- 4) [www.mentimeter.com](http://www.mentimeter.com)
- 5) [www.drive.google.com](http://www.drive.google.com) (Documentos de Google)

### **Metodología y estrategias de enseñanza**

Las actividades estarán enfocadas en el acompañamiento de la composición de canciones para el Proyecto III (propuesta específica del formato metodológico de la Unidad Curricular). La composición, como práctica musical, es entendida en este espacio como un acto complejo, heterogéneo, particular. Bajo esta perspectiva, es necesario acercarse a ella mediante diversas formas de musicar, tales como la ejecución instrumental y vocal, la improvisación, la audición produccional y la composición propiamente dicha.

La propuesta metodológica pretende asumir a los estudiantes como protagonistas del proceso educativo. De esta manera, el docente asume el papel de guía, esforzándose en dar opciones, orientar y estimular la receptividad y respuesta de los alumnos, dando, además, soluciones, miradas y consejos a partir de su praxis. Posicionar la mirada sobre la música como un fenómeno complejo, temporal y multidimensional, asume los aspectos musicales dinámicos que allí operan, de forma simultánea (textura, armonía, ritmo, orquestación, etc.), y no aislada. Esto se evidenciará con el análisis *ad hoc* de ejemplos musicales y mediante instancias que promuevan la metacognición a partir del intercambio con estudiantes luego de cada actividad. Se incluirán repertorios de diversos estilos, contextos y épocas que fomenten y amplíen la diversidad de intereses. Asimismo, encontrar riqueza hacia diferentes músicas.

En las clases virtuales se propondrán principalmente visiones acerca de la música. Se expondrán además otros recursos, como partituras y videos explicativos, que acompañen la idea a trabajar. Al final de cada clase estará disponible una hoja de ruta con estos materiales y una guía que acompañe su recorrido. En el único encuentro presencial, se propiciará el trabajo grupal del ensamble instrumental disponible con fines compositivos mediante la interpretación de sus canciones e improvisaciones pautadas y libres.

## Propuesta de Evaluación

Para definir la propuesta evaluativa es necesario, en primer lugar, aclarar la finalidad de ella: reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Acordamos con Brailovsky, (2017, p. 97), que “la evaluación permite ver cómo se está enseñando, cómo se está aprendiendo y qué podría mejorarse”. Litwin (2008) entiende las buenas prácticas de evaluación enmarcadas en la enseñanza, sin sorpresas y acordes al desarrollo de las actividades usuales. En este sentido, es necesario aclarar que se formularán juicios de valor significativos a través de miradas reflexivas, comprensivas e interpretativas en relación al aprendizaje mediante diversos registros e intervenciones de los estudiantes durante todo el proceso.

Consideramos los diversos modos de conocimiento propuestos por Stublely (1992). En consecuencia, para la audición, la interpretación y la composición será necesario tener en cuenta instrumentos alternativos que vinculen la enseñanza, la evaluación y el trabajo con distintas formas de *respuestas productivas* (Alen, 2015). Para ello se hará hincapié en la evaluación formativa: que cada estudiante logre tomar sus propias decisiones, mire los procesos mediante los cuales él está aprendiendo y que los mejore. Es decir, que desarrolle sus habilidades de aprendizaje: mirarse a sí mismo. En palabras de Alen (2015): “la metacognición es una condición para la autoevaluación y la autoevaluación es una condición para el aprendizaje autorregulado” (p. 32).

En ese sentido, se mantendrá una continuidad pedagógica con las clases precedentes apelando a instrumentos como *exposiciones dialogadas* (Augustowsky, 2012). Tienen una triple función: i) como autoevaluación, ya que obliga a revisar, poner en palabras y argumentar acerca de las decisiones y opciones seleccionadas; ii) como coevaluación, ya que pone en juego la palabra de los compañeros; y iii) la valoración constructiva del docente mediante preguntas metacognitivas, de comprensión, de orden cognitivo superior (Anijovich y Mora, 2010). Serán vías para juzgar los méritos, para conocer la dirección y progreso de los estudiantes, y también para estimular el crecimiento de estudiantes en el arte, para el arte y a través del arte.

## Bibliografía

- Alen, B. (2015). Conversaciones con Alicia Camilloni. En *Los primeros pasos en la docencia : la evaluación y el vínculo pedagógico*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Anijovich R. y Mora S. (2010). Estrategias de Enseñanza, otra mirada al quehacer en el aula. Aique Grupo Editor.
- Augustowsky, G. (2012). Las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes. En *El arte en la enseñanza*. Paidós.
- Bazán, C. (2021). *Audioperceptiva: enseñar y aprender música en el siglo XXI*.

- Beineke, V. (2017). Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5(1), 31–39. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p031-039>
- Eisner, E. (1995). Crecimiento infantil en arte: ¿Se puede evaluar? En *Educación la visión artística*. Paidós.
- Malbrán, S. (2007). *El oído de la mente: teoría musical y cognición*. Ediciones Akal.
- Matthews, W. (2002). Quince segundos para decidirse. La “composición instantánea” y otras ideas recibidas acerca de la improvisación musical. *Doce Notas Preliminares. Improvisación, crear en el momento*, n. 10, pp. 15-39.
- Schafer, R. M. (1965). El compositor en el aula. Editorial Melos (Ricordi Americana).
- Schafer, R. M. (1977). El paisaje sonoro y la afinación del mundo. Intermedio Editores, 2013 (versión en español).
- Schafer, R. M. (2004). El rinoceronte en el aula. Editorial Melos (Ricordi Americana).
- Shifres, F. y Burcet, M. (coordinadores) (2013). *Escuchar y pensar la Música. Bases teóricas y metodológicas*. Editorial de la Universidad de La Plata.
- Stubley, E. (1992). Manual de Investigación acerca del aprendizaje y la enseñanza de la música. Fundamentos filosóficos. En R. Colwell (ed.). *Handbook of research in Music Teaching and Learning*. Reston: MENC – Shirmer Books. Traducción: Luciano F. Bongiorno.
- Vargas, G. y López, I. (2015). Como repensar hoy los contenidos en la enseñanza musical. *III Jornadas de Música de la UNR: Producción Musical, Interpretación, Docencia e Investigación*.

## DOCUMENTOS CURRICULARES

Collegium (2011). Propuesta para el Espacio de Definición Institucional.

Programa anual (2019). *Composición II*.

## ANEXOS

Materiales de la clase No. 1 - Secuencia Didáctica: [Clase No. 1 - 02.09.2021](#)

Materiales de la clase No. 2 - Secuencia Didáctica: [Clase No. 2 - 09.09.2021](#)

## 2.2. AUTOEVALUACIÓN

Para contextualizar esta autoevaluación, nos parece importante remarcar cómo fue el proceso de selección del contenido. A partir de la revisión de apuntes tomados y grabaciones de las clases -en observaciones participante, no participante, reuniones con el docente orientador y prácticas educativas-, se seleccionaron una serie de ideas, comentarios, frases, deseos, pensamientos, preguntas y reflexiones más significativas a nuestro parecer. En este listado de 20 ítems aproximadamente, existían ideas que se relacionaban entre sí y, a su vez, perfilaban con una inquietud común diferente con la que comenzó la residencia. De eso queremos hablar.

El proceso de prácticas inició con un contenido principal: la textura como la emergencia de procesos dinámicos. Este aspecto musical tiene un gran potencial creativo en los procesos de enseñanza y del aprendizaje en composición musical. Las diferentes formas de abordarlo fueron tomando en cuenta los modos de conocimiento en música (Stubley, 1992) -audición, creación e interpretación-, las tipologías tradicionales explicadas, procedimientos compositivos, la improvisación y el paisaje sonoro.

Se observa una principal problemática en relación a los objetivos de la propuesta: a medida que se desarrollaron los encuentros, fueron surgiendo otros objetivos que no habían sido explicitados, pero que guiaron todo el proceso de implementación. El primero de ellos fue pensar en la intención de componer: qué queremos componer, es decir, cuál es la intención de lo que queremos crear. Aunque ese tema puede ser muy abarcativo, en realidad, buscábamos dejar claro **qué** elementos eran parte en su obra y **cómo interactuaban**. Los instrumentos podían ser los que quisieran, pero siempre iba a existir un por qué de su decisión, un sentido propio a sus obras.

Creemos que la propuesta implementada estaba basada en ello. Para esto, por lo tanto, no bastaba simplemente con analizar tipos de textura en sus obras y en obras ajenas. Era necesario entender cuántos instrumentos escuchaban, cómo se desenvolvían a través del tiempo, cómo se relacionaban entre sí, cuáles eran sus funciones en las secciones, entre otros interrogantes. En otras palabras, entender la emergencia de procesos dinámicos en la textura. Ese “malentendido” en el objetivo posibilitó y condicionó las prácticas.

Las puestas en común dispuestas para que el alumnado reflexione sobre los diversos modos de conocimiento en música fueron variadas y satisfactorias. Retomando el párrafo anterior, la idea buscada fue la de *experimentar* con herramientas que tuviesen a disposición, con *procedimientos* que permitan tener presente **cómo** interactúan las partes en su composición y por qué. Generalmente, realizábamos algunas preguntas metacognitivas, de comprensión y de orden cognitivo superior para guiar la clase (Anijovich y Mora, 2010). Algunas valoraciones que recibíamos luego de audiciones, creaciones e interpretaciones son: *Para componer esta versión jugué con el eco, tomé la improvisación que hicimos; Me dí cuenta que debía variar el acompañamiento al haberlo escuchado ahora; Yo sola improviso, pero con otros [se me complica]... ese es el tema...; A mi me llamó la atención el ritmo que hizo mi compañera porque yo cuando pensé la melodía no la hubiera pensado con ese ritmo y quedó re bien, me re gustó*. Cada relato evidencia un nuevo descubrimiento individual a partir de lo colectivo.

La frase anterior puede ser que haya pasado sin pena ni gloria, casi desapercibida. Invitamos a quien esté leyendo, revisarla una vez más. Instancias colectivas y colaborativas de audición, interpretación y creación permitieron experiencias significativas. Principalmente, tomamos en cuenta el enfoque de Vargas y Lopez (2015) para explicar que esas instancias metacognitivas son reflejo de conocimientos no proposicionales, es decir, que se basan en el hacer, en el *musicar*.

Otras instancias de lo colectivo que promovieron la reflexión *en* la acción fueron las improvisaciones. Algunos de los relatos mostrados anteriormente son producto de ellas. La segunda clase de prácticas se desarrolló en modalidad asincrónica pero con todo el grupo en el mismo salón de clases, lo que permitió un tipo de propuesta que se basó en aprovechar toda su riqueza. A partir del diálogo posterior a la audición del Paisaje Sonoro comenzó a notarse una necesidad de profundidad en la escucha, en desmenuzar la complejidad del fenómeno sonoro: atender la música como un fenómeno complejo, temporal y multidimensional; y asumir los aspectos musicales dinámicos que allí operan, de forma simultánea (textura, armonía, ritmo, orquestación, etc.), y no aislada.

Sin embargo, aunque hayan expresado una “utilidad” en estos ejercicios, se requiere un mayor tiempo para comprenderlo desde el *hacer*, como así también, una base sólida en audiciones atendiendo a la relación de sonidos entre ellos. De la misma manera, como residentes, no profundizamos en promover este tipo de reflexión. Un ejemplo de esto es que se podría haber vinculado la relación entre los sonidos a las texturas (o procesos texturales) vistas la clase anterior, o a las caracterizaciones clasificadas por Shaffer (1977).

Lo mismo sucedió con las improvisaciones: en momentos no se aprovechaban las emergencias que resultaban de la misma práctica y tampoco fueron examinadas por quienes estábamos a cargo. El ejemplo más claro es que se notaba una división entre lo que querían hacer y sonidos “indeseables” (como ruidos de la silla, risas, ruido de tráfico, etcétera). Lo que no quedó claro por momentos fue que *eso* también es parte. Una solución podría haber sido tomar el “error” como oportunidad. Darle un valor / sentido de desarrollar comunicación / discurso. El ejercicio que podríamos haberles dicho es “hagan una improvisación colectiva donde tomen en cuenta cada cosa que no quisiste/quisieron hacer y la desarrolles/desarrollen”. En otras palabras, explicitar lo que generalmente queda nulo, transformar lo emergente en una *intención* compositiva expresa y profundizar la audición realizando un entrenamiento auditivo corporeizado, situado, intersubjetivo y multimodal (Shifres y Burcet, 2013).

Luego de estos ejercicios y sus apreciaciones sobre este aprendizaje colaborativo, realizamos un comentario en relación a la importancia de esta incidencia sobre el aprendizaje de su par. Esto lo vienen haciendo desde principio de año al dar comentarios, soluciones y sugerencias al escuchar las composiciones individuales en grupo. Hacemos hincapié en ello porque encontramos un único percance cuando hicimos observaciones y en nuestra última clase: es necesario más tiempo de asimilación de cada muestra / avance que presenta cada estudiante para que la devolución tenga más riqueza analítica. Creemos que es una limitación ya que no ayudamos a ampliar su percepción o encontrar nuevos sentidos. Notamos que muchas de esas devoluciones son principalmente apreciaciones estéticas, sin ahondar en aspectos musicales como forma, textura, armonía, materiales, timbre, etc. Incluso fue desafiante como residentes hacer una devolución que estimule el

crecimiento de estudiantes en el arte, para el arte y a través del arte con sólo una sola escucha (Augustowsky, 2012).

Entonces, ¿Sirve mantener ese modelo? Creemos que sí, pero con algunas modificaciones. Principalmente que puedan tener un tiempo destinado a eso antes de comenzar la clase, lo que implica que deben enviar sus archivos y compartirlos días antes de los encuentros. Otro elemento que puede ayudar es que el docente orientador guíe la escucha, es decir, dar sugerencias sobre algún aspecto del sonido. Se podría establecer un repertorio de estrategias como base.

Lo que no encontramos fue un apoyo en la partitura como herramienta ¿Qué sucede entonces con la lectoescritura musical? ¿Es tomada en cuenta a la hora de componer, escuchar o interpretar? ¿De qué manera? De acuerdo al programa de Composición II (2019):

(...)se plantea la necesidad de acortar la brecha entre una creatividad apoyada en su dominio instrumental y una que se canalice a través de la partitura, entendida como proyección de una idea musical. Por ello, se propone que las actividades de composición tomen estas aptitudes como sustento y busquen el correlato sostenido con, por un lado, la partitura, para lograr un dominio progresivamente más completo de la notación y, por el otro, con criterios analíticos que permitan diversificar y complejizar esas herramientas con las que cuentan. (p. 1)

Si bien el uso de la escritura musical es proyectado como un recurso más dentro de otros posibles, en ningún momento de las observaciones consideramos que se implementó. Para mantener una continuidad con el docente orientador, optamos por priorizar la audición como método principal para explicar algunos conceptos, pero trajo consigo algunos limitantes. Algunos de ellos se vieron al momento de mostrar los tipos de textura más tradicionales. La partitura, al contener información rítmica, resulta muy clara para explicar el fenómeno del tiempo: simultaneidad de voces, contrapunto imitativo, polifonías, monodia, etcétera. Fue así que en la segunda clase, luego de que un estudiante nos presentó sus dudas, hicimos un breve resumen de lo visto en la clase anterior, acompañando los ejemplos escuchados con sus respectivas partituras.

Como último aspecto, consideramos relevante mencionar la revisión y contextualización situada de los conceptos. En nuestras prácticas intentamos siempre vincular los conceptos con ejemplos e ideas que hayan salido de las propias voces de los estudiantes. De esta manera, podíamos incluir sus intereses, bagajes y experiencias dentro de la propuesta implementada. Esta enseñanza de música praxial que incluye al sujeto, nos permite ver y conocer qué nos gusta o cuáles son nuestros intereses. Tomar en cuenta la pluralidad de perspectivas puede ayudarnos a reflexionar sobre nuestra propia práctica, a la manera de autoetnografía (López-Cano y San Cristóbal, 2014): contribuye a los procesos de metacognición. Como registro de estas últimas ideas, creamos un padlet colaborativo donde encontramos aportes diversos ayudando a construir el entramado de ideas, de sentidos.

## CAPÍTULO 3 - CONSIDERACIONES SOBRE LA CREATIVIDAD EN LA ENSEÑANZA

### 3.1. SOBRE LO METODOLÓGICO

Esta segunda parte surge como un eco de las prácticas docentes llevadas a cabo en Composición II en la institución Collegium. A partir de las observaciones participantes y no participantes, el vínculo con el docente orientador, la implementación de la propuesta educativa y una reflexión posterior sobre ella, es que sigue latente una suerte de inquietud. Al terminar todo este trayecto nos seguimos preguntando sobre diversas problemáticas educativas y musicales, como la relación tiempo - contenido, la pertinencia de las actividades que se implementan en torno a lo observado previamente la unidad curricular, las preguntas que posibilitan procesos metacognitivos, y una lista que se reconfigura a partir de la autorreflexión.

En esta sección del trabajo reflexionaremos e intentaremos desarrollar algunas consideraciones metodológicas basadas en una propuesta de enseñanza para la creatividad en el Profesorado de Nivel Superior. A partir de nuestro trayecto de residencia decidimos tomar como punto de partida la unidad curricular Composición. Adherimos con Edelstein (1996) que la construcción metodológica implica la articulación de lógicas del conocimiento, del contexto y de los sujetos particulares intervinientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, es imprescindible tener en cuenta las adaptaciones que este trabajo pueda sufrir sobre otro contexto particular institucional, social e histórico; sobre las edades, gustos, conocimientos previos, etc. de otros sujetos involucrados; y sobre otros conocimientos específicos y objetivos que se desearan abordar.

Lo metodológico es considerado en dos pasos: como un acercamiento hacia un objeto que tiene una lógica propia y la problemática de cómo abordar en esa lógica propia del objeto a partir de las particularidades del sujeto que aprende. Revisaremos algunas actividades implementadas en nuestro período de residencia en clave de enseñanza para la creatividad. Por lo tanto, advertimos a quien lee que en general estas propuestas están situadas en el contexto descrito en los capítulos previos. No se trata de una secuencia ordenada, ni soluciones que sean pertinentes a utilizarse en cualquier contexto, sino de una serie de inquietudes que surgen desde la práctica docente y quisiéramos mirarlas con otros ojos, bajo otras perspectivas: ¿Qué implica guiar un proceso de creatividad en música? ¿Cómo son las instancias de aprendizaje para la creatividad que habilitamos como docentes?

Para esbozar una respuesta, en primer lugar, consideramos fundamental la importancia de la vinculación entre la práctica creativa y la reflexiva a la hora de enseñar composición. En este recorrido de lectura, tomaremos como ejes los modos de conocimiento no proposicionales en música expuestos por Stubley (1994), es decir, la creatividad en la composición, la interpretación y la audición. La improvisación como práctica que fusiona las intenciones compositivas, agudiza la escucha en pos de un discurso colectivo, crea el producto con sus intervenciones y emerge de ese

trío: “Se trata de un proceso creativo que ocurre en un lugar y un periodo temporal determinado y refleja ese lugar y momento” (Matthews, 2002).

Como lente epistemológico utilizaremos enfoques relacionados a nuestra implementación, para promover una suerte de continuidad con las etapas anteriores de esta monografía. Para las primeras definiciones, actividades y propuestas colectivas de creatividad nos parece conveniente recuperara Beineke (2017) y Paynter (1999). Asimismo, estos preliminares echan luz sobre un gran aspecto: el desarrollo en música. Por lo tanto, abordaremos la propuesta de Swanwick (1991) sobre desarrollo musical evolutivo a modo de articulación con los postulados anteriores.

### **3.2. SOBRE LA CREATIVIDAD**

Como punto de partida, es necesario situar la propuesta dentro de la carrera educativa vigente, el Profesorado de Nivel Superior. La unidad curricular de Composición no está dentro de las preestablecidas en el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba (2013), sino que es posible gracias al Espacio de Definición Institucional. Este se describe como “unidades curriculares que recuperen experiencias educativas construidas como parte de la trayectoria formativa de la institución y/o un conjunto de temáticas y contenidos que se consideran relevantes para la formación y no están contempladas en el diseño curricular.” (p. 25)

¿Por qué considerar a la institución como punto de partida? Es la encargada de asumir la importancia que tiene dicha práctica en su trayectoria formativa. Esto tiene sus consecuencias, ya que el establecimiento delinea este proyecto tomando en cuenta sus bases fundacionales, sus formas de operar, su infraestructura, sus objetivos, etc.

Collegium ha definido a Composición I y II como sus unidades curriculares dentro del Espacio de Definición Institucional. La propuesta ofrece:

“crear dos espacios que contribuyan a la formación musical y didáctica de los alumnos que les aporten conocimientos sobre técnicas compositivas básicas que a su vez les permitan abordar con mayor cantidad de herramientas la problemática de la creatividad musical y sus consecuencias en el lenguaje, estética y repertorio, tanto para su desarrollo personal como profesional.” (Collegium, 2011, p. 1)

Nos interesa tomar en cuenta la construcción metodológica de la problemática de la creatividad musical y sus consecuencias estéticas, filosóficas, políticas, etc. ¿Qué está explícito o implícito allí en relación a la creatividad? ¿Cuáles son sus objetivos para con ella? Y más importante aún, ¿Cómo definimos *creatividad*?

Torrace (en Paynter, 1999) la expone como “la manifestación de un nuevo producto relacional, que nace del carácter único del individuo por un lado, y de los materiales, los acontecimientos, las personas y las circunstancias de su vida por otros” (p. 2). Nos detendremos sobre este punto nodal, esta tensión que generan las diversas fuerzas operando sobre la forma de actuar, de crear. Paynter

(1999) apoya esta visión al explicar que además de los territorios de imaginación, originalidad e invención, implica ir más allá y abarcar además la interpretación y la imitación personalizada.

Nos interesa especialmente atender a estos sujetos en situación de aprendizaje. Craft distingue tres tipos de creatividad en la enseñanza (en Beineke, 2017). La primera es la *enseñanza creativa*, se trata de aproximaciones imaginativas que hagan el aprendizaje más interesante y efectivo; es central el foco sobre el docente. La segunda es *enseñanza para la creatividad*, que se dirige al desarrollo de la creatividad de los estudiantes: su capacidad de conectar, preguntar, hacer, trabajar con lo inesperado, etcétera. La última, es *aprendizaje creativo*, que captura la perspectiva del profesor y del alumno mediante investigaciones *in situ*.

¿De qué maneras puede ser desarrollada la creatividad? Antes que nada, acordamos con la autora que el foco no es medir la creatividad, sino que la meta mayor es el *desarrollo creativo* de los estudiantes. Aquí encontramos un paralelismo con la fundamentación de Collegium en relación a lo individual:

“el desarrollo de su propia creatividad musical le permitirá satisfacer sus necesidades expresivas; y en lo profesional, le motivará a contribuir activamente en la producción de conocimientos, producir material específico a sus necesidades y acceder a bibliografía más compleja, que le habilitará a su vez, a proseguir estudios superiores” (p.1, 2011).

A nuestro parecer, este párrafo atina al desarrollo de la *enseñanza para la creatividad* (en el tránsito de estudiante y músico) y al de la *enseñanza creativa*, al momento que ejerza la práctica docente.

### 3.2. SOBRE EL DESARROLLO

¿Cómo desarrollamos la creatividad? Resulta extraña esa pregunta, teniendo en cuenta que no se mide, que es intangible, que aparece como una emergencia frente a diversos territorios. Burnard (2006) plantea que la investigación debe centrarse en las prácticas musicales donde *emerge* la creatividad musical.

Para continuar, describiremos brevemente los postulados de Swanwick (1991), quien define la idea de desarrollo como una secuencia ordenada, progresiva, de conducta musical en la que se pueden reconocer diferentes etapas acumulativas, ya que al producirse el desarrollo, sufrimos transformaciones. No simplemente pasamos por ellas, sino que incorporamos cada una a la siguiente. Al proceso lo caracteriza como espiralado, ya que es cíclico (nunca perdemos la necesidad de responder a los materiales sonoros, reingresando en la espiral reiteradamente) y pendular (movimiento desde la perspectiva individual a la respuesta socialmente aceptada y viceversa). Esta espiral evolutiva cuenta con cuatro fases:

- **Dominio** (ocupación sobre materiales sonoros y su experimentación);
- **Imitación** (relación hacia el carácter e intención expresiva de la música);

- **Juego Imaginativo** (interés por la estructura y la forma musical que depende de la destreza y conocimiento de convenciones); y
- **Metacognición** (autoconciencia de los procesos de pensamiento y sentimiento en una respuesta valorativa a la música).

A su vez, cada período mantiene sus dos modos de vinculación con los extremos del péndulo:

- en el Dominio, el *modo sensorial*, el cual responde a las impresiones del sonido y especialmente del timbre, y el *modo manipulativo*, que se vincula con la intención de controlar y dominar estos materiales;
- en la Imitación, el *modo de expresividad personal*, y el *modo vernáculo*, aquella fuerza propulsora del desarrollo reconocida socialmente;
- en el Juego Imaginativo, el *modo especulativo*, que deriva de la necesidad de explorar las posibilidades estructurales de la música mediante el contraste o la modificación de ideas establecidas, y el *modo idiomático*, donde estas oposiciones se integran en un estilo concreto sobre pautas idiomáticas definidas.
- en la Metacognición, el *modo simbólico*, que se identifica el sujeto fuertemente con determinados músicos, piezas de música, o aspectos especialmente significativos, y el *modo sistémico*, que permite al individuo reflexionar sobre la música en forma sistemática, como por ejemplo, realizar análisis más rigurosos.

Teniendo en cuenta los postulados de Swanwick, la espiral evolutiva se reactiva a menor escala en cada encuentro de un sujeto con la música, y más profundamente cuando éste aborda una nueva pieza musical, ya sea como intérprete, oyente, compositor o improvisador. Asimismo, a la hora de investigar buscamos comprender la diversidad de prácticas musicales, las cualidades de interacción y las relaciones entre los individuos y sus ambientes sociales (Burnard en Beineke, 2017). Swanwick (1991) explica que:

“la situación del oyente de música [compositor, intérprete o improvisador] se inscribe en el concepto de *respuesta*. La amplitud que pueda tener la respuesta de una persona a la música depende en buena parte de la serie de modos de desarrollo a los que tiene acceso”. (p. 91)

Una manera de favorecer la creatividad en las *respuestas* es realizando preguntas metacognitivas que impliquen una reflexión sobre los modos de desarrollo. De acuerdo a las respuestas, quien guíe podrá tomar un rumbo u otro y así lograr un proceso significativo de acuerdo a la fase de la espiral.

En el período de observación de Composición II sucedió algo que captó nuestra atención de inmediato. Un estudiante mostró un video de una obra para guitarra sola que él mismo ejecutó. Al finalizar, el alumno explicó cómo quería continuar la pieza: *la tercera parte, si bien es una reexposición, va a ser más arremetadora*, a lo que éste respondió: *¿En qué parámetro se ve lo arremetedor?*. La clase continuó con la descripción detallada del estudiante sobre lo que quería hacer respecto del tiempo, el timbre y la armonía, entre otros aspectos.

Esta frase en principio nos ilustra dos miradas: la del docente, que perseguía un grado mayor de definición analítica o una descripción que hable del sistema musical que yacía en esa descripción, es decir, el *modo sistémico*; y la del estudiante, que era limitada en los términos que solicitaba el

instructor a la hora de reflexionar sobre música. El hecho de que le haya salido otra palabra que no mencione específicamente parámetros musicales y que explique una descripción significativa personal habla de una respuesta organizada a través del *modo simbólico* dentro de la espiral evolutiva. ¿Cómo lograr entonces un desarrollo hacia el *modo sistemático*? ¿Cómo se relaciona con la creatividad?

A nuestro parecer, requiere una especial atención a las huellas que dejan los estudiantes en sus respuestas y sus producciones musicales (interpretaciones, composiciones o improvisaciones). Como punto de partida es necesario realizar un diagnóstico mediante preguntas que puedan despertar inquietudes y posibilite un análisis situado del alumnado.

Parte de nuestras preguntas implementadas en la primera clase atinaban a eso. El contenido era textura. Citamos algunas a continuación:

- ¿Qué es una buena canción para vos?
- ¿Qué sucede con las texturas de esas canciones?
- ¿Qué cosas les llamó la atención [al improvisar en grupo]?
- ¿Qué escuchan y cómo escuchan (o caracterizarían) los sonidos de a su alrededor durante 10 minutos en silencio?

A partir de allí se decide tomar un rumbo siguiente. Adquiere un valor especial la repregunta para develar los sentidos que allí se anidan. Por ejemplo, algunas respuestas de la primera pregunta fue: *cuando la letra me llega; cuando me interpela; que me sienta identificada; cuando es pegadiza y sencilla*, a lo que nosotros respondimos en la última: *¿Qué es lo pegadizo?*. La “buena música” es ante todo una cuestión de “para qué es buena”, y las subsiguientes consideraciones sobre la calidad implican determinar en qué medida contribuyen al bien en cuestión (Regelski, 2005).

Hemos hablado principalmente de la metacognición, pero ¿Qué sucede con la creatividad al componer, interpretar y/o escuchar? Creemos que utilizar diversas actividades que proporcionen el desarrollo de las etapas evolutivas favorece a la ampliación de los límites creativos, ya que generan nuevos desafíos, propuestas y situaciones de producción musical. Además, es de suma importancia vincular estos tres ejes junto a ambos lados de la espiral. Acordamos con Swanwick que la propuesta debería basarse principalmente en el *hacer*.

Ejemplificaremos actividades sencillas implementadas en nuestro período de prácticas a modo de ejemplo que puedan relacionarse con los modos vinculados a la experiencia personal o socialmente aceptada:

- Escuchar “Huayno del Diablo” interpretada por Aca Seca Trio. ¿Qué instrumentos son y qué registros se usan? (modo sensorial)
- El docente orientador hizo una presentación de herramientas del DAW Ableton Live, como el piano roll, grabación por voz, time warp, entre otras. Se nos invitó a plantear una actividad que fue la siguiente: componer una pieza breve, de aproximadamente un minuto en dicho software que utilice una/s de esas herramientas (modo manipulativo).
- En el período de observación participante, enviamos recomendaciones de canciones para que escuchen y encuentren en ellas, aspectos que se vinculen con sus obras (modo imitativo). A

nuestro parecer, estas recomendaciones están enmarcadas en la categoría de *enseñanza creativa*, ya que éramos nosotres quienes promovíamos la creatividad desde nuestro hacer.

- Componer una sección tu propia composición que utilice alguno de los procesos texturales vistos (modo idiomático).
- Escuchar el paisaje sonoro de nuestro alrededor durante 10 minutos. Anotar todo lo que escuches y cómo lo escuchaste.

Por último, nos parece importante incluir en la construcción metodológica a la improvisación como práctica que posibilita el desarrollo del aprendizaje creativo, tanto para el docente como para quien aprende. Quien enseñe realizará el estado de situación áulico y dispondrá pautas que desarrollen la arista pertinente. Asimismo, deberá articular con actividades que desarrollen otros modos de conocimiento en música y de metacognición. De esa manera, nos acercamos a la lógica propia de la composición y es incluida la particularidad del sujeto que aprende.

## CONSIDERACIONES FINALES

Hemos realizado un recorrido de aprendizaje y enseñanza a través de diferentes saberes teóricos y prácticos. Diseñamos un proyecto de prácticas docentes en el Profesorado del Nivel Superior que fue implementado y analizado en su contexto. Este trayecto movilizó, a posterior, una reflexión y propuesta sobre el desarrollo de la creatividad tomando en cuenta a diversos autores vinculándose dentro del contexto del Profesorado del Nivel Superior. Como primicia, es imprescindible diseñar una propuesta que se articule y sea consecuente o adaptable al contexto institucional, al perfil de sujetos intervinientes en el proceso y a los contenidos específicos a abordar.

Notamos que para desarrollar una enseñanza para la creatividad deben estar claros los *por qué* de esa iniciativa. Para promover procesos significativos en el aprendizaje creativo es necesario habilitar instancias de la espiral evolutiva. Sostenemos que para que la creación sea un acto original, inventivo e imaginativo, primero o paralelamente debe acompañarse de una serie de etapas de dominio, imitación, juego imaginativo y metacognición al *musicar*.

La composición, como modo de conocimiento en música, debería ir acompañada de actividades compartidas como la interpretación y la audición. Partimos desde una filosofía de la música praxial donde cada individuo que interviene trae consigo conocimientos, expectativas, gustos, posicionamientos, experiencias propias que afectan indudablemente a su quehacer musical y al del grupo. Resulta significativamente favorable incluir la improvisación como nexos entre estos tres ejes debido a sus diversas aristas y la maleabilidad para ser adaptado a las etapas del desarrollo. Propiciar instancias colectivas en música y exposiciones dialogadas de sus creaciones amplía el campo hacia territorios y sentidos nuevos al propio.

Dentro del proceso de práctica docente nos enfrentamos a una gran contradicción a la hora de implementar la secuencia didáctica. Desde el momento uno al último, nuestras reflexiones, nuestros intereses se diversificaron por lugares inesperados. Las actividades que realizamos fueron diagramadas en función del contenido original, aunque la propia autoevaluación crítica posterior a la implementación dejó ver otras cuestiones. Una de ellas fue la emergencia de otros contenidos principales implícitos, como dejar claro qué elementos eran parte en su obra y cómo interactuaban en la textura.

Si bien, este proceso representa un cierre en nuestro trayecto formativo de grado, queremos invitar a quien esté leyendo a seguir construyendo sentidos y experiencias a partir de la enseñanza creativa en música, a seguir pensando formas de enseñar composición, a:

(...)que se interese por conocer la potencialidad expresiva de sus alumnos, que sepa administrar la crítica en el momento y la manera adecuada, que esté dispuesto a renunciar a soluciones eficaces pero impregnadas de su propia subjetividad evitando así la propagación de estereotipos que contradigan la búsqueda de un estilo genuino; que sepa esperar y comenzar nuevamente cada vez que haga falta y, principalmente, que tenga conciencia cabal

de que el alumno es una subjetividad en construcción y futuro constructor de subjetividades. (Collegium, 2011, p.1)

Revisar nuestras propias prácticas, fundamentos teóricos, actividades e incluso, reflexiones posteriores a ellas posibilita otras miradas, otros interrogantes, otros sentidos... Por ejemplo, las actividades funcionaron muy bien en el contexto, pero ¿era posible sacar un mayor provecho a cada una de ellas? ¿Cómo es tomado el error en la composición? ¿Cuál es el sentido que tiene para dicha unidad curricular? ¿Qué estrategias pueden ser tomadas en cuenta frente a las emergencias que resultan de la misma práctica (sea oyendo, componiendo o improvisando)? En el período de residencia, ¿Logramos desarrollar la creatividad? ¿Qué hubiese sucedido si hubiésemos tomado más en cuenta la espiral evolutiva de Swanwick a la hora de diseñar las actividades?

Consideramos que lo importante a la hora de ejercer la docencia es interrogarse sobre lo que hay más allá... Lo que hay más allá de nuestros sentidos, nuestros gustos, nuestras bases. ¿Qué hay más allá de la creatividad? ¿Qué hay más allá del desarrollo de la misma? ¿Qué hay más allá de nuestras decisiones? Responder cada una de estas preguntas nos puede ayudar a construir conocimiento, a transitar otros territorios, otros sentidos imaginativos, creativos y originales...

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beineke, V. (2017). Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5(1), 31–39. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p031-039>
- Carricaburu, L. y Gentile, M. (2018). *Música haciendo música, un estudio situado sobre la enseñanza de la Composición Musical desde una perspectiva praxial*. [Monografía inédita] Universidad Nacional de Córdoba.
- Cazón G. y Cortés J. (2020). *Conducción de voces en el arreglo vocal*. [Monografía inédita] Universidad Nacional de Córdoba.
- De Medeiros, C. (2012). *Sacale la bata, a ver cómo suena: La intervención como recurso didáctico para la enseñanza de conceptos de composición musical*. [Monografía inédita] Universidad Nacional de Córdoba.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo en Camilloni, A. [et al]: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- López-Cano, R. y San Cristóbal Opazo, Ú. (2014). *Investigación artística en música: problemas métodos experiencias y modelos*. Esmuc / Conaculta-Fonca
- Mendívil, J. (2016). *En contra de la música*. Gourmet Musical Ediciones.
- Ochoa J. S. y Cardona, B. (2020). Formación instrumental superior en músicas populares: Propuesta teórica para la creación de programas. *Tramas latinoamericanas para una educación musical plural*. Silvia M. Carabetta [et al.]; compilado por Silvia M. Carabetta; Darío Duarte Núñez; prefacio de Silvia M. Carabetta; Darío Duarte Núñez; prólogo de Daniel Belinche. - 1a ed. - Universidad Nacional de La Plata.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Editorial Akal S.A.
- Regelski, T. A. (2005). La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar una diferencia” en Lines, D.K: *La educación musical para el nuevo milenio*. Ediciones Morata.
- Sarmiento, A. y Carabetta, S. (2018). Entrevista con Andrés Samper Arbeláez (Colombia). *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 3 (5), 101-124.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Morata.
- Terráneo, E. (2019). *¡Bienvenidos! ¿A qué?: Pensar la formación docente en música desde una filosofía praxial y una perspectiva de género*. [Monografía inédita] Universidad Nacional de Córdoba.

Vargas, G. y López, I. (2015). Como repensar hoy los contenidos en la enseñanza musical. *III Jornadas de Música de la UNR: Producción Musical, Interpretación, Docencia e Investigación.*

## **DOCUMENTOS CURRICULARES**

Collegium (2011). Propuesta para el Espacio de Definición Institucional.

Documento curricular de los Profesorados en Educación Artística de la Provincia de Córdoba (2013).  
Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.